

UFLO
UNIVERSIDAD

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Relación de Tipos de Personalidad con Estilos de Aprendizaje

en Estudiantes Adolescentes de Bachillerato
de una Institución Educativa Estatal de
Cayambe-Ecuador

Estudiante: Psi. Salazar Montesdeoca, Cristina Magdalena

Legajo: 27633

Director/es: Dra. Roma, María Cecilia

Tesis de Doctorado presentada para acceder al título de Doctor en Psicología

2024

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación de la Tesis [04/06/2024]

A partir de otra fecha, especificar: 13/08/2024

Lugar y fecha: Buenos Aires, Argentina, 13 de agosto de 2024

Firma y aclaración del autor:

Agradecimiento

Ante todo, quiero dar las gracias a mis padres por haberme dado la vida, apoyo y seguridad, lo que me ha permitido hallar una fuente de cariño incondicional.

A mis maestros cuyo ejemplo me ha inspirado a proseguir con mis estudios.

A mi directora de tesis Roma María Cecilia quien me animó y acompañó generosamente hasta culminar esta investigación.

A la Institución Unidad Educativa Estatal Cayambe

A la Universidad de Flores en Argentina, que me proporcionó los recursos para la realización de mi doctorado.

Finalmente, a los alumnos que han participado en la investigación, sin los que no hubiera sido posible realizar este proyecto investigativo.

Resumen

La investigación tuvo como objetivo establecer la relación entre tipos de personalidad y estilos de aprendizaje en estudiantes adolescentes de una institución educativa Estatal en Cayambe, Ecuador. Se analizó una muestra no probabilística de 436 estudiantes de edades entre 13 y 19 años, con 48,2% mujeres y 51,8% hombres. En los tipos de personalidad, los porcentajes más altos fueron en el nivel normal del Inventario de Theodore Millon (Millon Adolescent Personality Inventory, MAPI) distribuidos de la siguiente manera: introvertido (55,28%), inhibido (59,17%), cooperativo (71,79%), sociable (42,20%), seguro-confiable (70,64%), violento (69,72%), respetuoso (64,91%) y sensible (61,47%). En cuanto a estilos de aprendizaje, los mayores porcentajes se encontraron en el nivel moderado del Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) distribuidos de la siguiente manera: activo (36,47%), reflexivo (45,64%), teórico (30,50%) y pragmático (28,44%). Se empleó una prueba estadística de chi cuadrado para explorar la relación entre tipos de personalidad y estilos de aprendizaje. Se encontraron relaciones entre la personalidad introvertida y los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático; la personalidad inhibida y los estilos activo y pragmático; la personalidad de tipo sociable y los estilos activo y reflexivo; la personalidad de tipo seguro-confiable y el aprendizaje activo; la personalidad violenta y los estilos activo, reflexivo y teórico; la personalidad respetuosa y los estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático; y la personalidad de tipo sensible y el aprendizaje reflexivo.

Palabras clave: Tipos de personalidad, estilos de aprendizaje, adolescencia

Abstract

The objective of the research was to establish the relationship between personality types and learning styles in adolescent students of a State educational institution in Cayambe, Ecuador. A non-probabilistic sample of 436 students between the ages of 13 and 19, with 48.2% women and 51.8% men, was analyzed. In personality types, the highest percentages were at the normal level of the Theodore Millon Inventory (Million Adolescent Personality Inventory, MAPI) distributed as follows: introverted (55.28%), inhibited (59.17%), cooperative (71.79%), sociable (42.20%), safe-trustworthy (70.64%), violent (69.72%), respectful (64.91%) and sensitive (61.47%). Regarding learning styles, the highest percentages were found at the moderate level of the Honey Alonso Learning Styles Questionnaire (CHAEA) distributed as follows: active (36.47%), reflective (45.64%), theoretical (30.50%) and pragmatic (28.44%). A chi-square statistical test was used to explore the relationship between personality types and learning styles. Relationships were found between the introverted personality and the active, reflective, theoretical and pragmatic learning styles; the inhibited personality and the active and pragmatic styles; the sociable personality and the active and reflective styles; the safe-trustworthy personality and active learning; the violent personality and the active, reflective and theoretical styles; the respectful personality and the active, reflective, theoretical and pragmatic styles; and sensitive personality and reflective learning.

Key words: Personality types, learning styles, adolescence.

Indice

Introducción	11
Planteo del Problema.....	14
Objetivos	18
Objetivo General	18
Objetivos Específicos.....	19
Marco Teórico	33
Capítulo I: Tipos de Personalidad.....	33
Definiciones de Personalidad.....	33
Definición de Rasgos de Personalidad.....	52
Clasificación de los rasgos de la personalidad.....	54
Factores que Moldean la Personalidad.....	55
Tipos de Personalidad Según Millon	60
Instrumentos para Medir la Personalidad.....	71
Capítulo II: Estilos de Aprendizaje.....	72
Definiciones de Aprendizaje.....	72
Tipos de Aprendizaje	81
Condiciones de Aprendizaje	85

Estilos de Aprendizaje.....	86
Características de los estilos de aprendizaje de Honey y Mumford	92
Capítulo III Adolescencia	93
Teorías que Explican la Adolescencia	94
Planos de Maduración de la Adolescencia.....	101
Método	106
Diseño	106
Participantes	106
Lugar de Análisis	106
Técnicas de Recolección de Datos	108
Procedimiento	111
Resultados	112
Resultados de Tipos de Personalidad.....	114
Resultados de estilos de Aprendizaje.....	137
Resumen de las Dos Variables: Tipos de Personalidad y Estilos de Aprendizaje	149
Pruebas de Normalidad de Datos	151
Análisis de Datos de Correlaciones.....	152
Análisis de Relaciones	186
Discusión	189
Conclusión	210

Referencias.....	214
Anexos	228
Inventario clínico Million para Adolescentes MAPI	228
Escala de Calificación	233
Cuestionario CHAEA de Estilos de Aprendizaje.....	239
Autorización de la Institución	243

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Enunciado del problema.....	15
Gráfico 2 Pirámide de jerarquía de necesidades.....	42
Gráfico 3 Institución unidad educativa estatal.....	107
Gráfico 4 Personalidad de tipo introvertido.....	114
Gráfico 5 Personalidad de tipo inhibido.....	117
Gráfico 6 Personalidad de tipo cooperativo.....	120
Gráfico 7 Personalidad de tipo sociable.....	123
Gráfico 8 Personalidad de tipo seguro-confiado.....	126
Gráfico 9 Personalidad de tipo violento.....	129
Gráfico 10 Personalidad de tipo respetuoso.....	132
Gráfico 11 Personalidad de tipo sensible.....	135
Gráfico 12 Aprendizaje activo.....	138
Gráfico 13 Aprendizaje reflexivo.....	141
Gráfico 14 Aprendizaje teórico.....	144

Gráfico 15 Aprendizaje pragmático.....	146
Gráfico 16 Resumen de tipos de personalidad.....	149
Gráfico 17 Resumen de aprendizaje.....	150
Gráfico 18 Resumen de relaciones.....	187

Índice de Tablas

Tabla 1. Teorías de la personalidad.....	35
Tabla 2. Cinco grandes factores de personalidad.....	50
Tabla 3. Instrumentos para medir la personalidad.....	72
Tabla 4. Características de estilos de aprendizaje.....	92
Tabla 5. Instrumentos para medir los estilos de aprendizaje.....	93
Tabla 6. Operacionalización de tipos de personalidad.....	107
Tabla 7. Operacionalización de estilos de aprendizaje.....	109
Tabla 8. Información de la institución.....	110
Tabla 9. Población por género.....	112
Tabla 10. Población por edad	113
Tabla 11. Cruzada edad por género.....	113
Tabla 12. Cruzada género por personalidad de tipo introvertido.....	115
Tabla 13. Cruzada edad por personalidad de tipo introvertido.....	116
Tabla 14. Cruzada género por personalidad de tipo inhibido.....	118
Tabla 15. Cruzada edad por personalidad de tipo inhibido.....	119
Tabla 16. Cruzada género por personalidad de tipo cooperativo.....	121
Tabla 17. Cruzada edad por personalidad de tipo cooperativo.....	122
Tabla 18. Cruzada género por personalidad de tipo sociable	124

Tabla 19. Cruzada edad por personalidad de tipo sociable.....	125
Tabla 20. Cruzada género por personalidad de tipo seguro-confiado.....	127
Tabla 21. Cruzada edad por personalidad de tipo seguro-confiado.....	128
Tabla 22. Cruzada género por personalidad de tipo violento	130
Tabla 23. Cruzada edad por personalidad de tipo violento.....	131
Tabla 24. Cruzada género por personalidad de tipo respetuoso.....	133
Tabla 25. Cruzada edad por personalidad de tipo respetuoso.....	134
Tabla 26. Cruzada género por personalidad de tipo sensible	136
Tabla 27. Cruzada edad por personalidad de tipo sensible.....	137
Tabla 28. Cruzada género por aprendizaje activo.....	139
Tabla 29. Cruzada edad por aprendizaje activo.....	139
Tabla 30. Cruzada género por aprendizaje reflexivo.....	142
Tabla 31. Cruzada edad por aprendizaje reflexivo.....	142
Tabla 32. Cruzada género por aprendizaje teórico.....	144
Tabla 33. Cruzada edad por aprendizaje teórico.....	145
Tabla 34. Cruzada género por aprendizaje pragmático.....	147
Tabla 35. Cruzada edad por aprendizaje pragmático.....	148
Tabla 36. Prueba de normalidad para tipos de personalidad.....	151
Tabla 37. Prueba de normalidad para estilos de aprendizaje.....	152
Tabla 38. X2 personalidad de tipo introvertido*estilo de aprendizaje activo.....	153
Tabla 39. X2 personalidad de tipo inhibido*estilo de aprendizaje activo.....	154
Tabla 40. X2 personalidad de tipo cooperativo*estilo de aprendizaje activo	155
Tabla 41. X2 personalidad de tipo sociable*estilo de aprendizaje activo.....	156

Tabla 42. X2personalidad de tipo seguro-confiado*estilo de aprendizaje activo.....	157
Tabla 43. X2personalidad de tipo violento*estilos de aprendizaje activo.....	158
Tabla 44. X2personalidad de tipo respetuoso*estilo de aprendizaje activo.....	159
Tabla 45. X2personalidad de tipo sensible*estilo de aprendizaje activo.....	160
Tabla 46. X2personalidad de tipo introvertido*estilo de aprendizaje reflexivo.....	161
Tabla 47. X2personalidad de tipo inhibido*estilo de aprendizaje reflexivo.....	162
Tabla 48. X2personalidad de tipo cooperativo*estilo de aprendizaje reflexivo.....	163
Tabla 49. X2personalidad de tipo sociable*estilo de aprendizaje reflexivo.....	164
Tabla 50. X2personalidad de tipo seguro-confiado*estilo de aprendizaje reflexivo.....	165
Tabla 51. X2 personalidad de tipo violento*estilo de aprendizaje reflexivo.....	166
Tabla 52. X2personalidad de tipo respetuoso*estilo de aprendizaje reflexivo.....	167
Tabla 53. X2personalidad de tipo sensible*estilo de aprendizaje reflexivo.....	168
Tabla 54. X2personalidad de tipo introvertido*estilo de aprendizaje teórico.....	170
Tabla 55. X2personalidad de tipo inhibido*estilo de aprendizaje teórico.....	171
Tabla 56. X2personalidad de tipo cooperativo*estilo de aprendizaje teórico.....	172
Tabla 57. X2personalidad de tipo sociable*estilo de aprendizaje teórico.....	173
Tabla 58. X2personalidad de tipo seguro-confiado*estilo de aprendizaje teórico.....	174
Tabla 59. X2personalidad de tipo violento*estilo de aprendizaje teórico.....	175
Tabla 60. X2personalidad de tipo respetuoso*estilo de aprendizaje teórico	176
Tabla 61. X2personalidad de tipo sensible*estilo de aprendizaje teórico.....	177
Tabla 62. X2personalidad de tipo introvertido*estilo de aprendizaje pragmático.....	178
Tabla 63. X2personalidad de tipo inhibido*estilo de aprendizaje pragmático.....	179
Tabla 64. X2personalidad de tipo cooperativo*estilo de aprendizaje pragmático.....	180

Tabla 65. X2personalidad de tipo sociable*estilo de aprendizaje pragmático.....	181
Tabla 66. X2personalidad de tipo seguro-confiado*estilo de aprendizaje pragmático.....	182
Tabla 67. X2personalidad de tipo violento*estilo de aprendizaje pragmático.....	183
Tabla 68. X2personalidad de tipo respetuoso*estilo de aprendizaje pragmático.....	184
Tabla 69. X2personalidad de tipo sensible*estilo de aprendizaje pragmático.....	185
Tabla 70. Cuestionario tipos de Personalidad.....	228
Tabla 71. Cuestionario estilos de Aprendizaje.....	239
Tabla 72 Tabulación de Cuestionario de Aprendizaje.....	243

Introducción

En las ciencias psicológicas, la teoría relacionada con los rasgos de la personalidad resulta ser un marco de referencia para dar cuenta de la forma de comportarse del ser humano. Estas formas de comportarse manifiestan particularidades inherentes a la organización de la personalidad de los individuos, además desde este marco se plantea una conformación por categorías de rasgos firmes y permanentes que permitirían explicar la forma personal de comportarse, de acuerdo a la manera en que cada persona piensa e interpreta el contexto donde se desarrolla y según el entorno social donde se desenvuelve (Morales, 2018).

Conforme el ser humano vive, va aprendiendo y busca las mejores formas de obtener un conocimiento adecuado. Durante la vida estudiantil se van poniendo de manifiesto ciertas preferencias para aprender. Estos aspectos pueden ir transformándose según el transcurso del tiempo conjuntamente con el contexto escolar, y se van originando diferentes adaptaciones y agrupamientos, que resultan positivos y de alguna manera también eficaces. En el contexto educativo a todos estos aspectos se los denomina: estilo, palabra que se utiliza para referirse a un orden de acciones diferentes reunidas en una sola conceptualización y si tiene referencia a la forma de aprender proporciona guías que direccionan las relaciones de las personas con su vivencia (Castro, 2005).

Cada sujeto posee además diferentes rasgos de personalidad, que se manifiestan en la manera de dar respuesta a las diferentes interacciones con el grupo social al que pertenece, ya sea en ámbitos familiares, en espacios educativos o en los lugares que habita (Larrea, 2018).

Los rasgos de personalidad se constituyen en el transcurso de la vida de la persona, a partir de la educación que reciben los alumnos desde sus hogares y desde el establecimiento educativo

que proporciona el conocimiento con el cual los alumnos adquieren un desempeño escolar y social apropiados, optimizando el proceso de enseñanza y aprendizaje (Larrea, 2018).

Desde el mismo instante en que son concebidos, los individuos comienzan a estructurar su personalidad y a fortalecer sus principales conocimientos. La forma de percepción, interpretación, decodificación, almacenamiento y reproducción del conocimiento que adquieran estarán entrañablemente relacionados con las particularidades de cada uno, así como con las diferentes interacciones que viven en los entornos familiares, escolares y sociales. El vínculo efectivo de todos estos elementos da paso al desarrollo de la personalidad (López, 2012).

La diferencia individual, sutil y propia de cada persona es aún más evidente durante la adolescencia, período en el cual las ciencias psicológicas estudian exhaustivamente para lograr establecer la discrepancia entre las personas (Laos, 2019).

La etapa adolescente denominada por muchas personas como la etapa de rebeldía, debe ser entendida como una faceta que todas las personas atraviesan no solamente en el aspecto físico sino también en el ámbito psíquico y emocional. Algunos autores como Freud (1917), Gessell (1958) y Bios (1980) destacan el efecto de esta fase en las modificaciones y en las transformaciones psicológicas en la personalidad de los acontecimientos vividos en la etapa infantil (Laos, 2019).

En esta investigación se considerará el estilo cognoscitivo en tanto estilo de aprendizaje que darán paso a lograr en los alumnos un mejor desarrollo de sus destrezas. Este desarrollo demanda a los estudiantes instruirse de cuáles son las formas de aprendizaje más idóneas a aplicar, cómo deben actuar en el aula de clase frente a un docente que enseña para diferentes estilos de aprendizaje, requiere entonces la búsqueda de un mecanismo efectivo que sirva como mediador entre el profesor y el alumno.

Indica Pajuelo (2012) que existe un desafío importante y es que sin duda las personas no aprendemos de la misma forma. Sucede que todas las personas poseen una manera específica para aprender. El estilo de aprendizaje es utilizado en el momento mismo en el que requerimos aprender algo nuevo, cuando cada uno usa y aplica su particular mecanismo o un conjunto de estrategias de aprendizaje.

El estilo de aprendizaje ha sido definido por algunos investigadores como aquellas formas cognitivas, afectivas y fisiológicas que se utilizan como guías constantes y como la forma en que los estudiantes aprecian, relacionan y responden a sus contextos de aprendizaje (Alonso y Gallego, 2004).

Pajuelo (2012) menciona que los estudiantes alcanzan un nivel efectivo de aprendizaje cuando adquieren nuevos conocimientos con su estilo de aprendizaje predominante. Para alcanzar este objetivo, los docentes necesitan identificar la forma de aprender de cada uno de sus estudiantes, así como de su grupo de alumnos donde aplicar métodos y estrategias efectivas para obtener un logro de aprendizaje y una sensación de satisfacción en sus estudiantes (Pajuelo, 2012).

Alonso et al., (1994) definen a los estilos de aprendizaje como la asimilación de cada individuo en una fase específica del proceso de aprendizaje. Así, proponen cuatro formas de aprender a resolver y utilizar la información. En primer lugar, la forma Activa donde la persona experimenta, en esta forma el aprendiz es versátil y abierto, le gusta encontrar nuevas oportunidades, también le gusta aceptar retos y se adapta al cambio. En segundo lugar, el reflexivo, en el cual el aprendiz es atento, cuidadoso y sistemático, astuto, fantástico para centrarse en los demás y controlar el conocimiento, no suele tomar decisiones precipitadas. En tercer lugar, el teórico, el aprendiz de conceptos posee una psique creativa, es sensato e

imparcial, genial planteando preguntas. Finalmente, el pragmático busca aplicar aquello que aprende, es racional, entusiasta a la hora de incorporar sus pensamientos, razonable, práctico, sensato, competente y genuinamente comprometido.

En este sentido, teniendo en cuenta la variabilidad de los estilos de aprendizaje, Cubas (2017) manifiesta que si se llegase a comprobar la relación entre los tipos de personalidad y los estilos de aprendizaje varias modificaciones debieran realizarse en los sistemas educativos para adecuarlos y contemplar esta relación en la aplicación de estrategias pedagógicas que favorezcan el vínculo entre la personalidad de los estudiantes y su forma de aprender.

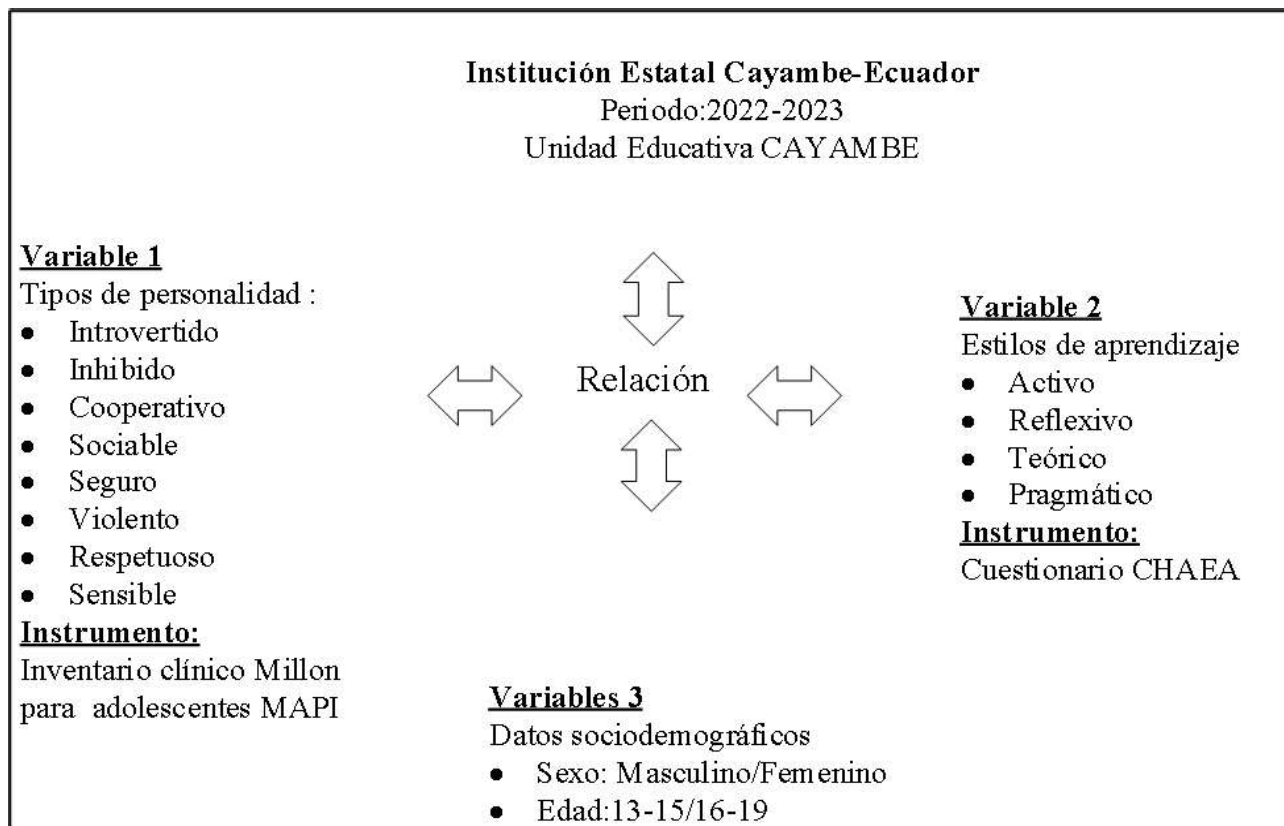
En esta misma línea el presente estudio de investigación se realizó en el ámbito educativo, ya que es conveniente desde la etapa escolar conocer cómo avanza el alumno en su desarrollo de personalidad y aprendizaje, de esta manera, seguimos el lineamiento propuesto por Alarcón (2021) al sugerir que en el área psicológica es importante aumentar el conocimiento en diferentes áreas de investigación y en nuestro caso en particular nos centramos en el área de investigación psicológica aplicada al campo educativo.

Planteo del Problema

Esta investigación partió del anhelo de colaborar con el desarrollo y eficacia de las estrategias utilizadas en el ámbito educativo tomando como base de estudio la relación entre: tipos de personalidad y estilos de aprendizaje en estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal de Cayambe-Ecuador. En el Gráfico 1 se aprecia el planteamiento del problema.

Gráfico 1

Enunciado del problema



Nota. Elaboración propia

Como se mencionó anteriormente todo ser humano es único en lo que refiere a su personalidad y estilo que adopta para aprender, en esta investigación se pretende detallar de qué manera estos dos aspectos se relacionan particularmente para los alumnos del nivel secundario. Cuando se hace referencia a las particularidades que posee cada ser humano se refiere específicamente a su forma de actuar, su forma de sentir y su forma de percibir aspectos que dan lugar a la aparición de los rasgos de personalidad (Prado, 2019).

Estas características a su vez se pueden dividir en 8 grandes rasgos de la personalidad (introvertido, inhibido, cooperativo, sociable, seguro, violento, respetuoso, sensible) o también llamados factores de la personalidad, según el Inventario Clínico Para Adolescentes de Millon

MAPI que es un autoinforme de construcción racional basado en los modelos de aprendizaje biosocial y evolutivo de la personalidad (Vinet y Santacana, 2006).

En el contexto educativo, uno de los objetivos fundamentales es llevar a los estudiantes a alcanzar aprendizajes propicios, de tal manera que resulte necesario que las estrategias de enseñanza sean las más efectivas para favorecerlas. En esta dirección, la didáctica pone a su disposición el análisis y la reflexión sobre los diferentes rasgos personales del grupo de educandos para posibilitar las estrategias adecuadas generando nuevas dinámicas educativas o creándolas según las particularidades de las personas que aprenden (Cardozo et al., 2021).

También resulta de valor considerar los estilos de aprendizaje en el proceso de planificación de las actividades de enseñanza, esto es, identificar de qué manera, estilo y forma adquieren el conocimiento los alumnos.

Señala Prado (2019) que relacionar estos aspectos con el aprendizaje no es novedoso, como ya se ha abordado inicialmente los estilos de aprendizaje se vinculan con la aparición de los rasgos de personalidad. Hernández (2021) define a la personalidad como una estructura medianamente sólida y perdurable del carácter, inteligencia y la parte física del ser humano, lo que establece que se acople notablemente al medio. El carácter indica la forma de comportarse del individuo, su inteligencia señala el aspecto cognitivo y la parte física refiere a su disposición anatómica y neurológica.

En otro aspecto Soni (2012) indica que la definición de estilo de aprendizaje se ha planteado como un modelo conceptual para dar cuenta del amplio espectro en la diversidad que existe entre alumnos. Además, estos estilos estarían influenciados y variarían teniendo en cuenta las características propias de los individuos como su edad, cultura, género y permite describir las maneras en que el ser humano se concentra, resuelve, interioriza la información y la recuerda.

Para Ocaña (2011) el estilo de aprendizaje es referido como aquella forma en la cual cada persona posee sus mecanismos, métodos o conglomerado de técnicas. En este sentido, en la actualidad varios son los estudios existentes que han puesto en manifiesto que los estilos de aprendizaje de los alumnos inciden en el éxito de su aprovechamiento escolar, es importante indicar que aquellos estudios han sido realizados en varios países donde los datos obtenidos son variados de acuerdo con el país donde se haya aplicado la investigación (Prado et al., 2019).

En las instituciones educativas de la ciudad de Cayambe resulta trascendental realizar una investigación que permita desatar las ataduras ante las tradicionales formas de aprendizaje y que den paso a fortalecer el progreso de los estudiantes donde puedan aprender a aplicar sus capacidades cognitivas. En esta investigación se inició con la inquietud que es evidente en los salones escolares, por renovar la eficacia de enseñar a los estudiantes, buscando alternativas pedagógicas que les permitan tener una mejor forma de aprendizaje y que los docentes planteen novedosas destrezas y planifiquen como propósito una mejor comprensión respecto a su personalidad.

Actualmente se están experimentando modificaciones de forma apresurada donde se abarcan factores sustanciales en el ámbito educativo y va apareciendo la necesidad de implementar nuevos conocimientos según el progreso de la ciencia. Educar significa que las personas que se enriquecen de ella posean la habilidad para aplicar lo aprendido en el momento que sea oportuno (Beltrán, 2016).

Por tal motivo, los inconvenientes que vayan surgiendo en el proceso de aprendizaje deben ser saneados a través de la toma de conciencia tanto del docente como del estudiante. Rompiendo barreras de enseñanza tradicionales y que estén encaminadas a aplicar mecanismos de aprendizaje que favorezcan un fortalecimiento de capacidades cognitivas (Beltrán, 2016).

Es importante resaltar que, aun poseyendo estandarización sobre los tipos de personalidad, no puede ser catalogada como una forma de valoración psicológica personal en los establecimientos educativos que permita establecer los rasgos de la personalidad de cada alumno según el sexo y edad. Es casi nula su utilización por parte de los docentes o profesionales psicólogos para conocer el rasgo adecuado y de esta manera notificar posibles casos en lo posterior sobre algún trastorno de la personalidad (Varela, 2014).

La información nueva que se obtenga de este análisis investigativo permitirá implementar novedosas técnicas de enseñanza, los docentes podrán conseguir excelentes efectos de la aplicación de las metodologías que sus alumnos ejecuten y que los profesores sean eje principal para aplicar un proceso de enseñanza en su etapa estudiantil.

Por último, es necesario señalar que la presente investigación tiene como objetivo general, establecer la relación entre tipos de personalidad con estilos de aprendizaje en estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal de Cayambe-Ecuador, por tanto, en relación con lo arriba referido surge el interés y la importancia de proporcionar una respuesta a la siguiente interrogante:

¿Cuál es la relación entre tipos de personalidad y estilos de aprendizaje en estudiantes adolescentes de una Institución Estatal de Cayambe-Ecuador?

Objetivos

Objetivo General

Analizar la relación entre tipos de personalidad con estilos de aprendizaje en estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal.

Objetivos Específicos

Describir los tipos de personalidad según género y edad en estudiantes adolescentes de bachillerato en una Institución Educativa Estatal de Cayambe-Ecuador

Identificar los estilos de aprendizaje por género y edad en estudiantes adolescentes de bachillerato en una Institución Educativa Estatal de Cayambe-Ecuador

Asociar los tipos de personalidad y estilos de aprendizaje en estudiantes adolescentes de bachillerato en una Institución Educativa Estatal de Cayambe-Ecuador

Delimitación

La presente investigación se realizó con los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal de Cayambe-Ecuador, siendo la población total de 436 alumnos entre hombres y mujeres.

Formulación de Hipótesis

H₀: Los tipos de personalidad no se relacionan con los estilos de aprendizaje en estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal de Cayambe-Ecuador.

H₁: Los tipos personalidad se relacionan con los estilos de aprendizaje en estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal de Cayambe-Ecuador

Estado de Arte

A continuación, se hace un análisis de investigaciones vinculadas con los tipos de personalidad y estilos de aprendizaje de forma individual y en conjunto en estudiantes a nivel nacional e internacional de la base de datos de: Universidad Nacional de Chimborazo repositorio, Universidad Nacional de Loja repositorio, Revista Scientific, Universidad Técnica de Ambato repositorio, Universidad Central del Ecuador Facultad de Ciencias Psicológicas Carrera de Psicología Clínica repositorio, Universidad Rafael Landívar repositorio, Universidad Privada

Antonio Guillermo Urrelo repositorio, Revista Electrónica Educare, Universidad de Piura repositorio, Universidad Señor de Sipán repositorio, Universidad del Azuay Departamento de Posgrados repositorio, Revista Tzhoecoen y Universidad Autónoma del Perú repositorio.

Viteri (2016) ha desarrollado su trabajo investigativo sobre rasgos de personalidad y estrategias de afrontamiento en los adolescentes donde postula dos temáticas relevantes en la psicología y la conducta humana en estudiantes de secundaria. Donde consiguió entender la relación existente entre ambas variables y se dedujo que los rasgos de personalidad son aquellas unidades básicas que estructuran la forma de pensar, sentir y actuar de los individuos; y a las estrategias de afrontamiento, como aquellos esfuerzos cognitivos, afectivos y conductuales utilizados por las personas como respuestas, frente a situaciones o demandas que son evaluados como estresantes. Se planteó como finalidad recobrar el equilibrio emocional y disminuir el malestar producido por una demanda o cambio, principalmente en los estudiantes, etapa característica de constantes cambios y desafíos, que son generadores de desequilibrio o estrés, y que necesitan de rasgos de personalidad y habilidades de afrontamiento flexibles para lograr una adaptación personal, familiar, social y educativa estable.

Por su parte Enríquez (2018) aplicó un estudio de investigación para conocer la relación entre los rasgos de personalidad con las conductas autodestructivas en estudiantes. Para este tema se planteó como objetivo comprobar la relación entre los rasgos de personalidad y las conductas autodestructivas en los estudiantes, esta investigación ofrece pistas que nos permite averiguar qué tipos de personalidad son frecuentemente adoptados por los adolescentes en el entorno escolar. En este caso se realizó un estudio de tipo descriptivo transversal con un enfoque mixto, para ello se recogió una muestra probabilística de 200 adolescentes en edades comprendidas de 16 a 18 años de edad; como instrumento de recolección de datos se utilizó una encuesta que

diseñó la investigadora la cual denominó Encuesta de conductas autodestructivas, y el Cuestionario de Personalidad Sociedad Ecuatoriana de Asesoramiento y Psicoterapia Integrativa (SEAPSI), los resultados que arrojaron los instrumentos fueron analizados estadísticamente por medio del programa Startical Product and Service Solutions (SPSS). Donde obtuvo tablas cruzadas de las dos variables en el que se determinó que los rasgos predominantes de personalidad a ejecutar conductas autodestructivas son el rasgo ciclotímico de personalidad en un 21%, seguido de el rasgo impulsivo con el 18.5% y por último un rasgo dependiente con el 13.5%, que fueron relacionados con las conductas autodestructivas en un 68% donde los adolescentes manifestaron disconformidad de la figura y peso; 52,5% han desafiado a la autoridad de la institución; y un 47% mantienen consumo de sustancias. Por lo cual concluyó que los resultados permiten confirmar la relación entre los rasgos de personalidad y las conductas autodestructivas.

Los trabajos mencionados anteriormente se relacionan con la investigación propuesta ya que se pretende estudiar los tipos de personalidad en los adolescentes que cursan el nivel secundario, porque en esta etapa de vida el ser humano inicia una serie de dudas e inquietudes referente a la formación de su personalidad que podrían ser adecuadas o inadecuadas y es en ese momento en que el ambiente donde mayormente va interactuando el estudiante adolescente influirá para la construcción de su tipo de personalidad.

Larrea (2018) desarrolló su investigación y se planteó como objetivo determinar la relación entre los rasgos de personalidad y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria. La metodología que utilizó fue un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, con un tipo de investigación, descriptivo, correlacional. Por el tiempo transversal, por el lugar de campo, bibliográfica, la muestra fue no probabilística e intencional dado que se

trató con todos los estudiantes de secundaria, las técnicas utilizadas fueron la prueba psicométrica y el boletín de calificaciones, los instrumentos fueron cuestionario de personalidad para adolescentes 16PF-APQ y las actas de calificaciones, las cuales ayudaron al análisis e interpretación de los datos y concluyó que los rasgos de la personalidad tienen gran relación con el rendimiento académico en los estudiantes, dado que los diferentes rasgos de personalidad afectan de una manera negativa el rendimiento académico, ocasionando problemas en su aprendizaje.

De igual forma Zambrano (2020) realizó una investigación entre la personalidad y el desempeño académico, cuyo objetivo fue determinar la relación entre factores de personalidad y el desempeño académico de adolescentes en instituciones educativas públicas y privadas de Ecuador. La investigación se fundamentó en un enfoque cuantitativo no experimental con diseño transversal, para esto se aplicó el Cuestionario de Personalidad para Adolescentes (HSPQ) cuyo autor es Cattell, Raymond (1997) a 136 estudiantes de 13 a 16 años. Los resultados revelaron que las mujeres tienden hacia la sumisión, responsabilidad y trabajo grupal, mientras que los hombres a la irresponsabilidad, agresividad e incumplimiento de normas, adicionalmente, existió correlación mínima entre la personalidad y el desempeño académico y, finalmente el alumnado de instituciones privadas alcanzó mejores calificaciones en el promedio general que el estudiantado de establecimientos públicos.

El interés por conocer las variables que intervienen en las investigaciones arriba mencionadas sobre los tipos de personalidad y el rendimiento académico han conducido a desarrollar varias investigaciones que buscan identificar los aspectos que pueden incidir al respecto. Estos autores han indicado que desempeñan un papel imprescindible las habilidades cognitivas de los estudiantes adolescentes. Por lo cual, se ha analizado el papel de las

particularidades de personalidad en el rendimiento académico que pueden conducir o no hacia un adecuado ajuste al entorno educativo por medio de la implementación de conductas que beneficien su preparación y su manejo del rendimiento escolar.

Por su parte Córdova (2021) realizó una investigación cuyo objetivo fue estudiar los tipos de personalidad y su relación con la procrastinación y el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. Para evaluar la personalidad se utilizó el Cuestionario International Personality Disorder Examination (IPDE) cuyo autor es Álvaro Brun (2008) el cual sirvió para identificar y evaluar trastornos de personalidad propuestos por el DSM- IV. Además, se utilizó la escala de procrastinación académica (EPA) este instrumento fue desarrollado originalmente por Busko (1998). Se encontró que los tipos de personalidad que propuso el DSM- IV tienen relación con la procrastinación. Para esta investigación se contó con la participación de 150 estudiantes de secundaria, donde de la población total el 51 % fueron de género femenino, y el 49% de género masculino. Esta investigación fue de tipología cuantitativa y tuvo un alcance de tipo descriptivo correlacional.

Mientras que para Fiallos y Parra (2021) en su estudio de Psicología Clínica, tomaron la decisión de enfocarse en investigar la salud mental, cuyo objetivo general fue relacionar los rasgos de personalidad y pensamientos automáticos de los estudiantes de secundaria. La metodología utilizada fue de tipo cuantitativo, con alcance correlacional, de diseño no experimental y de corte transversal; para ello se seleccionó una población de 290 estudiantes entre 16 a 18 años. Para la recolección de datos se utilizó una encuesta sociodemográfica, el Inventario de Pensamientos Automáticos y el Cuestionario de los Cinco Grandes (BFQ) cuyos autores son Caprara et al., (1993). Se evidenció en el análisis de datos que los rasgos de personalidad predominantes en los estudiantes fueron: autocontrol tanto en hombres como en

mujeres presentándose en un 37%, en segundo lugar, se destacó apertura mental el cual se presentó más en hombres (13%) que en mujeres (12%) con un total de 25%. Se identificó que el pensamiento automático se presenta con un alto porcentaje como constante en los dos colegios relacionándose como factor predominante con el 30% de hombres y en el 38% de mujeres participantes; mismo que es significativo estadísticamente. Además, se determinó que el rasgo de estabilidad emocional presenta correlación inversa con casi todos los pensamientos automáticos exceptuando el de falacia de razón. Finalmente, se demostró que si existe correlación medianamente significativa entre los pensamientos automáticos y rasgos de personalidad.

Sobre las investigaciones anteriores se puede mencionar que los factores como son la procrastinación, el rendimiento académico y los pensamientos automáticos intervienen significativamente en el desarrollo de la personalidad de los estudiantes adolescentes. Además, se puede apreciar la existencia de una relación entre los pensamientos automáticos y los rasgos de personalidad.

Otros estudios muestran interés en los diferentes fenómenos que ocurren en el ámbito escolar donde los estudiantes adolescentes deberán enfrentarse a variadas demandas tanto sociales como son el *bullying*, así como las demandas académicas. El análisis parecería indicar que pueden ser consideradas como productoras de escaso rendimiento escolar: el ser castigado por indisciplina, el rendir exámenes, ser víctimas de acoso o violencia escolar o meramente espectadores. En este sentido, tendrán mayor trascendencia las conductas y recursos que los estudiantes adolescentes tienen para enfrentar las exigencias y de esta manera adaptarse a las varias situaciones obteniendo la conservación de su salud integral.

Este es el caso de Saravia (2013) quien propuso una investigación que se realizó con el objetivo de identificar los rasgos de personalidad en estudiantes, identificadas como agresoras de

bullying, inscritas en un colegio. La investigación fue de tipo mixto. Se utilizaron tres instrumentos. El primero fue el cuestionario de relaciones entre pares, cuya finalidad fue ubicar a las estudiantes que fueran agresoras de *bullying*. Se empleó el segundo instrumento, la entrevista. Finalmente, se pasó el Cuestionario de Personalidad para Adolescentes, mejor conocido como el 16FP de Cattell (1997). Posteriormente, se hizo el análisis e interpretación de los resultados mediante la comparación de éstos con los estudios y teoría que se adjuntó en la introducción. Se concluyó que, en relación a los indicadores; Alta Ansiedad-Baja Ansiedad, Tenacidad-Susceptibilidad, Dependencia Independencia e Introversión-Extroversión, la mayoría se encontró dentro del promedio. Por lo tanto, en determinados contextos podrían ser reservadas, pero con capacidad de desenvolverse socialmente. De igual forma, actuaron de manera introvertida frente a situaciones concretas. Sin embargo, fueron personas entusiastas y con deseos de tener una buena vida. Por último, necesitaron del apoyo de las personas en la toma de decisiones, por ser inseguras, no obstante, en otros momentos se valieron de sus propias capacidades, como se observó en las respuestas proporcionadas por las participantes. Por último, se recomendó trabajar la intervención primaria para evitar que el adolescente llegue a ser un agresor de *bullying* en el futuro.

Por su parte Caipo y Villar (2015) buscaron establecer la relación existente entre los rasgos de personalidad y estilos de afrontamiento en adolescentes de secundaria. La muestra estuvo constituida por 105 estudiantes de ambos sexos de secundaria, a quienes se aplicó el Cuestionario de Personalidad para adolescentes de Eysenck (1997) y Escala de afrontamiento. Los resultados fueron analizados a través del paquete de análisis estadístico SPSS (versión 9.0), mediante el Coeficiente de Correlación de Pearson. La mayoría de los estudiantes se ubicaron en el nivel medio en las estrategias de afrontamiento orientadas a la solución del problema. En la

estrategia Fijarse en lo Positivo (Po) el 30,5% alcanza el nivel alto, seguido de esforzarse y tener éxito con el 20%. Específicamente en el nivel medio se ubicaron las cinco estrategias: Buscar diversiones relajantes (79,0%), Buscar pertenencia (78.1%), Invertir en amigos íntimos (76.2%), Distracción física (71.4%) y Concentrarse en resolver problemas. En cuanto a la relación entre los estilos de afrontamiento y los rasgos de personalidad, se encontró que de forma general se evidencia que no existió relación significativa entre las estrategias de afrontamiento orientadas hacia la solución de problemas y rasgos de personalidad. Se halló que la falta de afrontamiento o no afrontamiento resultó ser la estrategia con mayor probabilidad de relacionarse significativamente con los rasgos de personalidad.

Dentro Sánchez (2017) en su trabajo de investigación contó con una muestra de 476 estudiantes de secundaria de la ciudad de Quito, tuvo como objetivo principal conocer los estilos de aprendizaje que poseen los estudiantes y cuáles prevalecen entre ellos. El enfoque que tuvo esta investigación fue de tipo transversal, no experimental, bajo una modalidad de proyecto socioeducativo, que alcanzó un nivel de investigación Exploratorio-Descriptiva apoyado en los resultados que se obtuvo al aplicar el cuestionario Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje Chaea (1997). Se concluyó que el estilo de aprendizaje que predomina en los estudiantes de educación general básica superior fue activo, pero no existió diferencia significativa entre los otros estilos de aprendizaje.

De igual manera Yandun (2019) en su trabajo investigativo se planteó como objetivo identificar los estilos de aprendizaje que presentan los estudiantes de secundaria. Se estableció que estilos de aprendizaje predominan en los adolescentes según sus diferencias; su fundamentación teórica se centra en los enfoques de los estilos de aprendizaje y sus características. El tipo de investigación aplicado es cuantitativa, el nivel de investigación fue de

tipo descriptivo. Además, se apoyó con la investigación documental y bibliográfica, que permitió desarrollar la sustentación teórica científica, se aplicó el Cuestionario Estandarizado de Estilos de Aprendizaje Honey y Alonso Chaea (1997). en donde se evidenció como respuesta a las preguntas directrices planteadas que no existió diferencia entre los estilos de aprendizaje y el género, entre los estilos de aprendizaje en su mayoría los estudiantes manejaron dos y tres estilos de aprendizaje, optaron o prefirieron la reflexión y observaron con detenimiento las experiencias, pero también actuaron con mayor rapidez y seguridad con los proyectos que los atrajeron. Por lo tanto, se recomendó a la comunidad educativa informar que ambos géneros, tanto el masculino como el femenino, pueden desarrollar las mismas capacidades o habilidades cognitivas que favorezcan su aprendizaje. De ahí la importancia de potencializar los estilos de aprendizajes.

El término estilos de aprendizaje es considerado de gran importancia, donde cada docente identifica las diferencias y habilidades que cada estudiante adolescente debería poseer al momento de asimilar los conocimientos, debido a que todos los estudiantes aprenden de diferentes maneras, los docentes en su planeación académica deben conocer los estilos de aprendizaje que poseen sus estudiantes, por lo que deben integrar en su plan de actividades escolares una metodología adecuada que cuente con recursos y técnicas requeridas para todos los estudiantes y no solo para un grupo específico.

De esta manera, también se observa en las investigaciones abordadas la existencia de un determinado número de alumnos que requieren refuerzo académico en determinadas asignaturas para que su proceso de enseñanza pueda consolidarse.

Vega (2017) en su investigación se propuso el objetivo de determinar la influencia de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes adolescentes de secundaria de la ciudad de Quito. El enfoque metodológico que se utilizó fue de tipo cuantitativo, de campo,

no experimental, descriptiva y correlacional. Se aplicó el Cuestionario Estandarizado de Estilos de Aprendizaje Honey y Alonso Chaea (1997) a los estudiantes investigados y se solicitó a las autoridades de la institución las calificaciones quimestrales con la finalidad de dar respuesta a la problemática. Concluyó que el hacer consciente a los estudiantes sobre la importancia que tiene el reconocimiento y aplicación de los estilos de aprendizaje que mejor complementan su calidad dominante, les permite adquirir, procesar y utilizar la información dada de manera más efectiva.

Así mismo Sánchez (2021) se fijó como objetivo analizar la correlación de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, se realizó un estudio no experimental con un diseño metodológico descriptivo, correlacional sobre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico con un enfoque cualitativo-cuantitativo a una población de 30 estudiantes, se trabajó con una muestra probabilístico o intencional según los criterios de selección muestral establecidos. Se aplicó el Cuestionario Estandarizado de Estilos de Aprendizaje Honey y Alonso Chaea (1997) y un cuestionario realizado por la autora. Los resultados obtenidos fueron analizados por el estadístico SPSS versión 21. Donde se concluyó que los estilos de aprendizaje si tienen relación con el rendimiento académico, el uso del estilo de aprendizaje predominante es el pragmático con el 37%, el 30% un estilo de aprendizaje teórico, 23% representó un estilo activo y con un porcentaje bajo del 10% el estilo de aprendizaje reflexivo, también se identificó que la mayoría de la población presentó un alto rendimiento académico, sin embargo, existen escasas dificultades que presentan los jóvenes en el proceso educativo. Como recomendación se diseñó una guía de estrategias didácticas alternativas para poner a prueba el uso de los estilos de aprendizaje y mejorar el rendimiento académico de los jóvenes.

La importancia de una adecuada calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica que cada docente asuma el compromiso de conocer a los alumnos que van a obtener sus aprendizajes, de lo contrario, en el futuro se observarán diversos efectos como deserción escolar, bajo rendimiento en sus estudios, e incluso llegando al extremo de que los alumnos puedan reprobado el ciclo escolar.

Es importante conocer la forma en que cada individuo aprende al momento de adquirir el conocimiento. La forma que tiene cada persona de obtener o transmitir el conocimiento es única, y si no se le orienta adecuadamente para que pueda comprenderlo correctamente, podría ocasionar un problema que afecte la calidad y el rendimiento escolar.

Diferentes estudios tienen como propósito conocer los estilos de aprendizaje, por ejemplo Salas (2014) cuya intención es determinar el estilo de aprendizaje de estudiantes de las carreras de secundaria, en este estudio participaron 204 estudiantes entre mujeres y hombres, quienes respondieron el cuestionario de Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Los resultados obtenidos mostraron, en términos generales, que el estudiantado tiende a poseer un estilo de aprendizaje reflexivo. Como conclusión se determinó que la tendencia hacia el aprendizaje reflexivo es característico en aquellas personas que recibieron metodologías conductuales durante su vida escolar.

De la misma forma Silva (2019) en su investigación de paradigma cuantitativo y modalidad no experimental con un diseño correlacional transversal, logró recolectar información a través del cuestionario de Honey y Alonso para medir los estilos de aprendizaje, así como los registros de evaluación del Sistema Integral de Control Académico (SICA). Se identificó que los estilos de aprendizaje que predominan en la mayoría de los estudiantes son el activo y el teórico, y que los puntajes de rendimiento académico se distribuyen entre las categorías: bueno (48.33%)

y regular (40.00%), siendo todos aprobatorios. En la correlación, se determinó que sólo existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje activo y el rendimiento académico de los alumnos (Rho de Spearman = 0,705), en los demás casos, no se evidenció relación significativa. Se concluyó que existe una buena relación entre el estilo de aprendizaje activo y el rendimiento académico, situación que podría estar asociada a la naturaleza de la formación académica de los estudiantes, ya que la mayoría de las sesiones de desarrollo curricular y aprendizaje en las que participan son demostrativas y aplicadas, situación que podría estar influyendo en la preferencia y predominio del mencionado estilo de aprendizaje.

Reconocer la diversidad de los alumnos con respecto de su aprendizaje, además de los tipos de personalidad específica para cada uno de ellos, así mismo, contemplando la variabilidad en los ritmos y los tiempos de los alumnos, son los puntos centrales que se deben tener en cuenta para considerar que existen estilos de aprendizaje, que orientan el quehacer docente para dirigir adecuadamente a los alumnos de manera que logren interiorizar y comprender el aprendizaje.

Con esta intención de reconocer la diversidad de estilos y su relación con tipos de personalidad específica encontramos el estudio de Beltrán (2016) quien se marcó como objetivo el determinar en qué personalidades predomina cada estilo de aprendizaje en los alumnos estudiados. El problema identificado fue el bajo rendimiento debido a que la metodología utilizada por los docentes no es la apropiada, para la identificación de los estilos de aprendizaje de los alumnos se utilizará el Cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje. El cuestionario mide el estilo de aprendizaje de acuerdo con los aportes teóricos de Kolb (1984) y Honey y Mumford (1986), posteriormente se aplicó el cuestionario de personalidad de Eysenck EPQ-J, cabe recalcar que este estudio fue de tipo descriptivo dirigido a encontrar nuevas

estrategias en la enseñanza y en el futuro optimizar metodologías para que los docentes obtengan mejores resultados en cuanto al aprendizaje con los estudiantes.

Este trabajo guarda relación con las investigaciones expuestas en este punto porque cuenta con las mismas variables tipos de personalidad y estilos de aprendizaje que permitieron dar contestación a las preguntas formuladas, conociendo que el estudiante adolescente cuenta con una personalidad de acuerdo con el nivel de enseñanza al que accede, haciendo que su proceso de enseñanza sea más idóneo y satisfactorio.

En esta misma línea Mori y Salazar (2017) se marcaron como objetivo determinar la relación entre las dimensiones de la personalidad y los estilos de aprendizaje en estudiantes de 4to y 5to año de secundaria, participaron 238 estudiantes de una Institución educativa, los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos fueron el Cuestionario Big Five BFQ y el Cuestionario de Hábitos y Estilos de aprendizaje de Honey y Alonso CHAEA; la investigación fue de tipo correlacional y diseño no experimental, además los resultados muestran que las dimensiones predominantes son tesón ($M=82,89$) y afabilidad ($M=79,78$), y en el caso de los estilos los de mayor predominio fueron el reflexivo ($M=14,84$) y teórico ($M=14,28$), en cuanto a la relación entre las dimensiones de la personalidad y el estilo activo se encontró que sólo la dimensión de estabilidad emocional tiene relación negativa significativa con el estilo ($\rho = -,138, p < .05$), por otro lado la dimensión de personalidad tesón tiene relación positiva altamente significativa con el estilo reflexivo ($\rho = ,195, p < .01$) y una relación positiva significativa con las dimensiones de Energía ($\rho = ,142, p < .05$), afabilidad ($\rho = ,131, p < .05$) y apertura mental ($\rho = ,160, p < .05$), sin embargo las dimensiones de la personalidad con los estilos teórico y pragmático no evidenciaron relación alguna.

Asimismo, Alarcón (2021) en su investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre los rasgos de personalidad y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria. El tipo de investigación fue correlacional y el diseño fue no experimental y de corte transversal. La muestra fueron 342 estudiantes de secundaria, de ambos sexos. Los instrumentos utilizados fueron el inventario de personalidad de Eysenck para niños y adolescentes JEPI (1965) estandarizado por Varela en Lima Sur (2014) y el test de estilos de aprendizaje de Sotillo y Gallego (2014). Los resultados mostraron que el 51.2% de los estudiantes presentaron rasgos de personalidad ambivertida, un 51.5% presentaron rasgos de personalidad tendencia a la inestabilidad. En cuanto a los estilos de aprendizaje se halló en un nivel medio los estilos, activo (68,4%), teórico (50,3%), pragmático (66,7%) y un 54.7% en el nivel alto del estilo reflexivo. Se identificaron diferencias significativas en los rasgos de personalidad según género, edad, grado y en los estilos de aprendizaje según género y edad. Se concluyó la existencia de una relación estadísticamente altamente significativa entre la dimensión introversión extroversión y los estilos de aprendizaje activo ($r=,252^*$) y pragmático ($r=,355$), así mismo, la dimensión estabilidad emocional - neuroticismo, tuvo una relación estadísticamente alta con el estilo activo ($r=,227$) y de forma estadísticamente significativa con el estilo pragmático ($r=,116$).

El interés en el campo de la educación para conocer si los tipos de personalidad y los estilos de aprendizaje mantienen alguna asociación significativa, ha hecho que algunos centros de enseñanza secundaria crean conveniente el empleo de políticas pedagógicas para conseguir que sus estudiantes sean considerados como competitivos y puedan alcanzar un efectivo aprendizaje. Por lo tanto, esta investigación pretende comprobar la posible existencia de una asociación entre los tipos de personalidad y los estilos de aprendizaje en los estudiantes adolescentes de bachillerato.

Marco Teórico

Capítulo I: Tipos de Personalidad

Definiciones de Personalidad

Explica Allport (1961) que el término personalidad es aquella distribución activa que actúa en la parte psicológica de la persona, lo que indica su manera de comportarse específica en un contexto evidente. De la misma forma, supone que son particularidades diferentes que conducen el proceder ante la influencia social, cultural o ambiental.

Por otra parte, Eysenck (1987) precisa al término personalidad como aquella forma de adoptar perdurable e inquebrantable, siendo producto del resultado entre el aspecto genético y el entorno, desplegándose una manera determinada en las personas ante la existencia de la interacción con el entorno.

Así mismo Larsen y Buss (2005) describen a la personalidad como particularidades sólidas que definen a la persona, como señalan otros investigadores, tienen relación en lo que se refiere alguna persona, en la forma de diferenciarlo ante las demás personas y que se permita exhibir los rasgos sobresalientes de su personalidad ante circunstancias no habituales.

También Millon (2008) define a la personalidad como un intrincado sistema de peculiaridades psíquicas intensamente arraigadas, las cuales se manifiestan de manera involuntaria casi en todos los espacios de la actividad psicológica.

Además, Schultz y Schultz (2013) describen a la personalidad como formas específicas ya sea externa, visible e interna que tiene el ser humano, respectivamente perdurables que intervienen en la manera de proceder ante circunstancias y son observadas ante otros sujetos. De tal manera, que la personalidad se forma ante la impresión que causamos hacia los demás.

Incluido particularidades de las personas a través de una agrupación duradera de atributos que modifican en resultado a algunas realidades que amplían hasta las condiciones físicas.

De la misma forma Bermúdez (2011) la define como una posible construcción derivada de la observación de las conductas. Encierra aspectos limitadamente firmes a largo plazo y permanentes que manifiestan y predicen la conducta en un individuo, la personalidad posee factores afectivos, estimulantes, etc., que influyen en la forma de demostrar la conducta. En conclusión, señalan que la personalidad es un aspecto específico que parte de la organización de características y elementos de cada persona.

Finalmente, Sinisterra (2019) menciona que la personalidad en cada ser humano está basada en las especificaciones que lo hace único siendo este aspecto el punto de partida para la aparición de la psicología considerando el análisis de la personalidad, apareciendo las contradicciones personales e iniciando la confrontación y el perfeccionismo.

A lo largo de la historia, el concepto de personalidad ha mantenido cierta homogeneidad, aunque ha experimentado un importante enriquecimiento debido a las aportaciones de diversas escuelas y enfoques psicológicos. En este punto se pretende establecer una delimitación precisa del término en relación con conceptos afines o estrechamente vinculados en su conceptualización. En consecuencia, se examinan diversas definiciones y se realiza una exposición y evaluación crítica de las teorías explicativas y sus aportaciones. Todo este proceso contribuye a una conceptualización y contextualización de mayor precisión para el mejor desarrollo de esta investigación. La personalidad es un constructo complejo que configura la particularidad del individuo humano y que, abordado desde la psicología, revela su naturaleza discutible. No obstante, se han desarrollado numerosas aproximaciones al concepto, exploradas desde diversos enfoques de investigación.

Teorías de Personalidad

Según considera Valdivieso (2015) las teorías de la personalidad plantean dos aspectos complementarios. En primer lugar, nos permite a comprender los motivos por los que se origina un suceso específico, lo que da lugar a hallar formas de explicarlo, y en segundo lugar, permite un aspecto predictivo, que, como su nombre lo indica, facilita la anticipación a la nueva información y por lo tanto estudiarla con anticipación. Este análisis es indudablemente la parte más atrayente al momento de hablar sobre teorías de la personalidad. Esta investigación dió seguimiento a la categorización que posteriormente se muestra, para agrupar teorías de varios autores los cuales han aportado al análisis y comprensión de la personalidad:

Tabla 1

Teorías de la personalidad

Teoría	Representante
Psicoanalíticas	Freud
Neopsicoanalíticas	Adler, Jung, Erickson y Horney entre otros
Constitucional	Sheldon
Fenomenológica o humanística	Stern, Allport y Maslow
Cognitiva	Mischel, Emmons y Carver y Scheier
Conductista o del aprendizaje	Skinner y Rachli
Biológica	Buss y Plomin
Integradora	Millón
De las disposiciones o rasgos	Catterl, Eysenck, Gulford, Costa y MC Crae

Nota. Elaboración propia tomando como referencia las Teorías presentadas en Valdivieso (2015), pp 17-

Teoría Psicoanalítica. Concibe a la personalidad como aquel sistema de fuerzas intrínsecas en una situación conflictiva. El autor con mayor representación sobre esta visión es indudablemente (Freud, 1925).

Freud. Considerado como el autor más reconocido que en el transcurso de la historia consagró mucho tiempo para estudiar a la personalidad. Según Freud, el ello, el yo y el superyó juegan un papel importante en la personalidad. El ello se formará a partir de lo adquirido por herencia y se asocia al inicio del placer que reduce la tensión. Por lo cual, formará el pedestal de la personalidad y, cuando evolucione, se convertirá en el ego, cuya meta principal es proteger al ello de las intimidaciones del universo exterior. En cambio, el superyó dictará lo que debe hacerse a partir de la manera de educar desde la familia (Valdivielso, 2015).

El psicoanálisis interviene en el ámbito de la educación en el transcurso histórico y genera una crítica a los esquemas educativos clásicos que, siendo ya tradicionales y no vigentes, continúan todavía imperando en los contextos educativos. Se pone en discusión la manera en la que la educación es impartida en la actualidad con el objetivo de pensar en una nueva propuesta de modelo didáctico fundamentado desde los aspectos psicoanalíticos que permitan comprender de manera real al sujeto de la enseñanza, el estudiante, al igual que su relación con la adquisición del conocimiento y en una nueva forma de interacción entre el enseñar y el aprender.

Teoría Neo psicoanalítica. Esta teoría surgió desde un punto de vista psicoanalítico, que con el tiempo ha ganado peso y se ha alejado cada vez más de sus orígenes freudianos siendo necesario desarrollarla en un segmento aparte de este edificio teórico. Basa sus postulados en el Yo y su desarrollo, pero tiene en cuenta la relación social y su actividad (Valdivielso, 2015). Dentro de esta perspectiva es necesario citar a Adler (1907), Jung (1909), Erikson (1974), Horney (1939).

Adler. Sitúa su visión de la personalidad en función de los sentimientos sociales de los individuos y de su formación en la más temprana edad infantil. Es importante resaltar que su teoría fue sufriendo modificaciones a lo largo de su vida, inicialmente consideró que la motivación del hombre es defenderse de las agresiones y las frustraciones que le impone el medio y decantó en una concepción en la que argumentó que el hombre es movido por las agresiones para ir en la búsqueda del poder. Su teoría gira en base a dos concepciones fundamentales, el complejo de inferioridad y el complejo de superioridad, y apunta a otros cinco elementos, a saber, el estilo de vida, el yo creativo, el yo consciente, las metas ficticias y los intereses sociales (Valdivielso, 2015).

Según Adler, las personas están motivadas en gran medida por factores sociales y por su lucha por la superioridad o el éxito, si abarcamos en el ámbito educativo se mencionaría que los estudiantes poseen una influencia positiva en su desempeño escolar por los factores externos que interfieren para obtener un adecuado y deseado rendimiento. Además, Adler opinaba que las personas son en gran medida responsables de lo que son. La conducta en el presente está determinada por las ideas que tienen los individuos con respecto a su porvenir.

Jung. Señala una teoría llena de esperanza de que los seres humanos emergieron progresivamente a lo largo de los siglos como mejores seres vivos y más civilizados. Sostiene que cuando un sujeto afronta un problema, se moviliza en búsqueda de un estado mejor, dando lugar a que encuentre su propio progreso a través de tres ejercicios: la compensación, la unión y la oposición (Cueli et al., 1990).

La tesis sobre los estilos de aprendizaje planteada por Carl Jung permite saber que la personalidad caracteriza la forma en que se puede aprender. La manera en que cada estudiante coordina cada dato procesa cada idea o conecta con alguna mejora depende de cómo es él.

Erikson. Replanteó a la teoría de Freud en términos de principios epigenéticos, que definían cómo todo ser vivo posee un plan elemental para desarrollarse y luego desde este plan se van agregando diferentes aspectos, cada una con su propia madurez y tiempo de ejercicio hasta que todo se elevaba para formar una unidad funcional. Él creía que los sujetos se desenvolvían en cierto orden (Erikson, 1974).

Los estudiantes han experimentado su percepción unificada basada en la combinación de aprendizaje previo. Si no tienen una sólida percepción de su identidad y la disposición de preservar sus conocimientos básicos al enfrentar el punto de vista de los demás, el conocimiento adquirido en la escuela podría confundir su papel como estudiante.

Horney. Se la considera otra de las muchas discrepantes de la teoría Freudiana, a pesar de su formación en la teoría psicoanalítica tradicional. Sus teorías están condicionadas por la identidad femenina, sus propias vivencias, principalmente la de su infancia, y la fuerza social y cultural de ese tiempo. Horney (1939) argumentó que las relaciones sociales son un factor muy importante para conformar la personalidad, así como el requerimiento de seguridad y amor, por otro lado, determina todos los aspectos de la propia vida del ser humano.

Horney partió de cómo el conjunto de experiencias juveniles en la escuela confluye para enmarcar lo que ella denominó estructura de carácter. En la actualidad, este diseño de carácter implica aquellos momentos que el alumno irá recogiendo a lo largo de su trayectoria estudiantil y que, al mismo tiempo, limitarán su capacidad de aprendizaje. Esta estructura de aprendizaje del alumno restringe sus capacidades, pero también puede construir sus posibilidades; este impacto dependerá de los conocimientos académicos acumulados.

Teoría Constitucional. En ella hay que citar a aquellos autores que como Sheldon (1942) creen que la organización del cuerpo afecta concisamente el comportamiento. De esta manera,

concluyó la existencia de tres tipos de personalidades: endomorfa, mesomorfa y ectomorfa. La personalidad endógena se refiere a la predisposición a ser una persona gorda, que tiene un temperamento visceral determinado por la amabilidad, la extroversión y la franqueza. Por sí solo, el tipo de personalidad mesomórfico pertenece a un temperamento físico, una persona típicamente musculosa, y da respuestas a comportamientos valientes, arriesgados, etc. Finalmente, la personalidad ectomorfa que presenta la persona delgada demuestra un tipo de personalidad cerebrotónica, mostrándose introvertida, sensible y sin temor a estar sola (Valdivielso, 2015).

En el ámbito educativo la teoría constitucional posee estrecha relación con las asignaturas académicas que requieren de la intervención motora y desempeño deportivo del estudiante, por lo que esta teoría indica que los alumnos que posean una anatomía corporal idónea estarán más aptos para desarrollar actividades físicas escolares.

Teoría Fenomenológica o Humanista. En este apartado se consideran autores que por sus posiciones se adhieren hacia una tendencia filosófica, pero en el curso de sus apreciaciones usan métodos empíricos. Bajo esta mirada se pueden ubicar dos opiniones significativas, por una parte, la importancia de los atributos del ser para encontrar su propio camino y, por otra parte, lo que los seres humanos deciden realizar con esta vía, lo que se conoce como, la autonomía (Valdivielso, 2015). Es indispensable citar a Rogers (1979), Maslow (1991) y primordialmente Stern (1967) con Allport (1977).

La educación del humanismo comienza con la concepción que los seres humanos son el elemento principal, consciente de la libertad y la sensatez, y cree que la educación es un proceso intencional, donde el estudiante puede sugerir alternativas para obtener su aprendizaje formando

una comprensión entre el entorno escolar y sobre sí mismo, en este sentido puede afirmar o modificar su conocimiento.

Rogers. La teoría de la personalidad ofrecida por Rogers puede no ofrecer ninguna construcción nueva, lo que sí indica que no se ha podido abordar antes es lo que está detrás de la concepción conductual, la tendencia del humano a satisfacer necesidades habitadas con el fin de conseguir la percepción de una transformación real (Geiwitz, 1977).

Para Rogers, el principio de enseñanza básica se basa en la seguridad del potencial que poseen los estudiantes, basado en el valor colectivo y la autocrítica del alumno hacia lo aprendido. Por lo tanto, la importancia de permitir que exista una comunicación efectiva en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Stern. Su modelo se basa en observaciones de interacciones entre progenitores e hijos y su trabajo basado en el psicoanálisis de adultos. Refiere un conjunto de habilidades a las que denomina “competencias de afinidad” que existen durante los tres primeros años de vida de los niños. Para el investigador, estas capacidades son desarrolladas durante toda su existencia y no son consideradas etapas que impliquen una secuencia que deben ser superadas para alcanzar la siguiente (Valdivielso, 2015). Se lo conoce de entre varios análisis por ser considerado el precursor del concepto “cociente intelectual”, afirmando que el intelecto de un infante no es igual al de un adulto.

Lo que estas posturas ponen de manifiesto es que la apreciación de la personalidad en el entorno educativo no se compara con las habilidades pedagógicas frecuentes aplicadas en las instituciones educativas, ya que son producto del estudio que trata de delimitar la mejora del aprendizaje que las teorías de aprendizaje han expuesto. Los estilos de aprendizaje reflejan la

característica que el alumno menciona durante el desarrollo de una específica actividad, lo que permite tener un soporte para desarrollar una visión más extensa sobre el aprendizaje.

Allport. Para el psicólogo estadounidense el énfasis de su obra está centrado en la comprensión del individuo centrado en el tiempo presente, sin ahondar en la historia pasada como lo haría el psicoanálisis. Para el autor el estudio de la personalidad se realiza a partir de las diferencias individuales (Geiwitz, 1977). Al situar el foco en estas particularidades asevera que los aspectos de la personalidad pueden catalogarse como una forma de vivir de un individuo, que lo diferencia de otro (Valdivielso ,2015). Allport distinguió entre rasgos y tipos, argumentando que una persona puede tener un rasgo, pero no un tipo.

Consideramos que Allport estaría aportando a la idea de que cada estudiante en el ámbito educativo debe poseer algunos atributos esenciales, aunque éstos estarían clasificados en diversas escalas dentro de los mismos compañeros de aula. Estos podrían ser la confiabilidad, el conocimiento o la timidez de un alumno. De acuerdo con cómo lo perciba el compañero de clase que lo describa.

Maslow. Es conocido como un pionero de la psicología humanista, que la amplió en oposición a las teorías de Freud y el conductismo. Creía que la naturaleza humana es buena y que solo las circunstancias pueden influir negativamente en su comportamiento (Maslow, 1991). Sus contribuciones más importantes están relacionadas con la teoría motivacional. En tal virtud, Maslow detalló por medio de la pirámide un conjunto de necesidades que creía debían ser satisfechas para lograr la autorrealización, y en toda personalidad autorrealizada existe un objetivo. En el Gráfico 2 se puede observar el resumen de la teoría de Maslow.

Gráfico 2

Pirámide de jerarquía de necesidades de Maslow



Nota. Maslow (1991)

Maslow considera que el objetivo educativo con mayor importancia para los estudiantes es que su aprendizaje sea de acuerdo con la aplicación de sus propias destrezas y el nivel de necesidad que requieran. Su teoría también soluciona la dificultad del orden para realizar sus actividades como fuente emocional en su aula de clase.

Teoría Cognitiva. Dentro de este modelo encontramos investigadores y teóricos que puntualizan sobre la importancia que cobran las representaciones que los individuos hacen sobre su medio físico y que serían más significativas y relevantes de ser abordadas que el mismo medio. En este paradigma resaltamos a Lewin (1969) y Snygg y Combs (1949).

Lewin. Es reconocido como el padre de la psicología social, en su obra se evidencia la dedicación a temas como la atribución de la motivación, la personalidad y la psicología social. Un aporte importante para la teoría de la personalidad es la introducción de la definición de espacio vital como concepto que permite expresar el comportamiento de un individuo en una situación determinada, es decir, todo lo que afecta al ser humano se encuentre o no en su espacio físico (Geiwitz, 1977). La importancia de esta expresión es que asevera que las conductas de un

individuo, es decir la variabilidad de su personalidad frente a las necesidades activadas que encuentra en el medio tienen su origen en el espacio vital.

Lewin (1969) afirma que los cambios en un sistema educativo modifican la forma en que los alumnos se comportan en su grupo de clase. Para el investigador, las sociedades actúan como espacios de poder en los que los alumnos y los contextos escolares se comunican entre sí en función del grado de tensión.

Snygg y Combs. (1949) al igual que los investigadores antes mencionados, formularon su teoría de la personalidad. Se basa en lo que denominan un “campo fenoménico” a través del cual se comprende la percepción de las cosas circundantes como imágenes, pensamientos, fantasías, ideas, etc, que en última instancia es lo que permite la aparición del self. El ser humano siempre actuará en consonancia de sostener y buscar que este espacio prevalezca, por tanto, dará paso a pronosticar su forma de comportarse y además, ofrecería indicadores para conocer cuáles son sus motivaciones frente a sus acciones. Bajo este mismo parámetro, el investigador posicionó la auto definición como la forma esencial para desarrollar la teoría de la personalidad específicamente en el campo de la educación.

Estos expertos indican que los estudiantes obtienen aprendizajes cuando las dificultades de su espacio educativo están directamente relacionadas con sus necesidades individuales de saber, es decir, cuando el aprendizaje resulta totalmente pertinente para cada uno de ellos.

Teoría de Autorregulación Cognitiva. Dentro de este grupo se concede una participación esencial a las técnicas cognitivas catalogadas como cimiento de la personalidad. Sus principales representantes son Mischel (1979), Emmons (2008), Carver y Scheier (2014)

Mischel. Ha mostrado apoyo al enfoque situacional revelando la teoría de que el comportamiento humano se aprende y que los componentes circunstanciales son responsables de

la forma de comportarse de la persona. Por ello, se opone a la teoría de los rasgos por sus características estáticas y poco descriptivas. Por lo tanto, aboga por una teoría cognitiva del aprendizaje social. Enfatizando que la conducta de cada persona puede ser considerada muy variable y relativamente particular de cada situación (Gerrig y Zimbardo, 2005).

Este modelo de aprendizaje se aleja de las creencias de que los sujetos al presenciar actos de violencia, al ser considerados catárticos, hacían que el alumno fuera menos agresivo. Mostró, al contrario que el aprendizaje es de carácter social porque involucra a una sociedad donde el alumno se desenvuelve. Intervienen dos factores que influyen en el comportamiento del adolescente: los aspectos de una situación determinada y la forma en que el estudiante percibe la situación real.

Carver y Scheier. Se centraron específicamente en la definición de metas. Argumentaban que los métodos de autorregulación funcionan como facilitadores para que los procesos mentales en el tratamiento de la información de los estudiantes están dirigidos para que pueda conseguir las metas relacionadas con el ámbito escolar, ya sea por su concordancia con el conocimiento adquirido o porque promueve la continuación de sus conductas asociadas para este efecto positivo (Hugo, 2009).

Emmons. Considerado como uno de los investigadores que se toma muy en serio la idea de la consecución de metas. Su propuesta afirma que todo puede ser convertido en una meta cuando se lo asocia a aspectos relacionados con las emociones. Los propósitos que puede tener un estudiante influyen sus acciones en procura del éxito, en este sentido, si las expectativas son buenas, las acciones se realizarán eficientemente, por lo inverso si son malas, las acciones no podrán realizarse (Valdivielso, 2015).

Teorías Conductistas/ Aprendizaje. Este conjunto de teorías enfatiza más en las transformaciones de los comportamientos que en las conductas estáticas, lo que significa, enfocar su estudio en las modificaciones en el comportamiento humano como consecuencia de la práctica. Es ineludible citar a Dollard (1949), Rotter (1966), Skinner (1945), Rachlin (1992).

Dollard. Están inspirados en la teoría psicoanalítica, sin embargo, sumaron a la descripción del comportamiento, el aprendizaje social. Su postura manifiesta que se puede predecir mucho sin conocer absolutamente nada sobre una persona, solo conociendo la cultura en la que nació (Dollard, 1949).

Valdivielso (2015) sintetiza la teoría de Dollard, refiriendo que toman el concepto clásico de condicionamiento y basan su teoría en un enfoque de aprendizaje social de la personalidad, asumiendo que, para aprender, la persona tiene que desear algo, prestar atención a algo, hacer algo y ganar algo. Dollard es un especialista en teorías del comportamiento y el aprendizaje que enfoca la experiencia y el aprendizaje como las principales fuerzas que moldean el comportamiento humano. A la corriente de Dollard se la denomina teoría psicoanalítica del aprendizaje porque es una forma creativa de combinar las definiciones básicas de la teoría psicoanalítica de Freud con pensamientos, métodos y descubrimientos sobre el aprendizaje y el comportamiento.

Rotter. El eje céntrico de su teoría es lo que se denomina punto de control, a través del cual se entiende que los estudiantes adolescentes piensan que poseen un grado de control de los acontecimientos y conocimientos que van adquiriendo para sus vidas (Rotter, 1966).

Skinner. A través de su obra desarrolló el conductismo que tanto ha resonado en el campo psicológico, basó su modelo en las corrientes de análisis de la conducta a través de la observación. En lo concerniente a sus investigaciones realizó varios estudios que admiten la

definición de rasgos, señalando que más allá de definir las acciones, estos rasgos exclusivamente los detallan (Valdivielso, 2015). De esta manera, la importancia de los rasgos vendría determinados por la situación de dimensiones descriptivas, que gracias a ellas se ha logrado ordenar la conducta del ser humano a lo largo de su ciclo vital (Skinner, 1945)

Inició su exploración centrándose en las investigaciones en los adolescentes y elaboró su hipótesis de la personalidad en vista de la asociación del entorno educativo, la conducta y los procesos psicológicos de los estudiantes. Partiendo de esto se comenzó a argumentar la hipótesis del aprendizaje observacional u modelado (Skinner, 1974). Algunas veces no es importante realizar una actividad para instruirse, ya que basta con percibirla mediante diversas técnicas, como la observación, la audición, o el aprendizaje escrito. Todos estos procesos darán paso al aprendizaje.

Rachlin. El psicólogo estadounidense presenta una versión del conductismo que denomina “conductismo teleológico”, que incorpora un análisis de los comportamientos en una línea de tiempo que contempla el pasado, el presente y el futuro en sus trabajos, combina la autorregulación, las matemáticas, el método científico y la filosofía. Para el teórico, la autorregulación, acaba poniéndose en manifiesto en una norma adecuada de conducta (Valdivielso, 2015) Para nuestra investigación asumimos que, en el caso de los estudiantes, esta autorregulación es la que finalmente emerge en los planteles educativos. Los motivos de una determinada forma de comportarse son por la norma de conducta de la que hace parte, cuyo propósito final se encuentra en el contexto (Rachlin, 1992).

Teoría Biológica. Sostiene que la personalidad tiene una base hereditaria y que los comportamientos específicos de cada individuo son adquiridos. Por lo tanto, se trata de

consolidar el impacto del sistema sensorial y del aspecto hormonal en la forma de comportarse de cada individuo. Entre sus representantes se encuentran Buss y Plomin (1984).

Buss y Plomin. En las investigaciones adelantadas por Plomin y Buss (1984) se distinguieron tres cualidades fundamentales que deberían marcar la personalidad del adolescente y que se encuentran estrechamente relacionadas con el temperamento, además las consideran como componentes estructurales esenciales de la personalidad. Estas son las emociones, la actividad y el aspecto social.

Los temperamentos se entrecruzan para conformar los diferentes modos de la personalidad a los que denomina súper rasgos, como la introversión y la extraversión (Buss y Plomin, 1984). En su investigación destacan la herencia de estas tres variables sobre otros atributos de la personalidad del adolescente.

Modelo Integrador. Por medio de este modelo se pretende entender la organización de la personalidad, la manera en que se va modificando y sus dinámicas, de acuerdo a las teorías que existen que buscan brindar una explicación sobre la personalidad. El principal representante de este modelo es Theodore Millon.

Millon (2008) deduce que todas las especies buscan el mismo principio básico: alimentación, sobrevivencia y reproducción para transferir su legado y propone que cada individuo posee su entorno y en función de este despliegan satisfacciones de diferentes maneras. Con la idea de Millon, proponemos que, en el caso de los estudiantes adolescentes, cada individuo despliega una manera singular para alcanzar sus objetivos de acuerdo al espacio en el que se encuentren. En este orden de ideas, siguiendo a Millon, la personalidad exhibida por los estudiantes adolescentes se puede considerar como un estilo funcional y adaptativo, en relación

con su gama típica de entornos que podrían estar expuestos en el escenario escolar (Dresch, 2006).

Teorías Basadas en el Análisis Factorial. En esta sección de la investigación se analiza a los escritores que describen a los individuos a través de espacios que se infieren de estudios con análisis factorial. Se fundan en la idea de que los individuos poseen modos relativamente estables, que se denominan disposiciones y que se presentan en distintos escenarios. Aunque estas disposiciones se expresan de forma diferente, en el fondo se encuentran profundamente organizadas en las personas. Cabe citar a Cattell (1970), Eysenck (1976), Guilford (1953), Costa y McCrae (1996).

En este sentido, se reconoce que los adolescentes en su etapa escolar poseen un conjunto de particularidades que los hace únicos, y que la sola observación es suficiente para manifestar y predecir cómo se comportará en lo posterior. Por tanto, las personas en esta etapa de su vida se agrupan según una sucesión de características y/o tipologías para poder construir categorías. La noción para construir aquellas categorías es muy antigua y han sido expresadas por Jung (1909) en función de las cuales se caracterizaba su personalidad.

Cattell. Considerado uno de los precursores en dar respuesta al interrogante de la personalidad y así también, en aplicar el estudio factorial fue Cattell (1970) quien hizo significativos progresos en el análisis de la psicología de los rasgos, afirmando que el objetivo de la psicología y la teoría de la personalidad es desarrollar leyes que permitan pronosticar el comportamiento en diferentes circunstancias (Valdivielso, 2015).

Según Cattell (1970) las respuestas conductuales que podrían manifestar los estudiantes dentro de su etapa de escolaridad se encuentran de acuerdo a las estímulos existentes, intrínsecos

y extrínsecos y de la organización de la personalidad, dos factores que deben tenerse en cuenta al puntualizar sobre el tipo de personalidad.

Eysenck. De igual forma aportó a la psicología de los atributos por medio del análisis factorial, sin embargo, desarrolló un sistema de investigación en el que incluyó análisis propios del método hipotético-deductivo para producir estudios de carácter criterial, es decir examinando y comparando diferentes criterios para determinar su importancia relativa y su contribución a una decisión o evaluación. (Valdivielso, 2015).

La investigación hipotético-deductiva de medidas, consiste en probar al menos en dos grupos de criterio los resultados, se analizan factorialmente por separado y después se contrastan las variables. Esto debería seguir haciéndose hasta que el factor y el criterio lleguen a un peso elevado, consideró que primero es importante haber caracterizado claramente los factores de estudio y después cuantificarlos (Eysenck, 1976).

Eysenck identifica tres dimensiones principales que todo adolescente debería atravesar para definir su tipo personalidad: neuroticismo, extraversión y psicosis. En su teoría, propone que los estudiantes adolescentes que puntúan alto en las tres dimensiones podrían tener mayor riesgo de presentar comportamientos inadecuados dentro o fuera del ámbito escolar.

Guilford. Propuso una definición de personalidad que se ha transformado en un método clásico. Asevera que la personalidad se refiere a la particularidad de su estructura de rasgos característica y considera que los rasgos son cualquier semblante único y perdurable que diferencia a una persona de los demás. Para el caso de los estudiantes adolescentes estas características a su vez pueden o no estar representadas frecuentemente en los ámbitos que se desenvuelva (Guilford, 1953).

Costa y McCrae. Su modelo deriva de la interacción de dos líneas de investigación, la psicoléxica y la tradicional factorial, introducen variables de evaluación de la personalidad para comprobar si la variable introducida, generan cambios en la estructura de la personalidad. En el campo educativo es necesario examinar si la estructura de la personalidad del estudiante ha cambiado debido a la medida que se ha introducido.

De manera sintética podríamos decir, que los investigadores introdujeron frases en lugar de adjetivos en el cuestionario y lo hicieron tanto aplicable por los investigadores y también aplicable por los mismos sujetos (Valdivielso, 2015).

El modelo Big Five (cinco grandes). Sostiene que a los rasgos de la personalidad se los puede agrupar basándose en cinco grandes super dimensiones que son independientes del lenguaje y la cultura de los seres humanos (Costa y McCrae, 1996). En la Tabla 2 se presentan los cinco factores y un conjunto de adjetivos que permiten comprender cada uno de ellos.

Tabla 2

Conjunto de adjetivos bipolares y unipolar que reflejan los cinco grandes factores de la personalidad.

<i>Factor</i>	<i>Reactivo</i>	
<i>Extroversión</i>	<i>Audaz-tímido</i>	<i>Gregario</i>
	<i>Fuerte-sumiso</i>	<i>Abierto</i>
	<i>Seguro de sí mismo-inseguro</i>	<i>Energético</i>
	<i>Conversador- silencioso</i>	<i>Feliz</i>
	<i>Espontáneo-inhibido</i>	<i>Solitario (inverso)</i>
<i>Factor</i>	<i>Reactivo</i>	

<i>Agradabilidad</i>	<i>Amigable-poco amigable</i>	<i>Celoso (inverso)</i>
	<i>Cálido-frío</i>	<i>Considerado</i>
	<i>Amable-poco amable</i>	<i>Malévolo (inverso)</i>
	<i>Educado-grosero</i>	<i>Sensible (inverso)</i>
	<i>De buen carácter-irritable</i>	<i>Quejumbroso (inverso)</i>
<hr/>		
<i>Escrupulosidad</i>	<i>Cauteloso-imprudente</i>	<i>Limpio</i>
	<i>Serio-frívolo</i>	<i>Perseverante</i>
	<i>Responsable-irresponsable</i>	<i>Planificador</i>
	<i>Minucioso-descuidado</i>	<i>Cuidadoso</i>
	<i>Trabajador-perezoso</i>	<i>Excéntrico (inverso)</i>
<hr/>		
<i>Intelecto</i>	<i>Imaginativo-sencillo</i>	<i>Experto</i>
	<i>Intelectual-irreflexivo</i>	<i>Perceptivo</i>
	<i>Fino-tosco</i>	<i>Imaginativo</i>
	<i>Poco curioso-curioso</i>	<i>Verbal</i>
	<i>Poco creativo-creativo</i>	<i>Original</i>
<hr/>		

Nota. Lista de ejemplos de términos descriptivos que se incluyen en los cinco factores de acuerdo con la síntesis realizada por Carver y Scheier (2014), p. 62.

Existen distintas opiniones entre los autores en relación a las teorías de la personalidad. Algunos respaldan su utilidad al ordenar la investigación y evitar la pérdida de tiempo en el estudio de variables aparentemente insignificantes, mientras que otros argumentan que estas teorías limitan la exploración de nuevas variables. Autores como Skinner, por ejemplo, plantean su trabajo sin adherirse a ninguna teoría específica, argumentando que en el aprendizaje humano

no siempre se sigue un marco teórico particular. Por otro lado, Freud, considerado el fundador de la psicología de la personalidad, parecía dar menos importancia a las opiniones de otros y se enfocaba en demostrar sus propias ideas. No obstante, en la actualidad prevalece la creencia de que las ideas deben ser sometidas a pruebas, ya que con frecuencia lo que parece cierto a primera vista puede resultar no verificable posteriormente. Por lo tanto, el objetivo es lograr que los hallazgos sean comprobables y respaldados por evidencia sólida.

Desde esta perspectiva, es fácil comprender que la teoría debe cimentarse en la investigación. Si la teoría y la investigación no están en sintonía, la teoría carecerá de una justificación sólida y convincente. Teoría e investigación deben estar entrelazadas de tal manera que, en ocasiones, un estudio de investigación puede refutar o llevar a ajustar una teoría que previamente parecía válida.

Así pues, a la hora de seleccionar una teoría para la presente tesis, es fundamental tener en cuenta varios aspectos de importancia. Es evidente que una teoría no puede abarcar todas las explicaciones del comportamiento humano; sin embargo, es esencial que la teoría sea integral y posea la capacidad de explicar una gran variedad de fenómenos del comportamiento, en particular los de mayor relevancia.

Definición de Rasgos de Personalidad

Allport (1977) supone a los rasgos de personalidad como tendencias específicas hacia ciertos comportamientos, actitudes o respuestas emocionales, que ante la aparición de ciertos estímulos se expresan de la misma forma, es decir, son representaciones conscientes y persistentes de responder al medio.

Schultz (2002) define los rasgos como características singulares de una persona. Basan su postura en Hipócrates y Sheldon, porque creen que los atributos de la personalidad generalmente son permanentes, lo que quiere decir, son inquebrantables independiente de las circunstancias.

Merlyn-Sacoto (2018) aseveran que la personalidad se entiende como un conjunto estable de rasgos y predisposiciones que establecen las discrepancias psicológicas (pensamiento, sentimiento y comportamiento) de una persona respecto de otra, que conviven en una misma espacio y tiempo, y que además no responden solamente a las influencias de la sociedad o a las modificaciones biológicas.

Por su parte Muelas (2014) indica que los rasgos de personalidad resultan de la mutua transferencia de condiciones que provee el ambiente y las particularidades propias de la historia del individuo, influido por el aprendizaje social y la experiencia personal y estas condiciones se modifican en el transcurso de su existencia.

Larsen y Buss (2005) consideran los rasgos como atributos intrínsecos y algo ocultos que llevan a los individuos a comportarse de determinada manera. De igual manera, son una forma de describir los aspectos persistentes que se localizan en la manera de actuar de cada persona. Concluyendo que estos rasgos son intrínsecos, ya que el deseo, la necesidad son maneras específicas que estimulan la acción humana.

Schultz y Schultz (2013) determinan que los rasgos de la personalidad son ejemplos y atributos constantes de la manera de comportarse de un individuo, referidas en actos y perspectivas físicas y mentales, que se expresan como cualidades propias particulares de cada individuo, en este sentido la personalidad es un ejemplo singular de pensar, sentir y comportarse.

Los rasgos de personalidad son atributos que caracterizan a la personalidad y que se manifiestan con variabilidades de un individuo a otro. Se han clasificado en cualidades centrales

o primarios, ya que influyen en las diferentes formas de comportamiento directo. Por otra parte, los rasgos secundarios representan las maneras en las que un individuo es consciente sin intervenir enfáticamente en los demás y finalmente los rasgos cardinales, que son considerados el origen de una existencia diaria que interfiere en diferentes aspectos (Valdivielso, 2015).

Clasificación de los rasgos de la personalidad.

Rasgos Comunes y Rasgos Únicos. En el caso de los rasgos comunes se asume que hay un elemento que es común a todos, como, por ejemplo, el caso de la inteligencia. Por otra parte, rasgos únicos son las que se comparten entre escasos individuos.

Rasgos de Capacidad, Temperamento y Dinámica. Las primeras establecen la eficacia con la que trabajan para cumplir un objetivo. La segunda opción describe el estilo general y el tono emocional de la conducta. La última opción son los ejes de la conducta; aluden a las inspiraciones, intereses y deseos.

Rasgos Superficiales y Rasgos de la Fuente. Las primeras son componentes de la forma de comportarse poco sólidos y fugaces que se fortalecen o debilitan en diferentes circunstancias. La última opción son componentes de conducta individuales, firmes y duraderos.

Rasgos de Constitución y Rasgos Moldeados por el Medio. Las cualidades constituidas parten de estructuras naturales, aunque no innatas, es decir, como reacción a una sustancia desconocida en el organismo. Curiosamente, las cualidades formadas naturalmente provienen de los impactos del clima social y de su realidad. Son cualidades aprendidas y formas de comportamiento que atribuyen un modelo a la personalidad.

García (2017) sugiere que son sistemas neuropsíquicos que separan a un individuo de otro, y provocan la singularidad y excentricidad de formas de comportarse entre personas, se podría

decir que cada persona posee alguna cualidad o unos atributos de la personalidad que actuarán como ruta para sus comportamientos adaptativos y expresivos.

Factores que Moldean la Personalidad

Dada la importancia de definir los aspectos que conforman la personalidad, pues nos permitiría establecer cuál es la relación de los tipos de personalidad con los estilos de aprendizaje de los estudiantes adolescentes, hemos examinado varias hipótesis y abarcado diferentes tipos de metodologías. En términos generales, el elemento común en todas las teorías es la idea de factores que inciden, de alguna manera, en la formación de nuestro carácter o personalidad (Schultz y Schultz, 2013).

Se resumirá de manera general cada uno de estos aspectos en las diferentes teorías que abordan el factor genético, ambiental, del aprendizaje, de los padres, del desarrollo, de la conciencia y del inconsciente.

El Factor Genético. Diversas investigaciones son consistentes al afirmar que gran parte de las características o aspectos de la personalidad son adquiridos, sin embargo, es claro que están sujetos básicamente al impacto de elementos hereditarios. De este modo, el efecto de la herencia sigue siendo un espacio excepcionalmente útil en el desarrollo de la investigación de la personalidad (Schultz y Schultz, 2013).

Aparte de la cantidad de rasgos que existan, incluso el defensor más vigoroso de la metodología de la perspectiva de los rasgos definidos hereditariamente no sostiene que la herencia dé sentido totalmente al carácter. El hecho de que existan predisposiciones y de que se lleguen a realizar en algún momento, depende de la circunstancia social y ambiental, especialmente la etapa de la infancia (Schultz y Schultz, 2013).

El Factor Ambiental. Adler (1907) manifestó sobre el impacto del orden de nacimiento dentro de la familia y sostenía que el lugar que se ocupe entre los hermanos influye en la personalidad. El contraste de edad entre los hermanos, y el hecho de tenerlos o no, abre diversas circunstancias con los padres y la sociedad. En opinión de Adler, estas distinciones en la esfera de lo familiar producen diversos tipos de personalidad.

Creía que la cultura y las pautas de crianza poseen impactos, además señaló que el ser humano en esta etapa se expone a condiciones sociales totalmente diferentes. Propuso como ejemplo que las mujeres que han sido criadas bajo una instrucción matriarcal lograrían alcanzar mejor seguridad y una personalidad con cualidades diferentes (Horney, 1939).

Las cualidades hereditarias proporcionan los componentes esenciales de la personalidad, pero el clima social da forma a ese material para generar el cuadro completo (Allport, 1977).

Eventos significativos, como los conflictos y las dificultades financieras, limitan las decisiones que ofrece la vida e impactan en el desarrollo de la personalidad. Los acontecimientos más normales que alteran la vida (como ser padre o madre, una separación o un cambio de trabajo) también influyen en la personalidad.

El Factor del Aprendizaje. Diversas investigaciones ponen en evidencia que el aprendizaje influye en casi todos los aspectos de la conducta. Todas las fuerzas sociales y ambientales que modelan la personalidad se fundan en las técnicas de la psicología del aprendizaje (Schultz y Schultz, 2013). Hay muchas pruebas que demuestran que el aprendizaje influye en prácticamente todas las partes de la conducta

Aprendemos a través del modelamiento (aprendizaje observacional) y el reforzamiento indirecto (Bandura, 1986). En este sentido Bandura coincidió con Skinner en que prácticamente

toda la conducta es aprendida y que las cualidades hereditarias asumen un papel extremadamente restringido.

El aprendizaje ocurre en las etapas de infancia y en la adolescencia, sin embargo, cambia a medida que progresa la vida. Se ha observado, por ejemplo, que algunas formas de comportamiento explícitas de los padres promueven el autocontrol en los niños. En consecuencia, la dimensión de autocontrol es un elemento aprendido de la personalidad, donde la forma de comportarse de los padres tiene una importancia esencial (Schultz y Schultz, 2013).

El Factor Padres. Freud es considerado como el principal investigador que acentuó el impacto que tienen los padres en la formación de la personalidad de sus hijos y prácticamente género una disciplina en la que posteriormente existió una dedicación en repetir sus estudios. Su posición remite al enfoque de Adler sobre los efectos que se pueden generar en un niño al sentir protección, apoyo y contención o por el contrario si es rechazado por sus padres (Schultz y Schultz, 2013). En el caso del rechazo, afirma el autor, es posible que se produzca en el individuo una sensación de enojo y vínculos afectivos lábiles y pobres.

Por su parte Horney (1939).se basó en su propia experiencia de vida para exponer cómo la ausencia de calidez y afecto de los padres perturba la seguridad del niño y causa sensaciones de indefensión. Allport (1977) centró su investigación con respecto a la importancia de los rasgos y además estimaron la fuerte influencia en el desarrollo de la personalidad de las figuras parentales

El Factor del Desarrollo. Se reconoce que los años iniciales de vida son necesarios para formar la personalidad, sin embargo, también es evidente que evoluciona aun después de las etapas tempranas y posiblemente continuará en el transcurso de la vida (Freud, 1925).

Investigadores como Cattell, Allport, Erikson y Murray sostenían que la etapa de la infancia era significativa, pero estaban de acuerdo en que la personalidad podría ser modificada.

Algunos investigadores propusieron que su evolución continuará durante la juventud. Jung, Maslow, Erikson y Cattell mencionaron de la mediana edad como el instante en que la personalidad experimenta mayores transformaciones (Schultz y Schultz, 2013).

De la misma forma, ante los retos que se presentan en el continuo vital, se ha evidenciado efecto en el desarrollo de la personalidad. Esta es la postura de McAdams (1994) quien propuso que el carácter continúa desarrollándose en dos niveles: los atributos disposicionales y la historia de la vida.

Los atributos disposicionales se perciben como sentimientos, planes y objetivos; lo que se necesita, las maneras de conseguirlo y cómo nos sentimos respecto a los individuos que forman parte de nuestra existencia. Éstas pueden sufrir ajustes en el trayecto de la vida debido a diversas circunstancias y a los impactos a los que se exponen (Schultz y Schultz, 2013).

En últimas, la historia de vida incluye la formación del self, es decir el desarrollo de una personalidad. Es indudable que cada momento en que el individuo se pone en juego frente a los otros y con el medio que habita, está creando su propia existencia y está buscando encontrar la manera más adaptativa para organizarse en el contexto que habita

Factor de la Conciencia. A lo largo del texto hemos venido describiendo teorías sobre la personalidad que abordan desde su propio margen de referencia los procesos cognitivos (mentales). De hecho, incluso Freud y Jung, que se concentraron en lo inconsciente, expusieron una idea del Yo que es capaz de pensar, sentir y recordar, y que sería la que permite conectar con la presente realidad.

Jung, con respecto de la actividad racional, se refirió a que el sujeto es capaz de tomar decisiones y realizar valoraciones cognitivas de sus hábitos. Por su parte, se referiría a las

personas como criaturas cognitivas y racionales, que cuentan con las condiciones para organizar, coordinar y dirigir la trayectoria de su realidad (Schultz y Schultz, 2013).

Allport (1977) consideraba que los individuos no psicóticos son capaces de actuar de forma deliberada y razonable, además conocen y toman el control de las fuerzas que los impulsan. Rogers creía que las personas son principalmente seres racionales que están influidos por una autopercepción y del universo de donde obtienen sus experiencias. Del mismo modo, Maslow también reconoció la capacidad del consciente y planteó el saber y el comprender como necesidades cognitivas de los individuos

El Factor del Inconsciente. Sigmund Freud dio a conocer el universo de lo inconsciente, para el investigador austriaco este concepto define un “lugar” que está compuesto por contenidos reprimidos, impulsos primitivos, deseos y recuerdos dolorosos o conflictivos que hemos relegado al olvido. Ese almacenamiento complejo de nuestras aprehensiones y choques más oscuros, influyen en nuestra forma de pensar, así como del comportamiento cognitivo.

Por otra parte, desde otras perspectivas teóricas se alude a lo inconsciente racional como el no-consciente, para separarlo de lo inconsciente. Una estrategia para examinar lo no consciente incluye la activación subliminal, en cuyo caso se introducen diferentes provocaciones a las personas por debajo de su grado de conciencia. A pesar de que los sujetos no pueden ver los resultados, pueden activar sus ciclos cognitivos y sus formas de comportamiento (Schultz y Schultz, 2013). Estas investigaciones ponen de manifiesto que es evidente que se puede influir en las personas por medio de estímulos, que no son accesibles a los procesos cognitivos conscientes, es decir no se pueden ver ni oír.

Tipos de Personalidad Según Millon

Introverso. Los adolescentes introversos tienen dificultades para establecer relaciones efectivas con la vida, tanto con estímulos placenteros como dolorosos. Su personalidad está definida como sujetos propensos a no tener pasión, a no preocuparse, a estar alejados y a ser escasamente sociables. Sus sentimientos y demandas son escasas, siendo pasivo y mostrando poco interés en la recompensa y el afecto, así como en lo que respecta a los requerimientos que obtienen de los vínculos sociales. Los adolescentes introversos que se caracterizan por su baja capacidad de sentir tanto dolor, así como la alegría, no parecen estar interesados en las realizaciones individuales o sociales, ni manifiestan desasosiego irracional cuando se les desafía con retos individuales o desacuerdos sociales (Millon, 2008).

Esta forma de carencia en las dos manifestaciones del extremo de la polaridad placer y dolencia conforma la premisa de lo que se ha catalogado como el estilo pasivo diferente.

Los altos puntajes demuestran que el adolescente tiende a ser egoísta, exhibiéndose tranquilo y apático. La mayoría de las veces será indiferente, lejano y escasamente sociable. Su necesidad de cariño y sentimiento es insignificante. Se esfuerza por no asociar sus emociones con los demás, no tiene un sólido sentido de la seguridad, y necesita el deseo y la capacidad de sentir profundamente la euforia o la miseria. No se aleja de los demás, simplemente se despreocupa de todos los que le rodean.

Inhibido. La segunda combinación clínicamente crítica, de acuerdo a los problemas de la polaridad del dolor y el placer, incorpora al adolescente con una capacidad debilitada para encontrar el placer, sin embargo, con atributos poco aplicados para anticipar el dolor psicológico y de sensibilidad ante ella. Aspiran que la vida debe ser agonizante, con bajo deleite y alta tensión (Millon, 1992). El desnivel obtenido por anticipar el dolor psicológico y la reducción de

la satisfacción comprende la esencia de este tipo de personalidad. Los modelos Introvertido, Inhibido y Pesimista conllevan una escasa sensación de euforia y poco límite con respecto a la felicidad, pero sólo el tipo Inhibido está, simultáneamente, dispuesto a sentir angustia y temor. La teoría clasifica a los modelos Introvertido e Inhibido como retraídos (Introvertido=pasivo-distraído e Inhibido=activo-distraído).

Poco capaces de encontrar el placer, ambos tipos retraídos (al igual que el Pesimista) caerán con mucha frecuencia en circunstancias aisladas y en formas de comportamiento autodestructivas (Millon, 1992).

Las puntuaciones altas muestran que el adolescente será muy tímido o incómodo con los demás. Estos chicos necesitan acercarse a las personas, descubriendo que es más inteligente mantenerse alejado y no depender de la simpatía de los demás. A pesar de que con frecuencia se sienten desolados, se mantienen alejados del contacto social, temen ser rechazados y a menudo callan sus sentimientos más sinceros.

Cooperativo. Estos adolescentes serán generalmente simpáticos, melancólicos y atentos en sus asociaciones con otros sujetos. Por regla general, son reacios a defenderse por sí mismos, pero se abstienen de dar un paso al frente o de esperar el trabajo de los líderes. Serán absolutamente dependientes, gustándoles permitir que otros empiecen a liderar el grupo y tomen el rumbo. Es habitual en ellos que se muestren cabizbajos en su propia presentación y en su escasa consideración de sus propias capacidades (Millon, 1992).

En las dos representaciones de la personalidad abarcadas anteriormente se ha descrito a personas con una extraordinaria ausencia de vínculos emocionales con otros. Por el contrario, la personalidad cooperativa incorpora a individuos que tienen compañeros queridos. Las personas amables y cordiales son cualidades que pueden ser encontrados en los cinco estilos de

personalidad que seguidamente se detallan, sin embargo, el estilo cooperativo se caracteriza por el tipo de compañerismo que retrata a estas personas: generalmente darán un paso adelante y se relacionarán de forma complaciente y subordinada (Millon, 1992).

La acentuación en este estilo de personalidad es la propensión a enmarcar vínculos sólidos con individuos que podrían desempeñar un trabajo predominante para tomar una decisión. Asumen una posición de seguidor que se contrapone a la posición de liderazgo, evitando enfáticamente entrar en circunstancias de competencia. En lo posible tratan de esconder sus auténticas emociones, sobre todo cuando éstas son contundentes o reprochables. No son personas vanidosas que intentan llevarse bien, aunque sea con los individuos que les rodean (Millon, 1992).

Sociable. El adolescente es locuaz, sociable encantadora y habitualmente sensacional o sinceramente expresivo. Suelen conservar relaciones serias pero breves con las demás personas. Estos adolescentes buscan nuevas pasiones y encuentros fascinantes. En muchos casos, ellos mismos buscan la manera de mantener sus conexiones sociales rutinarias y durante bastante tiempo (Millon, 1992).

Al igual que el estilo de personalidad de tipo cooperativo, la persona sociable requiere individuos con quienes conectarse de alguna manera dependiente. En comparación con el cooperativo, el sociable es retratado como una persona muy brillante y emocional. Se acentúa su emotividad. Estos individuos requieren de sentimiento, energía y consideración. Responden de forma rápida a las circunstancias del momento, implicándose con frecuencia, pero su responsabilidad no suele durar mucho. Estas formas de comportarse de inicio de inclusión y después de terminar se repiten de vez en cuando. Los individuos sociables son realmente expertos en establecer una primera conexión efectiva (Millon, 1992).

Seguro (Confiado). Expone a un adolescente absolutamente seguro de sus capacidades y con frecuencia son vistos por las demás personas como narcisistas. Rara vez se sienten un poco recelosos de su propio valor y del valor de sus actividades, y están bastante seguros de lo que son. Estos individuos suelen despreciar a las demás personas. Son personas que esperan una calidad de seguridad en la parte social de extraordinaria autoestima (Millon, 1992).

El estilo seguro retrata a la persona con sentimientos positivos sobre sí misma y vanidoso por sus logros. Este sujeto tiende a sentirse más capaz y dotado que los demás. Suele ser el que prevalece entre sus compañeros y se rodea de amistades que apoyan este requerimiento egoísta (Millon, 1992).

Violento. Estos adolescentes poseen voluntad fuerte e inflexible en el pensamiento, teniendo una tendencia a supervisar y abrumar a los demás. De vez en cuando cuestionan las capacidades de los demás y realmente les gusta asumir responsabilidades. Son regularmente desobedientes, crueles, con tendencia a tener prejuicios sobre las preocupaciones o los defectos de los demás. Se caracterizan por expresar la indignación y por progresar hacia el control y el poder. La duda, la desconfianza y el antagonismo son muchas veces cualidades particulares de sus vínculos relacionales (Millon, 1992).

Este estilo de personalidad es otro sujeto autónomo. La imagen es igual a la personalidad segura con la excepción de que los individuos que tienen un lugar con el estilo de personalidad de tipo violento poseen más conflictos y por ende son agresivos. Este individuo será, en general, seguro de sí mismo, enfático y, de forma similar, tirano y antipático. Están satisfechos con su independencia y se miran a sí mismos como pragmáticos obstinados. Miran al mundo como algo serio y horrible, como un desierto en el que las libertades deben aplicarse forzosamente. La

alegría, la delicadeza y la simpatía son vistas como indicaciones inadecuadas de las que se aleja (Millon, 1992).

Respetuoso. Estos adolescentes son racionales, eficaces y cumplen las normas, además, poseen una manera de pensar correcta y característica. Intentan controlar los sentimientos y las aversiones hacia las demás personas. Les gusta vivir sus encuentros de forma organizada y muy sistemática, alejándose de las circunstancias inadvertidas y sorprendentes. Estas personas se describen igualmente por una combinación de servidumbre e indignación que se ve limitada por el temor a la objeción social y la vergüenza (Millon, 1992).

La persona de personalidad respetuosa es deliberada y se anticipa a lo que está por venir. Es sugestiva, normalmente lista, con una planificación de actividades de trabajo a realizar. Es competente, fiable, dedicada y perseverante. A menudo se relaciona con los expertos de forma excesivamente consciente, encantadora y subordinada (Millon, 1992).

Sensible. Los adolescentes se mostrarán más a menudo como infelices y críticos. De vez en cuando exhiben una manera errática de comportarse; pueden manifestarse frecuentemente como extrovertidos y entusiastas, y pueden pasar inmediatamente al lado opuesto. Estos individuos frecuentemente se sienten arrepentidos de sus episodios emocionales abruptos, se justifican con las personas implicadas, pero en poco tiempo vuelven a tener episodios emocionales similares. Su elevada delicadeza es un aspecto significativo en su representación psíquica (Millon, 1992).

Estos individuos oscilan entre los sentimientos, desde una perspectiva, de que es dichoso, y la inclinación de que el mundo ha abusado de él y lo ha seducido. De vez en cuando estos individuos tratan a otras personas de forma maravillosa y bien dispuesta y en otras circunstancias de forma furiosa, contundente y amenazante, y en algunos casos pueden tratar y tener

sensaciones de decepción y responsabilidad. A veces se muestran excepcionalmente esperanzados y consideran el porvenir extremadamente alentador, sin embargo, estas transformaciones, supuestamente sin sentido, son apreciados en el fondo como energías contrarias (Millon, 1992).

Pesimista. Hay características compartidas entre los dos modelos iniciales de la personalidad, en particular el agotamiento, la decepción, la ausencia de alegrías, la impotencia para encontrar el placer y un evidente desgano motor.

En el estilo introvertido, que es idéntico a la condición conductual esquizoide del Eje II del DSM, hay una incapacidad de encontrar satisfacciones y alegrías (así como para el abatimiento).

En el estilo inhibido, existe un incremento de alerta para esperar el dolor y, por lo tanto, una ausencia de consideración con respecto a la felicidad.

Para el pesimista, hay un quebranto crítico, un sentimiento de abandono y una escasa confianza en que se pueda encontrar la alegría. Ninguno de estos estilos de la personalidad experimenta la alegría, sin embargo, por varias circunstancias: algún aspecto insuficiente; tristeza sobre el futuro; miseria; un punto de vista sin esperanza; una situación insalvable e irrecuperable por la que lo que podría haber sido no será nunca imaginable de ahora en adelante. Similar al tipo de personalidad depresiva, el Pesimista encuentra en el dolor como una forma duradera y no puede pensar en el placer como algo siquiera concebible (Millon, 1992).

Los puntajes altos demuestran que los adolescentes se definen mostrando una forma miserable y melancólica, posiblemente desde su niñez. Tienen un punto de vista triste y poco alentador sobre su vida. La mayoría se sienten arrepentidos y apenados, viéndose a sí mismos como insuficientes o inútiles (Millon, 1992).

Sumiso. El adolescente que muestra el estilo sumiso (como una personalidad subordinada del DSM) se ha descubierto que sentirse mejor, seguro y confiado (sentimientos relacionados con la alegría o la escapatoria al dolor) puede obtenerse sólo de su relación con los demás. En su forma de comportarse, este tipo de adolescentes exhiben un extraordinario requerimiento de ayuda y atención externa. Si se les niega el calor y la atención, sienten increíbles inconvenientes, problemas y nerviosismo. Cualquier cosa que forme parte de sus experiencias puede dar lugar a desviar su confianza (Millon, 1992).

Un joven con una personalidad sumisa puede haber sido sobreprotegido y, por tanto, haber descuidado el límite de la independencia. Experimentar la baja confianza y la decepción con los compañeros puede llevar a estas personas a intentar no fomentar los esfuerzos de enfatización y autosatisfacción. Aprenden pronto que las experiencias satisfactorias no son nada fáciles de conseguir individualmente, sino que se consiguen dependiendo de los demás. Aprenden a depender de los demás, para obtener recursos y seguridad, pero también aprenden a esperar de forma pasiva a que los demás inicien algún accionar para proporcionar seguridad y apoyo. Clínicamente, la mayoría de estos adolescentes se describen a través de una exploración de conexiones en las que otros les prometen cariño, seguridad y apoyo (Millon, 1992).

Los adolescentes que obtienen una puntuación alta suelen ser nostálgicos, susceptibles y amables en sus relaciones con los demás. Son increíblemente renuentes a tener confianza en sí mismos, y se abstienen de dar un paso adelante o de esperar una posición influyente. Muestran una manera tenaz de comportarse y sienten temor a separarse. Es normal que desprecien sus logros y juzguen mal sus capacidades.

Histriónico. Los adolescentes con personalidad histriónica, desde el principio, se muestran muy singulares en relación con sus compañeros. Esta distinción en el estilo manifiesto es la

consecuencia del control sencillo y emprendedor de los sucesos para adquirir la consideración y el respaldo de los demás y mantenerse alejado de desaprobación o abandono. Los adolescentes muestran a menudo un hambre insaciable, y de vez en cuando imprevisible, sensación de estímulo y afecto. Se camufla, sea como sea, porque posee un sentimiento de temor hacia la verdadera independencia y requiere una constante señal de respaldo y reconocimiento. El elogio y el amor deben recargarse continuamente (Millon, 1992).

Las puntuaciones altas muestran que los jóvenes serán más a menudo generadores de conversaciones, atractivos e integrales, articulando sus pensamientos hacia su interior. En la mayoría de los casos, se relacionan brevemente, pero con seriedad hacia los demás. Estos jóvenes son ávidos de encuentros y de nuevos tipos de travesuras. A menudo se agotan con las rutinas y relaciones extensas.

Egocéntrico. En una primera fase el adolescente, confía en sí mismo en lugar de en los demás. Han descubierto que la alegría más extrema y el menor tormento se logran dependiendo únicamente de sí mismos. El modelo egocéntrico, incluye el aseguramiento de un autorretrato mental excepcionalmente estimado, avanzado generalmente producto de padres respetuosos y liberales. Estos adolescentes se distinguen por su sensación de tener un derecho adquirido sobre los demás y por el hecho de que experimentan la alegría esencialmente tratando con ellos mismos de una forma menos activa. Los tempranos acontecimientos que viven les han instruido para sobrevalorarse. Esta seguridad y predominio, de vez en cuando fundados en premisas engañosas, podrían ser irracionales respecto a la realización válida o madura. De paso, aceptan con placer que los demás perciban que son excepcionales (Millon, 1992).

Los altos puntajes demuestran que los jóvenes pueden estar muy seguros de sus capacidades y con frecuencia son observados por las demás personas como egoístas y

egocéntricos. Rara vez cuestionan su propio valor y proceden de manera segura. Con frecuencia, son altivos, esquivos y no comparten casi ningún interés por los requerimientos de los demás.

Rebelde. El adolescente rebelde, descrito por la teoría como ejemplo de orientación positiva hacia la independencia, exhibe apariencias, temperamentos y comportamientos inaceptables del trastorno antisocial de la personalidad del DSM. Toman medidas para luchar contra el engaño y el desprecio de los demás por anticipado. Lo realizan adoptando activamente formas hostiles y engañosas y participando en actos ilegales para buscar venganza o explotar a otras personas. Estos adolescentes sospechan de los motivos de los demás, anhelan la autonomía y buscan venganza por lo que perciben como actos de injusticia pasadas. La gran mayoría actúan de forma irresponsable e impulsiva, y se sienten permitidos de hacerlo porque ven a los demás sujetos como indignos de confianza o leales. La insensibilidad y la crueldad hacia los demás son vías trascendentales que aprenden a usar para detener lo que perciben como abusivo o victimización (Millon, 1992).

Los altos puntajes señalan que los jóvenes que atraviesan la adolescencia actúan de forma antisocial, frecuentemente tratan de no permitir un comportamiento según lo que establece las reglas permitidas dentro de una sociedad. Este tipo de adolescentes poseen actuaciones de gran rebeldía que los conduce a desarrollar problemas con sus progenitores, el colegio o alguna autoridad.

Rudo. En algunos adolescentes, los atributos comúnmente asociados con el dolor y el placer están en conflicto o invertidos. Al igual que el arquetipo autopunitivo que se discutirá más adelante, este tipo de adolescentes no simplemente indagan o crean eventos imparcialmente intensos, sino que también perciben algunos de ellos satisfactorios. Una variante de dolor-placer que invierte en este arquetipo de personalidad ruda (similar al trastorno sádico del DSM) está

caracterizada por ver el dolor (estrés, miedo, crueldad) como un placer y como la forma favorita de relacionarse con los demás.

Contrariamente al arquetipo autopunitivo, estos adolescentes juegan un papel activo en el control, dominación e intimidación de los demás. Humillar, menospreciar y abusar de los demás se considera agradable. Los arquetipos de personalidad del autopunitivo y rudo se asocian bajo el protocolo de disonancia, reflejando, por un lado, la forma disonante de su técnica dolor y placer, por otro ámbito el aspecto de conflicto de las relaciones sociales. El arquetipo autopunitivo, habitualmente considera al sujeto como víctima de los conflictos, se lo describe como pasivo y discordante, por su parte el arquetipo rudo, que es más expresivo, se considera activo y discordante (Millon, 1992).

La personalidad ruda incluye al adolescente que no precisamente se considera rebelde o antisocial, pero cuyo comportamiento implica que disfrutan de la forma de actuar que humilla a los demás o viola sus derechos o sentimientos. Según las clases sociales u otros aspectos reguladores, pueden parecerse a las particularidades clínicas conocidas en la literatura como rasgos sádicos. A menudo tienen un comportamiento hostil, perpetuamente agresivos, indiferentes o incluso encantados con las consecuencias devastadoras producto de su comportamiento de intimidación, confrontación y abuso (Millon, 1992).

Las puntuaciones altas señalan que los adolescentes son propensos a ser dominantes y abusivos. Habitualmente discuten los derechos de los demás y escogen tener el control de la mayoría de los contextos. Suelen ser groseros y a menudo impacientes con las dificultades o atributos que consideran no deseados de otras personas (Millon, 1992).

Conformista. Este arquetipo de personalidad contradictoria es similar al trastorno de personalidad obsesivo-compulsivo del DSM. Este tipo de adolescentes demuestran una

orientación específica hacia los demás y una coherencia en la relación social y el respeto interpersonal. A menudo sus experiencias muestran que están subordinados a compromisos y disciplinas, pero solo si violan las restricciones y expectativas de sus padres.

Debajo de las apariencias sumisas y centrado en sí mismo se encuentra un fuerte deseo de incitar y el impulso de atribuir los propios sentimientos y la autodirección. Están aferrados a esta contradicción. Para impedir estas amenazas y castigos, aprenden a negar la eficacia de sus mismos deseos y emociones, y a aceptar el valor y mandatos determinados por los demás. A menudo, la diferencia percibida entre sus mismos impulsos y los comportamientos que deben exhibir para evitar el análisis puede generar tensión física y rigidez (Millon, 1992).

Los altos puntajes demuestran que el adolescente que tiende a ser serio, eficiente, respetuoso y consciente de las normas. Trata de realizar lo que sea más adecuado y culto, busca relacionar la parte emocional con el dominio del control. Tienen preferencia por vivir el día a día en base al orden, planificación y evadiendo los eventos imprevistos (Millon, 1992).

Oposicionista. Tanto en la orientación dependiente (sumisa e histriónica) como en la independiente (egocéntrica y rebelde), el adolescente exhibe patologías a través de una estrategia de enfrentamiento dirigida hacia los demás o hacia uno mismo hasta niveles potencialmente desequilibrados y exagerados. El desequilibrio entre el yo y los demás no es el único arquetipo calificado en la polaridad yo-otros de esta teoría.

Los individuos considerados aparentemente normales revelan una postura un tanto cómoda entre los extremos de ellos mismos y los demás. Algunos de los arquetipos de personalidad descritos por la teoría como contradictorios son tanto autodirigidos, así como dirigidos a otras personas y, por lo tanto, están en un agudo problema entre sí. Ciertos de estos adolescentes a los que llamamos oposicionistas (similar a la personalidad pasivo-agresiva del DSM-III y la

personalidad de oposición del DSM-IV) no creen en los demás y tampoco en sí mismos (Millon, 1992).

Los puntajes altos sitúan a los adolescentes que, en general, se sentirán miserables, actuando de forma adversa y brusca, con respuestas frecuentemente imprevisibles. Pueden mostrarse maravillosos y agradables, así como antagónicos y susceptibles. Frecuentemente se arrepienten de lo que hacen, pero se muestran poco capaces de tener control sobre su temperamento (Millon, 1992).

Autopunitivo. El estilo de personalidad autopunitivo proviene en gran medida de una transformación de los extremos placer y dolor. Estos jóvenes descifran las vivencias e instauran conexiones de una forma que no sólo está implicada con la capacidad bien establecida de este extremo (supervivencia), sino también es opuesta a las afiliaciones que estos sentimientos obtienen, en su mayor parte a través del aprendizaje. Para el adolescente autopunitivo, la angustia podría convertirse en algo deseable por encima del placer y aceptarlo de forma poco activa, en el caso de que no se potencie, en los vínculos cercanos (Millon, 1992).

Las puntuaciones altas demuestran que el adolescente suele ser el causante de todos sus problemas, procediendo de manera autodestructiva y viéndose premiado con los sufrimientos. En su gran mayoría ponen en la lista negra los esfuerzos de los demás por ayudarles. Estos jóvenes se niegan a sí mismos cosas placenteras y pueden destrozar sus propios esfuerzos para progresar (Millon, 1992).

Instrumentos para Medir la Personalidad

Seguidamente, se señalan las baterías de la personalidad que frecuentemente se utilizan para definirla, comprenderla y describirla.

Tabla 3

Instrumentos para medir la personalidad

<i>Autores</i>	<i>Instrumentos</i>
Rorschach (1921)	Prueba de Rorschach.
Goldberg (1933)	Test de personalidad - Modelo de los 5 grandes (Big Five).
Hathaway (1943)	Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI).
Murray (1943)	Test de Apercepción Temática (TAT).
Myers-Briggs (1956)	Myers-Briggs Type Indicator. Test de personalidad.
Eysenck (1964)	Inventario de personalidad.
Cattell (1997)	Cuestionario 16PF.
Millon (1969-1981)	Inventario de personalidad para jóvenes (MAPI)

Nota. Síntesis propia.

Capítulo II: Estilos de Aprendizaje

Definiciones de Aprendizaje

En este capítulo se abordará las definiciones y conceptualizaciones de los conocimientos que se poseen en relación con el aprendizaje.

Mayor et al. (1995) consideran que para definir al aprendizaje se hace necesario dar una mirada al recorrido del pensamiento conductista al cognitivista añadiendo algunas variables cognitivas. Por otro lado, también es necesario prestar atención total a los aprendizajes que se instauran en una vivencia de crecimiento individual que se expone a la luz de los esquemas constructivistas, que parten de la perspectiva de que el conocimiento no puede ser adquirido exclusivamente a través de la sociedad, sino por medio de los esfuerzos dirigidos por cada uno de los miembros que edifican esa sociedad.

Ausubel et al., (1997) señala que el término aprendizaje alude a la organización y coordinación de datos en una estructura cognitiva, subrayando la importancia de la información y la mezcla de nueva información en las estructuras pasadas del individuo.

Así también Ausubel et al., (1997) indica que el aprendizaje es como un avance y enfoque para la obtención de nueva información, además de ser el método de cómo la persona reúne variada información a través de diferentes contextos.

Schmeck (1982) demuestra que el aprendizaje es una opción que se obtiene del pensamiento. Se aprende por medio de la reflexión y su eficacia no está totalmente definida por la disposición de nuestro pensamiento.

Díaz (2012) plantea la presencia de una serie de estrategias biológicas y psicológicas que llevan a los individuos a cambiar su forma de actuar, sus habilidades, su visión y sus perspectivas. Mediante la participación de estos componentes bio-psíquicos dentro de un ambiente, se produce el aprendizaje. A través de este punto de vista, se reconoce que estas perspectivas son diversas imágenes entre los individuos, por lo que el enfoque del aprendizaje de cada persona es novedoso.

Valdivia (2002) sostiene dos cuestiones convincentes sobre el aprendizaje: la primera es el medio por el que los alumnos aprenden y la otra es el camino para mostrar cómo se aprende. Esto implica que los impactos del aprendizaje siguen estando al olvido por el grado de educación del profesor, pero también por el estilo de aprendizaje de cada alumno. A la luz de esto, se expresará que hay dos estructuras que deciden el enfoque del aprendizaje: el enfoque aplicado por el educador y las creadas por los alumnos. Estas dos estructuras no pueden ser aisladas, y adquieren una jerarquía excepcional; más aún cuando plantean justificaciones que ayudan a engrandecer la eficacia y certeza del aprendizaje.

Hunt (1979) especifica que el aprendizaje es señalado como un medio adecuado acogido por los estudiantes que tienen una reducción en su ejecución académica y pueden relacionarlos con su personalidad y que está asociado con su estilo de aprendizaje, siendo esta la oportunidad ideal para mediar utilizando componentes adecuados para agilizar la experiencia enseñanza – aprendizaje.

Feldman (2005) alude a que el aprendizaje es un componente de cambio consistente y constante en la forma de comportamiento de la persona a causa de la práctica.

Esta afirmación espera que:

- El aprendizaje incluya un cambio de conducta o una modificación en la capacidad de la conducta.
- El cambio señalado anteriormente debe permanecer.
- El aprendizaje se produce, además de por otras cosas, por el ensayo y error

Así también, Bruner (2004) refiere a que el alumno desarrolle estrategias para discriminar la información que se le imparte, así como de organizarla y procesarla y en este proceso intervienen tres fases: adquirir, transformar y evaluar. Sin duda, es necesario que la información incluya una serie de habilidades y estrategias que ayuden a propiciar el aprendizaje.

Por su parte, Malacaria (2010) considera que el aprendizaje es un proceso que cambia la conducta a lo largo de la vida, consiguiendo ajustarse a las modificaciones provocadas por la situación. Finalmente, asume que el mejor instrumento para que las personas se adapten es el aprendizaje.

Aunque si bien el aprendizaje contempla una función adaptativa, es necesario asumir que existe una postura singular del individuo. Es este el sentido al que apunta Sanz (2013) cuando manifiesta que las personas muestran formas específicas para aprender con la intención de

fomentar efectos idóneos y generando buenos desempeños en el rendimiento escolar, y estrategias creativas en asuntos relacionados con el ámbito social y laboral.

Dentro del estilo de aprender intervienen los entornos naturales y cognitivos, así como los de tipo externo, por ejemplo, el método de asociación dentro del salón de clase, el compendio de las materias, la técnica aplicada y la conexión con el maestro (Córdova, 2013).

Heredia y Sánchez (2013) expresan que a lo largo del tiempo cada una de las corrientes psicológicas han aportado su propia explicación para este término, pero las definiciones más ampliamente reconocidas muestran que el aprendizaje es:

- Un cambio consistente y permanente en el modo de comportamiento humano que se produce debido a la práctica.
- Un cambio armoniosamente permanente en los perfiles cognitivos que se produce debido a la experiencia.

Las dos conceptualizaciones aluden a un cambio, en todo caso, el tiempo que tarda en lograrlo no está del todo fijado, ni si después de esto existirán diferentes alteraciones. Asimismo, las dos conceptualizaciones traen a colación que el cambio es el resultado de la práctica que realiza una persona, comprobando las modificaciones luego de que hayan pasado ciertas ocasiones en la rutina habitual de vida del individuo. Por lo tanto, se percibe que para obtener un aprendizaje es básico que, en los establecimientos educativos, se genere una conexión entre los nuevos aprendizajes con las ideas pasadas de los alumnos.

En consecuencia, se percibe que para aprender es importante relacionar el nuevo aprendizaje con los pensamientos pasados de los estudiantes, donde el aprendizaje es un curso de diferenciación, de cambio de los planes de información, de equilibrio, de esta manera haciéndolo específico, es decir, viable y de largo plazo (Ballester, como se citó en García et al., 2015).

El aprendizaje incluye la obtención y la modificación de los conocimientos, el procedimiento, la capacidad, la convicción y la mentalidad (Schunk, como se citó en Zapata, 2015).

Bigge (Zapata, 2015) engloba al aprendizaje como una aproximación de aplicar una técnica activa dentro de un ambiente de la comprensión extendiéndose para lograr conseguir el ambiente cognitivo.

Pérez (Briceño, 2016) señala que el aprendizaje es una metamorfosis que ocurre en el interior de la persona y aparece a través de un cambio constante en su forma de actuar debido a la obtención de información y experiencia.

El aprendizaje es considerado como un lapso que ocurre en el interior de la persona y aparece a través de un cambio constante en la manera de proceder debido a la obtención de información, preferencias y experiencias (Briceño, 2016).

En teorías sobre el procesamiento de la información, el aprendizaje es considerado como un espacio que incorpora la producción de información, experiencia, valores, disposición a través de la enseñanza de habilidades psíquicas o experiencias. En igualdad de condiciones, hay varias normas que lo califican según el efecto creado en el ser humano Rivera (como se citó en Andrade, 2017).

El aprendizaje es una aproximación al almacenamiento de datos con un resultado de cambio de actuación. Teniendo la opción de ser caracterizado como un cambio de conducta por separado, resultado consistente del impacto de la práctica (López, 2018).

El aprendizaje es un camino. Incluye los cambios que se producen en un espacio de tiempo disminuido y que permiten al alumno comunicar sus pensamientos de una manera satisfactoria teniendo en cuenta la situación actual (López, 2018).

Riva (García, 2017) considera el aprendizaje como un trayecto por medio del cual se da inicio a una actividad que aparece en un escenario siempre y cuando los ajustes se acrediten al progreso interior de la persona. En esta situación concreta, se coincide con el autor anteriormente mencionado en que el aprendizaje es una vía (camino) por la que se adquiere información formativa e informativa evolutiva y útil.

El aprendizaje depende de un trayecto para edificar al estudiante de manera específica y social. Biggs (López, 2018) sostiene que se esperan algunas perspectivas para conseguir el aprendizaje:

- Una etapa de información adecuadamente planificada
- Un contenido persuasivo adecuado
- Actividades donde los alumnos serán responsables
- Una comunicación con los demás

El término aprendizaje considerado como forma de obtener información, puede ser considerado como una ruta aplicada por la persona y que puede diferir. Intrínsecamente, a través de transformaciones en su organización psíquica. El conocimiento, reglas, normas, perspectivas, mentalidades. Extrínsecamente, a través de cambios en la manera de actuar, los movimientos coordinados, la ejecución de las capacidades, la colaboración con la sociedad. Intentando conseguir un método satisfactorio para cambiar y consolidar los puntos de vista psíquicos que llevan a conseguir un aprendizaje decente (López, 2018).

Para finalizar Cáceres y Vilchez (2015) manifiestan que la experiencia educativa se detalla como una forma de que la persona batalle con la intervención de los pensamientos y las condiciones de su vida, y para lograrlo se predispone a crear un aprendizaje activo en cualquier situación que exija el uso de los cuatro estilos: teórico, pragmático, reflexivo y activo.

Teorías Filosóficas del Aprendizaje

Partiendo del razonamiento, el aprendizaje debe examinarse bajo el término epistemológico, y ello implica analizar su inicio, su tendencia, sus restricciones y los componentes para el conocimiento. Las dos posturas sobre el inicio del conocimiento y la relación con el medio son el racionalismo y la práctica (empirismo), las cuales se introducen en las teorías actualmente aplicadas al aprendizaje (Schunk et al., 2012).

Racionalismo. El racionalismo alude a la posibilidad de que el conocimiento se despliegue a partir del saber, sin la mediación de los sentidos. La disparidad entre psique y materia, que aborda de forma notable en la apariencia idealista del saber humano, volviendo a la etapa de Platón, que separaba entre la noción obtenida por medio de las facultades y la obtenida por medio de la razón. Platón pensaba que los objetos (una mesa, un árbol) eran revelados a los individuos a través de la actividad de los sentidos, sin importar que los individuos obtengan el pensamiento o idea a través de la razón o contemplando lo que saben (Schunk et al., 2012).

Empirismo. El empirismo sustenta que el pensamiento es posible a través del conocimiento basado en la experiencia. Esta aportación proviene de Aristóteles (384-322 a.C.), quien no consideró la idea de instaurar una oposición inequívoca entre la mente creativa y lo material; fuera de la naturaleza la cual es la consolidación de los sentimientos tangibles de los individuos, estos sentimientos, simultáneamente, fueron pensados como legítimos (fuertes, permanentes) por la mente creativa. El conocimiento de la realidad no podría ser encontrado por medio de los receptores (órganos de los sentidos), sino, a través del conocimiento, ya que el pensamiento adquiere información del entorno. A diferencia de Platón, Aristóteles concibió que la razón no aparece separada del medio exterior, ya que creía que eran la etapa inicial de todo conocimiento (Schunk et al., 2012).

Teorías Psicológicas del Aprendizaje

Alonso y Gallego (2004) sitúan de manera global, alineada con el resultado educativo, tres líneas teóricas: teoría conductista, teoría cognitiva y el enfoque constructivista.

Conductismo. El aprendizaje se lo determina como un punto de vista que puede ser observado y documentado, y que considera que hay aprendizaje cuando se cambia la conducta observable y determinante. Esto puede considerarse un cambio de conducta estable por separado, que muestra la manera para obtener la información o las habilidades y los objetivos posiblemente cuantificables (Arancibia et al., 2005).

Esta teoría conductista se acentúa en las objeciones repetidas, subraya las invalidaciones redundantes (Arancibia et al., 2005).

Pozo (2008) expresa que las teorías conductistas del aprendizaje se agrupan ante la presencia de realidades externas y el medio, para descubrir el tipo de conducta de los alumnos.

Cognoscitivismo. En contraposición de lo anterior, en vez de proporcionar solamente la importancia a los factores exteriores de la cadena del aprendizaje, el aspecto educativo y la práctica, se convierten en los nexos centrales; donde, todos los alumnos den un sentido a los elementos que procesan y deciden lo que consideran importante aprender, al igual que la forma de convertirla en significativa, con la intención de conseguir sus propósitos (Beltrán, 1998).

Flavell (como se citó en García et al., 2015) afirma que la forma de comprender y codificar en el pensamiento es un mecanismo a través del cual se asimila una representación conceptual interior, además, la recuperación se adquiere como un mecanismo dinámico que asimila los acontecimientos realizados más no a manera de copia pasiva de lo que se almacena en la memoria.

Henson y Eller (2000) refieren que el proceso de aprendizaje es considerado como un procedimiento que permite almacenar las funciones cerebrales, siendo el primer acercamiento de los alumnos con la información y conocimientos, siendo los receptores que posteriormente se encargarán de transmitir la información hacia los estímulos entorno al proceso de la información.

Mayer (2002) plantea opiniones como: que el aprendizaje es particular y propio, el cual edifica sus oportunos significados; a pasos disparejos y a través de diversas formas durante las fases idénticas de aprendizaje específico.

Ausubel (García et al., 2015) señala que el aprendizaje significativo se origina de la información que se adquiere por primera vez y se enlaza de forma independiente, es decir, no es posesiva con los conocimientos que el alumno ha tenido anteriormente, ocasionando un cambio, ya sea en su contenido que se asemeja con lo que ya conoce. Es decir, debe decidir el alumno de forma coherente realizando una correlación específica, entre el conocimiento nuevo y los ya aprendido.

Constructivismo. Este concepto centra su atención en los métodos particulares que conllevan a construir el conocimiento y exhiben la acción creada o diseñada de forma individual. Durante estas formas de interactuar, los estudiantes desarrollan una forma de acción psicológica constructivista, encaminada a proporcionar un significado a los ámbitos escolares.

Una manera de aprender es cuando un estudiante diseña de forma individual un contenido que representa un objeto de la vida real o por medio de su vivencia, su interés y conocimiento anterior Coll (como se citó en García et al., 2015).

Monereo et al (2006) plantea que, si a los estudiantes se les proporciona la oportunidad de analizar las ventajas y posibilidades de una estrategia de aprendizaje sobre otra, dependiendo de las particularidades de la acción específica que deben poner en práctica sobre otra acción, pueden

considerar cuándo y por qué es aplicable y beneficiosa el método o técnica a ser usada, y de esta manera pueden involucrar las habilidades de aprendizaje que favorezcan dicho proceso.

En conclusión, el constructivismo implica un enfoque centrado en el estudiante, donde se fomenta el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y el descubrimiento. Los maestros actúan como facilitadores del aprendizaje, proporcionando oportunidades y recursos para que los estudiantes construyan su propio conocimiento.

Tipos de Aprendizaje

Impronta. Es un aprendizaje que sucede en una edad o etapa específica de la vida, y no tiene nada que ver con las consecuencias del comportamiento. Originalmente se usó para relatar una situación en la que un animal o un ser humano aprende las particularidades frente a un estímulo, de ahí el término impresión en el ser humano (López, 2018).

Aprendizaje Observacional. El proceso del aprendizaje mayormente particular de las personas es la emulación, lo que quiere decir, la reproducción individual de un comportamiento observado (López, 2018).

Enculturación. Es el proceso a través del cual un sujeto asimila las condiciones de su cultura originaria en la que se encuentra circunscrito y obtiene valores y formas de comportamiento que son apropiadas o necesarias dentro de su cultura. Son los dominios que conducen o ajustan al ser humano, deliberadamente o no, involucran a los progenitores, a otras personas adultas y a sus colaboradores. Si llega a tener éxito, da como consecuencia idoneidad en la forma de expresarse, y podrá ostentar los valores y ritos de la cultura (López, 2018).

Aprendizaje Episódico. Es una transformación en la conducta producto del resultado de un acontecimiento. Por ejemplo, el temor a los perros que sigue a ser atacado por uno de ellos corresponde al aprendizaje episódico. El aprendizaje ocurre cuando los hechos son registrados en

la memoria episódica del ser humano, siendo una de las maneras de aprender y recuperar de manera clara la información, conjuntamente con la memoria perceptiva y la memoria semántica (López, 2018).

Aprendizaje Multimedia. Este enfoque se pone en práctica cuando se utiliza una combinación de diferentes medios de comunicación, como texto, imágenes, audio y video, para facilitar la adquisición de conocimientos y habilidades por parte de los estudiantes

E-learning y Aprendizaje Aumentado. Es un término genérico aplicado para hacer referencia al aprendizaje basado en el uso de internet. Un dispositivo electrónico específico y cada vez más popular es el m-learning, que utiliza tecnología propia de las telecomunicaciones, como los teléfonos móviles. Cuando el estudiante se relaciona con el medio de e-learning, se denomina aprendizaje aumentado. Al ofrecer un entorno que esté alineado a los requerimientos del individuo, la educación fundada en el medio puede adaptarse activamente al contexto actual del estudiante. El contenido digital aumentado puede incluir textos, imágenes, vídeos, audios (música y voz). A través de una formación individualizada, demostrando que el aprendizaje elevado perfecciona el rendimiento del aprendizaje adquirido a lo largo de su vida (López, 2018).

Aprendizaje Mejorado por Tecnología (Technology Enhance Learning). Se refiere a apoyar cualquier acción de aprendizaje por medio de la tecnología. El Aprendizaje tecnológico mejorado (AMT-TEL) es usado frecuentemente como equivalente de E-Learning aunque existen discrepancias relevantes. Existe un desacuerdo entre estos dos términos es que el aprendizaje reformado por la tecnología se centra puntualmente en algún mecanismo de enseñanza que use la tecnología. El aprendizaje mejorado por la tecnología (TEL) busca suministrar creaciones técnico-sociales en las experiencias de aprendizaje relevantes para los sujetos y las organizaciones (también que eleven la eficacia y la rentabilidad), sin importar el tiempo, espacio

y ritmo. Así, el espacio de TEL refiere el soporte de cualquier actividad de aprendizaje por medio de la tecnología (López, 2018).

Aprendizaje por Rutina o Memorístico Forte learning. Es un mecanismo que no interviene en comprender los procesos e inferencias internas del estudiante. en cambio, se enfoca en memorizar el material para que el estudiante lo recuerde exactamente como lo leyó o escuchó. El elemento esencial de los métodos de aprendizaje memorístico es el aprendizaje repetitivo, fundado en la imagen de que el alumno recordará de manera rápida el material (más no precisamente su significado) se recuerda fácilmente cuanto más se repite. El aprendizaje de memoria se aplica en una variedad de campos, desde las matemáticas hasta la música y la religión. Aunque sea reprochado por cualesquiera de las corrientes de pensamiento, el aprendizaje memorístico es un requerimiento necesario en algunas de las experiencias de la vida diaria (López, 2018).

Aprendizaje Significativo. Es un concepto que implica que el conocimiento se comprende plenamente cuando se vincula con otros conocimientos.

Este tipo de aprendizaje difiere de manera radical del aprendizaje memorístico, donde la información se adquiere independientemente de la comprensión. El aprendizaje significativo, por otro lado, quiere decir tener una comprensión integral del contexto de los hechos que se están aprendiendo (López, 2018).

Aprendizaje Informal. El aprendizaje informal se refiere a la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias que ocurre fuera de un entorno estructurado o formal de educación, sucede por medio de las experiencias en situaciones cotidianas, pudiendo realizarse mediante la mediación con un otro o de manera solitaria y ocurriendo a largo de la vida (López, 2018).

Aprendizaje Formal. Es un aprendizaje que tiene lugar en una situación maestro-estudiante, como lo es en una escuela (López, 2018).

Aprendizaje no Formal. Hace referencia a los aprendizajes que ocurren por fuera del sistema escolar. Ejemplo: concentrar a personas con intereses similares y aprender a través del intercambio de ideas en organizaciones de jóvenes, niños o adultos por medio de una capacitación (López, 2018).

Aprendizaje Tangencial. Es un proceso de autoaprendizaje en el que los sujetos participan sobre temas que disfrutan o en los que encuentran un valor. Por ejemplo, puede haber personas que quieran aprender a tocar un instrumento después de jugar un videojuego musical. Autoeducarse puede mejorar a un sujeto a través del trabajo. Según los expertos en educación, el aprendizaje autodirigido ha indicado ser un instrumento efectivo para permitir que los alumnos logren independencia a través de las etapas del aprendizaje (López, 2018).

Aprendizaje Activo es aquel proceso que ocurre cuando el ser humano controla su propia educación. Comprender la información es una parte importante del aprendizaje, por tanto, es indispensable que los estudiantes sepan lo que comprenden y aquello que les esquivo. El aprendizaje activo alienta a los alumnos a mantener una plática interna sobre su comprensión. Esta estrategia y otras estrategias metacognitivas se logran enseñando a los alumnos a través del tiempo. La investigación sobre procesos relacionados con la metacognición ha señalado los beneficios del aprendizaje dinámico y enriquecedor. Además, los alumnos también están más motivados para aprender cuando tienen control sobre lo que van aprendiendo (López, 2018).

Aprendizaje Síncrono. Ocurre cuando dos o más sujetos hablan entre sí en tiempo real. Sentarse en el salón de clase, dialogar vía telefónica o chatear por mensajes instantáneos son claros ejemplos de comunicación en sincronía (López, 2018).

Aprendizaje asincrónico: el aprendizaje asíncrono es más flexible. En este tipo de enseñanza el conocimiento y las comunicaciones están expuestas previamente y se presentan de diversas maneras: multimedial, mediante correo electrónico, cursos online, foros y grabaciones de audio y vídeo, permitiendo a los alumnos participar cuando sea más provechoso para ellos y haciendo uso de sus propios ritmos y tiempos (López, 2018).

Condiciones de Aprendizaje

López (2018) enfatiza que es importante determinar las circunstancias en el proceso de aprendizaje para lograr uno efectivo. Los estudios varían de acuerdo con su rendimiento y plantea diferentes condiciones que logren aseverar que los buenos aprendizajes sean completos:

Motivación. Los estudios sólo pueden realizarse en respuesta a las necesidades de los estudiantes. Una gran motivación es esencial para un aprendizaje eficaz. Un docente reflexivo trata de incitar al alumno de diferentes maneras para incrementar su beneficio. Una enérgica e incesante ambición de aprender es un terreno fértil para conducir a procesos de aprendizaje permanente.

Seguridad psicológica. Para que el aprendizaje pueda realizarse, la intervención del estudiante es fundamental. Un estudiante no actuará de forma impropia a menos que sea conveniente para él. Un docente no puede educar a los alumnos por medio de chantajes. Un estudiante debe estar en un contexto inspirador para tener más posibilidades de educarse (López, 2018).

Experimentación. El aprendizaje es considerado como un recorrido dinámico; ningún aprendizaje es positivo si el estudiante no está expuesto a entornos de aprendizaje. Este proceso implica indagar, pensar, distinguir, interactuar. La práctica ante situaciones importantes es la plataforma del conocimiento. Sólo la acción puede atraer el aprendizaje.

Retroalimentación. Un alumno aprende más pronto y mejor porque se ve forzado a centrarse en las tareas más importantes y porque recibe retroalimentación sobre sus avances. Ante un inconveniente, el estudiante se interesa en conocer si el recurso es correcto. La retroalimentación es información sobre el comportamiento del aprendizaje. Los avances del proceso de los alumnos deben ser informados con cierta regularidad, ya que esto motivará a los estudiantes a estudiar (López, 2018).

Práctica. Otra de las condiciones importantes en el proceso de aprender es la experiencia, la práctica es especialmente importante en la educación. Por ello, es importante que el docente organice el ambiente de aprendizaje de manera que involucre el comportamiento en él, para que el aprendizaje sea positivo y útil.

Pertenencia y Configuración. repetir, practicar y ejercitar no darán como resultado el aprendizaje a no ser que se creen además formas aceptables de interacción. El aprendizaje en particular es la reorganización de las experiencias, lo que quiere decir, que nuevos procesos y métodos se encuentran en nuevas relaciones. Si no se cambia la experiencia, no existirá aprendizaje. Posterior a la reestructuración, el estudiante podrá organizar su experiencia en la relación deseada. Sólo así se producirá el aprendizaje (López, 2018).

Estilos de Aprendizaje

Definición de Estilos de Aprendizaje. Las investigaciones que anteceden a los estilos de aprendizaje o estilos mentales se sitúan en el ámbito de las ciencias psicológicas. Esta conceptualización fue utilizada por primera vez en los años 50 por psicólogos especializados en el ámbito cognitivo. El principal investigador que se dedicó a las cuestiones relacionadas con los estilos de aprendizaje fue el norteamericano Witkin (Cabrera, 2004).

Según Briceño (2016) en el área de la ciencia psicológica, hay un amplio abanico de teorías que explican a los estilos de aprendizaje. A pesar de los puntos de vista alternativos que introducen estas teorías, dan una estructura suficiente que permite conocer y comprender las características que muestran los alumnos cuando se enfrentan a una circunstancia de aprendizaje. Se tiende a considerar que el estilo de aprendizaje es la forma específica y duradera con la que se comunica el alumno mientras realiza las acciones académicas. Desde allí, se puede suponer que cada individuo encausa el conocimiento aplicando sistemas que se conservan en diversas circunstancias de aprendizaje, en definitiva, la persona aprende de acuerdo con su propio estilo.

Un estilo de aprendizaje es un conjunto de cualidades mentales y afectivas que actúan como señales algo duraderas de cómo un estudiante ve, interactúa y responde al escenario donde se suscita el aprendizaje (Alonso y Honey, 1994).

De la misma manera Paredes (2008) supone que los estilos de aprendizaje son las formas particulares de comportamiento que actúan como indicios de cómo un individuo tiene éxito y se ajusta a su circunstancia actual, además deciden las inclinaciones particulares en el enfoque del aprendizaje. Implican diferentes técnicas mentales y prácticas metacognitivas que producen actividades de estudio a la luz de los conocimientos previos de cada sujeto y se realizan para asegurar, incorporar o aplicar la nueva información obtenida (Paba et al., 2008)

Por su parte Vega, (2017) considera a los estilos de aprendizaje como las cualidades cognitivas, emocionales y fisiológicas que actúan como signos algo estables de cómo los estudiantes aprecian las interacciones y dan respuesta a su entorno de aprendizaje.

Independientemente del extenso número y variedad de significados de los estilos de aprendizaje, se puede interpretar que la mayor parte de los investigadores concuerdan que el

aprendizaje es la forma en que el cerebro percibe y procesa la información que adquiere, lo que significa la impresión de cada sujeto para aprender eficazmente.

Modelos Sobre los Estilos del Aprendizaje. Los modelos de estilos de aprendizaje ofrecen una hipótesis consolidada que describe las maneras en que los estudiantes actúan mientras aprenden, de igual forma da cuenta de la manera en que los procesos de habilidades de enseñanza pueden ser viables (Briceño, 2016). A continuación, se presentan los importantes modelos que exponen los estilos de aprendizaje:

Modelo de Pask. Pask (Paredes, 2008) se concentró en los patrones que se encuentran en las interacciones mediadas por la conversación para reconocer los estilos de aprendizaje y de pensamiento. Tal y como indica la hipótesis de la conversación, se empleó una técnica esencial que hacía referencia en que los alumnos mostraran a sus compañeros de clase lo que habían estudiado. En su investigación se exploraron varios ejemplos de planificación, organización y coordinación del pensamiento, así como de elección y de tratamiento de datos. Dando como consecuencia a tres tipos de alumnos: serialistas, holísticos y versátiles (Briceño, 2016).

Modelo Myers-Briggs. Considera una clasificación para los individuos según cuatro divisiones: extrovertido-introvertido, sensorial-intuitivo, racional-emocional, calificador-perceptivo. Como todas las combinaciones son concebibles, da como resultado una suma de 16 tipos. El modelo, que es conocido como MBTI, es aplicado de forma rutinaria en el método de enseñanza, en las dinámicas grupales, en la preparación del personal laboral, en el avance de la capacidad de liderazgo, en la asesoría conyugal y en el autoconocimiento (Paredes, 2008).

Según esta clasificación, los extrovertidos envían esa energía hacia el exterior, hacia los demás o hacia las cosas, mientras que el introvertido la atrae hacia el interior, lo que quiere decir, enfatiza en sus propias consideraciones. A los sensoriales les gusta obtener información por

medio de sus sentidos; en cambio, a los intuitivos les gusta percibir la información a través de su instinto, de manera inconsciente. Los racionales califican en vista de asociaciones como verdadero/falso y sí/entonces; los emocionales optan por evaluaciones de categoría mejor/peor y más/menos. Los que califican favorecen los enfoques poco a poco y organizados, mientras que a los perceptivos les gusta conservar todas las elecciones posibles abiertas y suelen ser más adaptables y sin restricciones (Briceño, 2016). Los estilos en estos cuatro aspectos no son libres y autónomos, sino que se comunican entre sí, y para la descripción adecuada del tipo de un individuo es vital contemplar las cuatro clasificaciones (Paredes, 2008).

David Kolb. Tutau (2011) indica que el modelo de Kolb en muchos casos se utiliza en las evaluaciones de los estilos de aprendizaje de las personas adultas, menciona que hay cuatro límites distintos que afectan al aprendizaje: de experiencia activa (el grado en que podemos conectarnos directamente sin suposiciones en circunstancias nuevas); de percepción reflexiva (o la capacidad de reevaluar encuentros y notarlos con imparcialidad y según puntos de vista alternativos); de conceptualización única (la capacidad de reproducir ideas y coordinarlas en evaluaciones sensatos e hipótesis coherentes); y de conceptualización sustancial (la capacidad de utilizar especulaciones para abordar y determinar cuestiones).

Kolb (Tutau, 2011) sustenta que, según la metodología en la que ven e interactúan con la información, los alumnos podrían ser clasificados en cuatro clases o estilos: divergentes o convergentes y asimiladores o acomodadores. Para el psicólogo estadounidense, la percepción es la inclinación para valorar el medio y comprenderlo (se coteja la visión concreta y la visión abstracta); y el procesamiento es la preferencia por cambiar lo que se ve (se contraponen la modalidad activa y la reflexiva).

El estudiante de estilo divergente aprende mejor cuando puede explorar ideas y situaciones desde múltiples perspectivas. Son imaginativos y creativos, y prefieren el enfoque holístico en lugar del análisis detallado. Les gusta generar ideas nuevas y ver las cosas desde diferentes ángulos. (Rodríguez, 2006).

El estudiante con estilo convergente supone que los pensamientos son importantes porque radican más en su racionalidad que en su viabilidad. Están más intrigados por los pensamientos y hacen modelos hipotéticos: su pensamiento es inductivo.

El alumno con un estilo asimilador se enfatiza mayormente en las experiencias sustanciales y en el ensayo y error dinámico. Aprovecha la oportunidad de diseñar, hacer cosas y participar en nuevos encuentros; sobre todo, se adapta muy bien a los cambios. Está bien con las personas, pero rara vez se vuelve ansioso y agresivo (Zavala, 2008).

Los acomodadores aprenden mejor cuando se enfrentan a situaciones prácticas y desafiantes. Prefieren la acción directa y la experimentación, y están dispuestos a tomar riesgos. A menudo confían en su intuición y en la prueba y error para resolver problemas (Rodríguez, 2006).

Felder-Silverman. En el modelo de Felder-Silverman, los estilos de aprendizaje de los alumnos se ordenan en cinco aspectos, que se consideran los principales en el espacio de los estilos de aprendizaje. Estos aspectos muestran cómo el alumno establece (inductivo/deductivo), procesa (activo/reflexivo), percibe (sensorial/intuitivo), recibe (verbal/visual) y comprende (secuencial/global) nueva información (Briceño, 2016).

Dunn y Dunn (Briceño, 2016) presumen que los estilos de aprendizaje no son marcas de capacidad, sino de inclinaciones de aprendizaje; además, pueden mejorarse en el transcurso de la vida. Expresan que los alumnos se benefician rápidamente de la información sobre los estilos de

aprendizaje, y la experiencia de crecimiento de la instrucción será poderosa si se tienen presentes.

Honey y Mumford. (Catalán, 2014) caracterizaron el estilo de aprendizaje como una manera de describir las actitudes y comportamientos que determinan una preferencia individual hacia el aprendizaje, constituyeron cuatro estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático.

El Estilo Activo: Los individuos con tendencia a este estilo son adaptables y receptivos; gustan de pruebas y participan en los encuentros sin prejuicios. El alumno del estilo dinámico o activo tiene preferencia hacia las novedades y se opone a las circunstancias en las que hay resistencia al cambio. No es de su agrado las actividades a largo plazo, razón por la cual la mayoría de las veces harán un movimiento rápido. Les gusta disertar y dirigir las conversaciones (Briceño, 2016).

El Estilo Reflexivo: el alumno reflexivo es atento, perspicaz y resuelto: escucha con cautela a las personas. No participa hasta que se sienta cómodo con todo lo que ocurre. Acumula información y la desglosa completamente antes de llegar a una resolución (Briceño, 2016).

El Estilo Teórico: los individuos teóricos son coherentes, inteligentes, razonables y objetivos; no obstante, no soportan la vulnerabilidad, la agitación y el equívoco. Son significativos en lo que respecta al planteamiento de hipótesis, normas y modelos. La forma de pensar del alumno de estilo teórico se reduce en que, si es coherente, es genial (Tutau, 2011).

El Estilo Pragmático: el alumno pragmático es entusiasta, sensato, razonable, profesional y realmente ordenado. La mayoría de las veces rechazan todo lo que no tiene un estudio evidente; no son excepcionalmente aficionados a las especulaciones o normas fundamentales. Las personas pragmáticas buscan enfoques pertinentes para realizar sus actividades, toman

decisiones rápidamente y se divierten con la oportunidad de ocuparse de los asuntos. Por lo general, se muestran ansiosos ante la incertidumbre y se sitúan más en las actividades que realmente en los individuos (Rodríguez, 2006).

Características de los estilos de aprendizaje de Honey y Mumford

La intención de Honey y Mumford es que el aprendiz llegue a ser eficiente en las cuatro etapas del ciclo de aprendizaje. Un aprendiz ideal tiene la habilidad de operar con igual facilidad en las cuatro etapas (activo, reflexivo, teórico y pragmático) (Sadler-Smith, 2001).

Tabla 4

Características de estilos de aprendizaje

Estilo	Características
Activo	Animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo.
Reflexivo	Ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo.
Teórico	Metodológico, lógico, crítico, estructurado.
Pragmático	Experimentador, práctico, directo, eficaz, realista.

Nota. Elaboración propia con base en Sadler-Smith (2001)

Instrumentos para medir los estilos de aprendizaje

A través de la investigación de la escritura científica fue posible darse cuenta de que existe un extraordinario surtido de instrumentos para medir los estilos de aprendizaje, aplicados durante muchos años en diversas exploraciones en los ámbitos escolar, empresarial y mental, que ha originado un extraordinario número de libros y distribuciones de artículos científicos (Malacaria, 2010). Se detallará a continuación algunos de ellos:

Tabla 5

Instrumentos para medir los estilos de aprendizaje

Autores	Instrumentos
Kagan (1966)	Test de Emparejamiento de Figuras Familiares.
Witkin (1971)	Test de figuras incrustadas.
Riechmann (1974)	Cuestionario de 22 Estilos de Aprendizaje de Estudiantes.
Kolb (1976)	Inventario de Estilos de Aprendizaje.
Schmeck & Ribich (1977)	Cuestionario Inventario de Procesos de Aprendizaje.
Dunn (1978)	Inventario de Estilos de Aprendizaje.
Keefe (1979)	Perfil de Estilos de Aprendizaje.
Juch (1987)	Ejercicio de Perfil de Aprendizaje.
Mc Carthy (1987)	4MAT System.
Felder & Silverman (1988)	Cuestionario Índice de Estilo de Aprendizaje.
Honey & Mumford (1988)	Cuestionario de Estilos de Aprendizaje.
Alonso, Gallego y Honey (1992, 1994)	Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)
Sternberg (1997)	Inventario de Estilos de Pensamiento.
Jester (1999)	Encuesta sobre Estilos de Aprendizaje para la Universidad.
Whiteley & Whiteley (2003)	Inventario de Estilos de Aprendizaje del proyecto Memletics.

Nota. Malacaria (2010) destaca a Dunn, Kolb y Honey & Mumford como los autores más reconocidos.

Capítulo III Adolescencia

En este apartado se hará referencia a las definiciones y conceptos de temas relacionados con la adolescencia, examinando diferentes situaciones desde diferentes perspectivas, así como su importancia.

En referencia a este aspecto Pineda y Aliño (2002) muestran que parte de la transición entre la niñez y la adultez es necesario explicarla a través de los cambios que la caracterizan, lo que permite valorar en escala de tiempo, los procesos de cambio que suman componentes vital, social y psíquicos, por lo tanto, demuestra que puede ser una aleatoria generación de conflictos e

inconvenientes que logran configurar esta etapa, permitiendo que los adolescentes se adapten a las necesidades que perciben.

Poltrony et al. (2009) manifiestan que la adolescencia es considerada como un signo único de la etapa de la vida humana, al margen de la población y del retraso de la libertad social y familiar.

Por su parte, Iglesias, (2013) indica que la adolescencia es lo que sucede desde el comienzo de la pubertad hasta el final del crecimiento. También involucra transformaciones físicas y psíquicas

Del mismo modo, la adolescencia es vista como un período de modificaciones y cambios. No hay un comienzo violento o un resultado final. Se especifica como un curso progresivo, que tiene una poderosa representación que busca lograr progreso y mejora (Valdivielso, 2015). Finalmente, la Organización de las Naciones Unidas señala que el término adolescencia se puntualiza como una parte del ciclo de vida humana donde ocurre el crecimiento y desarrollo del ser humano, que ocurre durante la niñez y antes de la pubertad, cuando se tiene entre diez y diecinueve años. Esta organización considera que la adolescencia es un momento trascendental debido a los cambios que se dan en el ser humano, el cual se sustenta en cambios rápidos y cambios evolutivos a través de un complejo sistema biológico que da lugar a superar la niñez hasta la adolescencia (Organización de las Naciones Unidas, 2017).

Teorías que Explican la Adolescencia

A lo largo del tiempo, el período de adolescencia se estudia con la intervención de diferentes métodos, quizás ninguno de ellos sea perfecto, pero muestran un sistema de referencia. En tal virtud, se puede describir los aportes de diversas perspectivas como la biológica, la psicoanalítica, la psicológica, la psicosocial y la sociológica, entre otras (Valdivielso, 2015).

Teoría Biológica. Desde una perspectiva biológica, existen investigadores que tienden a coincidir y comparar las modificaciones que se dan en el organismo de los adolescentes y que dan lugar al inicio de este período; no obstante, no todos le dan la misma importancia al impacto emocional que estos cambios pueden generar; este es el caso de ciertos autores como Hall (1904) y Piaget (1981).

Hall. (1904) consideró que el joven adolescente atraviesa por la misma etapa de sus ancestros, lo que quiere decir, cada vez que todas las personas inician esta etapa, se repite el mismo proceso; esto es lo que llamó la teoría de la recapitulación. Hall (1904) distingue el estrés como una particularidad de la adolescencia, que se caracteriza por deseos en conflictos, lo que hace que este proceso de desarrollo sea inestable.

Piaget. Indicó que la adolescencia como una etapa del desarrollo evolutivo humano asociada a la reorganización de las capacidades intelectuales. Para lograrlo, desarrolló su famosa teoría del desarrollo, a saber, la etapa sensoriomotora, la etapa preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. Es exactamente en esta última etapa, cuando consigue, que se producen cambios cualitativos en las personas, con respecto a la infancia (Piaget, 1981).

Teoría Psicoanalítica. Si se centra la atención en el enfoque de la teoría psicoanalítica, se puede evidenciar de qué manera Freud (1925) decía que la etapa de adolescencia es el resultado de la niñez, lo que provoca cambios en el equilibrio mental que existe desde la niñez hasta ese momento. Sin embargo, el adolescente pretende hallar afectos u objetos de amor por fuera de la familia, además debido a la vulnerabilidad de su constitución psíquica o de su personalidad hace que el adolescente busque protección psicológica para hacer frente a las pulsiones y a la ansiedad.

Blos. (1967) asevera que la adolescencia es más importante, ya que en esta última se puede evidenciar actuaciones como la idolatría a los famosos, la ambivalencia de su comportamiento, etc. En definitiva, la teoría psicoanalítica examina la causa de este “momento conflictivo” en el interior de la persona.

Erickson. (1974) construyó una reelaboración de la posición psicoanalítica en términos de indagación cultural antropológica. Para este autor, el punto central será la crisis de identidad que se presenta en los diversos momentos que atraviesa el ser humano para desarrollar su identidad personal. Por ello, la identidad del adolescente es producto del proceso de identificación con los elementos disponibles, culturalmente hablando, que eventualmente se transforma en una identidad única o nueva, pero que estará íntimamente relacionada con la identidad biológica, porque las modificaciones que se dan en su anatomía corporal restringen su identidad y también desde la cultura en la que habita, y todo ello de forma progresiva hasta alcanzar la etapa de adultez.

En tal virtud, como indica Uribe (2011) a través de este proceso psicológico, la identidad de los adolescentes es una respuesta al problema de identidad que vive en cada instante.

Teoría Psicológica. Esta teoría concentra su interés en los procesos mentales que se encuentran en el pedestal del desarrollo evolutivo. Existen dos autores que mayormente los representa Lewin y Spranger.

Lewin (1969) con la intervención de la teoría de campo, exploró el mundo de la adolescencia. Teniendo en cuenta el entorno, los factores sociales y particulares que componen su vida o espacio psíquico. Durante la adolescencia, este espacio está en constante cambio, ocurriendo de manera rápida y repentina que conduce a los adolescentes a experimentar momentos estresantes y de reorganización.

En este sentido, la lectura que Domínguez (2008) hace sobre Lewin, indica que la reiterada manera de provocar conflictos y comportamientos extremos de los adolescentes es sin duda una expresión de la inseguridad que está mostrando ante el proceso de reorganización.

Según Spranger (1925) las modificaciones fisiológicas no afectan a los cambios cognitivos, aunque no niega las modificaciones endocrinológicas. Los psicólogos han buscado la forma de explicar las modificaciones psicológicas de la pubertad explicándolos en cambios anatómicos. Las afirmaciones fisiológicas no admiten a que la psicología avance. Este autor cree que la adolescencia es como un período de cambio durante el cual se establecen jerarquías de valores, dichos valores darán lugar a diferentes tipos de cambios, que originan tres etapas de cambio durante la adolescencia: el cambio de autopercepción, la aceptación de los valores sociales y obtención de logros y metas a través de la autodisciplina y esfuerzo constante y es a través de estos cambios que el adolescente se descubre realmente a sí mismo

Teoría Psicosocial. La teoría psicosocial, aparte de considerar los ciclos psíquicos, considera el clima social y la conexión entre los adolescentes y la sociedad en general.

Los autores más significativos de esta teoría son Havighurst y Taba (1949) y Wolman (1972) quienes, desglosaron las formas de comportamiento que la sociedad espera de las personas en la etapa de la adolescencia. Estos cometidos son: aceptación del físico real, las relaciones con los amigos de ambos sexos, la autonomía emocional respecto a sus progenitores, la competencia intelectual, etc.

Havighurst y Taba. (1949) consideran que cada etapa de la vida posee cualidades específicas que surgen del desarrollo biológico de las personas, del entorno social-auténtico, del carácter de cada persona y de las metas que cada quién se fija.

Wolman. (1972) examinó el impacto de las perspectivas significativas en los adolescentes que pasan por cambios biológicos similares, sin embargo, el clima social y las conexiones familiares pueden aportar para disminuir el impacto de la etapa de modificación entre la adolescencia y la edad adulta y, en consecuencia, pueden ayudar al cambio o, en realidad, a la inadaptación.

Teoría Sociológica. La teoría sociológica parte de un supuesto diferente a las teorías anteriormente planteadas, ya que mantiene que las causas que provocan esta fase de estudio se encuentran en la sociedad y en sus eventos. Uno de los elementos fundamentales de la adolescencia es la socialización, es decir, la consolidación de las cualidades y convicciones de esa sociedad y la elección de una actividad entre unos pocos. Es un periodo turbulento que genera dificultades y confusión (Valdivielso, 2015).

Elder. Expresó que los jóvenes o adolescentes tienen modificaciones en las actividades que desempeñan, ya que se les exige realizar alguna labor en un momento y espacio determinado de sus vidas y posteriormente es una exigencia diferente cuando llegan a determinada edad (Elder, 1975).

Thomas et al., (1968) desarrollaron una teoría de los temperamentos infantiles que identificaba nueve características de personalidad diferentes en los niños. Estas características incluían cuestiones como la facilidad para adaptarse a nuevas situaciones, la intensidad emocional, la regularidad en los patrones de sueño y alimentación, y la capacidad para mantener la atención. Sostuvieron que la misma persona asume de acuerdo con su espacio, su entorno y sus relaciones una actividad u otra.

Teoría Cultural. De acuerdo con esta teoría, cuya representante más conocida es Margaret Mead (1928) los cambios físicos no son los elementos que específicamente marcan las

transformaciones del comportamiento en la fase de la adolescencia. Para la autora, es necesario buscar la raíz de los cambios principalmente en la influencia de la cultura en la formación de la identidad y el comportamiento individual.

En sus investigaciones, mostró cómo el concepto de adolescencia varía en función del espíritu de la época. En sociedades actuales, este es un período significativamente más largo que en las disposiciones antiguas, tal vez por el hecho de que la distancia entre la consideración de la edad adulta biológica y la edad adulta social es más mayor. Entre el tiempo en que un individuo alcanza el límite con respecto a la reproducción sexual y el tiempo en que la persona puede liberarse de su vida familiar, suele pasar al menos una década (Castillo, 2009).

En el estudio de la adolescencia, convergen diversas teorías que exploran sus fundamentos biológicos, psicológicos y sociales. Estas perspectivas también tienen implicaciones en la formación de tipos de personalidad y en los enfoques de aprendizaje durante esta etapa de cambio y crecimiento a si pues se podría hacer una analogía de estos conceptos. Que serían tan solo supuestos de la interacción entre las teorías de la adolescencia, los tipos de personalidad y los tipos de aprendizaje que es compleja y multifacética.

Tomando en cuenta a Hall (1904) y Piaget (1981) representantes de la Teoría Biológica que explica a la adolescencia, se podría decir que los adolescentes que presentan una inclinación hacia la introversión podrían experimentar de manera diferente las modificaciones biológicas en su organismo en comparación con aquellos más extrovertidos. Estos cambios podrían influir en su tipo de personalidad, ya sea reforzando su introversión o estimulando su extroversión. En cuanto al aprendizaje, los adolescentes con una sensibilidad biológica más pronunciada pueden preferir un enfoque de aprendizaje más práctico y basado en la experiencia.

Por otro lado, Blos (1967) y Erickson (1974) defensores de la Teoría Psicoanalítica que explica a la adolescencia, se podría indicar que los adolescentes que atraviesan la etapa de la adolescencia pueden experimentar conflictos internos que se originan en la niñez y que moldean su desarrollo de la personalidad. Aquellos con una personalidad analítica podrían estar más sintonizados con estas luchas internas y buscar una comprensión profunda de sus cambios emocionales. En términos de aprendizaje, estos adolescentes podrían beneficiarse de enfoques terapéuticos que les ayuden a explorar y resolver sus conflictos internos.

Así mismo Lewin (1969) y Spranger (1925) representantes de la Teoría Psicológica que explica a la adolescencia, se podría indicar que los adolescentes que muestran una propensión hacia la reflexión y el autoanálisis podrían estar más en sintonía con los procesos mentales que ocurren durante esta etapa de la vida. Estos individuos podrían preferir enfoques de aprendizaje que fomenten la autoevaluación y la autorreflexión, como el aprendizaje basado en la resolución de problemas.

Tomando en cuenta a Havighurst y Taba (1949) y a Wolman (1972) defensores de la Teoría Psicosocial que explica a la adolescencia, se podría indicar que los adolescentes que valoran fuertemente su conexión con la sociedad y buscan un sentido de pertenencia podrían ser influenciados por las interacciones sociales y las dinámicas grupales. Estos adolescentes podrían favorecer los métodos de aprendizaje colaborativos, donde puedan interactuar y discutir ideas con sus compañeros.

Por otro lado, Elder (1975) y Thomas et al. (1968) representantes de la Teoría Sociológica que explica a la adolescencia, se podría indicar que los adolescentes que están conscientes de las influencias sociales en su vida podrían ser más susceptibles a las presiones y normas sociales. Su personalidad podría estar influenciada por su adaptación a estas influencias externas. En

términos de aprendizaje, podrían preferir un enfoque de educación que tenga en cuenta las tendencias sociales y que les ayude a comprender cómo su desarrollo personal se entrelaza con el entorno.

Así mismo Mead (1928) defensora de la Teoría Cultural que explica a la adolescencia, se podría indicar que los adolescentes que están sensibles a la influencia cultural en la formación de su identidad podrían mostrar una mayor apertura a la diversidad y a las perspectivas culturales. Estos adolescentes podrían beneficiarse de métodos de aprendizaje que promuevan la apreciación y comprensión de diferentes culturas, fomentando así su desarrollo personal y cultural.

Planos de Maduración de la Adolescencia

La adolescencia, como se ha referido recientemente, es un largo trayecto de la vida donde van produciéndose grandes transformaciones que influyen en diversos espacios o ambientes: natural, social y mental.

Plano Natural. Las modificaciones físicas serán el principal impulso para el cambio. No por gusto, cada uno de los ajustes fisiológicos que se producen están relacionados con las progresiones que se manifiestan en el aspecto mental. Los cambios que se realizan no son sólo físicos, ya que el marco hormonal también altera el área de los sentimientos (Petiot, 2012).

El trabajo de adaptación rápida a su nueva apariencia física repercute en el plano mental de los adolescentes, que deben modificar su autopercepción en el mismo instante en que se ve abrumado por un extraordinario malestar interior y siente con frecuencia que su cuerpo es algo desconocido para sí mismo.

Plano Social. Las modificaciones físicas aludidas en el segmento anterior repercuten en diferentes niveles, que tienen relación con anunciar sus sentimientos; la madurez temprana se

relaciona con la confianza en sí mismo y el desarrollo social. Lo cual no sorprende, dados los beneficios, tanto físicos como mentales, que produce el desarrollo temprano (Coleman y Hendry, 2003).

La capacidad de apreciar a las personas a un nivel profundo asume igualmente un rol esencial en la transformación social del adolescente, un punto de vista significativo a considerar especialmente en la fase evolutiva (Jiménez y López, 2011).

Las respuestas de los adolescentes sobre la pubertad obedecen sobre todo de los modelos de pensamiento y sentimientos referente a la sexualidad que han desarrollado en la etapa de la infancia, de las respuestas que han emitido sus progenitores y amigos sobre su aspecto evolutivo y de las directrices de su modo de vida, tanto de su grupo social cercano como del resto de personas de su sociedad (Valdivielso, 2015).

Independientemente de ello, los adolescentes son conscientes de cómo les respetan las demás personas, lo que a todos los efectos tiene una importancia determinante para ellos e influencia parcialmente su forma de actuar.

También es importante subrayar lo importante que son las relaciones sociales en esta etapa. Los adolescentes están opuestos a todo, sin que evidentemente piense a menudo en los demás, en este desarrollo imaginario de su perfil, los demás asumen un papel significativo, ya que, sin ellos, el adolescente no sería tan consciente de sí mismo (Valdivielso, 2015).

Plano Mental. En el nivel mental se ha desglosado según tres puntos de vista: el aspecto psicológico, de mejora en sus sentimientos y de avance en su personalidad.

En definitiva, se pone en ejecución una cadena de componentes que hacen que aquellas habilidades que habían surgido de forma independiente antes de la adolescencia comienzan a consolidarse para ser aprovechadas de forma general (Neimark, 1982). Este tipo de razonamiento

se conoce como pensamiento formal e incluye un nivel de desarrollo más elevado que en la etapa anterior, la infancia.

Según Piaget (1981) este tipo de pensamiento se retrata con una progresión de cualidades que lo hacen particular y, al mismo tiempo, permiten que no sea igual a las otras etapas cognitivas por las que ha transcurrido el adolescente hasta llegar al tiempo actual. Centrando la atención, en el progreso psicológico que hace concebible el razonamiento relacionado con las tareas formales. El pensamiento formal se caracteriza por la posibilidad de operar con estructuras concretas o abstractas y puede aplicarse a diferentes situaciones hipotéticas. Este pensamiento formal afecta a la mejora de otras numerosas capacidades juveniles y se convierte en el principal impulso que lleva progresivamente al adolescente a la etapa de la adultez.

A lo largo de su progreso psicológico, los adolescentes se preparan progresivamente para sostener varios pensamientos al mismo tiempo, independientemente de su complejidad o nivel de abstracción, avanzando en el razonamiento lógico, ya que pueden contrastar sus hipótesis y las pruebas que obtienen de un dinámico proceso de experimentación, sobre todo en aquellas circunstancias únicas o con aquellos elementos con los que se familiarizan. Dado que las capacidades de información y manejo crecen paulatinamente, las capacidades de razonamiento lógico mejoran de forma constante durante toda la adolescencia (Valdivielso, 2015).

Etapas de la Adolescencia

Existe una amplia variedad de investigaciones que se centran en caracterizar las cualidades particulares de la fase de la adolescencia como momento del desarrollo. Dentro de esta investigación, se ha seleccionado la clasificación por la que más han optado diversos autores. La Organización Mundial de la Salud, no obstante, categoriza la adolescencia en dos etapas, la temprana de 12 a 14 años y la tardía de 15 a 19 años.

Preadolescencia o Adolescencia Temprana. En la adolescencia temprana, aproximadamente entre los 11, 12 y 13 años, la construcción de la amistad se basa más en la interacción mediada por la actividad que en el establecimiento de una relación como ocurrirá más adelante, ya que a esta edad no hay conciencia de una relación bien dispuesta. Los hechos confirman que en esta etapa los adolescentes reducen la mayor parte, sino toda, la conexión con sus padres y se concentran más en sus compañeros. De este hecho evidente es plausible preguntarse si ¿limitan cualquier asociación con sus familias debido a la calidad atractiva del grupo de compañeros, o en realidad, la desintegración de los lazos familiares los lleva a centrarse en el grupo de amigos. La intención subyacente es normalmente la necesidad psíquica del menor de tener un lugar con un grupo de amigos (Castillo, 2009).

Así también, es vital recordar que a esta edad el grupo social al que pertenece desempeña una capacidad de socialización a la vez que les permite encontrar nuevas actividades, ponerse a prueba, fomentar perspectivas edificantes para llevar una armonía, ayudarles a moldear su propia personalidad y madurar en el campo emocional.

Durante el transcurso de esta etapa las particularidades esenciales tienen relación con la autoafirmación ante las personas adultas, los compañeros y el medio en general (Valdivielso, 2015).

Adolescencia Media. Entre los 14, 15 y 16 años, o al menos, en el centro de la adolescencia, la figura del compañero es vital, es primordial para sentir que hay alguien que no te va a engañar jamás, la persona a quien le puedes confiar un asunto o más que todo alguien que con un objetivo concreto te garantiza que no te va a dejar. Sentirse identificado con el compañero, mayormente en las mujeres, es vital, ya que quizás a partir ese instante, esa figura es esencial ya que es la fase en la que las chicas comienzan a salir con chicos (Díaz, 2006).

Los adolescentes son actualmente más conscientes de su particularidad, de ser alguien no igual a los demás chicos. Esto implica la asimilación de valores y normas de comportamiento, por ejemplo, la corrección de la personalidad individual que les permita tener independencia (Valdivielso, 2015).

Esto debe ser reflexionado desde la estructura escolar, ya que esta independencia debe terminar en el desarrollo del propio carácter, en la valoración de una idea positiva de sí mismo y en la producción de un propósito de existencia cotidiana relacionado con los valores.

El desarrollo de la afectividad es diferente para las adolescentes que para los adolescentes. En general, para las chicas el punto de vista emocional es más prioritario que el impulso sexual. No se debe desconocer que a esta edad tienen más madurez que los chicos, por lo que en su mayoría necesitan salir con muchachos más experimentados y maduros que ellas. Para ellos, no es crucial el sentimiento para llegar a tener un encuentro sexual (Castillo, 2009).

Adolescencia Tardía. En la adolescencia tardía, a los 17 años o finales de los 20 años, la construcción de la amistad es una percepción casual y simultánea; no hay ansiedad de separación. Aparece la relación de un individuo a otro y esto hace que el adolescente en esta etapa comprenda que el "tú" es una situación real que también existe. Por así decirlo, se asemeja al abandono del egocentrismo. Todavía es esencial compartir las confidencias.

En esta etapa es realmente concebible que las conexiones heterosexuales hayan aparecido, lo que conlleva como resultado que las amistades de sexo equivalente comiencen a reducirse. Asimismo, hay un reconocimiento de las discrepancias particulares, consideradas como fructíferas (Valdivielso, 2015).

Durante ese momento, las relaciones sociales son más complejas e intrincadas que en el pasado, además es posible integrar en su círculo de relaciones a las personas que ingresan en su

entorno, se reencuentra con sus familiares. Por otra parte, ya no hay una oposición con las personas que practican la autoridad hacia él y a los individuos que piensan de forma desigual con él. Por esta multitud de razones, la timidez, el desapego y la soledad que eran característicos de la etapa infantil comienzan a esfumarse.

Método

La presente investigación fue de tipología cuantitativa, con un alcance de tipo descriptivo correlacional, con el objetivo determinar la asociación entre los tipos de personalidad y los estilos de aprendizaje en estudiantes adolescentes de bachillerato en una Institución Educativa Estatal de Cayambe-Ecuador, siendo de tipo transversal ya que se recolectó datos en un periodo señalado único en la población establecida.

Diseño

Fue una investigación no experimental de tipo transversal, ya que la obtención de los datos se realizó una sola vez en la unidad educativa pública, se utilizó dos instrumentos de recolección de información con aplicación única a cada sujeto de investigación.

Participantes

La población estuvo conformada por 436 estudiantes adolescentes de bachillerato, de ambos sexos y entre las edades de 13 a 19 años de una Institución Educativa Estatal de Cayambe-Ecuador.

Lugar de Análisis

País: Ecuador. Provincia: Pichincha - Cantón: Cayambe. Parroquia Juan Montalvo

Tabla 6

Visión y Misión de la Institución

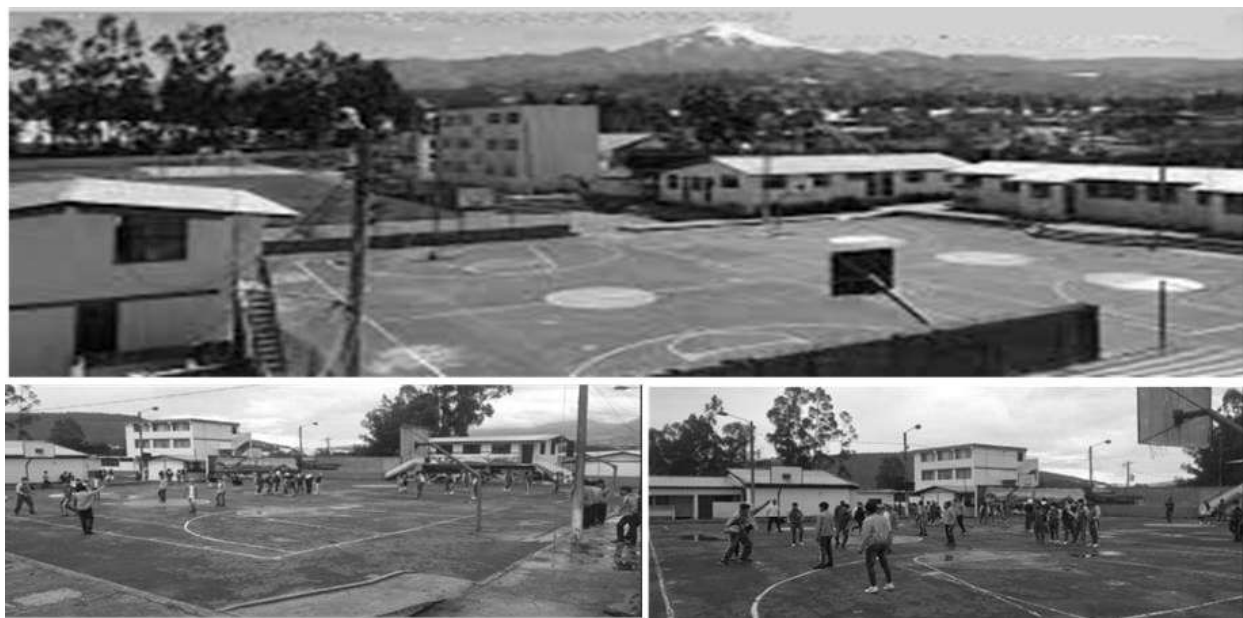
Visión	Misión
--------	--------

<p>Formar con calidad y calidez bachilleres técnicos conscientes de su interculturalidad y con espíritu emprendedor, basados en conocimientos teórico-prácticos, principios axiológicos y preservación del ambiente, que les permita incursionar en el campo laboral o continuar con sus estudios superiores para enfrentar con éxito los retos del milenio.</p>	<p>Constituirse en una institución líder en educación técnica, con identidad propia, recursos humanos de excelencia con un alto nivel de compromiso social, tecnológico y moderno, cumpliendo con todos los estándares de calidad.</p>
--	--

Nota. Reproducido de Manangón (2023). *Identificación Institucional Visión y Misión* [documento institucional].

Gráfico 3

Institución Unidad Educativa Estatal



Nota. Collage fotográfico realizado con fotografías propias de los espacios exteriores de la Unidad Educativa Estatal. Copia en posesión del autor.

Técnicas de Recolección de Datos

Tipos de Personalidad

El test que se empleó es el Inventario de personalidad para jóvenes de Theodore Millon Millon Adolescent Personality Inventory (MAPI), instrumento comprendido por 8 tipos o características básicas de la personalidad.

En su versión española mantiene coeficientes de alfa de Cronbach oscilante entre 0,65 hasta 0,88. Se halla diferenciado por edades (13-15 / 16-19 años) y género, su tiempo de administración varía entre 30 y 60 minutos, por lo que se trabaja con la baremación original. Consta de un cuadernillo que contiene 150 preguntas que pueden ser respondidas por verdadero / falso en la hoja de respuestas; se debe indicar solo una respuesta y tomarse en cuenta que el hecho debe suceder la mayoría de las veces en su vida (Millon, 2008).

Estilos de Aprendizaje

La herramienta que se empleó para comprender los estilos de aprendizaje de los estudiantes investigados es el Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) validado en 1992 para su uso en el medio educativo. Es un cuestionario de 80 ítems que corresponden a cuatro estilos de aprendizaje, cada ítem se responde con un signo (+) si se está de acuerdo y con (-) si se está en desacuerdo (Espinoza y Serrano, 2019). Se estructuran en cuatro grupos de 20 ítems, que se distribuyen al azar, perteneciendo estos a los cuatro Estilos de Aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático, que son parte del proceso cíclico de aprendizaje (Espinoza y Serrano, 2019).

En la Tabla 7 se puede observar la operacionalización de las variables: tipos de personalidad y estilos de aprendizaje. Una síntesis del Inventario Clínico para Adolescentes de Millon (MAPI) realizado por Vinet y Santacana (2006).

Tabla 7*Operacionalización de tipos de personalidad*

Tipo	Definición	Items
Introvertido	Este tipo de individuo se inclina por tener un carácter despreocupado, despreocupado, lejano y poco sociable.	1)31 ítems V:4,44,109,116,150 F:8,16,30,47,54,71,72,75,77,84,90,91,93,94,96,98,105,106,107,117,118,119,121,122,141,148
Inhibido	El Inhibido es como el Introvertido en el sentido de que ambos manifiestan una ausencia de autoconciencia en sus rutinas diarias. En los dos casos las personas necesitan compañía, teniendo tendencia a permanecer discretas y recluidas.	2)41 ítems V:14,44,46,52,56,62,64,73,78,88,89,97,110,116,133,136,143,147 F:9,15,21,23,25,27,32,37,41,43,48,49,51,54,66,98,103,120,127,130,140,141,145
Amistoso	Personalidad propensa a formar vínculos sólidos con las personas que podrían desempeñar un trabajo predominante en la dirección; son seguidores en lugar de jefes.	35 ítems V:10,11,20,22,24,30,39,45,53,64,81,90,94,107,117,144 F:5,7,32,36,44,61,65,74,77,80,84,91,96,98,101,109,130,135,142
Seguro	El individuo amistoso es un individuo que "necesita" individuos con los que conectar de alguna manera fiable.	29 ítems V:21,37,51,54,71,77,98,105,106,120,128,139,141,145 F:11,14,22,44,59,64,72,88,97,101,104,109,114,116,147
Violento	El estilo Seguro de sí mismo representa a la persona con sentimientos agradables sobre sí misma y contenta por sus logros, con una propensión a sentirse más capaz y dotada que los demás.	42 ítems V:1,5,9,12,18,23,26,32,37,43,48,51,54,66,67,80,98,103,105,120,128,130,139,140,142 F:14,22,34,55,56,59,64,72,78,88,89,90,97,107,108,114,147
Respetuoso	Es como el de la Personalidad Segura con la excepción de que los individuos que tienen personalidad Violento son más agresivos y enérgicos.	37 ítems V:33,36,42,47,61,65,69,74,80,84,86,87,92,96,98,112,129,132,135,142 F:4,8,11,13,17,20,22,24,30,39,45,53,64,90,91,107,144
Respetuoso	Es sistemático y proyecta lo que está por venir. Recuerda al alumno minucioso, en su mayoría listo, con un programa de trabajo a realizar. Es competente, sólido, diligente y constante.	29 ítems V:2,4,6,10,11,15,19,20,24,26,28,31,35,41,50,79,103,116,125,150. F:71,77,87,91,93,96,115,126,145

Tipo	Definición	Items
Sensible	Estos individuos oscilan entre el sentimiento, desde un punto de vista, de que es afortunado, y la inclinación de que el mundo ha abusado de él y lo ha estafado.	46 ítems V:14,16,47,55,56,59,70,71,73,76,8 9,9193,96,99,110,111,113,115,118, 121,129,132,133,135,136,137,148 F:2,3,4,6,12,15,17,20,23,26,27,32, 41,67,103,130,140,150

Nota. Síntesis del Inventario Clínico para Adolescentes de Millon (MAPI)

En la Tabla 8 se presentan los cuatro estilos de aprendizaje identificados por Espinoza y Serrano(2019) en el cuestionario Honey-Alonso (CHAEA): Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático, cada uno con 20 ítems.

Tabla 8

Operacionalización de estilos de aprendizaje

Tipos	Definición	Items
Activo	El estudiante es versátil y abierto, le gusta encontrar nuevas oportunidades, también le agrada aceptar desafíos y se adapta al cambio.	20 ítems (+) + 3,5,7,9,13,20,26,27,35 37,41,43,46,48,51,61,67, 74,75,77
Reflexivo	El estudiante reflexivo es atento, cuidadoso y sistemático, astuto, fantástico a la hora de centrarse en los demás y de controlar los conocimientos, no suele tomar decisiones precipitadas.	20 ítems (+) +10,16,18,19,28,31,32,34 36,39,42,44,49,55,58,63, 65,69,70,79
Teórico	El alumno es sensato, una psiquis creadora, sensata e imparcial, genial a la hora de plantear preguntas.	20 ítems (+) +2,4,6,11,15,17,21,23 25,29,33,45,50,54,60 64,66,71,78,80
Pragmático	El alumno es racional, entusiasmado con la incorporación de sus reflexiones, razonable, práctico, sensato, competente, genuinamente comprometido.	20 ítems (+) +1,8,12,14,22,24,30,38,40 47,52,53,56,57,59,62,68, 72,73,76

Nota. Información incluida en el cuestionario Honey-Alonso (CHAEA)

Procedimiento

La recolección de datos de los instrumentos se llevó a cabo en la institución educativa estatal asignada, solicitando al alumnado la mayor objetividad posible en las respuestas y, al mismo tiempo, informando del anonimato y del carácter de confidencialidad de los datos.

No hubo límite de tiempo y se realizó las aplicaciones con la autorización consentida del señor rector de la institución educativa, así como de los representantes de los estudiantes, quienes autorizaron su consentimiento para la aplicación de los instrumentos (Ramudo et al., 2020).

Para la aplicación de los instrumentos se designó un día en el que no se interrumpieron las actividades académicas. Como se explicó previamente, se utilizó el Inventario clínico para adolescentes MAPI (Millon, 2008), y el Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA (Vega, 2017).

El procedimiento que se siguió en la toma de los instrumentos se resume en los siguientes puntos:

1. Selección de la institución y cursos donde se aplicó el cuestionario.
2. Contacto con el señor rector para informar el día y la hora prevista para la aplicación de los instrumentos.
3. Una vez en las aulas se informó a los alumnos de qué se trataba la evaluación.
4. Cada uno de los alumnos contestó el cuestionario, en ningún caso se recogió cuestionarios que no hayan sido contestados en el aula.
5. Obtenida la información se aplicó el programa estadístico SPSS para procesarlos.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis realizado con el soporte del programa estadístico SPSS. En principio se resume la caracterización de la muestra y la población para luego detallar los resultados por Tipo de Personalidad y Estilo de Aprendizaje.

Comenzando por la descripción de la población de esta institución educativa identificamos que está compuesta por una combinación de estudiantes de género femenino y masculino y ambos géneros están representados de manera equitativa en la institución, con una ligera mayoría de estudiantes de género masculino. La Tabla 9, muestra que el 48,2% equivalente a 210 estudiantes son de género femenino, el 51,8% equivalente a 226 estudiantes son de género masculino

Tabla 9

Población por Género

		Género			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Femenino	210	48,2	48,2	48,2
	Masculino	226	51,8	51,8	100,0
	Total	436	100,0	100,0	

Nota. Elaboración propia.

En lo referido a la edad, la población de esta institución educativa se divide en dos grupos principales uno correspondiente a estudiantes que tienen entre 13 y 15 años, mientras que el otro grupo incluye a aquellos que tienen entre 16 y 19 años. En la Tabla 10 se identifica que el 42,0% equivalente a 183 estudiantes poseen edades de 13 a 15 años, el 58,0% equivalente a 253 estudiantes están entre 16 a 19 años por consiguiente la mayoría de los estudiantes se encuentran en el segundo grupo, que abarca edades más avanzadas en la adolescencia y la juventud, mientras que el primer grupo representa una proporción menor de la población estudiantil y

corresponde a edades más tempranas en la adolescencia. Esta diversidad de edades dentro de la institución puede influir en la dinámica y las necesidades educativas de los estudiantes.

Tabla 10

Población por Edad

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	13 a 15 años	183	42,0	42,0	42,0
	16 a 19 años	253	58,0	58,0	100,0
Total		436	100,0	100,0	

Nota. Elaboración propia.

Finalmente, la Tabla 11 muestra la distribución de edad por género, donde estudiantes que poseen edades de 13 a 15 años representan el 48,6% equivalente a 89 estudiantes de género masculino, el 51,4% que equivalen a 94 pertenecen al género femenino. De los estudiantes que están entre las edades de 16 a 19 años el 54,2% equivalente a 226 estudiantes son de género masculino y el 45,8% que representan 210 corresponden al género femenino.

Tabla 11

Cruce de edad por género

Tabla Cruzada edad*género					
		Género		Total	
		Femenino	Masculino		
Edad	13 a 15 años	Recuento	94	89	183
		% dentro de Edad	51,4%	48,6%	100,0%
	16 a 19 años	Recuento	116	137	253
		% dentro de Edad	45,8%	54,2%	100,0%
Total		Recuento	210	226	436
		% dentro de Edad	48,2%	51,8%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

A partir de la información anterior se identifica que los alumnos de 13 a 15 años son en

su mayoría mujeres, y los alumnos de 16 a 19 años son en mayor proporción hombres, lo que indica una diferencia de frecuencia en función del género y la edad.

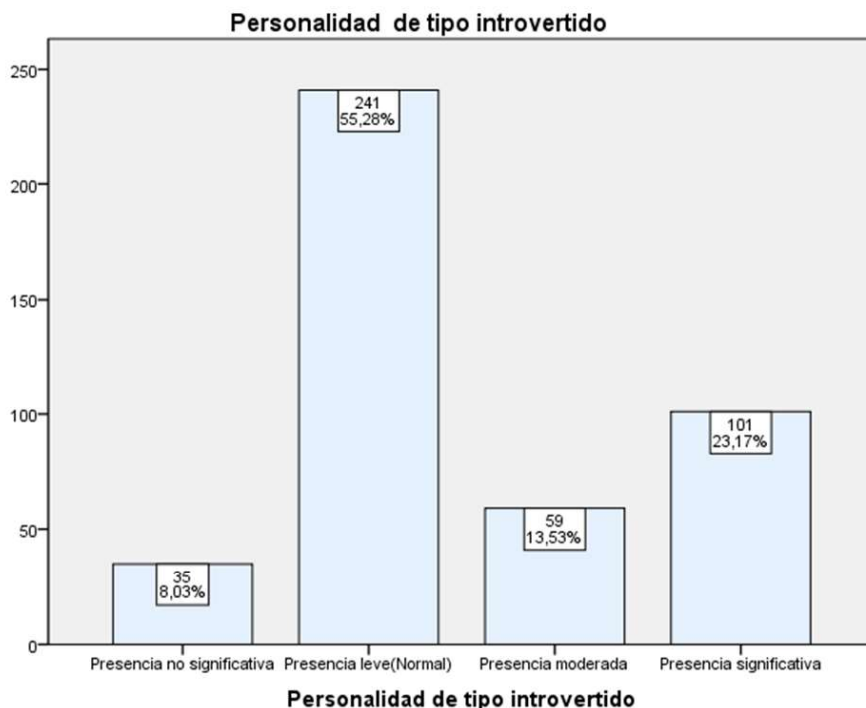
Resultados de Tipos de Personalidad

Personalidad de Tipo Introverso

Avanzando en el análisis por Tipo de Personalidad se halló que la mayoría de los estudiantes muestran una presencia leve (normal) en cuanto a su personalidad de tipo introvertido. El Gráfico 4 presenta los resultados de la personalidad de tipo introvertido de forma general, donde el 8,03% equivalente a 35 estudiantes poseen presencia no significativa, el 55,28 % que representa a 241 estudiantes tienen una presencia leve (Normal), el 13,53 % que representa a 59 estudiantes poseen presencia moderada y el 23,17% equivalente a 101 estudiantes muestran una presencia significativa en personalidad de tipo introvertido.

Gráfico 4

Personalidad de tipo introvertido



Nota. Elaboración propia.

Se identifica una preferencia por interacciones sociales más tranquilas y momentos de reflexión personal. Esto puede atribuirse a la variabilidad intrínseca en las personalidades, así como a las influencias del entorno educativo y las experiencias sociales que fomentan una combinación de interacción social y reflexión personal en este contexto.

A continuación, en la Tabla 12 se presenta el cruce entre las variables género con la personalidad de tipo introvertido, donde estudiantes de género femenino 5,7% tienen presencia no significativa, 55,2% poseen presencia leve (normal), 11,9% se sitúan en presencia moderada y 27,1 muestran presencia significativa. Los estudiantes de género masculino 10,2% tienen presencia no significativa, 55,3% poseen presencia leve (Normal), 15,0% poseen presencia moderada y 19,5% obtuvieron presencia significativa.

Tabla 12

Cruce de género por personalidad de tipo introvertido

			Tabla cruzada Género*Personalidad de tipo introvertido				
			Personalidad de tipo introvertido				Total
			Presencia no significativa	Presencia leve(Normal)	Presencia moderada	Presencia significativa	
Género	Femenino	Recuento	12	116	25	57	210
		% dentro de Género	5,7%	55,2%	11,9%	27,1%	100,0%
	Masculino	Recuento	23	125	34	44	226
		% dentro de Género	10,2%	55,3%	15,0%	19,5%	100,0%
Total		Recuento	35	241	59	101	436

% dentro de					
Género	8,0%	55,3%	13,5%	23,2%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

Entonces, se identificaron 116 alumnas y 125 alumnos que presentan rasgos de personalidad ligeramente introvertidos, lo que indica una preferencia por las interacciones sociales más tranquilas y la reflexión personal. Por otra parte, al realizar el cruce de edad y personalidad invertido cuya distribución se presenta en la Tabla 13, es posible ver que los estudiantes que poseen edades de 13 a 15 años 5,5% tienen presencia no significativa, 57,4% poseen presencia leve (normal), 14,8% están con presencia moderada y 22,4% poseen presencia significativa. Con respecto a estudiantes que están entre las edades de 16 a 19 años 9,9% tienen presencia no significativa, 53,8% poseen presencia leve (normal), 12,6% poseen presencia moderada y 23,7% poseen presencia significativa.

Tabla 13

Cruce de edad por personalidad de tipo introvertido

Tabla cruzada Edad*Personalidad de tipo introvertido							
		Personalidad de tipo introvertido				Total	
		Presencia no significativa	Presencia leve(Normal)	Presencia moderada	Presencia significativa		
Edad	13 a 15 años	Recuento	10	105	27	41	183
		% dentro de Edad	5,5%	57,4%	14,8%	22,4%	100,0%
	16 a 19 años	Recuento	25	136	32	60	253
		% dentro de Edad	9,9%	53,8%	12,6%	23,7%	100,0%
Total		Recuento	35	241	59	101	436
		% dentro de Edad	8,0%	55,3%	13,5%	23,2%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

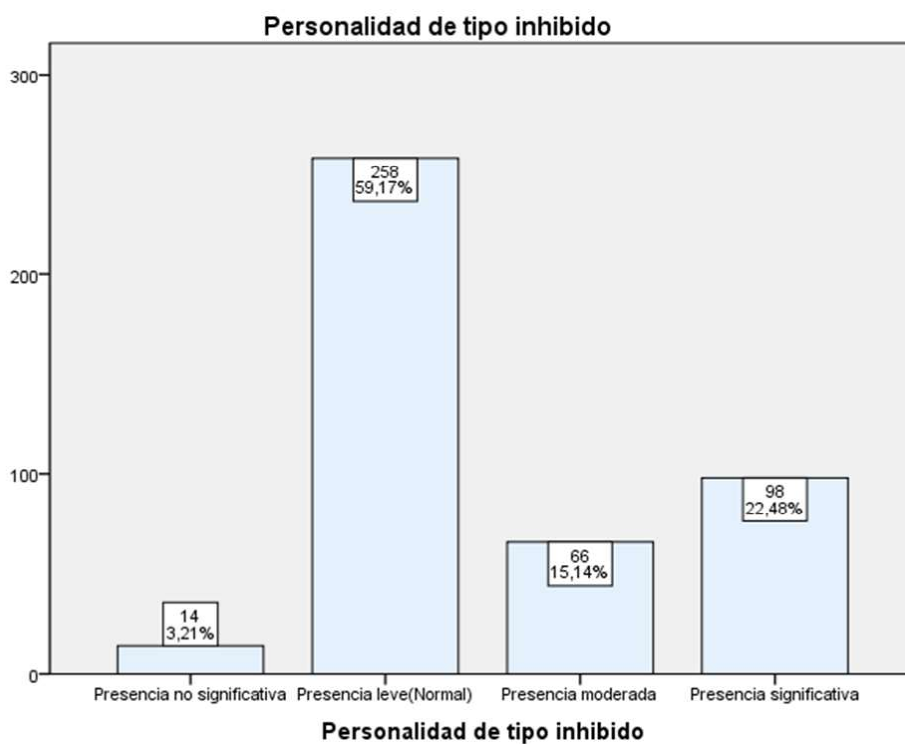
Entonces, se hallaron 105 alumnos de entre 13 y 15 años y 136 alumnos de entre 16 y 19 años que muestran una inclinación leve (normal) hacia la introversión, lo que indica una preferencia por las relaciones interpersonales más tranquilas y la autorreflexión.

Personalidad de Tipo Inhibido

En el presente Gráfico 5 se muestra los resultados de la personalidad de tipo inhibido de forma general, donde el 3,21% equivalente a 14 estudiantes poseen presencia no significativa, el 59,17 % que representa a 258 estudiantes tienen una presencia leve (Normal), el 15,14 % que representa a 66 estudiantes poseen presencia moderada y el 22,48% equivalente a 98 estudiantes muestran una presencia significativa en personalidad de tipo inhibido.

Gráfico 5

Personalidad de tipo inhibido



Nota. Elaboración propia.

En la institución educativa la mayoría de los estudiantes muestran una presencia leve (normal) en cuanto a su personalidad de tipo inhibido lo que sugiere una propensión hacia interacciones sociales más reservadas y momentos de reflexión personal. se debe probablemente a la diversidad natural de las personalidades, lo que indica que la mayoría se encuentra en un punto intermedio entre la inhibición y la expresión en sus interacciones sociales, indicando una adaptación común a las expectativas del entorno educativo

En la Tabla 14 se muestra el cruce de género con personalidad de tipo inhibido, donde estudiantes de género femenino 3,3% tienen presencia no significativa, 48,6% poseen presencia leve (Normal), 15,2% están con presencia moderada y 32,9% muestran presencia significativa; con respecto a estudiantes de género masculino 3,1% tienen presencia no significativa, 69,0% poseen presencia leve (normal), 15,0% poseen presencia moderada y 12,8% presencia significativa.

Tabla 14

Cruzada género por personalidad de tipo inhibido

		Tabla cruzada Género*Personalidad de tipo inhibido					
		Personalidad de tipo inhibido				Total	
		Presencia no significativa	Presencia leve(Normal)	Presencia moderada	Presencia significativa		
Género	Femenino	Recuento	7	102	32	69	210
		% dentro de Género	3,3%	48,6%	15,2%	32,9%	100,0%
	Masculino	Recuento	7	156	34	29	226
		% dentro de Género	3,1%	69,0%	15,0%	12,8%	100,0%
Total		Recuento	14	258	66	98	436
		% dentro de Género	3,2%	59,2%	15,1%	22,5%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

En este cruce 102 alumnas y 156 alumnos manifiestan características de personalidad ligeramente inhibidos, lo que indica que la mayoría se sitúa entre la inhibición y lo expresivo en sus relaciones sociales, indicando una adaptación habitual a las exigencias del ambiente escolar.

Por otro lado, en el cruce de edad con personalidad de tipo inhibido los estudiantes cuyos resultados son mostrados en la Tabla 15 quienes poseen edades de 13 a 15 años 3,3% tienen presencia no significativa, 57,9% poseen presencia leve (normal), 15,3% están con presencia moderada y 23,5% poseen presencia significativa, con respecto a estudiantes que están entre las edades de 16 a 19 años 3,2% tienen presencia no significativa, 60,1% poseen presencia leve (Normal), el 15,0% poseen presencia moderada y 21,7% presencia significativa.

Tabla 15

Cruce de edad por personalidad de tipo inhibido

		Tabla cruzada Edad*Personalidad de tipo inhibido					
		Personalidad de tipo inhibido				Total	
		Presencia no significativa	Presencia leve(Normal)	Presencia moderada	Presencia significativa		
Edad	13 a 15 años	Recuento	6	106	28	43	183
		% dentro de Edad	3,3%	57,9%	15,3%	23,5%	100,0%
	16 a 19 años	Recuento	8	152	38	55	253
		% dentro de Edad	3,2%	60,1%	15,0%	21,7%	100,0%
Total		Recuento	14	258	66	98	436
		% dentro de Edad	3,2%	59,2%	15,1%	22,5%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

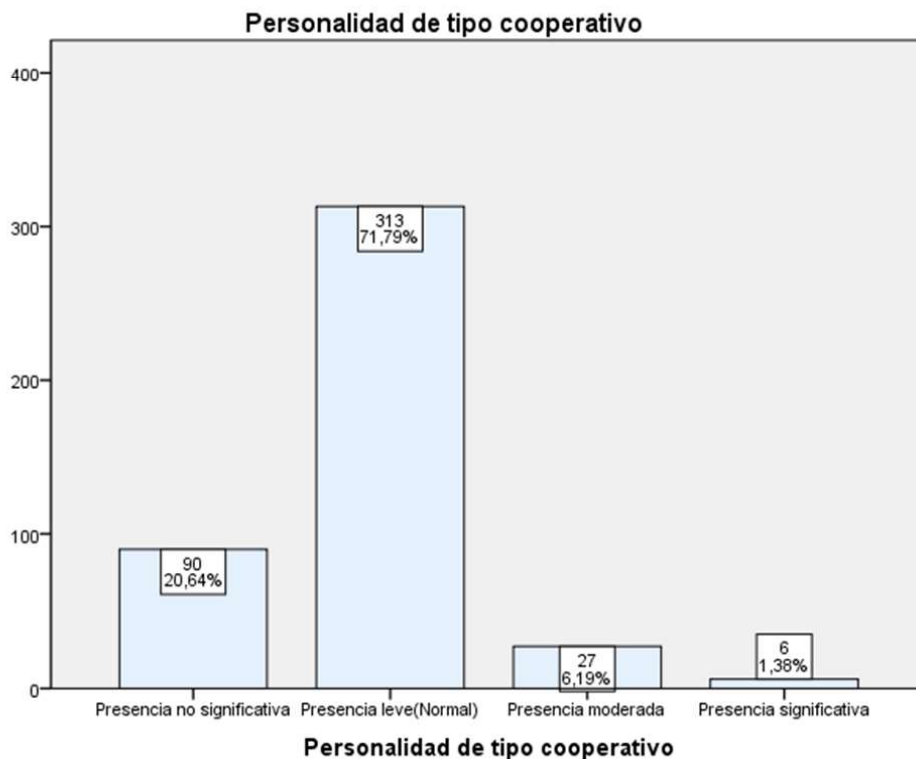
El análisis de estos datos permiten mostrar una tendencia leve (normal) en cuanto a su personalidad de tipo inhibidora, señalando que la mayoría se sitúa entre la inhibición y la expresión en sus intercambios sociales, lo que indica una adaptación común a las perspectivas del entorno educativo.

Personalidad de Tipo Cooperativo

En el Gráfico 6 se muestran los resultados de la personalidad de tipo cooperativo de forma general, donde el 20,64% equivalente a 90 estudiantes poseen presencia no significativa, el 71,79 % que representa a 313 estudiantes tienen una presencia leve (normal), el 6,19 % que representa a 27 estudiantes poseen presencia moderada y el 1,38% equivalente a 6 estudiantes muestran una presencia significativa en personalidad de tipo cooperativo.

Gráfico 6

Personalidad de tipo cooperativo



Nota. Elaboración propia.

La mayoría de los estudiantes muestran una presencia leve (normal) en cuanto a su personalidad de tipo cooperativo lo que sugiere una inclinación generalizada hacia la colaboración y la disposición para trabajar en equipo en su entorno educativo. Esta predominancia refleja cómo la cooperación y la interacción armónica pueden ser rasgos comunes

entre los estudiantes, lo que coincide con la idea de que la personalidad de tipo cooperativo es un atributo valioso en el contexto educativo.

En el cruce de género, presentado en la Tabla 16, con personalidad de tipo cooperativo las estudiantes de género femenino 28,1% tienen presencia no significativa, 67,1% poseen presencia leve (Normal), 3,3% están con presencia moderada y 1,4% muestran presencia significativa. Los estudiantes de género masculino 13,7% tienen presencia no significativa, 76,1% poseen presencia leve (Normal), 8,8% poseen presencia moderada y 1,3% obtuvieron presencia significativa.

Tabla 16

Cruce de género por personalidad de tipo cooperativo

		Tabla cruzada Género*personalidad de tipo cooperativo					
		personalidad de tipo cooperativo				Total	
		Presencia no significativa	Presencia leve(Normal)	Presencia moderada	Presencia significativa		
Género	Femenino	Recuento	59	141	7	3	210
		% dentro de Género	28,1%	67,1%	3,3%	1,4%	100,0%
	Masculino	Recuento	31	172	20	3	226
		% dentro de Género	13,7%	76,1%	8,8%	1,3%	100,0%
Total		Recuento	90	313	27	6	436
		% dentro de Género	20,6%	71,8%	6,2%	1,4%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

En este cruce de género por personalidad de tipo cooperativo 141 alumnas y 172 alumnos muestran una presencia ligera (normal) de una personalidad de tipo cooperativo, lo cual señala una inclinación generalizada a colaborar y una voluntad de hacer equipo en su contexto escolar.

En la Tabla 17 se muestra el cruce de edad con personalidad de tipo cooperativo, donde los estudiantes que poseen edades de 13 a 15 años 18,6% tienen presencia no significativa, 74,3% poseen presencia leve (Normal), 5,5% están con presencia moderada y 1,6% poseen presencia significativa, con respecto a estudiantes que están entre las edades de 16 a 19 años 22,1% tienen presencia no significativa, 70,0% poseen presencia leve (normal), 6,7% poseen presencia moderada y 1,2% poseen presencia significativa.

Tabla 17

Cruce de edad por personalidad de tipo cooperativo

		Tabla cruzada Edad*personalidad de tipo cooperativo					
		personalidad de tipo cooperativo				Total	
		Presencia no significativa	Presencia leve(Normal)	Presencia moderada	Presencia significativa		
Edad	13 a 15 años	Recuento	34	136	10	3	183
		% dentro de Edad	18,6%	74,3%	5,5%	1,6%	100,0%
	16 a 19 años	Recuento	56	177	17	3	253
		% dentro de Edad	22,1%	70,0%	6,7%	1,2%	100,0%
Total		Recuento	90	313	27	6	436
		% dentro de Edad	20,6%	71,8%	6,2%	1,4%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

Finalmente 136 alumnos de 13 a 15 años y 177 alumnos de 16 a 19 años muestran una ligera tendencia (normal) en lo que respecta a su personalidad de tipo cooperativo, que apunta a una predisposición general a cooperar y a la disponibilidad para realizar tareas en equipo dentro de su entorno académico.

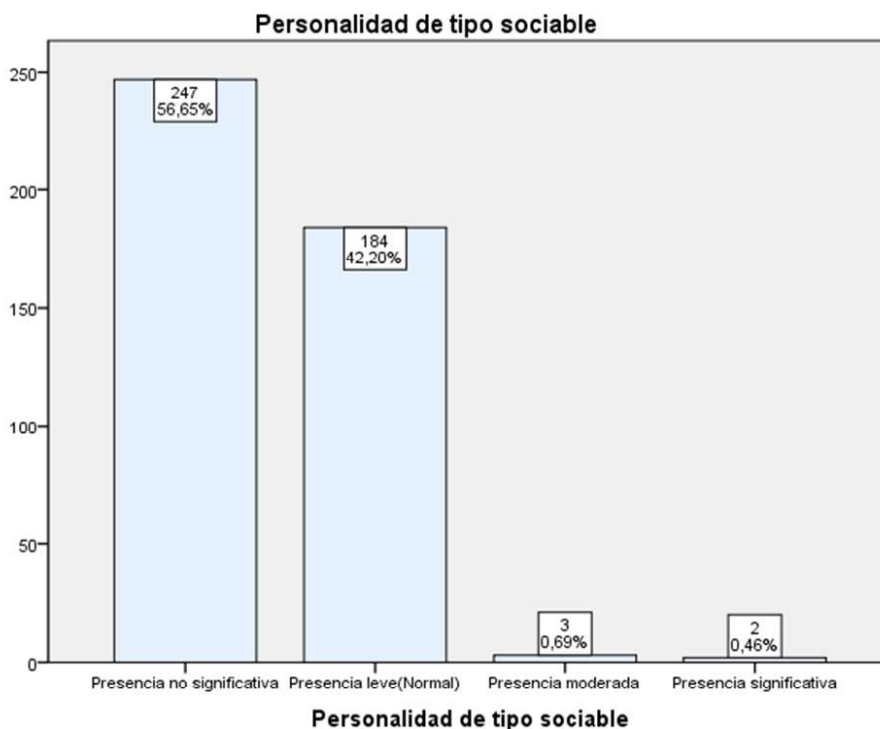
Personalidad de Tipo Sociable

A continuación, se muestran los resultados de la personalidad de tipo sociable. En el Gráfico 7 se identifica que el 56,65% equivalente a 247 estudiantes poseen presencia no

significativa, el 42,20 % que representa a 184 estudiantes tienen una presencia leve (Normal), el 0,69 % que representa a 3 estudiantes poseen presencia moderada y el 0,46% equivalente a 2 estudiantes muestran una presencia significativa en personalidad de tipo sociable. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes pueden tener un enfoque más introvertido en su comportamiento social, lo que es coherente con la idea de que la personalidad de tipo sociable es menos predominante en este contexto educativo específico.

Gráfico 7

Personalidad de tipo sociable



Nota. Elaboración propia.

Es posible identificar que en la institución educativa la mayoría de los estudiantes muestran una presencia no significativa en cuanto a este tipo de personalidad, indicando una disposición generalizada hacia interacciones sociales más reservadas o la preferencia por momentos de reflexión personal. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes pueden tener un

enfoque más introvertido en su comportamiento social, lo que es coherente con la idea de que la personalidad de tipo sociable es menos predominante en este contexto educativo específico.

En el cruce de género con personalidad de tipo sociable las estudiantes de género femenino presentado en la Tabla 18, 64,8% tienen presencia no significativa.

Tabla 18

Cruce de género por personalidad de tipo sociable

		Tabla cruzada Género*Personalidad de tipo sociable					
		Personalidad de tipo sociable				Total	
		Presencia no significativa	Presencia leve(Normal)	Presencia moderada	Presencia significativa		
Género	Femenino	Recuento	136	72	2	0	210
		% dentro de Género	64,8%	34,3%	1,0%	0,0%	100,0%
	Masculino	Recuento	111	112	1	2	226
		% dentro de Género	49,1%	49,6%	0,4%	0,9%	100,0%
Total		Recuento	247	184	3	2	436
		% dentro de Género	56,7%	42,2%	0,7%	0,5%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, el 34,3% de las estudiantes de género femenino poseen presencia leve (Normal), 1,0% están con presencia moderada y 0,0% muestran presencia significativa; con respecto a estudiantes de género masculino 49,1% tienen presencia no significativa, 49,6% poseen presencia leve (Normal), 0,4% posee presencia moderada y 0,9% obtuvieron presencia significativa. Esta información permite indicar una presencia nada significativa en lo que se refiere a su personalidad de tipo sociable, indicando una predisposición más generalizada hacia interacciones personales más discretas o hacia la búsqueda de momentos de reflexión personal.

La Tabla 19 muestra el cruce de edad con personalidad de tipo sociable, donde estudiantes que poseen edades de 13 a 15 años 57,9% tienen presencia no significativa, 41,5% poseen presencia leve (normal), 0,0% están con presencia moderada y 0,5% posee presencia significativa, con respecto a estudiantes que están entre las edades de 16 a 19 años 55,7% tienen presencia no significativa, 42,7% poseen presencia leve (normal), 1,2% poseen presencia moderada y 0,4% posee presencia significativa.

Tabla 19

Cruce de edad por personalidad de tipo sociable

		Tabla cruzada Edad*Personalidad de tipo sociable					
		Personalidad de tipo sociable				Total	
		Presencia no significativa	Presencia leve(Normal)	Presencia moderada	Presencia significativa		
Edad	13 a 15 años	Recuento	106	76	0	1	183
		% dentro de Edad	57,9%	41,5%	0,0%	0,5%	100,0%
	16 a 19 años	Recuento	141	108	3	1	253
		% dentro de Edad	55,7%	42,7%	1,2%	0,4%	100,0%
Total		Recuento	247	184	3	2	436
		% dentro de Edad	56,7%	42,2%	0,7%	0,5%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

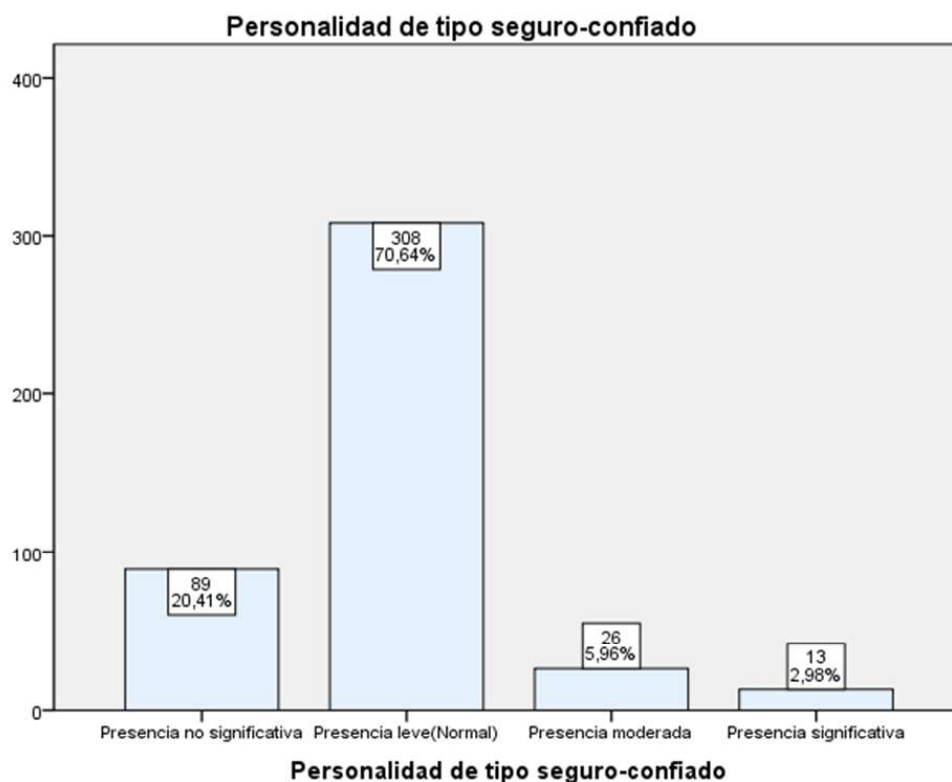
Entonces, luego del análisis es posible afirmar que 106 alumnos de 13 a 15 años y 141 alumnos de 16 a 19 años registran una prevalencia nada significativa de su personalidad de tipo sociable, señalando una inclinación hacia relaciones sociales de mayor reserva o una predilección hacia momentos de meditación individual.

Personalidad de Tipo Seguro-Confiado

En cuanto a los resultados de la personalidad de tipo seguro-confiado, en el Gráfico 8 se muestra los resultados, donde el 20,41% equivalente a 89 estudiantes poseen presencia no significativa, el 70,64 % que representa a 308 estudiantes tienen una presencia leve (normal), el 5,96 % que representa a 26 estudiantes poseen presencia moderada y el 2,98% equivalente a 13 estudiantes muestran una presencia significativa en personalidad de tipo seguro-confiado.

Gráfico 8

Personalidad de tipo seguro-confiable



Nota. Elaboración propia.

En esta institución la mayoría de los estudiantes muestran una presencia leve (normal) en cuanto a su personalidad de tipo seguro-confiado, indicando una predisposición generalizada hacia un nivel moderado de confianza y seguridad en sí mismos. Esto sugiere que, en este contexto educativo, la mayoría de los estudiantes se encuentran en un equilibrio entre la

seguridad y la modestia en su personalidad, lo que concuerda con la idea de que la confianza y la seguridad personal pueden variar en diferentes grados dentro de una población estudiantil diversa.

El cruce de género con personalidad de tipo seguro-confiado presentado en la Tabla 20 muestra que los estudiantes de género femenino 27,1% tienen presencia no significativa, 64,3% una presencia leve (normal), 5,2% presencia moderada y 3,3% muestran presencia significativa.

Tabla 20

Cruce de género por personalidad de tipo seguro-confiado

		Tabla cruzada Género*Personalidad de tipo seguro-confiado					
		Personalidad de tipo seguro-confiado				Total	
		Presencia no significativa	Presencia leve(Normal)	Presencia moderada	Presencia significativa		
Género	Femenino	Recuento	57	135	11	7	210
		% dentro de Género	27,1%	64,3%	5,2%	3,3%	100,0%
	Masculino	Recuento	32	173	15	6	226
		% dentro de Género	14,2%	76,5%	6,6%	2,7%	100,0%
Total		Recuento	89	308	26	13	436
		% dentro de Género	20,4%	70,6%	6,0%	3,0%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

En la misma Tabla 20, con respecto a estudiantes de género masculino 14,2% tienen presencia no significativa, 76,5% poseen presencia leve (normal), 6,6% poseen presencia moderada y 2,7% obtuvieron presencia significativa. Por tanto, en el centro escolar, 130 alumnas y 178 alumnos manifiestan una existencia leve (normal) de una personalidad de tipo seguro-

confiado, indicativo de una tendencia generalizada a tener un nivel moderado de autoconfianza y seguridad sobre ellos mismos.

En la Tabla 21 de cruce de edad con personalidad de tipo seguro-confiado, donde estudiantes que poseen edades de 13 a 15 años 20,2% tienen presencia no significativa, 71,0% poseen presencia leve (normal), 4,9% están con presencia moderada y 3,8% posee presencia significativa, con respecto a estudiantes que están entre las edades de 16 a 19 años 20,6% tienen presencia no significativa, 70,4% poseen presencia leve (normal), 6,7% poseen presencia moderada y 2,4% poseen presencia significativa.

Tabla 21

Cruce de edad por personalidad de tipo seguro-confiado

		Tabla cruzada Edad*Personalidad de tipo seguro-confiado					
		Personalidad de tipo seguro-confiado				Total	
		Presencia no significativa	Presencia leve(Normal)	Presencia moderada	Presencia significativa		
Edad	13 a 15 años	Recuento	37	130	9	7	183
		% dentro de Edad	20,2%	71,0%	4,9%	3,8%	100,0%
	16 a 19 años	Recuento	52	178	17	6	253
		% dentro de Edad	20,6%	70,4%	6,7%	2,4%	100,0%
Total		Recuento	89	308	26	13	436
		% dentro de Edad	20,4%	70,6%	6,0%	3,0%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

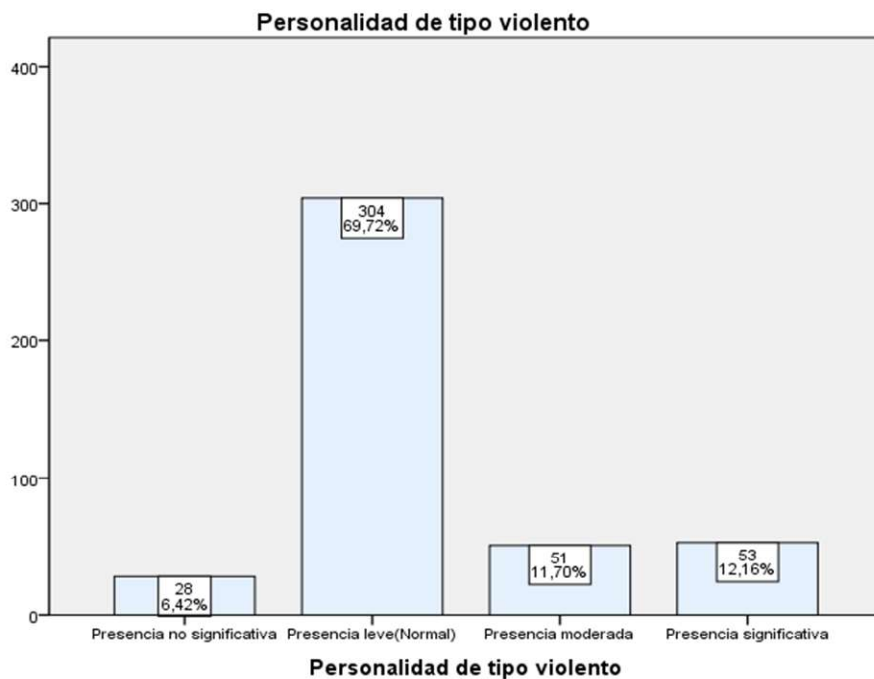
La información presentada permite afirmar que, en este entorno escolar, 130 alumnos de 13 a 15 años y 178 alumnos de 16 a 19 años revelan una presencia leve (normal) en lo referente a su personalidad de tipo seguro-confiado, señalando una tendencia predispuesta de forma generalizada hacia un grado moderado de confianza y seguridad con respecto a sí mismos.

Personalidad de Tipo Violento

Se muestra en el Gráfico 9 los resultados de la personalidad de tipo violento de forma general.

Gráfico 9

Personalidad de tipo violento



Nota. Elaboración propia.

En el Gráfico 9 el 6,42% equivalente a 28 estudiantes poseen presencia no significativa, el 69,72 % que representa a 304 estudiantes tienen una presencia leve (normal), el 11,70 % que representa a 51 estudiantes poseen presencia moderada y el 12,16% equivalente a 53 estudiantes muestran una presencia significativa en personalidad de tipo violento.

En la institución educativa la mayoría de los estudiantes muestran una presencia leve (normal) en cuanto a su personalidad de tipo violento, lo que sugiere que, en este contexto educativo, la violencia no es un rasgo predominante en la mayoría de los estudiantes. Esto podría reflejar una predisposición hacia la moderación en el comportamiento agresivo, lo cual es

coherente con la idea de que la personalidad violenta puede variar en diferentes grados en una población estudiantil diversa.

La cruzada de género con personalidad de tipo violento presentada en la Tabla 22 muestra que las estudiantes de género femenino 5,2% tienen presencia no significativa, 67,6% poseen presencia leve (normal), 12,4% están con presencia moderada y 14,8% muestran presencia significativa.

Tabla 22

Cruce de género por personalidad de tipo violento

		Tabla cruzada Género*Personalidad de tipo violento					
		Personalidad de tipo violento				Total	
		Presencia no significativa	Presencia leve(Normal)	Presencia moderada	Presencia significativa		
Género	Femenino	Recuento	11	142	26	31	210
		% dentro de Género	5,2%	67,6%	12,4%	14,8%	100,0%
	Masculino	Recuento	17	162	25	22	226
		% dentro de Género	7,5%	71,7%	11,1%	9,7%	100,0%
Total		Recuento	28	304	51	53	436
		% dentro de Género	6,4%	69,7%	11,7%	12,2%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

Con respecto a estudiantes de género masculino 7,5% tienen presencia no significativa, 71,7% poseen presencia leve (normal), 11,1% poseen presencia moderada y 9,7% obtuvieron presencia significativa. Para ambos géneros dentro de este entorno formativo, la violencia no constituye un patrón dominante en la mayor parte de los estudiantes.

En el cruce de edad con personalidad de tipo violento presentado en la Tabla 23 los estudiantes que poseen edades de 13 a 15 años 7,1% tienen presencia no significativa, 73,2%

poseen presencia leve (normal), 8,2% están con presencia moderada y 11,5% poseen presencia significativa, con respecto a estudiantes que están entre las edades de 16 a 19 años 5,9% tienen presencia no significativa, 67,2% poseen presencia leve (normal), 14,2% poseen presencia moderada y 12,6% poseen presencia significativa.

Tabla 23

Cruce de edad por personalidad de tipo violento

		Tabla cruzada Edad*Personalidad de tipo violento					
		Personalidad de tipo violento				Total	
		Presencia no significativa	Presencia leve(Normal)	Presencia moderada	Presencia significativa		
Edad	13 a 15 años	Recuento	13	134	15	21	183
		% dentro de Edad	7,1%	73,2%	8,2%	11,5%	100,0%
	16 a 19 años	Recuento	15	170	36	32	253
		% dentro de Edad	5,9%	67,2%	14,2%	12,6%	100,0%
Total		Recuento	28	304	51	53	436
		% dentro de Edad	6,4%	69,7%	11,7%	12,2%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

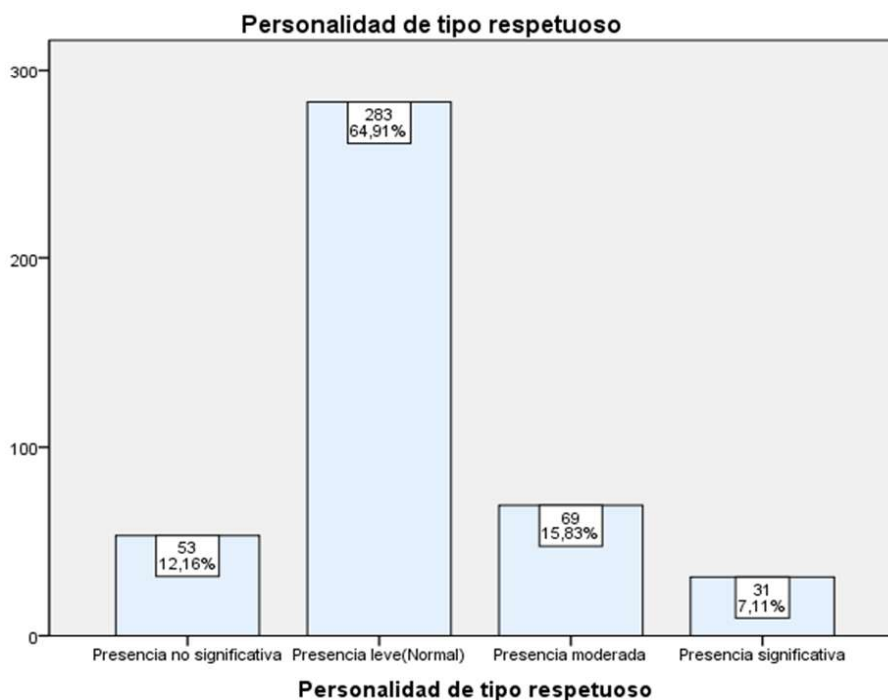
En el entorno escolar estudiado se registra una existencia leve (normal) respecto a su personalidad violenta, sugiriendo que, dentro de este ámbito escolar, la violencia nos es un rasgo predominante en la mayor parte de los alumnos.

Personalidad de Tipo Respetuoso

El Gráfico 10 muestra los resultados de la personalidad de tipo respetuoso de forma general, donde el 12,16% equivalente a 53 estudiantes poseen presencia no significativa, el 64,91% que representa a 283 estudiantes tienen una presencia leve (Normal), el 15,83% que representa a 69 estudiantes poseen presencia moderada y el 7,11% equivalente a 31 estudiantes muestran una presencia significativa en personalidad respetuosa.

Gráfico 10

Personalidad de tipo respetuoso



Nota. Elaboración propia.

En la institución educativa la mayoría de los estudiantes muestran una presencia leve (normal) en cuanto a su personalidad de tipo respetuoso lo que sugiere que, en este contexto educativo, la disposición hacia el respeto es un rasgo predominante en la mayoría de los estudiantes. Esto podría reflejar una inclinación generalizada hacia la cortesía y la consideración hacia los demás, lo que concuerda con la idea de que la personalidad respetuosa es un atributo valioso en entornos educativos y sociales.

Al cruzar género con personalidad de tipo respetuoso en la Tabla 24 se muestra que las estudiantes de género femenino 10,5% tienen presencia no significativa, 67,1% poseen presencia leve (Normal), 15,2% están con presencia moderada y 7,1% muestran presencia significativa; con respecto a estudiantes de género masculino 13,7% tienen presencia no significativa, 62,8%

poseen presencia leve (Normal), 16,4% poseen presencia moderada y 7,1% obtuvieron presencia significativa.

Tabla 24

Cruce de género por personalidad de tipo respetuoso

			Tabla cruzada Género*Personalidad de tipo respetuoso				Total
			Personalidad de tipo respetuoso				
Género			Presencia no significativa	Presencia leve(Normal)	Presencia moderada	Presencia significativa	
			Femenino	Recuento		22	
	% dentro de Género		10,5%	67,1%	15,2%	7,1%	100,0%
Masculino	Recuento		31	142	37	16	226
	% dentro de Género		13,7%	62,8%	16,4%	7,1%	100,0%
Total	Recuento		53	283	69	31	436
	% dentro de Género		12,2%	64,9%	15,8%	7,1%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

Entonces, tanto en las 141 alumnas como en los 142 alumnos se identificó una presencia leve (normal) del rasgo de personalidad de tipo respetuoso, lo cual hace pensar que, dentro de este entorno formativo, la actitud de respeto es un atributo dominante en la mayor parte de los escolares.

La Tabla 25 muestra por otra parte el cruce edad con personalidad de tipo respetuoso, donde estudiantes que poseen edades de 13 a 15 años 11,5% tienen presencia no significativa, 63,4% poseen presencia leve (normal), 16,9% están con presencia moderada y 8,2% poseen presencia significativa, con respecto a estudiantes que están entre las edades de 16 a 19 años

12,6% tienen presencia no significativa, 66,0% poseen presencia leve (normal), 15,0% poseen presencia moderada y 6,3% poseen presencia significativa.

Tabla 25

Cruzada edad por personalidad de tipo respetuoso

		Tabla cruzada Edad*Personalidad de tipo respetuoso					
		Personalidad de tipo respetuoso				Total	
		Presencia no significativa	Presencia leve(Normal)	Presencia moderada	Presencia significativa		
Edad	13 a 15 años	Recuento	21	116	31	15	183
		% dentro de Edad	11,5%	63,4%	16,9%	8,2%	100,0%
	16 a 19 años	Recuento	32	167	38	16	253
		% dentro de Edad	12,6%	66,0%	15,0%	6,3%	100,0%
Total		Recuento	53	283	69	31	436
		% dentro de Edad	12,2%	64,9%	15,8%	7,1%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

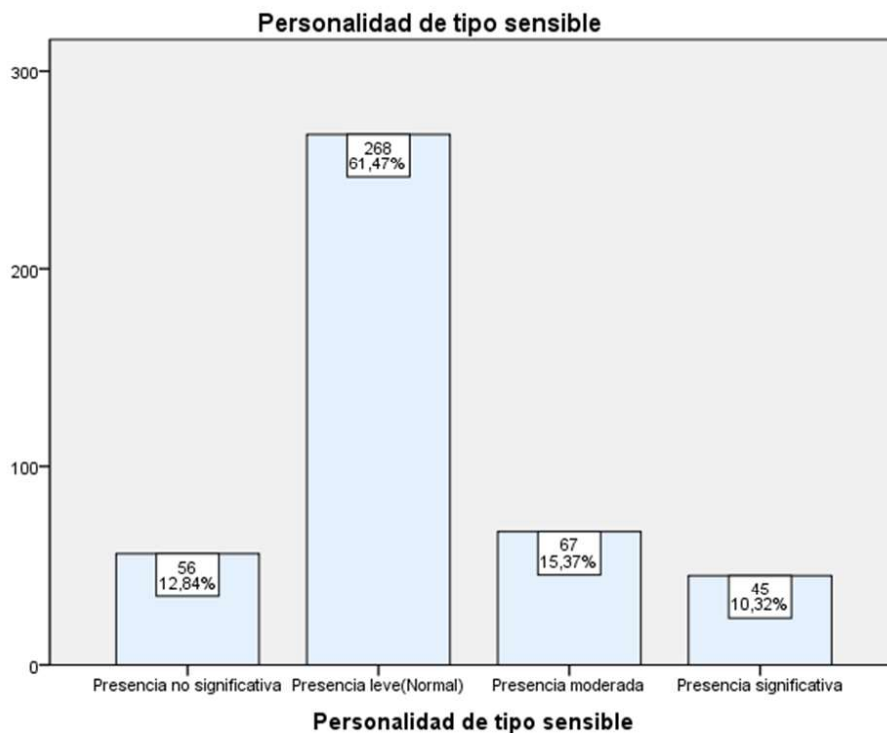
En el entorno de la escuela, 116 alumnos de 13 a 15 años y 167 alumnos de 16 a 19 años exhiben una prevalencia leve (normal) de la personalidad respetuosa, lo que indica que, dentro de este ámbito de enseñanza, la inclinación hacia el respeto es un atributo dominante por parte de la generalidad de los alumnos.

Personalidad de Tipo Sensible

El Gráfico 11 muestra los resultados de la personalidad de tipo sensible de forma general.

Gráfico 11

Personalidad de tipo sensible



Nota. Elaboración propia.

El 12,84% equivalente a 56 estudiantes poseen presencia no significativa, el 61,47 % que representa a 268 estudiantes tienen una presencia leve (normal), el 15,37 % que representa a 67 estudiantes poseen presencia moderada y el 10,32% equivalente a 45 estudiantes muestran una presencia significativa en personalidad de tipo sensible. En la institución educativa, entonces, la mayoría de los estudiantes muestran una presencia leve (normal) en cuanto a su personalidad de tipo sensible, indicando una disposición generalizada hacia la empatía y la sensibilidad hacia las necesidades y emociones de los demás. Esto sugiere que, en este contexto educativo, la sensibilidad es un rasgo que prevalece en la mayoría de los estudiantes, lo que coincide con la idea de que la personalidad de tipo sensible es valiosa en el entorno académico y social

El cruce de género con personalidad de tipo sensible mostrado en la Tabla 26 presenta que los estudiantes de género femenino 12,4% tienen presencia no significativa, 58,1% poseen presencia leve (Normal), 14,8% están con presencia moderada y 14,8% muestran presencia

significativa; con respecto a estudiantes de género masculino 13,3% tienen presencia no significativa, 64,6% poseen presencia leve (Normal), 15,9% poseen presencia moderada y 6,2% obtuvieron presencia significativa.

Tabla 26

Cruce de género y personalidad de tipo sensible

			Personalidad de tipo sensible				Total
			Presencia no significativa	Presencia leve(Normal)	Presencia moderada	Presencia significativa	
Género	Femenino	Recuento	26	122	31	31	210
		% dentro de Género	12,4%	58,1%	14,8%	14,8%	100,0%
	Masculino	Recuento	30	146	36	14	226
		% dentro de Género	13,3%	64,6%	15,9%	6,2%	100,0%
Total		Recuento	56	268	67	45	436
		% dentro de Género	12,8%	61,5%	15,4%	10,3%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

Para ambos géneros, con 122 alumnas y 146 alumnos se identifica una manifestación leve (normal) de personalidad de tipo sensible, indicando una disponibilidad muy generalizada para sentir empatía y ser sensibles a las dificultades y sentimientos ajenos.

La cruzada edad con personalidad de tipo sensible de la Tabla 27 muestra por otra parte que los estudiantes que poseen edades de 13 a 15 años 14,2% tienen presencia no significativa, 62,3% poseen presencia leve (Normal), 13,7% están con presencia moderada y 9,8% poseen presencia significativa, con respecto a estudiantes que están entre las edades de 16 a 19 años 11,9% tienen presencia no significativa, 60,9% poseen presencia leve (Normal), 16,6% poseen presencia moderada y 10,7% poseen presencia significativa.

Tabla 27*Cruce de edad y personalidad de tipo sensible*

			Tabla cruzada Edad*Personalidad de tipo sensible				Total
			Personalidad de tipo sensible				
Edad			Presencia no	Presencia	Presencia	Presencia	
			significativa	leve(Normal)	moderada	significativa	
13 a 15 años	Recuento		26	114	25	18	183
	% dentro de Edad		14,2%	62,3%	13,7%	9,8%	100,0%
16 a 19 años	Recuento		30	154	42	27	253
	% dentro de Edad		11,9%	60,9%	16,6%	10,7%	100,0%
Total	Recuento		56	268	67	45	436
	% dentro de Edad		12,8%	61,5%	15,4%	10,3%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

Al identificarse 114 alumnos de 13 a 15 años y 154 alumnos de 16 a 19 con una existencia leve (normal) en lo que se refiere a su personalidad de tipo sensible, es posible denotar una inclinación caracterizada por la empatía y la sensibilidad frente a las distintas necesidades y a las emociones de los demás.

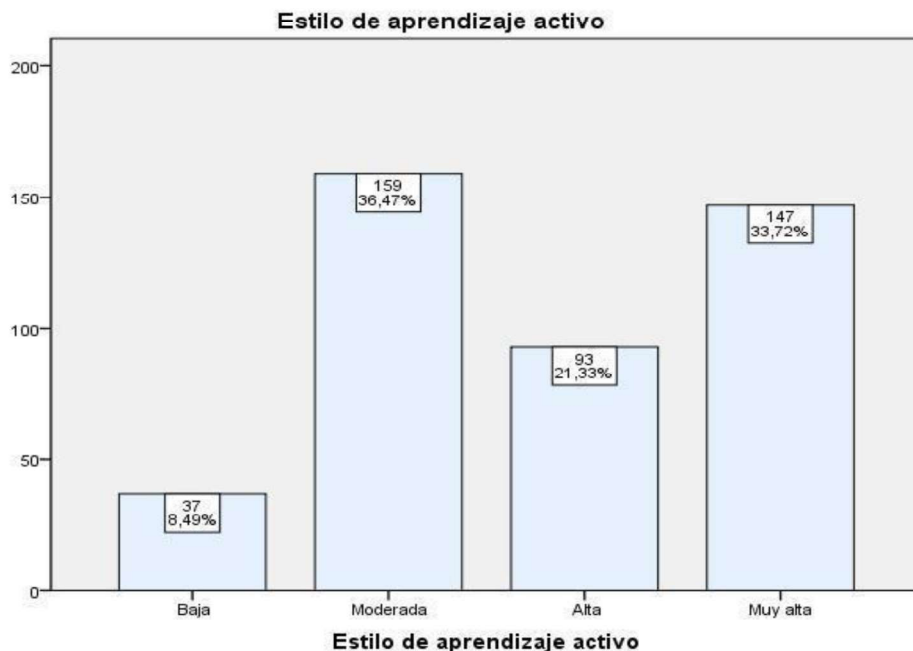
Resultados de Estilos de Aprendizaje

Aprendizaje Activo

Finalmente se avanzó con el análisis de los tipos de aprendizaje. En el Gráfico 12 se muestra los resultados del estilo activo de forma general, donde el 8,49% equivalente a 37 estudiantes poseen un nivel bajo, el 36,47 % que representa a 159 estudiantes poseen un nivel moderado, el 21,33 % que representa a 93 estudiantes poseen un nivel alto y el 33,72% equivalente a 147 estudiantes muestran un nivel muy alto al tratarse del estilo de aprendizaje activo.

Gráfico 12

Aprendizaje activo



Nota. Elaboración propia.

Se observa una clara tendencia hacia el estilo de aprendizaje activo. La mayoría de los estudiantes muestran una preferencia por el aprendizaje a través de la participación activa en actividades prácticas y participativas. Esto sugiere que estos estudiantes aprenden mejor cuando pueden interactuar con el material de estudio de manera práctica y aplicada, lo que concuerda con la idea de que el estilo de aprendizaje activo promueve una comprensión profunda y duradera del contenido. Esta tendencia subraya la importancia de la implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje para un mejor rendimiento académico y una comprensión más sólida.

La Tabla 28 cruzada de género con estilo de aprendizaje activo, muestra que los estudiantes de género femenino 10,0% tienen un nivel bajo, 41,4% poseen un nivel moderado, 23,3% tienen un nivel alto y 25,2% están en un nivel muy alto; con respecto a estudiantes de género masculino 7,1% tienen un nivel bajo, 31,9% poseen un nivel moderado, 19,5% tienen un nivel alto y 41,6% están en un nivel muy alto.

Tabla 28*Cruce de género por aprendizaje activo*

		Tabla cruzada Género*Estilo de aprendizaje activo					
		Estilo de aprendizaje activo				Total	
		Nivel bajo	Nivel moderado	Nivel alto	Nivel muy alto		
Género	Femenino	Recuento	21	87	49	53	210
		% dentro de Género	10,0%	41,4%	23,3%	25,2%	100,0%
	Masculino	Recuento	16	72	44	94	226
		% dentro de Género	7,1%	31,9%	19,5%	41,6%	100,0%
Total		Recuento	37	159	93	147	436
		% dentro de Género	8,5%	36,5%	21,3%	33,7%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

En la institución 87 alumnas y 72 alumnos registran una alta incidencia en el grado moderado en lo que se respecta al uso del estilo de aprendizaje activo, lo que indica que estos estudiantes asimilan mejor los conocimientos si pueden interactuar con el material didáctico de manera práctica y aplicable.

En relación con el cruce de este estilo de aprendizaje y la edad en la Tabla 29 se muestra que los estudiantes que poseen edades de 13 a 15 años 7,7% tienen un nivel bajo, 35,0% poseen un nivel moderado, 25,1% tienen un nivel alto y 32,2% están en un nivel muy alto; con respecto a estudiantes que están entre las edades de 16 a 19 años 9,1% tienen un nivel bajo, 37,5% poseen un nivel moderado, 18,6% tienen un nivel alto y 34,8% están en un nivel muy alto.

Tabla 29*Cruce de edad y aprendizaje activo*

		Tabla cruzada Edad*Estilo de aprendizaje activo				
		Estilo de aprendizaje activo				Total
		Nivel bajo	Nivel moderado	Nivel alto	Nivel muy alto	

Edad	13 a 15 años	Recuento	14	64	46	59	183
		% dentro de Edad	7,7%	35,0%	25,1%	32,2%	100,0%
	16 a 19 años	Recuento	23	95	47	88	253
		% dentro de Edad	9,1%	37,5%	18,6%	34,8%	100,0%
Total		Recuento	37	159	93	147	436
		% dentro de Edad	8,5%	36,5%	21,3%	33,7%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

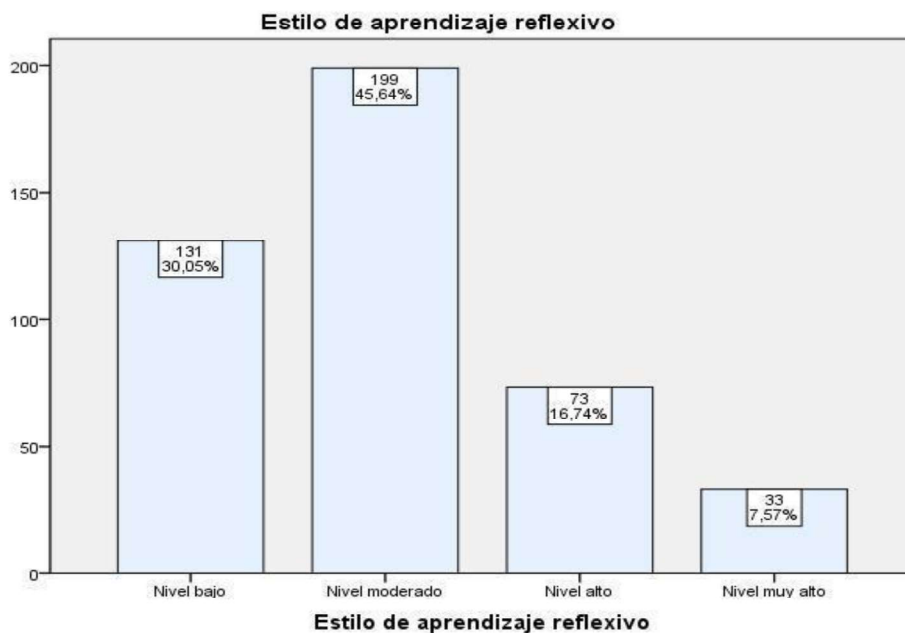
Por tanto, 64 alumnos de 13 a 15 años y 95 alumnos de 16 a 19 años muestran una alta frecuencia en el nivel moderado en cuanto al estilo de aprendizaje activo, lo que sugiere que estos alumnos asimilan mejor el aprendizaje gracias a la posibilidad de actuar de forma práctica y aplicada con el material de enseñanza.

Aprendizaje Reflexivo

El Gráfico 13 muestra por otro lado los resultados del estilo de aprendizaje reflexivo de forma general, donde el 30,05% equivalente a 131 estudiantes poseen un nivel bajo, el 45,64 % que representa a 199 estudiantes poseen un nivel moderado, el 16,74 % que representa a 73 estudiantes poseen un nivel alto y el 7,57% equivalente a 33 estudiantes muestran un nivel muy alto al tratarse del estilo de aprendizaje reflexivo. En la institución educativa se observa entonces, una prevalencia de un nivel moderado de estilo de aprendizaje reflexivo entre la mayoría de los estudiantes. Esto sugiere una inclinación hacia el aprendizaje a través de la reflexión y la revisión cuidadosa de la información, lo que concuerda con la idea de que estos estudiantes aprenden mejor cuando pueden tomarse el tiempo para analizar y considerar detenidamente los conceptos, relacionar nueva información con lo que ya saben y evaluar críticamente su comprensión. Esta tendencia subraya la importancia de la reflexión en el proceso de aprendizaje de la mayoría de los estudiantes, lo que contribuye a una comprensión más profunda y efectiva del contenido académico.

Gráfico 13

Aprendizaje reflexivo



Nota. Elaboración propia.

La Tabla 30 presenta la cruzada género con estilo de aprendizaje reflexivo y muestra que las estudiantes de género femenino 30,0% tienen un nivel bajo, 48,1% poseen un nivel moderado, 16,7% tienen un nivel alto y 5,2% están en un nivel muy alto; con respecto a estudiantes de género masculino 30,1% tienen un nivel bajo, 43,4% poseen un nivel moderado, 16,8% tienen un nivel alto y 9,7% están en un nivel muy alto. 101 alumnas y 98 alumnos exhiben una elevada frecuencia de uso moderado del estilo de aprendizaje reflexivo. Esto indica una preferencia por el aprendizaje a través de una cuidadosa reflexión y repaso de la información, lo que se alinea con el concepto de que estos estudiantes sobresalen cuando se les da tiempo para analizar y considerar a fondo sus conceptos y relacionar la información nueva.

Tabla 30*Cruce de género y aprendizaje reflexivo*

Tabla cruzada Género*Estilo de aprendizaje reflexivo							
			Estilo de aprendizaje reflexivo				Total
			Nivel bajo	Nivel moderado	Nivel alto	Nivel muy alto	
Género	Femenino	Recuento	63	101	35	11	210
		% dentro de Género	30,0%	48,1%	16,7%	5,2%	100,0%
	Masculino	Recuento	68	98	38	22	226
		% dentro de Género	30,1%	43,4%	16,8%	9,7%	100,0%
Total		Recuento	131	199	73	33	436
		% dentro de Género	30,0%	45,6%	16,7%	7,6%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

La Tabla 31 cruzada edad con estilo de aprendizaje reflexivo muestra que los estudiantes que poseen edades de 13 a 15 años 26,8% tienen un nivel bajo, 48,6% poseen un nivel moderado, 17,5% tienen un nivel alto y 7,1% están en un nivel muy alto.

Tabla 31*Cruzada edad por aprendizaje reflexivo*

Tabla cruzada Edad*Estilo de aprendizaje reflexivo							
			Estilo de aprendizaje reflexivo				Total
			Nivel bajo	Nivel moderado	Nivel alto	Nivel muy alto	
Edad	13 a 15 años	Recuento	49	89	32	13	183
		% dentro de Edad	26,8%	48,6%	17,5%	7,1%	100,0%
	16 a 19 años	Recuento	82	110	41	20	253
		% dentro de Edad	32,4%	43,5%	16,2%	7,9%	100,0%
Total		Recuento	131	199	73	33	436
		% dentro de Edad	30,0%	45,6%	16,7%	7,6%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

Con respecto a estudiantes que están entre las edades de 16 a 19 años, también en la Tabla 31 se identifican 32,4% que tienen un nivel bajo, 43,5% poseen un nivel moderado, 16,2% tienen un nivel alto y 7,9% están en un nivel muy alto. Así, 89 estudiantes de 13 a 15 años y 110 estudiantes de 16 a 19 años presentaron una elevada incidencia en el nivel moderado de aprendizaje reflexivo, lo cual apunta a una predisposición hacia el aprendizaje a través de la reflexión y la evaluación cuidadosa de la información.

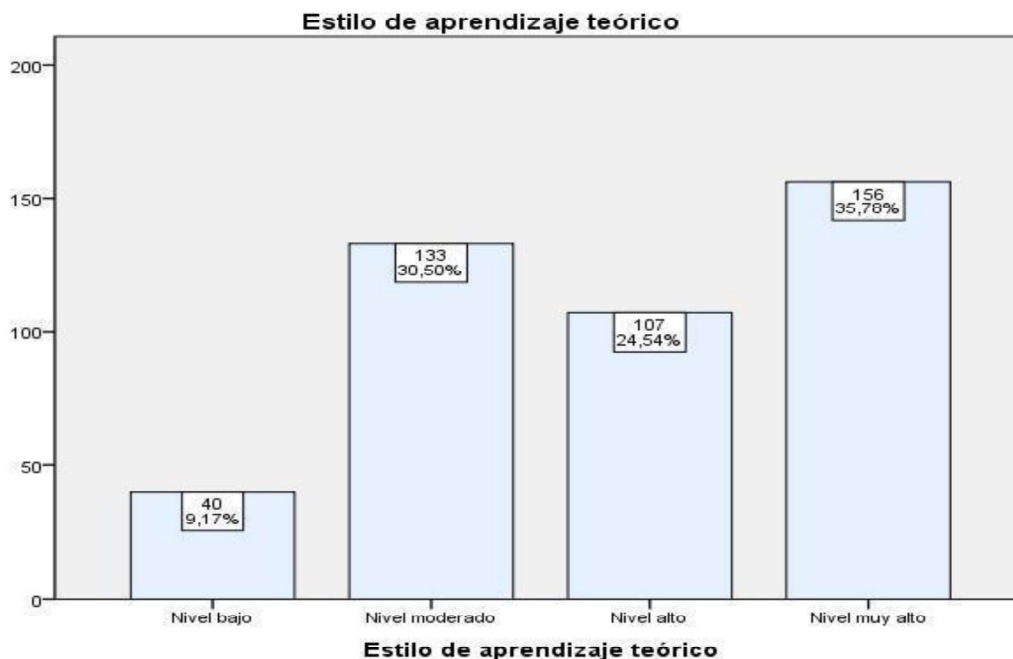
Aprendizaje Teórico

El Gráfico 14, muestra los resultados del estilo de aprendizaje teórico de forma general, donde el 9,17% equivalente a 40 estudiantes poseen un nivel bajo, el 30,50 % que representa a 133 estudiantes poseen un nivel moderado, el 24,54 % que representa a 107 estudiantes poseen un nivel alto y el 35,78% equivalente a 156 estudiantes que muestran un nivel muy alto al tratarse del estilo de aprendizaje teórico.

En la institución educativa se destaca una predominancia de un nivel muy alto de estilo de aprendizaje teórico entre la mayoría de los estudiantes. Esto indica una fuerte inclinación hacia el aprendizaje a través de la comprensión profunda de los conceptos, la búsqueda de fundamentos teóricos y la aplicación de principios abstractos en su proceso de adquisición de conocimientos. Estos estudiantes tienden a aprender mejor cuando pueden explorar en profundidad los aspectos teóricos de las materias, lo que resalta la importancia de la comprensión conceptual y la apreciación de la teoría en su proceso educativo

Gráfico 14

Aprendizaje teórico



Nota. Elaboración propia.

La Tabla 32 contiene los datos vinculados a la cruzada género con estilo de aprendizaje teórico

Tabla 32

Cruce de género y aprendizaje teórico

		Tabla cruzada Género*Estilo de aprendizaje teórico					
		Estilo de aprendizaje teórico				Total	
		Nivel bajo	Nivel moderado	Nivel alto	Nivel muy alto		
Género	Femenino	Recuento	24	69	53	64	210
		% dentro de Género	11,4%	32,9%	25,2%	30,5%	100,0%
	Masculino	Recuento	16	64	54	92	226
		% dentro de Género	7,1%	28,3%	23,9%	40,7%	100,0%
Total		Recuento	40	133	107	156	436
		% dentro de Género	9,2%	30,5%	24,5%	35,8%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

Se muestra que las estudiantes de género femenino 11,4% tienen un nivel bajo, 32,9% poseen un nivel moderado, 25,2% tienen un nivel alto y 30,5% están en un nivel muy alto; con respecto a estudiantes de género masculino 7,1% tienen un nivel bajo, 28,3% poseen un nivel moderado, 23,9% tienen un nivel alto y 40,7% están en un nivel muy alto. Siendo 64 alumnas y 92 alumnos los que muestran una alta frecuencia en el nivel muy alto del tipo de enseñanza teórica se identifica una gran inclinación hacia el aprendizaje mediante la asimilación a fondo de conceptos, la indagación de bases teóricas y la utilización de principios abstractos.

Por otro lado, en el cruce entre edad y estilo de aprendizaje teórico presentados en la Tabla 33 se identifica que los estudiantes que poseen edades de 13 a 15 años 6,0% tienen un nivel bajo, 33,3% poseen un nivel moderado, 24,0% tienen un nivel alto y 36,6% están en un nivel muy alto; con respecto a estudiantes que están entre las edades de 16 a 19 años 11,5% tienen un nivel bajo, 28,5% poseen un nivel moderado, 24,9% tienen un nivel alto y 35,2% están en un nivel muy alto.

Tabla 33

Cruzada edad por aprendizaje teórico

			Tabla cruzada Edad*Estilo de aprendizaje teórico				Total
			Estilo de aprendizaje teórico				
			Nivel bajo	Nivel moderado	Nivel alto	Nivel muy alto	
Edad	13 a 15 años	Recuento	11	61	44	67	183
		% dentro de Edad	6,0%	33,3%	24,0%	36,6%	100,0%
	16 a 19 años	Recuento	29	72	63	89	253
		% dentro de Edad	11,5%	28,5%	24,9%	35,2%	100,0%
Total		Recuento	40	133	107	156	436
		% dentro de Edad	9,2%	30,5%	24,5%	35,8%	100,0%

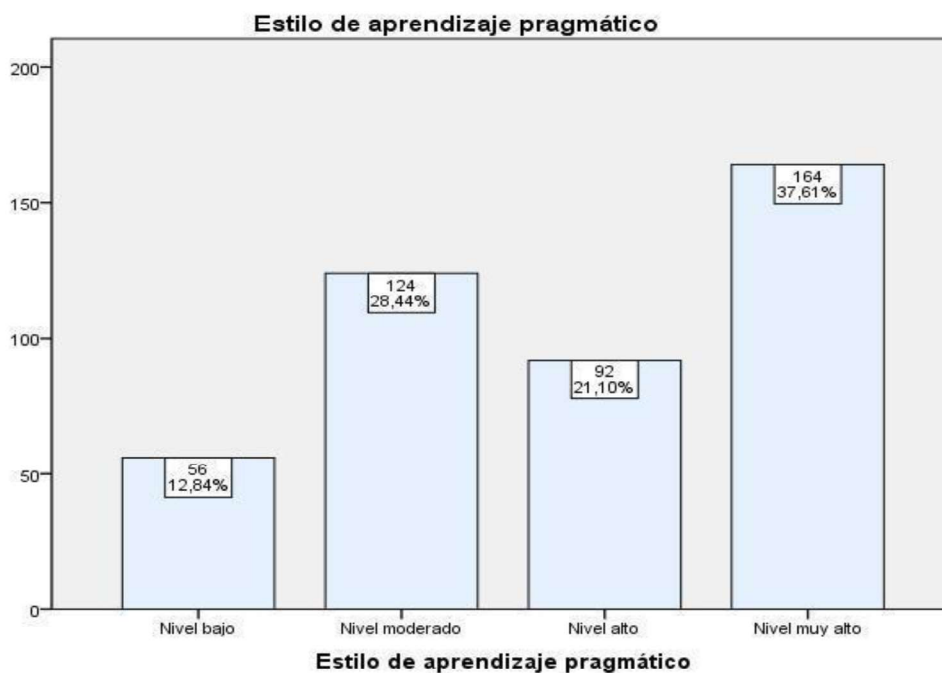
Nota. Elaboración propia.

Aprendizaje Pragmático

El Gráfico 15 muestra los resultados del estilo de aprendizaje pragmático de forma general, donde el 12,84% equivalente a 56 estudiantes poseen un nivel bajo, el 28,44 % que representa a 124 estudiantes poseen un nivel moderado, el 21,10 % que representa a 92 estudiantes poseen un nivel alto y el 37,61% equivalente a 164 estudiantes muestran un nivel muy alto al tratarse del estilo de aprendizaje pragmático.

Gráfico 15

Aprendizaje pragmático



Nota. Elaboración propia.

En la institución educativa sobresale un nivel muy alto de estilo de aprendizaje pragmático en la mayoría de los estudiantes. Esto indica una marcada inclinación hacia el aprendizaje a través de la aplicación práctica y la consideración de la utilidad y la aplicabilidad del conocimiento en su proceso de adquisición de conocimientos. Estos estudiantes tienden a

aprender mejor cuando pueden relacionar lo que aprenden con situaciones concretas y aplicaciones prácticas, resaltando la importancia de la pragmática y la relevancia en su proceso educativo.

En cuanto a la cruzada género con estilo de aprendizaje pragmático de la Tabla 34, se muestra que las estudiantes de género femenino 15,2% tienen un nivel bajo, 31,0% poseen un nivel moderado, 22,4% tienen un nivel alto y 31,4% están en un nivel muy alto; con respecto a estudiantes de género masculino 10,6% tienen un nivel bajo, 26,1% poseen un nivel moderado, 19,9% tienen un nivel alto y 43,4% están en un nivel muy alto.

Tabla 34

Cruce de género y aprendizaje pragmático

		Tabla cruzada Género*Estilo de aprendizaje pragmático					
		Estilo de aprendizaje pragmático				Total	
		Nivel bajo	Nivel moderado	Nivel alto	Nivel muy alto		
Género	Femenino	Recuento	32	65	47	66	210
		% dentro de Género	15,2%	31,0%	22,4%	31,4%	100,0%
	Masculino	Recuento	24	59	45	98	226
		% dentro de Género	10,6%	26,1%	19,9%	43,4%	100,0%
Total		Recuento	56	124	92	164	436
		% dentro de Género	12,8%	28,4%	21,1%	37,6%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

66 alumnas y 98 alumnos manifiestan una alta incidencia en el nivel muy alto del tipo pragmático de enseñanza. Este hecho indica que existe una marcada tendencia hacia el aprendizaje a través de la aplicación práctica y hacia la consideración respecto a la utilidad y posibilidad de aplicación de los saberes en su proceso de adquisición de conocimientos.

Finalmente, la cruzada edad con estilo de aprendizaje pragmático presentada en la Tabla 35, indica que los estudiantes que poseen edades de 13 a 15 años 13,15 tienen un nivel bajo, 29,0% poseen un nivel moderado, 18,0% tienen un nivel alto y 39,9% están en un nivel muy alto; con respecto a estudiantes que están entre las edades de 16 a 19 años 12,6% tienen un nivel bajo, 28,1% poseen un nivel moderado, 23,3% tienen un nivel alto y 36,0% están en un nivel muy alto.

Tabla 35

Cruce de edad y aprendizaje pragmático

		Tabla cruzada Edad*Estilo de aprendizaje pragmático				Total	
		Estilo de aprendizaje pragmático					
		Nivel bajo	Nivel moderado	Nivel alto	Nivel muy alto		
Edad	13 a 15 años	Recuento	24	53	33	73	183
		% dentro de Edad	13,1%	29,0%	18,0%	39,9%	100,0%
	16 a 19 años	Recuento	32	71	59	91	253
		% dentro de Edad	12,6%	28,1%	23,3%	36,0%	100,0%
Total		Recuento	56	124	92	164	436
		% dentro de Edad	12,8%	28,4%	21,1%	37,6%	100,0%

Nota. Elaboración propia.

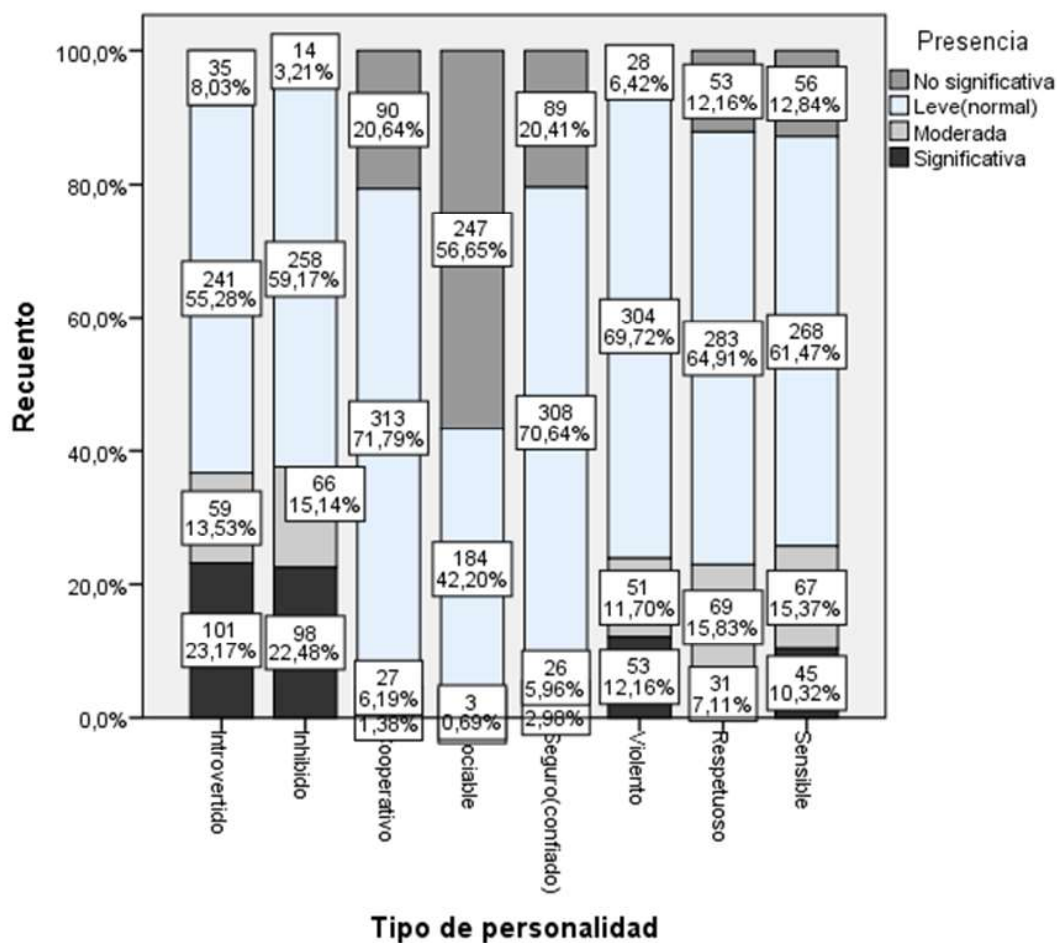
En el ámbito escolar estudiado, 73 alumnos de entre 13 y 15 años y 91 alumnos de entre 16 y 19 años registraron una alta frecuencia en el nivel muy alto del estilo de aprendizaje teórico. Estos datos indican una fuerte tendencia al aprendizaje basado en la asimilación exhaustiva de conocimientos, la búsqueda de principios teóricos y la utilización de técnicas abstractas en la obtención de nuevos conocimientos.

Resumen de las Dos Variables: Tipos de Personalidad y Estilos de Aprendizaje

Tipos de Personalidad

Gráfico 16

Resumen de tipos de personalidad



Nota. Elaboración propia.

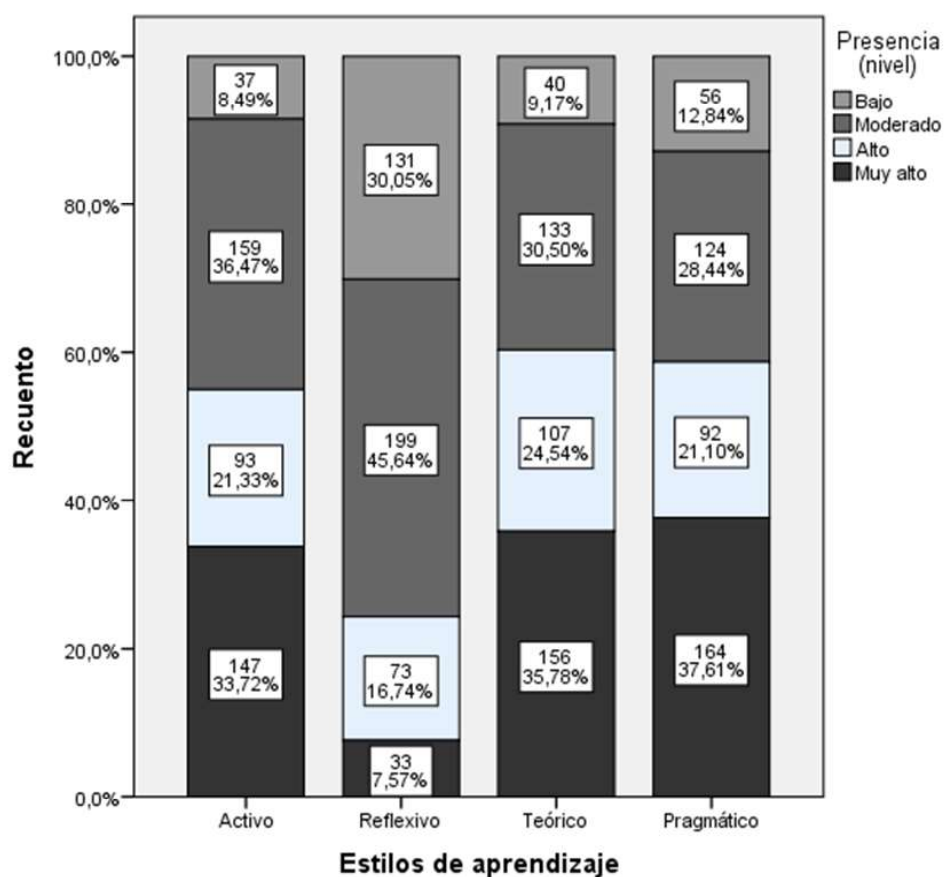
El Gráfico 16 muestra el resumen de los resultados obtenidos de la variable tipos de personalidad en los estudiantes, observándose que en la respuesta presencia leve (Normal) se obtuvieron los porcentajes más altos en la mayoría de los tipos de personalidad con excepción de sociable.

Estilos de Aprendizaje

En el Gráfico 17 se muestra el resumen de los resultados obtenidos de la variable estilos de aprendizaje, observándose que en el nivel presencia Moderada se obtuvieron los porcentajes más altos en los estilos de aprendizaje Activo y Reflexivo, mientras que en el nivel presencia Muy alta se obtuvieron porcentajes altos en estilos de aprendizaje Teórico y Pragmático.

Gráfico 17

Resumen de estilos de aprendizaje



Nota. Elaboración propia.

Pruebas de Normalidad de Datos

Esta prueba es aplicada para conocer si los datos obtenidos son paramétricos o no paramétricos y de acuerdo con ello establecer el tipo de prueba estadística que debe usarse en la relación de las variables.

Paramétrica (normal)

>0,05

No paramétrica (anormal)

<0,05

Para conocer la normalidad de los datos obtenidos, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para más de 50 personas para las dos variables intervinientes.

Tabla 36

Prueba de normalidad para tipos de personalidad

		Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra							
		Introvert	Inhibido	Cooperat	Sociable	Confiado	Violento	Respetu	Sensible
		ido		ivo				oso	
N		436	436	436	436	436	436	436	436
Parámetros	Media	14,073	19,982	18,337	11,392	21,115	16,658	19,713	21,234
normales ^{a,b}	Desviación estándar	4,3564	6,1539	3,5936	4,2154	6,3872	4,1318	3,7186	7,3131
Máximas	Absoluta	0,069	0,077	0,074	0,078	0,083	0,065	0,120	0,045
diferencias	Positivo	0,069	0,077	0,058	0,067	0,043	0,065	0,062	0,031
extremas	Negativo	-0,059	-0,037	-0,074	-0,078	-0,083	-0,044	-0,120	-0,045
Estadístico de prueba		0,069	0,077	0,074	0,078	0,083	0,065	0,120	0,045
Sig. asintótica (bilateral)		0,000 ^c	0,000 ^c	0,000 ^c	0,000 ^c	0,000 ^c	0,000 ^c	0,000 ^c	0,035 ^c

Nota. Elaboración propia.

Tabla 37*Prueba de normalidad para estilos de aprendizaje*

		Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra			
		Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
N		436	436	436	436
Parámetros normales ^{a,b}	Media	13,041	14,993	14,177	14,133
	Desviación estándar	3,5361	3,4565	3,3320	3,5823
Máximas diferencias extremas	Absoluta	0,066	0,117	0,084	0,075
	Positivo	0,065	0,074	0,045	0,051
	Negativo	-0,066	-0,117	-0,084	-0,075
Estadístico de prueba		0,066	0,117	0,084	0,075
Sig. asintótica (bilateral)		0,000 ^c	0,000 ^c	0,000 ^c	0,000 ^c

Nota. Elaboración propia.

Según los resultados de la prueba de normalidad mostrada en la Tabla 37 en tipos de personalidad y estilos de aprendizaje arrojó un resultado menor a $<0,05$, lo que indica que se debe aplicar una prueba estadística no paramétrica en ambas variables, para el caso de esta investigación se aplicó la prueba de Chi-Cuadrado.

Análisis de Datos de Correlaciones

Personalidad de Tipo Introverso con Estilo de Aprendizaje Activo

Los datos de la Tabla 38 nos indica que en los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo introvertido si existe una relación con el estilo de aprendizaje activo, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,000 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas.

Tabla 38*X² personalidad de tipo introvertido*estilo de aprendizaje activo*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	69,344 ^a	9	0,000
Razón de verosimilitud	70,306	9	0,000
Asociación lineal por lineal	47,928	1	0,000
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

La correlación entre la personalidad introvertida y la preferencia por un estilo de aprendizaje activo podría explicarse considerando que, aunque las personas introvertidas tienden a ser reflexivas y reservadas en su comportamiento social, esto no implica que no puedan optar por un enfoque de aprendizaje más activo cuando se trata de adquirir conocimientos.

Los estudiantes introvertidos podrían optar por un estilo de aprendizaje activo porque reconocen la utilidad y la efectividad de involucrarse en experiencias prácticas y participativas, incluso si prefieren la introspección en otros contextos. Además, el aprendizaje activo puede ofrecer oportunidades para la interacción controlada y la participación gradual, lo que puede ser más cómodo para estudiantes con rasgos introvertidos mientras siguen comprometidos en su proceso de aprendizaje.

Personalidad de Tipo Inhibido con Estilo de Aprendizaje Activo

Según los datos presentados en la Tabla 39 los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo inhibido si existe una relación con el estilo de aprendizaje activo, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,003

el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas.

Tabla 39

*X²personalidad de tipo inhibido*estilo de aprendizaje activo*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,198 ^a	9	0,003
Razón de verosimilitud	23,739	9	0,005
Asociación lineal por lineal	15,197	1	0,000
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

La correlación entre la personalidad inhibida y la preferencia por un estilo de aprendizaje activo podría deberse a que algunos estudiantes con características de timidez o reserva pueden encontrar ventajas en un estilo de aprendizaje activo. Optar por este enfoque les permite participar gradualmente en un ambiente controlado, superando posibles barreras sociales al interactuar de manera más práctica y aplicada con el material de estudio. Aunque la timidez puede ser una característica natural, el aprendizaje activo les brinda la oportunidad de aprender de manera efectiva, adaptando su ritmo y contexto de aprendizaje a sus preferencias, lo que podría explicar la correlación estadística observada.

Personalidad de Tipo Cooperativo con Estilo de Aprendizaje Activo

De acuerdo a los datos presentados en la Tabla 40 los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo cooperativo no existe una relación con el estilo de aprendizaje activo, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,077 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan.

Tabla 40*X²personalidad de tipo cooperativo*estilo de aprendizaje activo*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,531 ^a	9	0,077
Razón de verosimilitud	13,390	9	0,146
Asociación lineal por lineal	1,457	1	0,227
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

No parece haber una correlación significativa entre el tipo de personalidad "cooperativa" y la preferencia por un estilo de aprendizaje "activo" en esta población de estudiantes adolescentes de bachillerato. Esto podría explicarse por el hecho de que la personalidad cooperativa, según las definiciones generales, se refiere a la disposición para trabajar en equipo y colaborar, mientras que el estilo de aprendizaje activo implica una preferencia por la participación activa y práctica en el proceso de aprendizaje. Estas dos características pueden no estar directamente relacionadas, ya que un estudiante cooperativo puede sentirse cómodo trabajando en grupo, pero aún preferir un enfoque más pasivo en su aprendizaje, mientras que otro estudiante puede ser más individualista en su enfoque de aprendizaje activo. En resumen, la falta de correlación podría deberse a la independencia de estas dos dimensiones en el comportamiento y las preferencias de los estudiantes.

Personalidad Sociable con Estilo de Aprendizaje Activo

También se identifica que existe una relación con el estilo de aprendizaje activo de los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo sociable ya que el valor alfa del chi cuadrado mostrado en la Tabla 41 es de 0,000 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las

variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas.

Tabla 41

*X²personalidad de tipo sociable*estilo de aprendizaje activo*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,614 ^a	9	0,000
Razón de verosimilitud	34,246	9	0,000
Asociación lineal por lineal	17,960	1	0,000
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

La correlación entre la personalidad de tipo sociable y la preferencia por un estilo de aprendizaje activo podría explicarse por la idea de que los estudiantes con una personalidad de tipo sociable, que se caracterizan por ser extrovertidos, amigables y orientados hacia la interacción social, podrían sentirse naturalmente atraídos por un estilo de aprendizaje activo que les permita interactuar y participar en discusiones grupales y actividades prácticas. La predisposición hacia la interacción social y la colaboración podría influir en su preferencia por un enfoque de aprendizaje más activo y participativo, lo que se reflejaría en la correlación observada entre ambas variables, ya que ambas características pueden complementarse y reforzarse mutuamente en el contexto educativo.

Personalidad de Tipo Seguro-Confiado con Estilo de Aprendizaje Activo

Los datos presentados en la Tabla 42 en la que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,000 el cual es menor a 0,05 nos indica que en los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo seguro-confiado si existe una relación con el estilo de aprendizaje activo, y que por lo tanto, se rechaza la hipótesis

nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas.

Tabla 42

*X²personalidad de tipo seguro-confiado*estilo de aprendizaje activo*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,721 ^a	9	0,000
Razón de verosimilitud	33,461	9	0,000
Asociación lineal por lineal	8,634	1	0,003
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

La correlación entre la personalidad "seguro-confiado" y la preferencia por un estilo de aprendizaje "activo" podría deberse a que los individuos con esta personalidad suelen mostrar un alto grado de autoconfianza y seguridad en sí mismos. Esta confianza puede llevarlos a sentirse cómodos en situaciones de aprendizaje activo, donde la participación activa y la interacción con otros son fundamentales. Además, la seguridad en sí mismos puede impulsar a estos estudiantes a buscar desafíos y oportunidades de aprendizaje más activas en lugar de enfoques más pasivos. Por lo tanto, la correlación podría reflejar cómo las características de la personalidad segura y confiada se alinean con una preferencia natural por un estilo de aprendizaje activo, donde la autoconfianza y la disposición para participar activamente en el proceso de aprendizaje son componentes clave.

Personalidad de Tipo Violento con Estilo de Aprendizaje Activo

En la Tabla 43 se muestran los datos que nos indican que para los estudiantes que poseen un tipo de personalidad de tipo violento si existe una relación con el estilo de aprendizaje activo, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,034 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza

la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas.

Tabla 43

*X²personalidad de tipo violento*estilos de aprendizaje activo*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,116 ^a	9	0,034
Razón de verosimilitud	17,649	9	0,039
Asociación lineal por lineal	1,198	1	0,274
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

La correlación entre la personalidad catalogada como violenta y la preferencia por un estilo de aprendizaje activo podría relacionarse con las características asociadas a ambas definiciones. Si la personalidad violenta se refiere a individuos enérgicos, impulsivos y propensos a la acción, estos estudiantes podrían sentirse más cómodos y motivados en entornos de aprendizaje activo que requieren participación activa y movilización de energía. Por otro lado, un estilo de aprendizaje activo se alinea con la búsqueda de experiencias prácticas y dinámicas, lo que puede atraer a estudiantes con estas características de personalidad. En este sentido, la correlación podría sugerir que los estudiantes enérgicos y orientados a la acción tienden a favorecer un estilo de aprendizaje activo, lo que se refleja en los datos. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la interpretación se basa en la suposición de las características asociadas a la personalidad de tipo violento en este contexto específico y a la ausencia de información detallada sobre esta definición.

Personalidad de Tipo Respetuoso con Estilo de Aprendizaje Activo

La Tabla 44 presenta los datos que nos indica que en los estudiantes que poseen un tipo de personalidad de tipo respetuoso si existe una relación con el estilo de aprendizaje activo, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,045 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas.

Tabla 44

*X²personalidad de tipo respetuoso*estilo de aprendizaje activo*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,270 ^a	9	0,045
Razón de verosimilitud	16,446	9	0,058
Asociación lineal por lineal	0,056	1	0,813
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

La correlación entre la personalidad catalogada como respetuoso y la preferencia por un estilo de aprendizaje activo podría atribuirse a la naturaleza de estas características. Si la personalidad de tipo respetuoso se asocia con la consideración hacia los demás y la cortesía en las interacciones sociales, es probable que estos estudiantes estén más dispuestos a participar activamente en situaciones de aprendizaje, mostrando interés y respeto por las opiniones y contribuciones de sus compañeros.

Por otro lado, un estilo de aprendizaje activo implica la participación activa y la interacción con el material de estudio y con otros estudiantes. En este contexto, los estudiantes con una personalidad respetuosa podrían sentirse cómodos al participar en actividades de grupo, respetando las opiniones de sus compañeros y contribuyendo de manera constructiva.

Esta correlación sugiere que la disposición para aprender de manera activa y la consideración hacia los demás pueden estar relacionadas en este grupo de estudiantes, lo que refleja una dinámica en la que la empatía y el respeto mutuo pueden impulsar un estilo de aprendizaje más activo y participativo.

Personalidad de Tipo Sensible con Estilo de Aprendizaje Activo

Para los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo sensible no existe una relación con el estilo de aprendizaje activo, de acuerdo con los datos que se presentan en la Tabla 45 donde el valor alfa del chi cuadrado es de 0,113 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan.

Tabla 45

*X² personalidad de tipo sensible*estilo de aprendizaje activo*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,260 ^a	9	0,113
Razón de verosimilitud	14,316	9	0,112
Asociación lineal por lineal	2,580	1	0,108
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

No parece haber una correlación significativa entre los factores de personalidad de tipo sensible y el estilo de aprendizaje activo, ya que la personalidad de tipo sensible se centra en la receptividad emocional y la sensibilidad a las señales emocionales, mientras que el estilo de aprendizaje activo se enfoca en la acción y la participación activa en el proceso de aprendizaje.

Estas dos características parecen ser independientes entre sí, lo que se refleja en los resultados del análisis de chi cuadrado que no muestra una relación estadísticamente significativa en la muestra de estudiantes adolescentes de bachillerato en esta institución educativa estatal.

Personalidad de Tipo Introverso con Estilo de Aprendizaje Reflexivo

Los datos presentados en la Tabla 46 nos indican que para los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo introvertido si existe una relación con el estilo de aprendizaje reflexivo, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,000 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas.

Tabla 46

*X² personalidad de tipo introvertido * estilo de aprendizaje reflexivo*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	44,671 ^a	9	0,000
Razón de verosimilitud	35,238	9	0,000
Asociación lineal por lineal	9,971	1	0,002
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

La correlación entre los estudiantes adolescentes de bachillerato que poseen una personalidad introvertida y el estilo de aprendizaje reflexivo podría deberse a que ambas características comparten una inclinación hacia la introspección, la reflexión profunda y la preferencia por procesar la información de manera más pausada. Los individuos con una personalidad introvertida tienden a ser más reservados y centrados en su mundo interior, lo que se alinea con la tendencia a reflexionar en profundidad antes de tomar decisiones o asimilar

conocimientos. Este enfoque reflexivo podría llevar naturalmente a una preferencia por un estilo de aprendizaje que promueva la contemplación y la comprensión profunda de los conceptos. En consecuencia, los estudiantes introvertidos podrían sentirse más atraídos por entornos educativos que les permitan procesar la información de manera más reflexiva y pausada, lo que explicaría la correlación observada entre estos dos factores.

Personalidad de Tipo Inhibido con Estilo de Aprendizaje Reflexivo

Para los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo inhibido no existe una relación con el estilo de aprendizaje reflexivo, ya que el valor alfa del chi cuadrado presentado en la Tabla 47 es de 0,084 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan.

Tabla 47

*X²personalidad de tipo inhibido*estilo de aprendizaje reflexivo*

	Pruebas de chi-cuadrado		
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,250 ^a	9	0,084
Razón de verosimilitud	16,313	9	0,061
Asociación lineal por lineal	2,971	1	0,085
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

Se afirma que no parece haber una correlación significativa entre los factores de personalidad de tipo inhibido y el estilo de aprendizaje reflexivo, según los resultados del análisis de datos. La personalidad "inhibida" se caracteriza por una tendencia hacia la timidez, la precaución social y la evitación de situaciones sociales abiertas, mientras que el estilo de

aprendizaje reflexivo implica una preferencia por el pensamiento profundo y la contemplación antes de actuar.

Aunque ambas características pueden implicar una inclinación hacia la introspección y la precaución, parece que, en este contexto particular, estas dos dimensiones no están relacionadas de manera significativa. Esto sugiere que otros factores o variables pueden estar influyendo en la relación entre la personalidad y el estilo de aprendizaje en este grupo de estudiantes.

Personalidad de Tipo Cooperativo con Estilo de Aprendizaje Reflexivo

El valor del chi cuadrado presentado en la Tabla 48 nos indica que en los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo cooperativo no existe una relación con el estilo de aprendizaje reflexivo, ya que dicho valor es de 0,064 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan.

Tabla 48

*X² personalidad de tipo cooperativo * estilo de aprendizaje reflexivo*

	Pruebas de chi-cuadrado		
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,162 ^a	9	0,064
Razón de verosimilitud	19,620	9	0,020
Asociación lineal por lineal	2,140	1	0,144
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

La falta de correlación entre la personalidad cooperativa y el estilo de aprendizaje reflexivo puede deberse a que estas dos características están relacionadas con diferentes aspectos del comportamiento y la forma de aprender. La personalidad cooperativa se refiere a la disposición de una persona para colaborar y trabajar en equipo, mientras que el estilo de

aprendizaje reflexivo se centra en la preferencia por la reflexión individual antes de la acción. Es plausible que los individuos con una personalidad cooperativa puedan tener una tendencia a participar en actividades de grupo sin necesariamente implicar una preferencia por la reflexión individual en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, aunque ambas características pueden ser valiosas en diferentes contextos, no necesariamente están relacionadas en esta población particular de estudiantes de bachillerato.

Personalidad de Tipo Sociable con Estilo de Aprendizaje Reflexivo

En los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo sociable si existe una relación con el estilo de aprendizaje reflexivo, de acuerdo con los datos presentados en la Tabla 49 ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,021 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas.

Tabla 49

*X² personalidad de tipo sociable*estilo de aprendizaje reflexivo*

	Pruebas de chi-cuadrado		
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,511 ^a	9	0,021
Razón de verosimilitud	20,386	9	0,016
Asociación lineal por lineal	1,114	1	0,291
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

Se afirma que existe una correlación entre los dos factores que son la personalidad de tipo sociable y el estilo de aprendizaje reflexivo, debido a que la personalidad de tipo sociable implica una preferencia por la interacción social y la búsqueda activa de relaciones

interpersonales, lo que podría promover un ambiente propicio para la discusión y el intercambio de ideas. Este tipo de interacción social podría conducir a un proceso de aprendizaje reflexivo, donde los individuos reflexionan sobre las experiencias compartidas y buscan comprender profundamente las perspectivas de los demás.

En este sentido, una persona sociable podría utilizar su habilidad para establecer relaciones y participar en discusiones interpersonales como un medio para fomentar su propio aprendizaje reflexivo, lo que podría explicar una posible correlación entre estos dos factores.

Personalidad de Tipo Seguro-Confiado con Estilo de Aprendizaje Reflexivo

La información incluida en la Tabla 50 nos indica que en los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo seguro-confiado no existe una relación con el estilo de aprendizaje reflexivo, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,164 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan.

Tabla 50

*X² personalidad de tipo seguro-confiado * estilo de aprendizaje reflexivo*

	Pruebas de chi-cuadrado		
	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,959 ^a	9	0,164
Razón de verosimilitud	14,452	9	0,107
Asociación lineal por lineal	0,901	1	0,342
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

No se observa una correlación significativa entre los factores de personalidad de tipo seguro-confiado y el estilo de aprendizaje reflexivo, en los estudiantes adolescentes de bachillerato de la Institución Educativa Estatal. Esto podría deberse a que, aunque la

personalidad de tipo seguro-confiada implica una confianza en sí mismo, no necesariamente indica una inclinación automática hacia la reflexión profunda o el análisis cuidadoso de la información.

Por otro lado, el estilo de aprendizaje reflexivo se centra en la capacidad de pensar críticamente y analizar la información de manera cuidadosa, lo cual no siempre está relacionado con la autoconfianza. En este contexto particular, parece que estas dos características no están vinculadas de manera significativa, lo que sugiere que otros factores o variables pueden estar influyendo en el estilo de aprendizaje de estos estudiantes.

Personalidad de Tipo Violento* Estilo de Aprendizaje Reflexivo

En los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo violento si existe una relación con el estilo de aprendizaje reflexivo, ya que el valor alfa del chi cuadrado presentado en la Tabla 51 es de 0,027 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas.

Tabla 51

*X² personalidad de tipo violento*estilo de aprendizaje reflexivo*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,797 ^a	9	0,027
Razón de verosimilitud	18,628	9	0,029
Asociación lineal por lineal	,783	1	0,376
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

La correlación identificada entre los estudiantes adolescentes de bachillerato con una personalidad "violenta" y un estilo de aprendizaje "reflexivo" podría sugerir una conexión entre estos dos factores.

Si entendemos la personalidad violenta como un rasgo caracterizado por impulsividad, agresión y dificultades en el control de los impulsos, y el estilo de aprendizaje reflexivo como aquel en el cual los individuos tienden a analizar y reflexionar cuidadosamente antes de actuar, podría especularse que los estudiantes con una personalidad violenta pueden beneficiarse de un enfoque más reflexivo en su aprendizaje. Esto podría ayudarles a desarrollar estrategias de autocontrol y autorregulación, lo que podría explicar la correlación observada en los datos. Sin embargo, es importante recordar que las correlaciones no implican causalidad directa, y se necesitarían investigaciones adicionales para comprender completamente esta relación.

Personalidad de Tipo Respetuoso con Estilo de Aprendizaje Reflexivo

En los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo respetuoso si existe una relación con el estilo de aprendizaje reflexivo, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,000 el cual es menor a 0,05 (ver en la Tabla 52) por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas.

Tabla 52

*X²personalidad de tipo respetuoso*estilo de aprendizaje reflexivo*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37,059 ^a	9	0,000
Razón de verosimilitud	36,905	9	0,000
Asociación lineal por lineal	18,499	1	0,000

N de casos válidos	436
--------------------	-----

Nota. Elaboración propia.

La correlación significativa entre la personalidad respetuosa, y el estilo de aprendizaje reflexivo se puede entender a través de la concordancia en las características subyacentes de ambas categorías. La personalidad respetuosa, que se caracteriza por ser considerada y amable hacia los demás, puede alinear con un estilo de aprendizaje reflexivo, que valora la introspección y el análisis crítico. Los individuos con esta personalidad pueden mostrar una disposición innata para abordar situaciones de manera ponderada y considerada, lo que puede traducirse en un enfoque de aprendizaje que enfatiza la evaluación cuidadosa y la comprensión profunda de la información. Esta correlación sugiere que las personas con una inclinación natural hacia la cortesía y la consideración tienden a adoptar un estilo de aprendizaje que refleja estas cualidades, lo que les permite asimilar y aplicar conocimientos de manera reflexiva y consciente.

Personalidad de Tipo Sensible con Estilo de Aprendizaje Reflexivo

Si existe una relación con el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo sensible ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,010 en la Tabla 53, cifra menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas.

Tabla 53

*X²personalidad de tipo sensible*estilo de aprendizaje reflexivo*

	Pruebas de chi-cuadrado		
	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,728 ^a	9	0,010

Razón de verosimilitud	23,154	9	0,006
Asociación lineal por lineal	0,286	1	0,593
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

La correlación entre el estilo de aprendizaje reflexivo y la personalidad de tipo sensible puede explicarse como las personas que tienden a ser reflexivas, perceptivas y conscientes de las emociones y estados internos. Estos individuos suelen analizar y procesar la información cuidadosamente antes de tomar decisiones o actuar. Por otro lado, el estilo de aprendizaje reflexivo se caracteriza por la preferencia de los estudiantes por la reflexión y el análisis profundo antes de absorber el conocimiento. Ambos conceptos destacan la tendencia a la reflexión y el procesamiento profundo de información, lo que sugiere una correlación natural entre la personalidad de tipo sensible y el estilo de aprendizaje reflexivo, ya que ambas perspectivas enfatizan la importancia de la reflexión y la introspección en el proceso de toma de decisiones y aprendizaje.

Personalidad de Tipo Introverso con Estilo de Aprendizaje Teórico

En la tabla 54 se presentan los datos que permiten afirmar que si existe una relación de los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo introvertido con el estilo de aprendizaje teórico, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,002 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas.

Tabla 54

*X² personalidad de tipo introvertido*estilo de aprendizaje teórico*

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,496 ^a	9	0,002
Razón de verosimilitud	28,022	9	0,001
Asociación lineal por lineal	5,825	1	0,016
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

La correlación entre los factores de personalidad introvertida y el estilo de aprendizaje teórico puede atribuirse a que las personas con rasgos introvertidos tienden a ser más reflexivas y orientadas hacia la comprensión profunda.

Este enfoque de la reflexión y la búsqueda de una comprensión más profunda se alinea naturalmente con el estilo de aprendizaje teórico, que valora la adquisición de conocimientos abstractos y la comprensión conceptual. En consecuencia, los individuos con personalidades introvertidas pueden ser más propensos a adoptar un estilo de aprendizaje teórico, ya que ambos enfoques comparten una preferencia por la reflexión y la comprensión profunda de los conceptos, lo que respalda la correlación observada en los datos.

Personalidad de Tipo Inhibido con Estilo de Aprendizaje Teórico

Por otro lado, en la Tabla 55 los datos presentados nos indican que en los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo inhibido no existe una relación con el estilo de aprendizaje teórico, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,233 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan.

Tabla 55*X²personalidad de tipo inhibido*estilo de aprendizaje teórico*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,669 ^a	9	0,233
Razón de verosimilitud	13,091	9	0,159
Asociación lineal por lineal	5,653	1	0,017
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

No se observa una correlación significativa entre la personalidad inhibida y el estilo de aprendizaje teórico. La personalidad inhibida se caracteriza por la timidez y la evitación de situaciones sociales, lo que podría sugerir una preferencia por un estilo de aprendizaje más individual y reflexivo. Sin embargo, la falta de correlación en los datos puede deberse a la complejidad de los factores que influyen en la elección del estilo de aprendizaje, y es posible que otros aspectos de la personalidad y el entorno también desempeñen un papel importante en esta relación. Por lo tanto, en este grupo de estudiantes, la personalidad inhibida no parece ser un predictor fuerte del estilo de aprendizaje teórico, lo que sugiere que otros factores pueden estar influyendo en esta preferencia de aprendizaje.

Personalidad de Tipo Cooperativo con Estilo de Aprendizaje Teórico

Los valores presentados en la Tabla 56 nos indican que en los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo cooperativo no existe una relación con el estilo de aprendizaje teórico, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,273 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan.

Tabla 56*X²personalidad de tipo cooperativo*estilo de aprendizaje teórico*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,047 ^a	9	0,273
Razón de verosimilitud	11,600	9	0,237
Asociación lineal por lineal	0,003	1	0,955
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

La personalidad cooperativa, aunque implica una disposición hacia la colaboración y el trabajo en equipo, no necesariamente se traduce en una preferencia por un enfoque de aprendizaje teórico. El estilo de aprendizaje teórico se relaciona más con la tendencia a buscar la comprensión profunda de los conceptos a través del análisis y la reflexión, independientemente de la personalidad cooperativa o no del individuo. Por lo tanto, en este contexto particular, estas dos variables parecen comportarse de manera independiente, lo que lleva a la falta de correlación observada en los datos.

Personalidad Sociable con Estilo de Aprendizaje Teórico

En los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo sociable de acuerdo con los valores presentados en la Tabla 57 es posible afirmar que no existe una relación con el estilo de aprendizaje teórico, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,424 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan.

Tabla 57*X²personalidad de tipo sociable*estilo de aprendizaje teórico*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,142 ^a	9	0,424
Razón de verosimilitud	10,475	9	0,313
Asociación lineal por lineal	0,582	1	0,446
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

No se observa una correlación significativa entre los dos factores, la personalidad de tipo sociable y el estilo de aprendizaje teórico, debido a que una personalidad de tipo sociable se caracteriza por la búsqueda de interacción social y una comunicación abierta, mientras que el estilo de aprendizaje teórico se centra en la comprensión profunda de conceptos y teorías.

Estas dos características parecen no estar intrínsecamente relacionadas, ya que una personalidad de tipo sociable no necesariamente implica una preferencia automática por un enfoque de aprendizaje teórico. Los individuos con personalidad de tipo sociable pueden adaptarse y utilizar diferentes estilos de aprendizaje según la situación, lo que explica la falta de correlación entre estos dos factores.

Personalidad de Tipo Seguro-Confiado con Estilo de Aprendizaje Teórico

En los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo seguro-confiado de acuerdo con los valores mostrados en la Tabla 58 no existe una relación con el estilo de aprendizaje teórico, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,203 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan.

Tabla 58*X²personalidad de tipo seguro-confiado*estilo de aprendizaje teórico*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,189 ^a	9	0,203
Razón de verosimilitud	13,479	9	0,142
Asociación lineal por lineal	4,436	1	0,035
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

No parece haber una correlación significativa entre la personalidad de tipo seguro-confiado y el estilo de aprendizaje teórico en los datos analizados, ya que los individuos seguro-confiados son aquellos que poseen un alto nivel de autoconfianza y seguridad en sí mismos, lo que podría sugerir una disposición a adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje, incluido el teórico.

Por otro lado, el estilo de aprendizaje teórico, que implica un enfoque en la adquisición de conocimientos de manera lógica y estructurada, podría ser utilizado por individuos seguro-confiados como un enfoque complementario para consolidar su confianza en su comprensión de los temas. Sin embargo, los datos presentados indican que no existe una relación estadísticamente significativa entre estos dos factores en los estudiantes adolescentes de bachillerato de la Institución Educativa Estatal analizada. Esto podría deberse a la influencia de otros factores o a la diversidad de perfiles de aprendizaje dentro del grupo estudiado, lo que sugiere que la relación entre personalidad y estilo de aprendizaje es más compleja y multifacética de lo que se podría inferir.

Personalidad de Tipo Violento con Estilo de Aprendizaje Teórico

Para los mismos estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo violento si existe una relación con el estilo de aprendizaje teórico, ya que el valor alfa del chi cuadrado mostrado en la Tabla 59 es de 0,006 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas.

Tabla 59

*X² personalidad de tipo violento * estilo de aprendizaje teórico*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,182 ^a	9	0,006
Razón de verosimilitud	22,226	9	0,008
Asociación lineal por lineal	0,325	1	0,569
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

Es posible que exista una correlación entre los factores de personalidad violenta y el estilo de aprendizaje teórico debido a ciertos rasgos de personalidad asociados con la agresividad o impulsividad que podrían influir en la preferencia por un estilo de aprendizaje más teórico. Por ejemplo, las personas con rasgos de personalidad de tipo violentos podrían ser más propensas a buscar una comprensión profunda y teórica de las situaciones, lo que podría estar relacionado con un estilo de aprendizaje más teórico. Sin embargo, es importante destacar que esta correlación podría variar en función de múltiples factores contextuales y de la interpretación específica de las definiciones de personalidad y estilo de aprendizaje utilizadas en el estudio, y se necesitarían investigaciones adicionales para comprender completamente esta relación.

Personalidad de Tipo Respetuoso con Estilo de Aprendizaje Teórico

Para los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo respetuoso si existe una relación con el estilo de aprendizaje teórico, ya que el valor alfa del chi cuadrado mostrado en la Tabla 60 es de 0,000 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas.

Tabla 60

*X²personalidad de tipo respetuoso*estilo de aprendizaje teórico*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	54,606 ^a	9	0,000
Razón de verosimilitud	51,731	9	0,000
Asociación lineal por lineal	27,991	1	0,000
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

Tomando en cuenta que la personalidad respetuosa implica un enfoque en el respeto hacia los demás y la consideración por sus necesidades y en el estilo de aprendizaje teórico se caracteriza por una preferencia por el aprendizaje basado en conceptos y teorías, podría argumentarse que existe correlación entre estos dos factores. Los individuos con personalidades respetuosas tienden a ser más conscientes de las normas y estructuras sociales, lo que podría alinearlos con un estilo de aprendizaje que valora la comprensión profunda de los conceptos y teorías subyacentes. Este enfoque teórico podría considerarse como una forma de respeto hacia el conocimiento y el proceso de aprendizaje, lo que podría explicar la correlación observada en los datos presentados.

Personalidad de Tipo Sensible con Estilo de Aprendizaje Teórico

Los valores de la prueba chi-cuadrado presentados en la Tabla 61 nos indican que en los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo sensible no existe una relación con el estilo de aprendizaje teórico, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,372 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan.

Tabla 61

*X² personalidad de tipo sensible*estilo de aprendizaje teórico*

	Pruebas de chi-cuadrado		
	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,737 ^a	9	0,372
Razón de verosimilitud	9,337	9	0,407
Asociación lineal por lineal	3,342	1	0,068
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

La falta de correlación entre la personalidad de tipo sensible y el estilo de aprendizaje teórico podría explicarse por las diferencias inherentes entre estas dos variables. La personalidad de tipo sensible se caracteriza por la empatía y la capacidad de percibir y comprender las emociones de los demás, lo que puede estar más relacionado con las habilidades interpersonales y emocionales que con un enfoque estrictamente teórico en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, el estilo de aprendizaje teórico se centra en la comprensión profunda de conceptos abstractos y teorías, lo que implica un enfoque más cognitivo y analítico. Estas diferencias fundamentales en la naturaleza de estas dos variables pueden llevar a la falta de correlación en la muestra estudiada, ya que los estudiantes con una personalidad de tipo sensible pueden sobresalir en áreas relacionadas con las emociones y las relaciones interpersonales, pero esto no

necesariamente se traduce en una preferencia por un estilo de aprendizaje teórico que se enfoca en aspectos más conceptuales y abstractos del conocimiento.

Personalidad de Tipo Introverso con Estilo de Aprendizaje Pragmático

También si existe una relación con el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes que poseen un tipo de personalidad de tipo introverso de acuerdo con los valores mostrados en la Tabla 62, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,000 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas.

Tabla 62

*X² personalidad de tipo introverso*estilo de aprendizaje pragmático*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	46,533 ^a	9	0,000
Razón de verosimilitud	48,504	9	0,000
Asociación lineal por lineal	19,196	1	0,000
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

Existe correlación entre la personalidad introversa y el estilo de aprendizaje pragmático debido a las características inherentes de la personalidad introversa, que tiende a ser más reflexiva, centrada en la observación y orientada hacia la toma de decisiones cuidadosas. Esta inclinación introversa podría llevar a un enfoque de aprendizaje pragmático, ya que los individuos introversos tienden a valorar la aplicación práctica y la utilidad de la información que están adquiriendo. En otras palabras, su preferencia por el aprendizaje pragmático podría ser

una manifestación de su tendencia a enfocarse en la utilidad concreta y la aplicación de los conocimientos adquiridos, lo que respalda una correlación entre estos dos factores.

Personalidad de Tipo Inhibido con Estilo de Aprendizaje Pragmático

Para los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo inhibido también si existe una relación con el estilo de aprendizaje pragmático, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,013 el cual es menor a 0,05 de acuerdo a los valores mostrados en la Tabla 63, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas.

Tabla 63

*X² personalidad de tipo inhibido*estilo de aprendizaje pragmático*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,830 ^a	9	0,013
Razón de verosimilitud	22,569	9	0,007
Asociación lineal por lineal	10,781	1	0,001
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

Se puede argumentar que existe correlación entre los factores de personalidad inhibida y el estilo de aprendizaje pragmático debido a sus características complementarias. La personalidad inhibida tiende a caracterizarse por la cautela, la reserva y la preferencia por ambientes controlados y seguros. Este tipo de personalidad podría encontrar en el estilo de aprendizaje pragmático, que se enfoca en la aplicación práctica de conocimientos en situaciones concretas y reales, un enfoque que se alinea con su necesidad de seguridad y resultados tangibles. Los

individuos con personalidad inhibida pueden sentirse más cómodos cuando se enfrentan a desafíos concretos y aplican soluciones prácticas, lo que podría explicar la correlación positiva entre estos dos factores. Sin embargo, es importante destacar que esta interpretación se basa en una suposición teórica y que se necesitarían investigaciones adicionales para respaldar esta correlación de manera más sólida.

Personalidad de Tipo Cooperativo con Estilo de Aprendizaje Pragmático

Por otro lado, los valores mostrados en la Tabla 64 nos indican que en los estudiantes que poseen un tipo de personalidad de tipo cooperativo no existe una relación con el estilo de aprendizaje pragmático, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,112 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan.

Tabla 64

*X² personalidad de tipo cooperativo * estilo de aprendizaje pragmático*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,316 ^a	9	0,112
Razón de verosimilitud	16,866	9	0,051
Asociación lineal por lineal	3,842	1	0,050
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

No parece haber una correlación significativa entre los dos factores, la personalidad cooperativa y el estilo de aprendizaje pragmático, ya que la personalidad cooperativa se caracteriza por ser amable, colaborativa y orientada hacia el trabajo en equipo, mientras que el estilo de aprendizaje pragmático se enfoca en la aplicación práctica del conocimiento.

Aparentemente, en este grupo de estudiantes adolescentes de bachillerato, estas dos características no están relacionadas de manera significativa. Esto sugiere que, a partir de estas

definiciones, no hay suficiente evidencia para respaldar una correlación entre la personalidad cooperativa y el estilo de aprendizaje pragmático en este contexto particular.

Personalidad de Tipo Sociable con Estilo de Aprendizaje Pragmático

Los valores mostrados en la Tabla 65 permiten indicar que en los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo sociable no existe una relación con el estilo de aprendizaje pragmático, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,248 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan.

Tabla 65

*X² personalidad de tipo sociable*estilo de aprendizaje pragmático*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,427 ^a	9	0,248
Razón de verosimilitud	13,137	9	0,157
Asociación lineal por lineal	1,057	1	0,304
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

No parece haber una correlación significativa entre los dos factores, la personalidad Sociable y el estilo de aprendizaje Pragmático. La personalidad Sociable, se caracteriza por la sociabilidad y la búsqueda de interacción social, mientras que el estilo de aprendizaje Pragmático se enfoca en la aplicación práctica de conocimientos. Dado que estos dos conceptos se centran en aspectos diferentes de la personalidad y el aprendizaje, es razonable concluir que no hay una relación clara entre ellos. Los datos respaldan esta falta de correlación, ya que el valor del chi cuadrado es mayor que el nivel de significancia (alfa), lo que indica que las variables no están

relacionadas de manera significativa en este contexto específico de estudiantes adolescentes de bachillerato en una Institución Educativa Estatal.

Personalidad de Tipo Seguro-Confiado con Estilo de Aprendizaje Pragmático

Los valores mostrados en la Tabla 66 indican que en los estudiantes que poseen un tipo de personalidad de tipo seguro-confiado no existe una relación con el estilo de aprendizaje pragmático, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,071 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan.

Tabla 66

*X² personalidad de tipo seguro-confiado*estilo de aprendizaje pragmático*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,787 ^a	9	0,071
Razón de verosimilitud	16,084	9	0,065
Asociación lineal por lineal	5,398	1	0,020
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

La personalidad de tipo seguro-confiado implica una confianza en uno mismo y una sensación de seguridad, mientras que el estilo de aprendizaje pragmático se centra en la aplicación práctica del conocimiento en situaciones concretas. Aunque ambas características pueden ser valiosas por separado, no necesariamente se relacionan de manera directa. Es decir, una persona segura y confiada no siempre preferirá un enfoque de aprendizaje pragmático, ya que esto puede depender de otros factores y preferencias individuales. Por lo tanto, estos datos respaldan la idea de que no existe una correlación sustancial entre estas dos variables en este contexto particular.

Personalidad de Tipo Violento con Estilo de Aprendizaje Pragmático

Tampoco existe una relación con el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo violento. De acuerdo con los valores presentados en la Tabla 67 no existe esta relación por que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,074 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta por tanto la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan.

Tabla 67

*X² personalidad de tipo violento * estilo de aprendizaje pragmático*

	Pruebas de chi-cuadrado		
	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,678 ^a	9	0,074
Razón de verosimilitud	16,715	9	0,053
Asociación lineal por lineal	4,534	1	0,033
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

La falta de correlación entre los factores de personalidad violenta y el estilo de aprendizaje pragmático podría explicarse por la naturaleza intrínseca de estos dos constructos.

La personalidad violenta se refiere a tendencias conductuales y emocionales agresivas o impulsivas, mientras que el estilo de aprendizaje pragmático se enfoca en la aplicación práctica y la resolución de problemas. Aunque algunos individuos con personalidades violentas pueden tener enfoques pragmáticos en ciertos contextos, estos dos aspectos no están necesariamente relacionados de manera directa y sistemática. Además, la personalidad y el estilo de aprendizaje son influenciados por una variedad de factores individuales y contextuales, lo que hace que la correlación entre ellos sea más compleja y no tan evidente. Por lo tanto, en este análisis

específico, la falta de correlación puede deberse a la diversidad y la singularidad de las experiencias y características de los estudiantes adolescentes en cuestión.

Personalidad de Tipo Respetuoso con Estilo de Aprendizaje Pragmático

Finalmente, los valores presentados en la Tabla 68 nos indican que en los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo respetuoso si existe una relación con el estilo de aprendizaje pragmático, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,010 el cual es menor a 0,05 por lo tanto. Se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas.

Tabla 68

*X² personalidad de tipo respetuoso*estilo de aprendizaje pragmático*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,575 ^a	9	0,010
Razón de verosimilitud	20,023	9	0,018
Asociación lineal por lineal	6,265	1	0,012
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

La correlación entre los factores de personalidad respetuoso y el estilo de aprendizaje pragmático podría deberse a que las personas con características de personalidad que incluyen respeto hacia las normas y valores sociales tienden a ser más receptivas a un enfoque práctico y aplicado del aprendizaje. Los individuos respetuosos pueden estar motivados por un deseo de cumplir con las expectativas sociales y, por lo tanto, podrían estar más inclinados a buscar aplicaciones prácticas y soluciones efectivas para los problemas de la vida real, lo que se alinea con el enfoque pragmático de aprender haciendo.

Personalidad de Tipo Sensible con Estilo de Aprendizaje Pragmático

Para los estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal que poseen un tipo de personalidad de tipo sensible no existe una relación con el estilo de aprendizaje pragmático. La no existencia de relación se basa en que el valor alfa del chi cuadrado mostrado en la Tabla 69 es de 0,058 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan.

Tabla 69

*X² personalidad de tipo sensible*estilo de aprendizaje pragmático*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,433 ^a	9	0,058
Razón de verosimilitud	16,607	9	0,055
Asociación lineal por lineal	0,017	1	0,897
N de casos válidos	436		

Nota. Elaboración propia.

No se identifica una correlación significativa entre los factores de la personalidad de tipo sensible y el estilo de aprendizaje pragmático en los datos presentados en la Tabla 69. Esto puede deberse a que la personalidad de tipo sensible podría no tener un impacto determinante en la preferencia por un estilo de aprendizaje pragmático, o los indicadores utilizados en el estudio podrían no capturar adecuadamente la relación entre estas variables.

Es importante tener en cuenta que diferentes teorías de personalidad y enfoques de estilo de aprendizaje pueden tener dimensiones y matices distintos, lo que podría explicar la falta de correlación en este contexto específico.

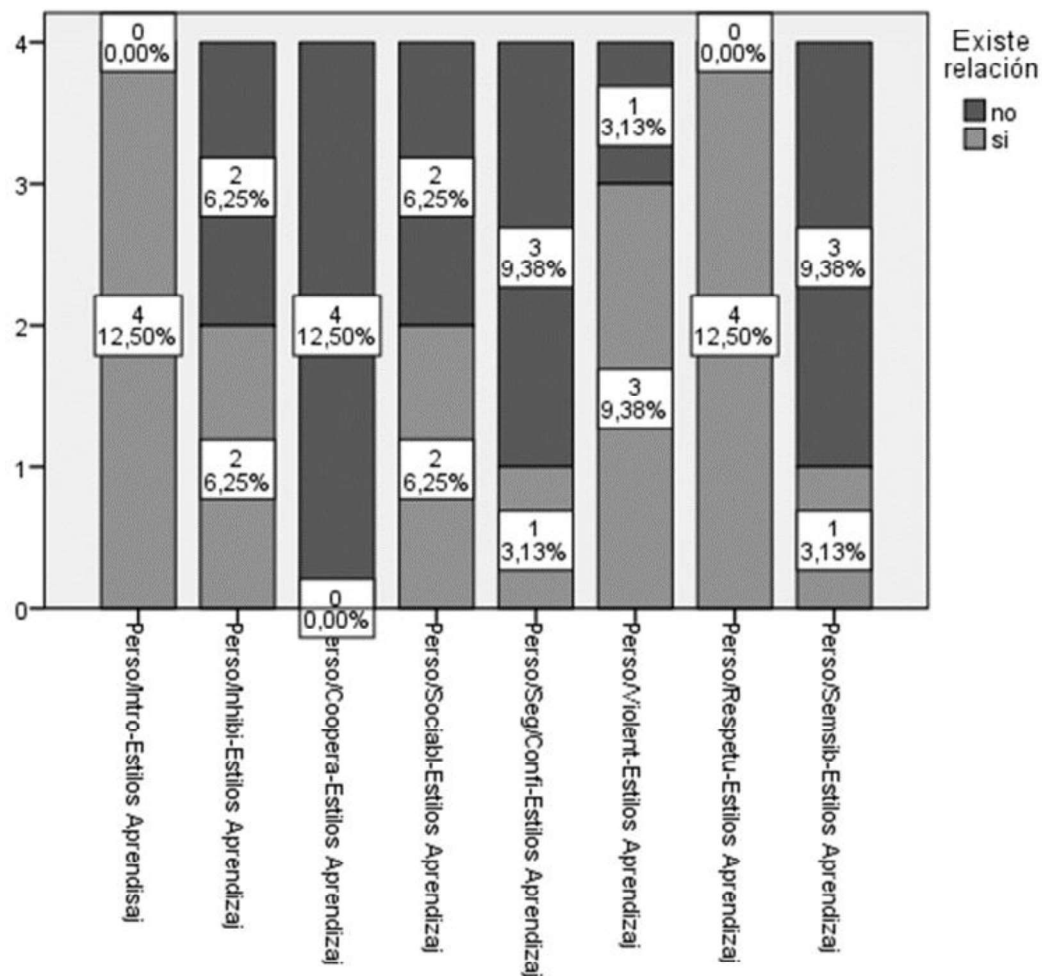
Análisis de Relaciones

Se muestra a continuación el resumen de los resultados obtenidos de la relación de variable estilos de aprendizaje y tipos de aprendizaje en los estudiantes.

Para cada una de las relaciones se identificó si existe afirmativamente o no algún tipo de relación. Se observa en el Gráfico 18 que las personalidades de tipo introvertido y de tipo respetuoso tienen relación con los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático. La personalidad de tipo violento tiene relación con los tipos de aprendizaje activo, reflexivo y teórico. La personalidad de tipo inhibido posee relación solo con los estilos de aprendizaje activo y pragmático. La personalidad de tipo sociable tiene relación con los estilos de aprendizaje activo y reflexivo. En lo que se refiere al tipo de personalidad de tipo seguro-confiado tiene relación solo con el tipo de aprendizaje activo y el tipo de personalidad de tipo sensible solo tiene relación con el tipo de aprendizaje reflexivo. Finalmente, la personalidad de tipo cooperativo no tiene relación con ningún de los estilos de aprendizaje.

Gráfico 18

Resumen de las relaciones de tipos de personalidad y estilos de aprendizaje



Nota. Elaboración propia.

Analizando en detalle las relaciones se identifica que las personas introvertidas y respetuosas, que son típicamente más reservadas y consideradas de los sentimientos de los demás, tienen preferencias variadas en los estilos de aprendizaje. Pueden sentirse cómodas aprendiendo de manera activa (participando en actividades), reflexiva (pensando cuidadosamente sobre sus experiencias), teórica (analizando ideas abstractas) y pragmática (aplicando conceptos en situaciones prácticas). Estos individuos pueden adaptarse a diferentes enfoques de aprendizaje.

En segundo lugar, las personas con personalidad violenta aprenden mejor cuando participan en actividades prácticas (aprendizaje activo), reflexionan antes de actuar (aprendizaje

reflexivo) y analizan lógicamente situaciones (aprendizaje teórico). Esto sugiere que prefieren aprender a través de la acción, reflexionando sobre sus experiencias y comprendiendo la teoría detrás de las situaciones violentas.

En tercer lugar, las personas inhibidas prefieren aprender participando en actividades prácticas (aprendizaje activo) y aplicando lo que aprenden en situaciones concretas (aprendizaje pragmático). Se sienten más cómodas en entornos prácticos y con aplicaciones directas de conocimiento.

Por su parte, las personas sociables prefieren aprender a través de actividades prácticas (aprendizaje activo) y reflexionando sobre sus experiencias y relaciones sociales (aprendizaje reflexivo). Les gusta participar en actividades prácticas y luego reflexionar sobre esas experiencias y las interacciones sociales.

Las personas seguras y confiables prefieren aprender a través de actividades prácticas (aprendizaje activo). Se benefician más cuando participan activamente en experiencias prácticas y actividades.

Finalmente, las personas cooperativas no tienen preferencia clara por ningún estilo de aprendizaje. Pueden adaptarse a diferentes enfoques según la situación. No muestran una conexión específica con un estilo de aprendizaje.

Las conexiones descriptas entre personalidad y estilos de aprendizaje pueden ser útiles para adaptar los métodos de enseñanza y aprendizaje para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes.

Discusión

A continuación, se vinculan los ejes centrales de los resultados descritos en este estudio con los conceptos definidos en el marco teórico para poner en discusión los datos analizados con la teoría.

Al determinar la relación entre personalidad de tipo introvertido y aprendizaje activo en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, si existe una relación, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,000 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que indica que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas variables. Estos resultados no son corroborados con la investigación realizada por Cubas (2017), quien identificó que los estudiantes de una institución educativa que poseen un tipo de personalidad de tipo introvertido no se relacionan con el estilo de aprendizaje activo. Según Millon (2008), señala que los estudiantes que poseen personalidad introvertida se presentan como personas aisladas con escasas emociones y que no consiguen comprometerse en el ámbito emocional con otras y según Alonso et al., (1994), menciona que el proceso de aprendizaje activo provoca nuevas vivencias y emociones. Considerando estas conceptualizaciones se puede notar que un estudiante con personalidad introvertida difícilmente puede presentar un estilo de aprendizaje activo por sus particularidades, en la presente investigación el resultado difiere con las definiciones expuestas.

Al establecer la asociación entre personalidad de tipo introvertido y aprendizaje reflexivo, se ha podido comprobar que, si existe asociación, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,000 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas variables. Al contrario, los resultados obtenidos de la investigación realizada por Cubas

(2017), en los estudiantes de una institución educativa que poseen un tipo de personalidad de tipo introvertido no se relaciona con el estilo de aprendizaje reflexivo. Según Millon (2008), señala que los estudiantes que poseen personalidad introvertida se presentan como personas aisladas con escasas emociones y que no consiguen comprometerse en el ámbito emocional con otras y según Alonso et al., (1994), indica que el estilo de aprendizaje reflexivo muestra a los seres humanos que les resulta agradable observar desde diferentes aspectos los problemas; tratando de obtener datos, analizarlos tranquilamente y finalmente obtener una conclusión. Considerando estas conceptualizaciones se puede afirmar que un estudiante con personalidad introvertida se relaciona con un aprendizaje reflexivo por sus características, en la presente investigación el resultado no difiere con las definiciones expuestas.

En la determinación de la relación entre personalidad de tipo introvertido y aprendizaje teórico, en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, si hay relación, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,002 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas. Estos datos no sé corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo introvertido no se relaciona con el estilo de aprendizaje teórico. De acuerdo con la definición aportada por Millon (2008), señala que los estudiantes que poseen personalidad introvertida se presentan como personas aisladas con escasas emociones y que no consiguen comprometerse en el ámbito emocional con otras. Según Alonso et al., (1994), menciona que un sujeto con un estilo de aprendizaje teórico asimila mejor si se le brinda una guía, también menciona si es de su gusto el análisis o sintetización de información y de presentarse algún inconveniente le interesará resolverlo por fases. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede

observar que una personalidad de tipo introvertido con un estilo de aprendizaje teórico si se relacionan por sus particularidades, en la presente investigación el resultado no difiere con las definiciones expuestas.

Al determinar la relación entre personalidad de tipo introvertido y aprendizaje pragmático, en los Estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, si hay relación, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,000 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas. Estos datos no se corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo introvertido no se relaciona con el estilo de aprendizaje pragmático. De acuerdo con el aporte de Millon (2008), se señala que los estudiantes que poseen personalidad introvertida se presentan como personas aisladas con escasas emociones y que no consiguen comprometerse en el ámbito emocional con otras. Según Alonso et al., (1994), menciona que un sujeto con el estilo de aprendizaje pragmático busca obtener información poniendo en práctica lo aprendido. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo introvertido con un estilo de aprendizaje pragmático no se relaciona por sus particularidades, en la presente investigación el resultado difiere con las definiciones expuestas.

En la determinación de la relación entre personalidad de tipo inhibido y aprendizaje activo, en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, si hay relación, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,003 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas. Estos datos no se corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo

inhibido no se relacionan con el estilo de aprendizaje activo. De acuerdo con la definición aportada por Millon (1987) se señala que los estudiantes que poseen personalidad de tipo inhibido son reservados con otras personas, es de su agrado mantenerse sin comunicarse con otros, evadiendo tener un vínculo cercano interpersonal porque desarrollan miedo a ser rechazados. Según Alonso et al., (1994), las personas que aprenden con estilo activo son aquellas que les agrada el trabajo grupal e involucrarse en las actividades de manera activa. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo inhibido con un estilo de aprendizaje activo no se relaciona por sus particularidades, en la presente investigación el resultado difiere con las definiciones expuestas.

En la determinación de la relación entre personalidad de tipo inhibido y aprendizaje reflexivo, en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, no hay relación ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,084 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se rechaza la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas. Estos datos se corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo inhibido no se relacionan con el estilo de aprendizaje reflexivo. De acuerdo con la definición aportada por Millon (2008), se señala que los estudiantes que poseen personalidad de tipo inhibido son reservados con otras personas, es de su agrado mantenerse sin comunicarse con otros, evadiendo tener un vínculo cercano interpersonal porque desarrollan miedo a ser rechazados. Según Alonso et al., (1994), las personas que obtienen conocimiento con el estilo reflexivo poseen como punto de referencia nuevas vivencias, es así que, no es de su gusto verse involucradas de forma directa con ellas. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo inhibido con un estilo de aprendizaje reflexivo no se relaciona por

sus particularidades, en la presente investigación el resultado difiere con las definiciones expuestas.

Al determinar la relación entre personalidad de tipo inhibido y aprendizaje teórico en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, no hay relación ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,233 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se rechaza la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas. Estos datos se corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo inhibido no se relacionan con el estilo de aprendizaje teórico. De acuerdo con la definición aportada por Millon (2008), se señala que los estudiantes que poseen personalidad de tipo inhibido son reservados con otras personas, es de su agrado mantenerse sin comunicarse con otros, evadiendo tener un vínculo cercano interpersonal porque desarrollan miedo a ser rechazados. Según Alonso et al., (1994), se menciona que un sujeto con un estilo de aprendizaje teórico asimila mejor si se le brinda una guía, también menciona si es de su gusto el análisis o sintetización de información y de presentarse algún inconveniente le interesará resolverlo por fases. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo inhibido con un estilo de aprendizaje teórico no se relaciona por sus particularidades, en la presente investigación el resultado no difiere con las definiciones expuestas.

En la determinación de la relación entre personalidad de tipo inhibido y aprendizaje pragmático, en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, si existe relación ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,013 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas. Estos datos no se

corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo inhibido no se relacionan con el estilo de aprendizaje pragmático. De acuerdo con la definición aportada por Millon (2008), se señala que los estudiantes que poseen personalidad de tipo inhibido son reservados con otras personas, es de su agrado mantenerse sin comunicarse con otros, evadiendo tener un vínculo cercano interpersonal porque desarrollan miedo a ser rechazados. Según Alonso et al., (1994), se menciona que un sujeto con el estilo de aprendizaje pragmático busca obtener información poniendo en práctica lo aprendido. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo inhibido con un estilo de aprendizaje pragmático si se relacionan por sus particularidades, en la presente investigación el resultado no difiere con las definiciones expuestas.

Al determinar la relación entre personalidad de tipo cooperativo y aprendizaje activo en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, no hay relación ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,077 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se rechaza la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas. Estos datos se corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo cooperativo no se relacionan con el estilo de aprendizaje activo. Millon (2008), el tipo de personalidad de tipo cooperativo hace referencia a las personas que tienen amistades íntimas, tienden a tomar la iniciativa y es de su agrado tener una relación de forma dependiente. Según Alonso et al., (1994), las personas que aprenden con estilo activo son aquellas que les agrada el trabajo grupal e involucrarse en las actividades de manera activa. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo cooperativo con un estilo de

aprendizaje activo no se relaciona por sus particularidades, en la presente investigación el resultado no difiere con las definiciones expuestas.

Al determinar la relación entre personalidad de tipo cooperativo y aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, no hay relación ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,064 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se rechaza la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas. Estos datos se corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo cooperativo no se relacionan con el estilo de aprendizaje reflexivo. Millon (2008), el tipo de personalidad de tipo cooperativo hace referencia a las personas que tienen amistades íntimas, tienden a tomar la iniciativa y es de su agrado tener una relación de forma dependiente. Según Alonso et al., (1994), las personas que obtienen conocimiento con el estilo reflexivo poseen como punto de referencia nuevas vivencias, es así que, no es de su gusto verse involucradas de forma directa con ellas. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo cooperativo con un estilo de aprendizaje reflexivo no se relaciona por sus particularidades, en la presente investigación el resultado no difiere con las definiciones expuestas.

Al determinar la relación entre personalidad de tipo cooperativo y aprendizaje teórico en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, no hay relación ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,273 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se rechaza la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas. Estos datos se corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad

de tipo cooperativo no se relacionan con el estilo de aprendizaje teórico. Según Millon (2008), el tipo de personalidad de tipo cooperativo hace referencia a las personas que tienen amistades íntimas, tienden a tomar la iniciativa y es de su agrado tener una relación de forma dependiente. Según Alonso et al., (1994), se menciona que un sujeto con un estilo de aprendizaje teórico asimila mejor si se le brinda una guía, también menciona si es de su gusto el análisis o sintetización de información y de presentarse algún inconveniente le interesará resolverlo por fases. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo cooperativo con un estilo de aprendizaje teórico no se relaciona por sus particularidades, en la presente investigación el resultado no difiere con las definiciones expuestas.

Al determinar la relación entre personalidad de tipo cooperativo y aprendizaje pragmático en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, no hay relación ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,112 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se rechaza la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas. Estos datos se corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo cooperativo no se relacionan con el estilo de aprendizaje pragmático. Para Millon (2008), el tipo de personalidad de tipo cooperativo hace referencia a las personas que tienen amistades íntimas, tienden a tomar la iniciativa y es de su agrado tener una relación de forma dependiente. Según Alonso et al., (1994), se menciona que un sujeto con el estilo de aprendizaje pragmático busca obtener información poniendo en práctica lo aprendido. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo cooperativo con un estilo de aprendizaje activo no se relaciona por sus particularidades, en la presente investigación el resultado no difiere con las definiciones expuestas.

Al determinar la relación entre personalidad de tipo sociable y aprendizaje activo en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, si existe una relación ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,000 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas. Estos datos no se corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo sociable no se relacionan con el estilo de aprendizaje activo. Para Millon (2008), una personalidad de tipo sociable muestra a un ser humano hablador, encantador y continuamente dramático o emocionalmente expresivo, reacciona a circunstancias que suscitan a su alrededor, generalmente se involucra en el contexto. Según Alonso et al., (1994), las personas que aprenden con estilo activo son aquellas que les agrada el trabajo grupal e involucrarse en las actividades de manera activa. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo sociable con un estilo de aprendizaje activo si se relacionan por sus particularidades, en la presente investigación el resultado no difiere con las definiciones expuestas.

En la determinación de la relación entre personalidad de tipo sociable y aprendizaje reflexivo, en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, si hay relación, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,021 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas. Estos datos no se corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo sociable no se relacionan con el estilo de aprendizaje reflexivo. Para Millon (1987) una personalidad de tipo sociable muestra a un ser humano hablador, encantador y continuamente dramático o emocionalmente expresivo, reacciona a circunstancias que suscitan a su alrededor,

generalmente se involucra en el contexto. Según Alonso et al., (1994), las personas que obtienen conocimiento con el estilo reflexivo poseen como punto de referencia nuevas vivencias, es así que, no es de su gusto verse involucradas de forma directa con ellas. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo sociable con un estilo de aprendizaje reflexivo no se relaciona por sus particularidades, en la presente investigación el resultado difiere con las definiciones expuestas.

Al determinar la relación entre personalidad de tipo sociable y aprendizaje teórico en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, no hay relación ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,424 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se rechaza la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas. Estos datos se corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo sociable no se relacionan con el estilo de aprendizaje teórico. Para Millon (2008), una personalidad de tipo sociable muestra a un ser humano hablador, encantador y continuamente dramático o emocionalmente expresivo, reacciona a circunstancias que suscitan a su alrededor, generalmente se involucra en el contexto. Según Alonso et al., (1994), se menciona que un sujeto con un estilo de aprendizaje teórico asimila mejor si se le brinda una guía, también menciona si es de su gusto el análisis o sintetización de información y de presentarse algún inconveniente le interesará resolverlo por fases. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo sociable con un estilo de aprendizaje activo no se relaciona por sus particularidades, en la presente investigación el resultado no difiere con las definiciones expuestas.

En la determinación de la relación entre personalidad de tipo sociable y aprendizaje pragmático, en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, no hay relación, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,248 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se rechaza la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas. Estos datos se corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo sociable no se relacionan con el estilo de aprendizaje pragmático. Para Millon (2008), una personalidad de tipo sociable muestra a un ser humano hablador, encantador y continuamente dramático o emocionalmente expresivo, reacciona a circunstancias que suscitan a su alrededor, generalmente se involucra en el contexto. Según Alonso et al., (1994), se menciona que un sujeto con el estilo de aprendizaje pragmático busca obtener información poniendo en práctica lo aprendido. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo sociable con un estilo de aprendizaje pragmático no se relaciona por sus particularidades, en la presente investigación el resultado no difiere con las definiciones expuestas.

En la determinación de la relación entre personalidad de tipo seguro (confiado) y aprendizaje activo, en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, si hay relación, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,000 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas. Estos datos no se corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo seguro (confiado) no se relacionan con el estilo de aprendizaje activo. Según Millon (2008), quien posee la personalidad de tipo seguro (confiado) resulta tener

una total confianza en sus destrezas, siendo frecuentemente observados por las otras personas como egocéntricos, no prestan atención a otras personas y tampoco les agrada compartir los logros que desean conseguir conjuntamente con los intereses de las personas que los rodean. Según Alonso et al., (1994), las personas que aprenden con estilo activo son aquellas que les agrada el trabajo grupal e involucrarse en las actividades de manera activa. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo seguro (confiado) con un estilo de aprendizaje activo no se relacionan por sus particularidades, en la presente investigación el resultado difiere con las definiciones expuestas.

En la determinación de la relación entre personalidad de tipo seguro (confiado) y aprendizaje reflexivo, en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, no hay relación, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,164 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se rechaza la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas. Estos datos se corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo seguro (confiado) no se relacionan con el estilo de aprendizaje reflexivo. Según Millon (2008), quien posee la personalidad de tipo seguro (confiado) resulta tener una total confianza en sus destrezas, siendo frecuentemente observados por las otras personas como egocéntricos, no prestan atención a otras personas y tampoco les agrada compartir los logros que desean conseguir conjuntamente con los intereses de las personas que los rodean. Según Alonso et al., (1994), las personas que obtienen conocimiento con el estilo reflexivo poseen como punto de referencia nuevas vivencias, es así como, no es de su gusto verse involucradas de forma directa con ellas. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo seguro (confiado) con un estilo de aprendizaje reflexivo no se relacionan por sus

particularidades, en la presente investigación el resultado no difiere con las definiciones expuestas.

En la determinación de la relación entre personalidad de tipo seguro (confiado) y aprendizaje teórico, en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, no hay relación, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,203 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se rechaza la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas. Estos datos se corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo seguro (confiado) no se relacionan con el estilo de aprendizaje teórico. Según Millon (2008), quien posee la personalidad de tipo seguro (confiado) resulta tener una total confianza en sus destrezas, siendo frecuentemente observados por las otras personas como egocéntricos, no prestan atención a otras personas y tampoco les agrada compartir los logros que desean conseguir conjuntamente con los intereses de las personas que los rodean. Según Alonso et al., (1994), se menciona que un sujeto con un estilo de aprendizaje teórico asimila mejor si se le brinda una guía, también menciona si es de su gusto el análisis o sintetización de información y de presentarse algún inconveniente le interesará resolverlo por fases. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo seguro (confiado) con un estilo de aprendizaje teórico no se relaciona por sus particularidades, en la presente investigación el resultado no difiere con las definiciones expuestas.

En la determinación de la relación entre personalidad de tipo seguro (confiado) y aprendizaje pragmático, en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, no hay relación, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,071 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se rechaza la

hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas. Estos datos se corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo seguro (confiado) no se relacionan con el estilo de aprendizaje pragmático. Según Millon (2008), quien posee la personalidad de tipo seguro (confiado) resulta tener una total confianza en sus destrezas, siendo frecuentemente observados por las otras personas como egocéntricos, no prestan atención a otras personas y tampoco les agrada compartir los logros que desean conseguir conjuntamente con los intereses de las personas que los rodean. Según Alonso et al., (1994), se menciona que un sujeto con el estilo de aprendizaje pragmático busca obtener información poniendo en práctica lo aprendido. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo seguro (confiado) con un estilo de aprendizaje pragmático no se relaciona por sus particularidades, en la presente investigación el resultado no difiere con las definiciones expuestas.

En la determinación de la relación entre personalidad de tipo violento y aprendizaje activo, en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, si hay relación, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,034 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas. Estos datos no se corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo violento no se relacionan con el estilo de aprendizaje activo. Para Millon (2008), el tipo de personalidad de tipo violento son sujetos provocadores, no toleran los inconvenientes que poseen otras personas, en el ámbito positivo se consideran muy competitivos. Según Alonso et al., (1994), las personas que aprenden con estilo activo son aquellas que les agrada el trabajo grupal e involucrarse en las actividades de manera activa. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede

observar que una personalidad de tipo violento con un estilo de aprendizaje activo no se relaciona por sus particularidades, en la presente investigación el resultado difiere con las definiciones expuestas.

Al determinar la relación entre personalidad de tipo violento y aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, si existe una relación, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,027 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que indica que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas variables. Estos datos no se corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017) donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo violento no se relacionan con el estilo de aprendizaje reflexivo. Para Millon (2008) el tipo de personalidad de tipo violento son sujetos provocadores, no toleran los inconvenientes que poseen otras personas, en el ámbito positivo se consideran muy competitivos. Según Alonso et al., (1994) las personas que obtienen conocimiento con el estilo reflexivo poseen como punto de referencia nuevas vivencias, es así que, no es de su gusto verse involucradas de forma directa con ellas. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo violento con un estilo de aprendizaje reflexivo no se relaciona por sus particularidades, en la presente investigación el resultado difiere con las definiciones expuestas.

En la determinación de la relación entre personalidad de tipo violento y aprendizaje teórico, en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, si hay relación, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,006 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas. Estos datos no se corroboran con la

investigación hecha por Cubas (2017) donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo violento no se relacionan con el estilo de aprendizaje teórico. Para Millon (2008) el tipo de personalidad de tipo violento son sujetos provocadores, no toleran los inconvenientes que poseen otras personas, en el ámbito positivo se consideran muy competitivos. Según Alonso et al., (1994) se menciona que un sujeto con un estilo de aprendizaje teórico asimila mejor si se le brinda una guía, también menciona si es de su gusto el análisis o sintetización de información y de presentarse algún inconveniente le interesará resolverlo por fases. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo violento con un estilo de aprendizaje teórico no se relaciona por sus particularidades, en la presente investigación el resultado difiere con las definiciones expuesta

Al determinar la relación entre personalidad de tipo violento y aprendizaje pragmático en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, no existe una relación, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,074 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que indica que las variables no se relacionan y se rechaza la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas variables. Estos datos se corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017) donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo violento no se relacionan con el estilo de aprendizaje pragmático. Para Millon (2008) el tipo de personalidad de tipo violento son sujetos provocadores, no toleran los inconvenientes que poseen otras personas, en el ámbito positivo se consideran muy competitivo. Según Alonso et al., (1994) se menciona que un sujeto con el estilo de aprendizaje pragmático busca obtener información poniendo en práctica lo aprendido. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo violento con un estilo de aprendizaje

pragmático no se relaciona por sus particularidades, en la presente investigación el resultado no difiere con las definiciones expuestas.

En la determinación de la relación entre personalidad de tipo respetuoso y aprendizaje activo, en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, si hay relación, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,045 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas. Estos datos no se corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo respetuoso no se relacionan con el estilo de aprendizaje activo. De acuerdo con la definición aportada por Millon (2008), el tipo de personalidad de tipo respetuoso se manifiesta con sujetos que acatan reglas, controlan sus emociones ante las otras personas, es de su preferencia vivir sus hábitos en una forma muy sistemática. Según Alonso et al., (1994), las personas que aprenden con estilo activo son aquellas que les agrada el trabajo grupal e involucrarse en las actividades de manera activa. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo respetuoso con un estilo de aprendizaje activo no se relaciona por sus particularidades, en la presente investigación el resultado difiere con las definiciones expuestas.

Al determinar la relación entre personalidad de tipo respetuoso y aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, si existe una relación, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,000 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que indica que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas variables. Estos datos no se corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de

personalidad de tipo respetuoso no se relacionan con el estilo de aprendizaje reflexivo. De acuerdo con la definición aportada por Millon (2008), el tipo de personalidad de tipo respetuoso se manifiesta con sujetos que acatan reglas, controlan sus emociones ante las otras personas, es de su preferencia vivir sus hábitos en una forma muy sistemática. Según Alonso et al., (1994), las personas que obtienen conocimiento con el estilo reflexivo poseen como punto de referencia nuevas vivencias, es así que, no es de su gusto verse involucradas de forma directa con ellas. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo respetuoso con un estilo de aprendizaje reflexivo no se relaciona por sus particularidades, en la presente investigación el resultado difiere con las definiciones expuestas.

En la determinación de la relación entre personalidad de tipo respetuoso y aprendizaje teórico, en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, si hay relación, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,000 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas. Estos datos no sé corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo respetuoso no se relacionan con el estilo de aprendizaje teórico. De acuerdo con la definición aportada por Millon (1987) el tipo de personalidad de tipo respetuoso se manifiesta con sujetos que acatan reglas, controlan sus emociones ante las otras personas, es de su preferencia vivir sus hábitos en una forma muy sistemática. Según Alonso et al., (1994), se menciona que un sujeto con un estilo de aprendizaje teórico asimila mejor si se le brinda una guía, también menciona si es de su gusto el análisis o sintetización de información y de presentarse algún inconveniente le interesará resolverlo por fases. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo respetuoso con un estilo de

aprendizaje teórico si se relacionan por sus particularidades, en la presente investigación el resultado no difiere con las definiciones expuestas.

Al determinar la relación entre personalidad de tipo respetuoso y aprendizaje pragmático en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, si existe una relación, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,010 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que indica que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas variables. Estos datos no sé corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo respetuoso no se relacionan con el estilo de aprendizaje pragmático. De acuerdo con la definición aportada por Millon (2008), el tipo de personalidad de tipo respetuoso se manifiesta con sujetos que acatan reglas, controlan sus emociones ante las otras personas, es de su preferencia vivir sus hábitos en una forma muy sistemática. Según Alonso et al., (1994), se menciona que un sujeto con el estilo de aprendizaje pragmático busca obtener información poniendo en práctica lo aprendido. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo respetuoso con un estilo de aprendizaje pragmático no se relaciona por sus particularidades, en la presente investigación el resultado difiere con las definiciones expuestas.

En la determinación de la relación entre personalidad de tipo sensible y aprendizaje activo, en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, no hay relación, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,113 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se rechaza la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas. Estos datos sé corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad

de tipo sensible no se relacionan con el estilo de aprendizaje activo. De acuerdo con la definición aportada por Millon (2008), el tipo de personalidad de tipo sensible se presenta en el descontento y pesimismo de una persona, así como tener comportamientos impredecibles. Según Alonso et al., (1994), las personas que aprenden con estilo activo son aquellas que les agrada el trabajo grupal e involucrarse en las actividades de manera activa. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo sensible con un estilo de aprendizaje activo no se relaciona por sus particularidades, en la presente investigación el resultado no difiere con las definiciones expuestas.

Al determinar la relación entre personalidad de tipo sensible y aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, si existe una relación, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,010 el cual es menor a 0,05 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que indica que las variables no se relacionan y se acepta la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas variables. Estos datos no se corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo sensible no se relacionan con el estilo de aprendizaje reflexivo. De acuerdo con la definición aportada por Millon (2008), el tipo de personalidad de tipo sensible se presenta en el descontento y pesimismo de una persona, así como tener comportamientos impredecibles. Según Alonso et al., (1994), las personas que obtienen conocimiento con el estilo reflexivo poseen como punto de referencia nuevas vivencias, es así que, no es de su gusto verse involucradas de forma directa con ellas. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo sensible con un estilo de aprendizaje reflexivo no se relaciona por sus particularidades, en la presente investigación el resultado difiere con las definiciones expuestas.

En la determinación de la relación entre personalidad de tipo sensible y aprendizaje teórico, en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, no hay relación, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,372 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que las variables no se relacionan y se rechaza la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas. Estos datos se corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo sensible no se relacionan con el estilo de aprendizaje teórico. De acuerdo con la definición aportada por Millon (2008), el tipo de personalidad de tipo sensible se presenta en el descontento y pesimismo de una persona, así como tener comportamientos impredecibles. Según Alonso et al., (1994), se menciona que un sujeto con un estilo de aprendizaje teórico asimila mejor si se le brinda una guía, también menciona si es de su gusto el análisis o sintetización de información y de presentarse algún inconveniente le interesará resolverlo por fases. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo sensible con un estilo de aprendizaje teórico no se relaciona por sus particularidades, en la presente investigación el resultado no difiere con las definiciones expuestas.

Al determinar la relación entre personalidad de tipo sensible y aprendizaje pragmático en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, se pudo encontrar que, no existe una relación, ya que el valor alfa del chi cuadrado es de 0,058 el cual es mayor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que indica que las variables no se relacionan y se rechaza la hipótesis del investigador que indica que si hay relación entre ambas variables. Estos datos se corroboran con la investigación hecha por Cubas (2017), donde explica que estudiantes con un tipo de personalidad de tipo sensible no se relacionan con el estilo de aprendizaje pragmático. De acuerdo con la definición aportada por Millon (2008), el tipo de personalidad de tipo sensible se

presenta en el descontento y pesimismo de una persona, así como tener comportamientos impredecibles. Según Alonso et al., (1994), se menciona que un sujeto con el estilo de aprendizaje pragmático busca obtener información poniendo en práctica lo aprendido. Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede observar que una personalidad de tipo sensible con un estilo de aprendizaje pragmático no se relaciona por sus particularidades, en la presente investigación el resultado no difiere con las definiciones expuestas.

Conclusión

En el siguiente apartado se relacionarán la hipótesis, los objetivos y los resultados obtenidos. En este trabajo de investigación se analizó la relación entre los tipos de personalidad de tipo introvertido, inhibido, cooperativo, sociable, seguro o confiado, violento, respetuoso y sensible y los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático en estudiantes adolescentes de secundaria de una Institución educativa Estatal de Cayambe, Ecuador, con la finalidad de conocer la realidad de la institución respecto a estos temas a fin de mejorar o reestructurar el programa de estudios acorde al tipo de personalidad del estudiante y al estilo de aprendizaje de preferencia de los estudiantes y así obtener mejores logros en su rendimiento académico.

Entre las relaciones de los tipos de personalidad y los estilos de aprendizaje, se pudo observar que la personalidad de tipo introvertido tiene relación con los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático, la personalidad de tipo inhibido posee relación con los estilos de aprendizaje activo y pragmático, la personalidad de tipo sociable tiene relación con los estilos de aprendizaje activo y reflexivo, la personalidad de tipo seguro-confiado tiene relación con el aprendizaje activo, la personalidad de tipo violento tiene relación con los tipos de aprendizaje activo, reflexivo y teórico, la personalidad de tipo respetuoso tiene relación con los

tipos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático, la personalidad de tipo sensible tiene relación con el aprendizaje reflexivo, uno de los tipos de personalidad analizados no pudo asociarse con los cuatro tipos de aprendizaje (activo reflexivo, teórico y pragmático) dicha personalidad fue la cooperativo ya que sus características no eran asociables con los tipos de aprendizaje. Este análisis fue posible gracias a la gran cantidad de datos obtenidos de los participantes adolescentes de la investigación del estudio, tanto por sexo como por edad. No hubo dificultad para realizar el análisis de asociación entre las variables de estudio después de obtener estos datos para cada uno de los estudiantes investigados

Para analizar la relación de estas variables, lo que más facilitó el análisis es que en la Institución Educativa Estatal existe una población de estudiantes adolescentes con diferentes tipos de personalidad y aprendizaje, pues cada estudiante que fue parte de esta investigación constituye un ente único e independiente, por consiguiente, tiene su particular tipo de personalidad y estilo de aprendizaje.

El aspecto que presentó el mayor desafío para el análisis de la relación entre los tipos de personalidad y los estilos de aprendizaje de los estudiantes fue conseguir los permisos correspondientes de las autoridades institucionales y de los padres de familia, ya que es complejo realizar este tipo de investigaciones en las instituciones educativas Estatales del Ecuador, Porque se cree que, si en el transcurso de la investigación el estudio toma una dirección desfavorable, para las autoridades de la institución podrían ser removidos de sus funciones, en cambio, los estudiantes suponen que este tipo de estudio está dirigido a valorar su rendimiento académico y piensan que interfieren de forma directa en su aprendizaje.

A partir de los resultados detallados anteriormente, este estudio de investigación ha permitido analizar que existe una relación entre la mayoría de los tipos de personalidad y algunos

estilos de aprendizaje en los alumnos adolescentes de un centro educativo, comprobando la hipótesis de afirmación que dice que los tipos personalidad se relacionan con los estilos de aprendizaje en estudiantes adolescentes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal de Cayambe-Ecuador

Dentro de la presente investigación se identificaron los tipos de personalidad de acuerdo a los datos sociodemográficos (género, edad) en adolescentes estudiantes de bachillerato de una Institución Educativa Estatal, lo más relevante de la identificación fue el conocer como la mayoría de los adolescentes estudiantes tienen un desarrollo normal en los tipos de personalidad que presentan en la institución según género y edad, esto indica que no habrá conflicto en el establecimiento educacional al que pertenecen porque, según los aportes teóricos de especialistas citados en esta investigación, se ha concluido que estos niveles son propios de un adolescente que se desarrolla de manera normal.

Para identificar los tipos de personalidad, lo más adecuado fue la variación de la población tanto en género como en edad, ya que el tipo de personalidad será diferente tanto en hombres como en mujeres, así como también por la edad.

Cabe señalar que el instrumento aplicado para analizar los tipos de personalidad fue un gran aporte ya que fue una herramienta compatible a las características de la población, el aspecto que presentó mayor inconveniente fue coordinar con los estudiantes un horario para la aplicación del instrumento ya que se realizó de manera virtual, de igual manera otro de los aspectos desfavorables fue realizar la tabulación de los resultados para la identificación de los tipos de personalidad debido a que la población de estudio vive en otra ciudad y no respondió el instrumento en la fecha establecida, retrasando así el análisis estadístico de los resultados.

En la identificación de estilos de aprendizaje en adolescentes estudiantes de una institución educativa de Cayambe-Ecuador, se pudo constatar como aspecto de mayor valoración que una parte de la población estudiantil investigada en cuanto a género y edad tiene un nivel moderado de estilos de aprendizaje activo y reflexivo y la otra parte tiene un nivel muy alto de estilos teórico y pragmático, esto nos indica que no hay problema para que los estudiantes apliquen alguno de los tipos de aprendizaje analizados al momento de recibir sus clases, porque de acuerdo al sustento teórico abordado en esta investigación se ha señalado que en la etapa de la adolescencia es normal que el tipo de aprendizaje este entre el rango moderado y muy alto para que mejoren su rendimiento escolar.

En la identificación de los estilos de aprendizaje influyó el hecho que, según los temas recibidos en clase, los alumnos hayan adoptado un tipo de aprendizaje más afín a su forma de aprender, lo que les ha permitido consolidar sus conocimientos conviene enfatizar que el instrumento de evaluación aplicado para identificar el tipo de aprendizaje ha resultado de mucha utilidad porque su diseño está adecuado para este tipo de población, El aspecto que resultó un poco más laborioso, como se señaló anteriormente, fue el proceso de aplicar el instrumento, así como tabular los resultados ante la falta de disposición y compromiso de los estudiantes adolescentes para contestar el cuestionario en los días y horas que se les indicó.

Limitaciones de la Investigación

Finalmente, las dificultades que se presentaron al desarrollar la investigación fueron las siguientes: Son pocas las investigaciones que se han realizado en Ecuador en una población estudiantil adolescente, con esta temática de estudio y utilizando los instrumentos que se han aplicado en la presente investigación; cabe señalar que existen estudios dentro del territorio con la misma temática, pero dirigidos a una población diferente y con instrumentos distintos.

La falta de compromiso de los estudiantes en cuanto a la puntualidad fue una dificultad, ya que no respondieron a las preguntas en los tiempos asignados. Si bien uno de los aspectos positivos de la investigación fue el tamaño de la muestra, que era relativamente representativa y estaba formada por 436 estudiantes adolescentes de diferentes géneros y edades, lo que permitió que los resultados fueran válidos en el entorno educativo nacional; es pertinente dejar a consideración indagar nuevamente en próximas investigaciones la relación entre los tipos de personalidad y los estilos de aprendizaje en estudiantes adolescentes con otras variables sociodemográficas, obteniendo nuevos datos con el propósito de conocer la realidad del sistema educativo del país en estos temas.

Hay todavía un largo camino que seguir mientras continuamos investigando los tipos de personalidad y su relación con los estilos de aprendizaje en los alumnos adolescentes.

Referencias

- Adler, A. (1907). *Studie über die inderwertigkeit von Organen*. Fischer.
- Alarcon, N. (2021). *Rasgos de personalidad y estilos de aprendizaje en estudiantes de 1° a 4° año de secundaria de un colegio nacional de villa el salvador* [Tesis de grado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio Académico UNAP. <https://n9.cl/ij8gx>
- Allport, G. (1977). *The Nature of Personality*. Greenwood Press.
- Allport, G. (1961). *Pattern and Growth In Personality*. Greenwood Press.
- Alonso, C., & Gallego, D. (2004). Estilos de aprendizaje: Una propuesta pedagógica. *Revista Educrea*, 1(4), 1-12. <https://n9.cl/hvvc6>
- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, J. (1994). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero.

- Andrade, D. (2017). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, en los estudiantes de primero y segundo curso del bachillerato general unificado de la unidad educativa técnica Yaruquí, ubicada en la parroquia de Yaruquí del D. M. Q., en el año lectivo 2016—2017* [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Académico UCE. <https://n9.cl/kb8nu>
- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (2005). *Manual de Psicología Educacional*. Pearson
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1997). *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Biblioteca Universidad Católica.
- Bandura, A. (1986). *Aprendizaje Cognoscitivo Social. Teoría Cognoscitivo Social*. Cambridge University Press.
- Beltrán, D. (2016). *Relación entre los estilos de aprendizaje y la personalidad en estudiantes de 8 a 11 años de la Escuela Fernando de Aragón* [Tesis de posgrado, Universidad del Azuay]. Repositorio Académico UNAY. <https://n9.cl/w12bt>
- Beltran, J. (1998). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Mcgraw Hill.
- Bermúdez, J. (2011). *Psicología de la personalidad Bermudez Perez y Ruiz*. UNED.
- Bischof, L. (1977). *Interpretación de las teorías de la personalidad* (2.^a ed.). Trillas.
- Blos, P. (1967). *Psicoanálisis de la Adolescencia*. Editorial Joaquín Mortiz
- Briceño, C. (2016). *Estilos de aprendizaje de los estudiantes del programa de ingeniería industrial y de sistemas de la universidad de Piura* [Tesis de maestría, Universidad de Piura]. Repositorio Académico UNP. <https://n9.cl/i6rfd>
- Bruner, J. (2004). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Morata.
- Buss, A., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Psychology Press Taylor & Francis

- Cabrera, J. (2004). *La comprensión del aprendizaje desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje* [Tesis de grado, Universidad de Pinar del Río Hermanos Saiz Montes de Oca]. Repositorio Académico UPRO. <https://n9.cl/zk2r4>
- Cáceres, A., & Vilchez, J. (2015). Chaea Junior en estudiantes de la comuna de Talcahuano. *Ciencia y Educación*, 7(2), 14-30. <https://n9.cl/jn2j3>
- Caipo, G., & Villar, T. (2015). *Relación entre los estilos de afrontamiento y rasgos de personalidad en adolescentes de la Institución Educativa Andrés Avelino Cáceres de Cajamarca* [Tesis de maestría, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo]. Repositorio Académico UPAG. <https://n9.cl/ug4z2>
- Cardozo, L., Rodrigues, D., Molano, E., Moreno, J., Beltrán, C., & Borrero, F. (2021). Propiedades psicométricas del cuestionario de estilos de aprendizaje «CHAEA-36» en estudiantes universitarios. *Estudios sobre Educación*, 40(4), 75-101. <https://n9.cl/p4zu79>
- Carver, C., & Scheier, M. (2014). *Teorías de la personalidad*. Pearson.
- Castillo, G. (2009). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Mcgraw Hill
- Castro, S. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación*, 2(58), 83-102.
- Catalán, S. (2014). *Perfiles de aprendizaje en estudiantes universitarios: El caso de las carreras de Educación de la Universidad Santo Tomás* [Tesis doctoral, Universidad De Málaga]. Repositorio Académico UNM. <https://n9.cl/iqznu>
- Cattell, R. (1970). The isotopic and equipotent principles for comparing factor scores across different populations. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 4(12), 1-18.
- Coleman, J., & Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Mensajero.

- Córdova, C. (2021). *Tipos de personalidad y su relación con la procrastinación y el rendimiento académico de estudiantes de bachillerato* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Académico UTA. <https://n9.cl/nvcs0>
- Córdova, L. (2013). *Relación entre los Estilos de Aprendizaje y el Desempeño Académico en Alumnos de Nivel Bachillerato* [Tesis de grado, Universidad Tecnológica Virtual Escuela De Graduados En Educación]. Repositorio Académico UTEG. <https://n9.cl/rs3w9>
- Costa, P., & McCrae, R. (1996). *Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model*. Guilford
- Cueli, J., Reidl, L., Martí, C., & Lartigue. (1990). *Teorías de la Personalidad*. Trillas.
- Díaz, E. (2012). Estilos de aprendizaje. *Revista Universitaria UTE*, 5(14), 5-11.
- Díaz, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 431-457.
- Dollard, J. (1949). *Criteria for the life history: With analyses of six notable documents*. Peter Smith.
- Domínguez, L. (2008). *La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Distintas concepciones en torno a la determinación de sus límites y regularidades* [Tesis de grado, Universidad de la Habana]. Repositorio Académico UNH. <https://n9.cl/qcxix>
- Dresch, V. (2006). *Relaciones entre personalidad y salud física-psicológica: Diferencias según sexo-género, situación laboral y cultura-nación* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Académico UCM. <https://n9.cl/wb78u>
- Elder, G. (1975). *Age differentiation and the life course*. *Annual Review of Sociology*. Psychology Press Taylor & Francis

- Emmons, R. A. (2008). *Thanks! How practicing gratitude can make you happier*. Houghton Mifflin Company.
- Enríquez, C. (2018). *Rasgos de personalidad y su relación con las conductas autodestructivas en los adolescentes de 16 a 18 años de edad del colegio de bachillerato 27 de febrero de la ciudad de Loja periodo 2017-2018* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Loja]. Repositorio Académico UNL. <https://n9.cl/m7au6>
- Erickson, E. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Paidós.
- Espinoza, E., & Serrano, O. (2019). Estilos de aprendizaje. Aplicación del Cuestionario Honey – Alonso en estudiantes de la Universidad Técnica de Machala, Ecuador. *Revista espacios*, 40(23), 1-13. <https://n9.cl/bjwvc>
- Estrada, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 7-19. <https://n9.cl/uuh4>
- Eysenck, H. (1976). *The measurement of personality*. Greenwood Press.
- Eysenck, H., Schmidt, V., Firpo, L., & Casella, L. (2010). Modelo Psicobiológico de Personalidad de Eysenck. *Revista Internacional de Psicología*, 11(1), 1-21.
- Feldman, R. (2005). *Psicología: Con aplicaciones en países de habla hispana*. Mcgraw Hill.
- Fiallos, F., & Parra, J. (2021). *Pensamientos automáticos y rasgos de personalidad en estudiantes de bachillerato de dos colegios del Distrito Metropolitano de Quito* [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Académico UCE. <https://n9.cl/5zfb1>
- Freud, S. (1925). *Obras completas*. Amorrortu.
- García, F. (2017). *Ansiedad y rendimiento académico en estudiantes de 7 a 15 años de la unidad educativa navarra del sur de Quito, durante junio y julio del 2017* [Tesis de grado,

- Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Académico UCE.
<https://n9.cl/nwgbc>
- García, F., Fonseca, G., & Concha, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: Un estudio comparado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-26. <https://n9.cl/nz3ca>
- Geiwitz, J. (1977). *Teorías no freudianas de personalidad*. Morova.
- Gerrig, R., & Zimbardo, P. (2005). *Psicología y vida* (17.^a ed.). Pearson.
- Guilford, J. (1953). *A Factor-analytic Study of Verbal Fluency: Studies of Aptitudes of High-level Personnel*. Psychology Press Taylor & Francis.
- Hall, S. (1904). *Teenager: Its psychology and its relationship to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* (1904). Appleton.
- Havighurst, R., & Taba, H. (1949). *Adolescent character and personality*. John Wiley & Sons.
- Henson, K., & Eller, B. (2000). *Psicología Educativa para la Enseñanza Eficaz*. Thomson S.A.
- Heredia, Y., & Sánchez, A. (2013). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Digital Tecnológico de Monterrey.
- Hernández, M. (2021). Personalidad, estilos de aprendizaje y competencias digitales de estudiantes universitarios en modalidad remota por la pandemia COVID-19. *Revista Espacios*, 42(21), 11-28.
- Horney, K. (1939). *New ways in psychoanalysis*. Routledge
- Hugo, D.V. (2009). Análisis del proceso de autorregulación de las Prácticas Docentes de futuras profesoras de ciencias focalizado en sus emociones. *Revista de Educación en Biología*, 12(1), 58-60.

Hunt, D. (1979). Learning Styles and Student needs: An Introduction to conceptual level.

Lawrence Erlbaum Associates, 23(1), 10-19.

Iglesias, J. (2013). Desarrollo del adolescente: Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Revista*

Pediatría Integral, 17(2), 88-93.

Izquierdo, A. (2005). Psicología del desarrollo de la edad adulta Teorías y contextos. *Revista*

Complutense de Educación, 2(16), 24-38.

Jiménez, M., & López, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes

españoles: El papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*,

26(1), 105-117.

Jung, C. (1909). *The family constellation. Collected Works (2.^a ed.)*. Princeton University Press.

Laos, A. (2019). *Rasgos de personalidad en adolescentes de 5to año de secundaria en la I.E*

Signos de Fe de San Juan de Lurigancho, periodo 2019 [Tesis de grado, Universidad Inca

Garcilaso de la Vega]. Repositorio Académico UNIG. <https://n9.cl/rptco>

Larrea, D. (2018). *Rasgos de la personalidad y rendimiento académico de los estudiantes de la*

unidad educativa "Santo Tomás Apóstol" Riobamba", octubre 2017 – marzo 2018 [Tesis

de grado, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio Académico UNC.

<https://n9.cl/l7tg5>

Larsen, R., & Buss, D. (2005). *Psicología de la personalidad (2a Ed)*. Mcgraw Hill.

Lewin, K. (1969). *Dinámica de la personalidad*. Morata.

Loevinger, L. (1987). *Paradigm of personality*. Freeman & Company.

López, J. (2018). *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza* [Tesis de grado, Universidad

Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio Académico UNED. <https://n9.cl/ww7vl>

- López, N. (2012). *Estilos de personalidad en estudiantes que ingresan a la carrera de psicología de la Universidad Abierta Interamericana* [Tesis de grado, Universidad Abierta Interamericana]. Repositorio Académico UAI. <https://n9.cl/0ec5v>
- Malacaria, M. (2010). *Estilos de Enseñanza, Estilos de Aprendizaje y desempeño académico* [Tesis de grado, Universidad Fasta]. Repositorio Académico UNF. <http://redi.ufasta.edu.ar:8082/jspui/handle/123456789/1490>
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Díaz de Santos.
- Mayer, R. (2002). *Psicología de la Educación. El aprendizaje en las Áreas del Conocimiento*. Pearson.
- Mayor, J., Suengas, A., & González, J. (1995). *Estrategias Metacognitivas*. Síntesis S.A.
- McAdams, D. (1994). *Can personality change? Levels of stability and growth in personality across the life span*. Pearson.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. Editorial Harpen Collins.
- Merlyn-Sacoto, M., F. (2018). *Rasgos de personalidad que afectan el desempeño de los profesores de la PUCE matriz en las funciones de docencia e investigación* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Académico UCE. <https://n9.cl/vgq0n>
- Millon, R. (2008). Inventario Clínico Multiaxial de Millon-III (MCMI-III). *Tea ediciones*, 1(1), 1-8.
- Millon, T. (1992). Inventario de personalidad para jóvenes. *Adolescent Personality*, 11(3), 10-19.
- Millon, T. (2004). Inventario clínico para adolescentes de Millón Maci. *Clínica y Salud*, 12(1), 19-27.
- Mischel, W. (1979). *Introducción a la personalidad*. Interamericana.

- Monereo, C., Castelló, M., y Clariana, M. (2006). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Pearson.
- Morales, C. (2018). *Rasgos de personalidad en adolescentes hombres y mujeres en conflicto con la ley* [Tesis de Grado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Académico UTA. <https://n9.cl/n1yso>
- Mori, D. M. M., & Salazar, A. (2017). Dimensiones de la personalidad y estilos de aprendizaje en estudiantes de 4to y 5to año de secundaria. *Tzhoecoen*, 9(1), 1-7.
- Muelas, Á. (2014). Influencia de la variable de personalidad en el rendimiento académico de los estudiantes cuando finalizan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y comienzan Bachillerato. *Revista Historia y Comunicación Social*, 18(1), 15-26.
- Neimark, E. (1982). *Adolescent thought; Transition to formal operations*. In Wolman. *Handbook of Developmental Psychology*. Sage.
- Ocaña, A. (2011). *Mapas mentales y estilos de aprendizaje (aprender a cualquier edad)*. Club Universitario.
- Organización de las Naciones Unidas. (2017). *Salud del adolescente*. <https://n9.cl/johox>
- Paba Barbosa, C., Lara Gutiérrez, R. M., & Palmezano Rondón, A. K. (2008). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Duazary*, 5(2), 99-106.
- Pajuelo, B. (2012). *Estilos de aprendizaje en alumnos de 5º año de secundaria de la red n° 02 de ventanilla—Callao* [Tesis de grado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Académico USIL. <https://n9.cl/2f1g0>

- Paredes, P. (2008). *Una propuesta de incorporación de los estilos de aprendizaje a los modelos de usuario en sistemas de enseñanza adaptativos* [Tesis de grado, Escuela Politécnica Superior]. Repositorio Académico EPS. <https://n9.cl/9y76d>
- Petiot, S. (2012). Los adolescentes y la aceptación de la norma. *Cuadernos de Pedagogía*, (427), 60-63.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*. *Infancia y Aprendizaje*, 4(2), 13-54.
- Pineda, S., & Aliño, M. (2002). El concepto de adolescencia. *Población y Salud en Mesoamérica*, 8(5), 15-23.
- Manresa Poltrony, M., Margallo González, A., Olid Báez, I. Silva-Díaz Ortega, M.C., Colmer Martínez, T., Díaz-Plaja Taboada, A. y Durán Rivas, C. (2009). *Lecturas adolescentes*. GRAÓ.
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Prado, C., Salazar, J., Rosas, C., & Chero, L. (2019). Relación entre los factores de la personalidad y los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Investigación y Cultura*, 8(4), 41-55.
- Rachlin, H. (1992). *Teleological behaviorism*. *American Psychologist Journal*.
- Ramudo, I., Barca, E., Brenlla, J., Peralbo, M., & Barca, A. (2020). Predicción del rendimiento académico del alumnado de Bachillerato: Efecto de los enfoques de aprendizaje y atribuciones causales. *Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education*, 15(2), 108-120.

- Rodríguez, J. (2006). *Modelos de asociación entre los enfoques y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios del estado de Nuevo León* [Tesis de grado, Universidad de Montemorelos]. Repositorio Académico UNM. <https://n9.cl/0nhsj>
- Rodríguez, J. (2006). Validación del chaea en estudiantes universitarios. *Circle Adventist Learning Community*, 5(9), 121-138. <https://n9.cl/dak2c>
- Rogers, C. (1979). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.
- Rotter, J. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. *Psychological monographs*. Prentice Hall.
- Sadler-Smith, E. (2001). Does the learning styles questionnaire measure style or process? A reply to Swales and Senior. *International Journal of Selection and Assessment*, 9(3), 207-214.
- Salas, J. (2014). Estilos de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Ciencias del Movimiento Humano y Calidad de Vida, Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 159-171.
- Sánchez, M. (2017). *Estilos de aprendizaje en los estudiantes de educación general básica superior de la unidad educativa fiscal "Eugenio Espejo" en el período académico 2016 - 2017 en la ciudad de Quito* [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Académico UCE. <https://n9.cl/almuq>
- Sánchez, S. (2021). *Los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de segundo bachillerato general unificado de la Unidad Educativa "General Eloy Alfaro" del cantón Salcedo* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Académico UTA. <https://n9.cl/fl1pig>
- Sanz, J. (2013). Recomendaciones para la utilización de la adaptación española del inventario de ansiedad de beck (bai) en la práctica clínica. *Revista Clínica y Salud*, 25(1), 39-48.

- Saravia, M. (2013). *Rasgos de personalidad en adolescentes entre 14-18 años, agresoras de bullying, estudiantes de 4to. Bachillerato, de un colegio privado de Guatemala* [Tesis de grado, Universidad Rafael Landívar]. Repositorio Académico URL <https://n9.cl/krwqo>
- Schmeck, R. (1982). *Individual differences in depth and Breadth of Processing*. Eric Education.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2013). *Teorías de la personalidad*. Cengage Learning.
- Schultz, S. (2002). *Teorías de la personalidad*. Cengage Learning.
- Schunk, D., Pineda Ayala, L. E., y Ortiz Salinas, M. E. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. Pearson.
- Sheldon, W. (1942). *Varieties of temperament*. Harper Row.
- Silva, J. (2019). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Nutrición y Dietética de Tumbes 2019* [Tesis de grado, Universidad de Piura]. Repositorio Académico UNP. <https://n9.cl/wi5i8>
- Sinisterra, M. R. M., Cruz, J. L. P., & Díaz, C. A. G. (2019). Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. *Psicología Avances de la disciplina*, 3(2), 81-107.
- Skinner, B. (1945). *Sobre el conductismo. The technology of teaching*. Appleton-Century-Crofts.
- Snygg, D., & Combs, A. (1949). *Individual Behavior: A new frame of reference for psychology*. Harper Row.
- Soni, A. (2012). *Estilos De Aprendizaje y Personalidad* [Tesis de grado, Universidad Autónoma De Nuevo León]. Repositorio Académico UANL. Repositorio Académico UANL. <https://n9.cl/n9owd>
- Spranger, E. (1925). *Psicología de la edad juvenil*. Editorial Occidente.
- Stern, W. (1967). *El conocimiento de sí mismo y de los demás*. Paidós.

- Thomas, A., Chess, S. & Birch, H.C. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. New York University Press.
- Tutau, A. (2011). *Estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios y su relación con su situación laboral* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de la Matanza]. Repositorio Académico UNM. <https://n9.cl/oilcq>
- Uribe, N. (2011). *Adolescencia y ritos de transición. Una articulación del psicoanálisis post freudiano y lacaniano*. McGraw Hill.
- Valdivia, F. (2002). *Estilos de aprendizaje en educación primaria*. Dykinson.
- Valdivielso, R. (2015). *Rasgos de personalidad y niveles de adaptación en estudiantes de 3º de eso y 1º de bachillerato* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio Académico UNED. <https://n9.cl/50fvj>
- Varela, S. (2014). *Estandarización del inventario de personalidad – Eysenck para niños y adolescentes de 6 a 16 años de lima sur* [Tesis de grado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio Académico UAP <https://n9.cl/qg01w>
- Vega, S. (2017). *Estilos de aprendizaje en el rendimiento académico en matemáticas de los estudiantes de 1ro, 2do y 3ro de bachillerato de la unidad educativa Pérez Pallares de la ciudad de Quito, para el período comprendido entre julio a diciembre 2016- 2017* [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Académico UCE. <https://n9.cl/jofj7>
- Vinet, E. V., & Fornis i Santacana, M. (2006). El Inventario Clínico Para Adolescentes de Millon (MACI) y su Capacidad Para Discriminar Entre Población General y Clínica. *Psykhé*, 15(2), 69-80.

- Viteri, A. (2016). *Rasgos De Personalidad Y Estrategias De Afrontamiento En Los Adolescentes Estudiantes Del Bachillerato General Unificado De La Unidad Educativa Particular Bautista De La Ciudad De Ambato* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Académico UTA. <https://n9.cl/qgjbk>
- Wolman, B. (1972). *Manual of child psychopathology*. Appleton-Century-Crofts.
- Yandun, E. (2019). *Estilos de aprendizaje en los estudiantes de Bachillerato General de la Unidad Educativa "Cardenal de la Torre", de la parroquia el Quinche, durante el año lectivo 2018-2019* [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Académico UCE. <https://n9.cl/qk43c>
- Zambrano, L. (2020). Relación entre personalidad y desempeño académico de adolescentes en instituciones educativas públicas y privadas. *Revista Científica*, 5(16), 141-161.
- Zapata, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del "conectivismo". *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 69-102. <https://n9.cl/qaav9f>
- Zavala, H. (2008). *Relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 5to. De secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Académico UNMM. <https://n9.cl/mnkV2o>

Anexos

Inventario clínico Million para Adolescentes MAPI

Tabla 70. Cuestionario tipos de personalidad

Escribe la letra correspondiente en el casillero en blanco		V (Verdadero) o F (Falso)
1	Me siento bien mostrando mi cuerpo en traje de baño.	
2	Casi siempre pienso antes de actuar.	
3	Mis padres han hecho posible un ambiente muy bueno para nuestra familia	
4	Suelo controlarme, aunque esté realmente enfadado/a con alguien	
5	Tengo una gran necesidad de sentirme una persona importante	
6	Obtengo muchas satisfacciones en mi trabajo escolar	
7	Disfruto pensando en el sexo	
8	Siento una especie de tristeza cuando veo que alguien está solo	
9	Estoy seguro/a de mis sentimientos sobre casi todo	
	Intento siempre hacer lo que es apropiado	
	Soy una persona tranquila y dispuesta a ayudar	
	Estoy muy seguro/a de saber quién soy y lo que quiero hacer en la vida.	
	Me siento culpable cuando tengo que mentirle a un amigo/a	
	Me pongo tan nervioso/a que no puedo hablar de ciertas cosas	
	Me esfuerzo mucho por hacer bien casi todo lo que hago	
	Me siento nervioso/a o alterado/a una vez por semana o más	
	Cuando me enfado suelo tranquilizarme y dejo que mis sentimientos pasen	
	Estoy bastante seguro/a de que soy sexualmente atractivo/a	
	Me llevo bastante bien con los demás niños/as de mi casa (hermanos, primos)	
	Me gusta seguir los consejos de los demás y hacer lo que otros esperan de mi	
	Tengo más amigos/as de los que puedo atender	
	Me siento muy molesto/a cuando tengo que decir a otros lo que tienen que hacer	
	Me gusta como soy físicamente	
2	Me esfuerzo al máximo por no herir los sentimientos de los demás	

Escribe la letra correspondiente en el casillero en blanco		V (Verdadero) o F (Falso)
	Tengo ilusión por hacerme mayor y llegar a ser algo en la vida	
	Me preocupo más que la mayoría de la gente por terminar lo que empiezo	
	Creo que mis padres me comprenden	
	Nunca utilizaría drogas, pase lo que pase	
	El sexo es agradable	
	En lugar de "exigir", la gente podría conseguir lo que quiere siendo amable y considerada	
	Es muy importante que los niños/as aprendan a obedecer a los mayores	
	Tengo una idea muy clara de lo que quiero hacer	
	Es fácil para mí aprovecharme de los demás	
	Me gustaría cambiar mi cuerpo con el de otra persona	
	Me gusta planificar las cosas hasta en los últimos detalles	
	En este mundo o te aprovechas de los demás o los demás se aprovechan de tí	
	Mis relaciones sociales resultan muy satisfactorias	
	No creo que yo tenga tanto interés por el sexo como el que tienen los chicos/as de mi edad	
	Cuando alguien me hiere procuro olvidarlo	
	Me gusta obtener una de las mejores calificaciones en un examen	
	Mis padres son muy buenos conmigo	
	Deseo intensamente ganar en cualquier juego que participe	
	Creo que tengo un buen tipo	
	Tengo muy pocos amigos de mi edad	
	Creo que la naturaleza humana es buena	
	Si veo a una cierta distancia a alguien que conozco, en general, trato de evitarlo/a	
	Suelo perder la paciencia cuando no me salgo con la mía	
	Yo sé, mejor que otros adolescentes, el tipo de persona que soy	
	Parece que mis amigos acuden más a mí que a otros, cuando tienen problemas	
	Lo que de verdad necesita este país son ciudadanos más serios y cumplidores	
	Hago amigos con facilidad	
	No me gusta verme en el espejo	
	Suelo dejar que los demás salgan con la suya	
	Estoy siempre metido/a y ocupado/a en muchas actividades sociales	
	Me parece que no sé lo que quiero de la vida	

Escribe la letra correspondiente en el casillero en blanco		V (Verdadero) o F (Falso)
	Otros chicos/as de mi edad parecen estar más seguros que yo de quienes son y lo que quieren	
	Cuando era pequeño mis padres estaban orgullosos de mi	
	No he visto un automóvil en los últimos diez años	
	Con frecuencia dudo de que la gente esté interesada de verdad en lo que yo les digo	
	Probablemente alguien tendrá que mantenerme cuando sea adulto/a.	
	Me resulta difícil compadecer a la gente que está siempre quejándose por todo	
	Parece que tengo dificultades para llevarme bien con los chicos/as de mi edad	
	Muchas veces me produce confusión pensar en el sexo	
	Preferiría más seguir a alguien que ser un líder	
	Para salir adelante en este mundo estoy dispuesto/a a apartar a quien se cruce en mi camino	
	Me gusta cómo se ha desarrollado mi cuerpo	
	Puedo ver mejor que los demás los distintos aspectos de un problema	
	Preferiría estar en cualquier lugar antes que en casa	
	Mezclarse en los problemas de los demás es una pérdida de tiempo	
	Creo que siempre me estoy quejando y esperando que suceda lo peor	
	Muchas veces hago las cosas simplemente porque son divertidas	
	No es raro sentirse sólo/a y rechazado/a	
	Me siento bastante desorientado/a y no sé hacia donde voy	
	Hago todo lo posible para impedir que alguien intente mandarme	
	Si veo que alguien bosteza suelo bostezar también	
	Mis padres me dicen con frecuencia que no sirvo para nada	
	Soy el tipo de persona teatral a la que le gusta llamar la atención	
	A veces siento que estoy completamente sólo/a en el mundo	
	Realmente me molesta que se me acumule el trabajo	
	Preferiría se claro con la gente, en vez de callarme lo que sé que no les gusta	
	Soy bastante inmaduro/a en cuestiones sexuales	
8	Prefiero pasar el tiempo por ahí sin hacer nada, en vez de trabajar o ir al colegio	
	Muchos chicos/as de mi edad parece que me tienen manía	

	Escribe la letra correspondiente en el casillero en blanco	V (Verdadero) o F (Falso)
	Entre los valores más importantes que puede tener una persona están el tener fuerza de voluntad y desear seguir adelante	
	Nunca en mi vida he tenido pelo alguno, ni en la cabeza ni en ninguna parte de mi cuerpo	
	A menudo estoy tan "colgado/a" (con alcohol o drogas) que no sé lo que hago	
	El castigo nunca me ha detenido para hacer lo que yo quería	
	Con frecuencia pienso que no soy bien recibido/a en un grupo	
	Otros chicos/as de mi edad parecen que tienen sus vidas más en orden que yo	
	Me dejo influir fácilmente por los demás	
	Muchas veces me enfado tanto que deseo tirar las cosas y romperlas	
	Me resulta difícil comprender por qué la gente llora al ver una película triste	
	Muchas veces digo cosas de las que me arrepiento después	
	Creo que dependo demasiado de la ayuda de los demás	
	No estoy contestando a estas preguntas con sinceridad	
	Tengo muy mal genio	
	Me siento excluido/a de las actividades sociales	
	Me gusta ser la única persona con autoridad cuando me hago cargo de las cosas	
	Creo que no voy a lograr alcanzar lo que el colegio espera de mí	
	Me gusta estar en casa	
	Me importa muy poco que a otros chicos/as no les interese mi amistad	
	Pienso que se espera de los adolescentes que sepan demasiadas cosas sobre el sexo	
	Estoy muy satisfecho/a de todas las cosas que he hecho hasta ahora	
	Parece que otros chicos/as de mi edad nunca me llaman para reunirme con ellos	
	Me gusta contarles a otros las cosas que he hecho bien	
	Me agrada que los sentimientos sobre el sexo formen ahora parte de mi vida	
	Me asusta pensar que pudiera quedarme completamente sólo/a en el mundo	
	Si me pidiesen que hiciera una descripción de cómo soy yo, no sabría qué decir	
	Estoy muy poco pendiente de los demás para lograr su amistad	

Escribe la letra correspondiente en el casillero en blanco		V (Verdadero) o F (Falso)
	Dudo que pueda llegar a ser algo en la vida	
	Si leyera estas preguntas dentro de un mes, seguro que cambiaría la mayoría de mis respuestas	
	No me molesta ver sufrir a alguien	
	Estoy celoso/a de la atención especial que reciben los otros chicos/as en mi familia (hermanos, primos)	
	La mayoría de la gente es más atractiva que yo	
	Siempre he necesitado "explotar" de vez en cuando	
	Una afición o pasatiempo tranquilo me divierte más que una fiesta	
	Me afecta mucho ver a una persona muy enferma	
	Me pongo nervioso/a cuando me suceden cosas que no esperaba	
	Me preocupo por mi aspecto físico	
	Soy uno de los chicos/as más populares del colegio	
	Siempre hay una serie de razones para pensar que la mayoría de los problemas no pueden solucionarse	
	Hago todo lo posible por llevarme bien con los demás tratando de ser amable y complaciente	
	El sexo es desagradable	
	En el último año he cruzado el Atlántico más de treinta veces	
	Para evitar errores, es bueno hacer las cosas siempre de la misma manera	
	Mi familia siempre está gritando y peleándose	
	Me gustaría continuar en el colegio y después seguir en la Universidad el mayor tiempo posible	
	Me parece que encajo enseguida en cualquier grupo nuevo de chicos/as	
	Nada me gusta tanto como montarme en un automóvil y salir a toda velocidad	
	La mayoría de las cosas en mi vida las he hecho muy bien	
	Los jóvenes que son solitarios, generalmente merecen estar solos	
	Si quiero hacer algo, lo hago sin pensar en lo que pueda suceder	
	Muy poco de lo que he hecho ha sido apreciado por los demás	
	No he estado poniendo mucha atención a las preguntas de este cuestionario	
1	Hago comentarios desagradables de la gente si se lo merecen	

Escribe la letra correspondiente en el casillero en blanco		V (Verdadero) o F (Falso)
1	Muchas veces me siento como si flotara a la deriva, como perdido/a en la vida	
	Me avergüenzo de mi cuerpo	
	En mi casa, parece que a nadie le importo	
	Creo que soy más atractivo/a que la mayoría de los chicos/as que conozco	
	Soy muy maduro/a para mi edad y sé lo que quiero hacer en la vida	
	Me gusta estar entre la multitud, simplemente por estar con mucha gente	
	En muchas cosas me siento muy superior a la mayoría de la gente	
	Parece que no les caigo bien a la mayoría de los chicos/as de mi edad	
	Creo que la mayoría de la gente es amable y considerada	
	Me gusta mucho coquetear	
	Realmente me importa muy poco lo que voy a hacer en la vida	
	Muchas veces siento que los demás no quieren ser amigos míos	
	Me resulta difícil ocultar mis sentimientos	
	Me preocupan mucho las cuestiones sexuales	
	Puedo controlar fácilmente mis sentimientos	

Escalas de Calificación

ESCALA 1: INTROVERTIDO (31 ítems) Verdadero:4-44-109-116-150 Falso:8-16-30-47-54-71-72-75-77-84-90-91-93-94-96-98-105-106-107-117-118-119-121-122-141-148

ESCALA 2: INHIBIDO (41 ítems) Verdadero: 14-44-46-52-56-62-64-73-78-88-89-97-110-116-133-136-143-147 Falso: 9-15-21-23-25-27-32-37-41-43-48-49-51-54-66-98-103-120-127-130-140-141-145

ESCALA 3: COOPERATIVO (35 ítems) Verdadero: 10-11-20-22-24-30-39-45-53-64-81-90-94-107-117-144.Falso: 5-7-32-36-44-61-65-74-77-80-84-91-96-98-101-109-130-135-142

ESCALA 4: SOCIABLE (29 ítems) Verdadero: 21-37-51-54-71-77-98-105-106-120-128-139-141-145. Falso: 11-14-22-44-59-64-72-88-97-101-104-109-114-116-147

ESCALA 5: CONFIADO (42 ítems) Verdadero:1-5-9-12-18-23-26-32-37-43-48-51-54-66-67-80-98-103-105-120-128-130-139-140-142 Falso:14-22-34-55-56-59-64-72-78-88-89-90-97-107-108-114-147

ESCALA6: VIOLENTO (37 ítems) Verdadero:33-36-42-47-61-65-69-74-80-84-86-87-92-96-98-112-129-132-135-142.Falso 4-8-11-13-17-20-22-24-30-39-45-53-64-90-91-107-144

ESCALA 7: RESPETUOSO (29 ítems) VERDADERO:2-4-6-10-11-15-19-20-24-26-28-31-35-41-50-79-103-116-125-150.FALSO71-77-87-91-93-96-115-126-145

ESCALA 8: SENSIBLE (46 ítems) VERDADERO:14-16-47-55-56-59-70-71-73-76-89-91-93-96-99-110-111-113-115-118-121- 129-132-133-135-136-137-148 FALSO 2-3-4-6-12-15-17-20-23-26-27-32-41-67-103-130-140-150.

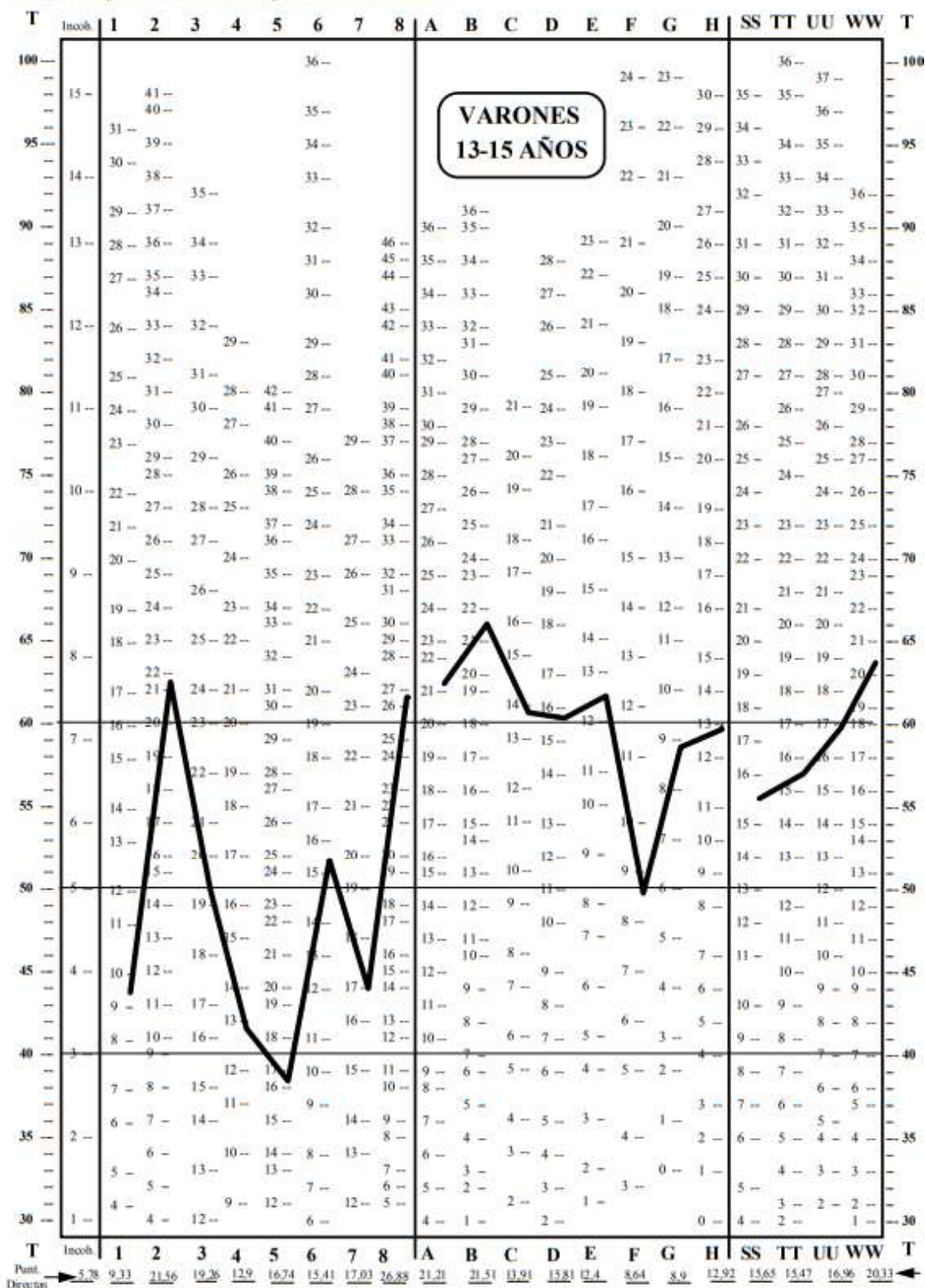
MAPI INVENTARIO DE PERSONALIDAD PARA JOVENES DE TH. MILLON

Autor: Theodore Millon (©) 1977, 1982, 1983, 1987). Adaptación española: Fernando Jiménez-Gómez y Alejandro Avila Espada. Laboratorio de Psicología Clínica y Psico diagnóstico. Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca.

HOJA DE PERFIL

CODIGO DE IDENTIFICACION:

--	--	--	--	--	--	--	--



? = ___ Índice de Validez = 0,4 ___ Índice de Fiabilidad = 0,13

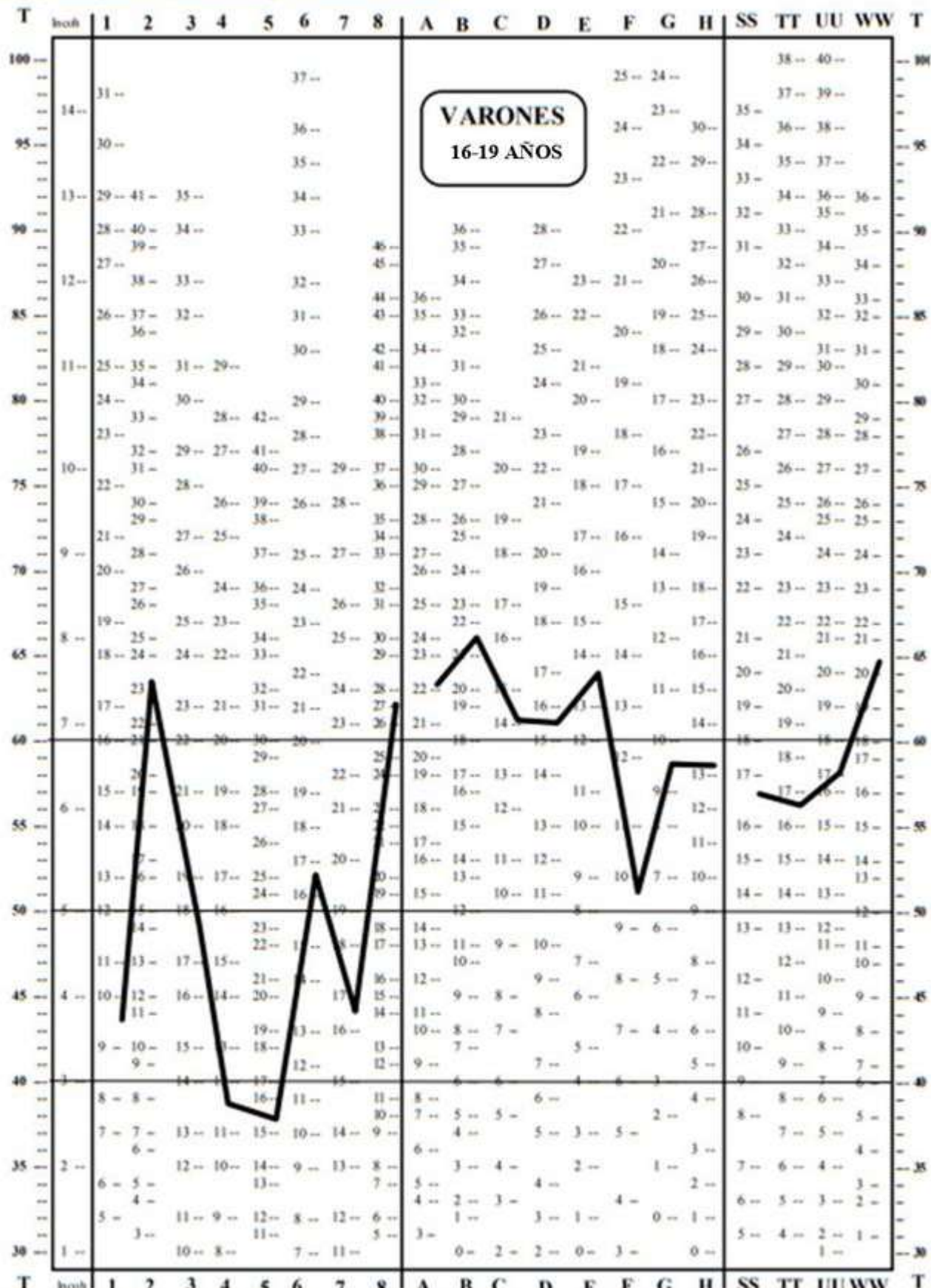
MAPI INVENTARIO DE PERSONALIDAD PARA JOVENES DE TH. MILLON

Autor: Theodore Millon (©) 1977, 1982, 1983, 1987). Adaptación española: Fernando Jiménez Gómez, y Alejandro Avila Espada. Laboratorio de Psicología Clínica y Psico diagnóstico. Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca.

HOJA DE PERFIL

CODIGO DE IDENTIFICACION:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



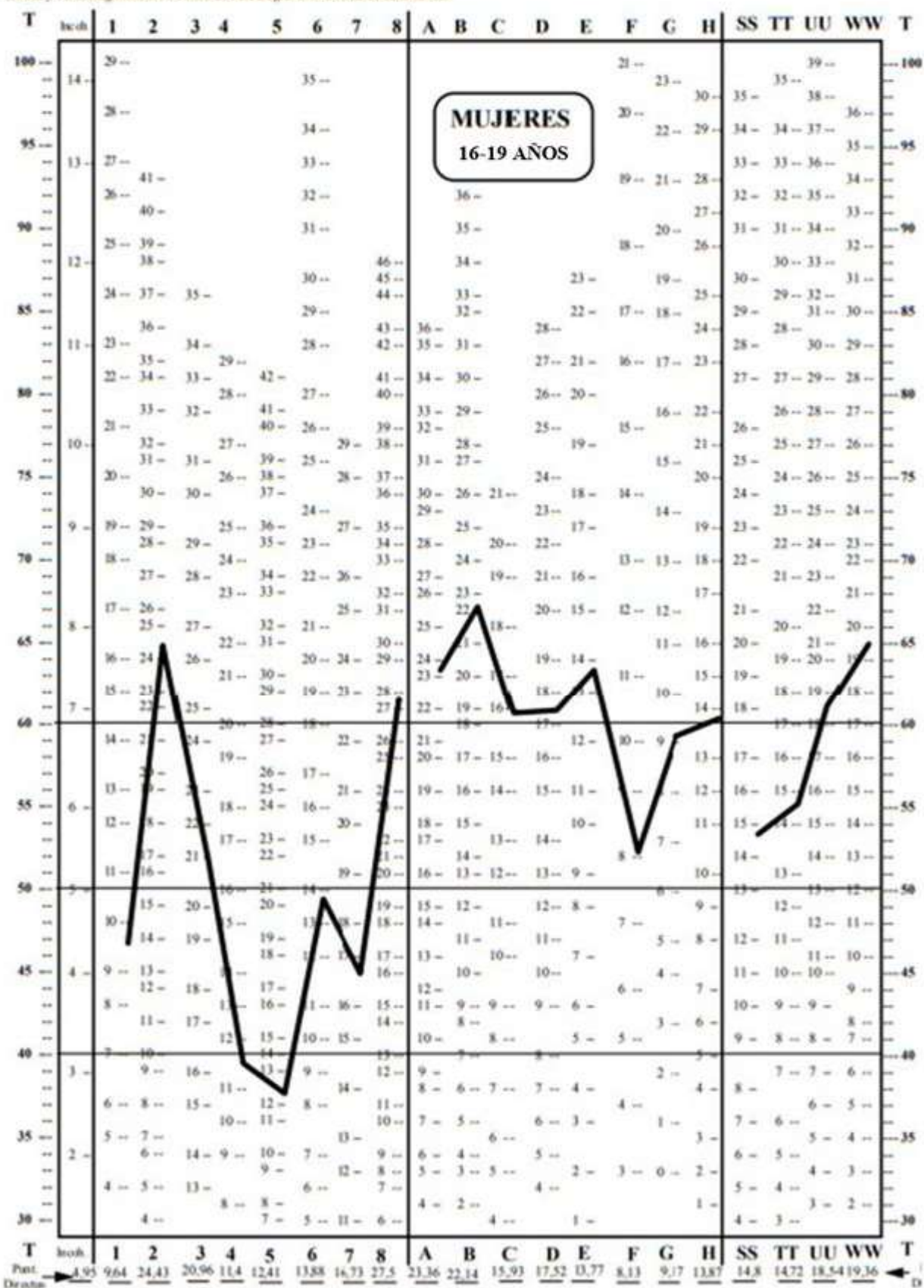
MAPI INVENTARIO DE PERSONALIDAD PARA JOVENES DE TH. MILLON

Autores: Thaddeus Millon (Cj 1977, 1982, 1990, 1987). Adaptación española: Fernando Jiménez Gómez, y Alejandro Avila Espada. Laboratorio de Psicología Clínica y Psodiagnóstico. Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca.

HOJA DE PERFIL

CODIGO DE IDENTIFICACION:

--	--	--	--	--	--	--	--



Cuestionario CHAEA de Estilos de Aprendizaje

Tabla 71. Cuestionario estilos de aprendizaje

Cuestionario de aprendizaje	
Este cuestionario ha sido diseñado para identificar tu estilo preferido de aprender.	
No es un test de inteligencia, ni de personalidad	
No hay límite de tiempo para contestar el cuestionario	
No hay respuestas correctas o erróneas.	
Si estás más de acuerdo que en desacuerdo con la sentencia pon un signo más +	
Si, por el contrario, estás más en desacuerdo que de acuerdo, pon un signo menos -	
Por favor contesta a todas las sentencias.	
1	Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
2	Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
3	Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias
4	Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso
5	Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas
6	Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan
7	Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente
8	Creo que lo más importante es que las cosas funcionen
9	Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora
10	Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia
11	Estoy a gusto siguiendo un orden en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente
12	Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica
13	Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas
14	Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos
15	Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles
16	Escucho con más frecuencia que hablo
17	Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas
18	Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión

Cuestionario de aprendizaje	
19	Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes
20	Me entusiasmo con el reto de hacer algo nuevo y diferente
21	Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo
22	Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos
23	Me disgusta implicarme afectivamente en el ambiente de la escuela. prefiero mantener relaciones distantes
24	Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas
25	Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras
26	Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas
27	La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento
28	Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas
29	Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas
30	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades
31	Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones
32	Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor
33	Tiendo a ser perfeccionista
34	Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
35	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente
36	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes
37	Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas
38	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico
39	Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo
40	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas
41	Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
42	Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas
43	Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión
44	Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición

Cuestionario de aprendizaje	
45	Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición
46	Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas
47	A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas
48	En conjunto hablo más que escucho
49	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas
50	Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento
51	Me gusta buscar nuevas experiencias
52	Me gusta experimentar y aplicar las cosas
53	Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas
54	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras
55	Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con pláticas superficiales
56	Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes
57	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente
58	Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo
59	Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones
60	Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as y desapasionados/as en las discusiones
61	Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor
62	Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas
63	Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión
64	Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro
65	En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa
66	Me molestan las personas que no actúan con lógica
67	Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas
68	Creo que el fin justifica los medios en muchos casos

Cuestionario de aprendizaje			
69	Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas		
70	El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo		
71	Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.		
72	Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos		
73	No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo		
74	Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas		
75	Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso		
76	La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos		
77	Suelo dejarme llevar por mis intuiciones		
78	Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden		
79	Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente		
80	Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros		
PERFIL DE APRENDIZAJE			
1Rodea con un círculo cada uno de los números que has señalado con un signo más (+)			
2Suma el número de círculos que hay en cada columna			
3Coloca estos totales en la gráfica. Une los cuatro para formar una figura. Así Comprobarás cuál es tu estilo o estilos de aprendizaje preferentes			
ACTIVO	REFLEXIVO	TEORICO	PRAGMÁTICO
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72

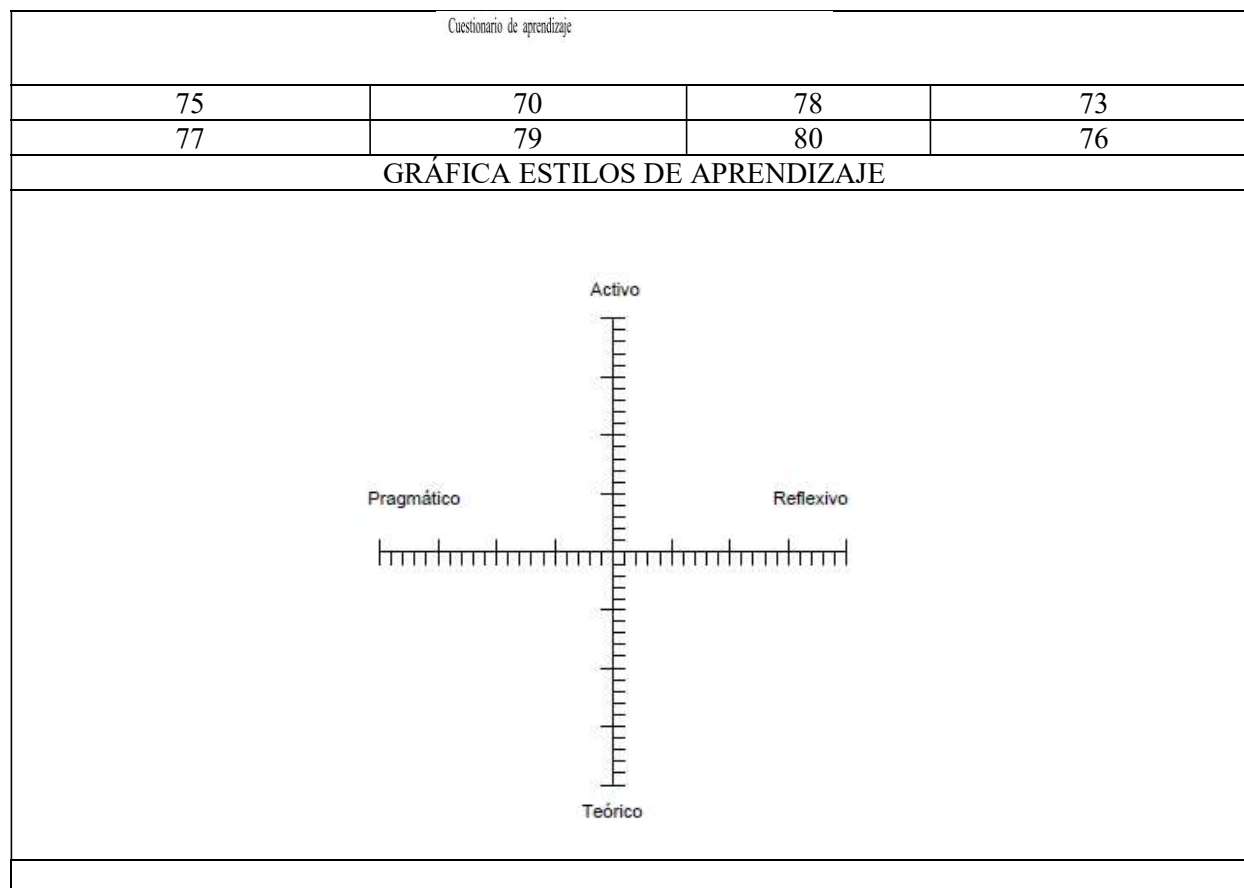


Tabla 72 Tabulación de cuestionario de aprendizaje

	Preferencia			
	Baja	Moderada	Alta	Muy alta
Activo	0-8	9-12	13-14	15-20
Reflexivo	0-13	14-17	18-19	20
Teórico	0-9	10-13	14-15	16-20
Pragmático	0-10	11-13	14-15	16-20

Autorización de la Institución

28/05/2023

Hora :19:17