

Estilos de aprendizaje en estudiantes de enfermería, Uruguay¹

Learning styles in nursing students, Uruguay

Estilos de aprendizagem em estudantes de enfermagem, Uruguay

Virginia Oxley Tabárez.

ORCID: 0009-0007-4583-2109¹

¹Facultad de Enfermería, Universidad de la República. Contacto: veot33@gmail.com

Paola Romero Clavijo.

ORCID: 0009-0000-2606-4879²

²Facultad de Enfermería, Universidad de la República. Contacto: czerny17@hotmail.com

Verónica Taroco Díaz.

ORCID: 0009-0003-2853-950X³

³Facultad de Enfermería, Universidad de la República. Contacto: mvtaroco@gmail.com

Melissa Curbelo Fernández.

ORCID: 0009-0006-4944-7112⁴

⁴Facultad de Enfermería, Universidad de la República. Contacto: melissacurbelofernandez@gmail.com

Rosana Marrero Larrosa.

ORCID: 0009-0001-7842-8969⁵

⁵Facultad de Enfermería, Universidad de la República. Contacto: rosanamarrero13@gmail.com

¹ Artículo aprobado por el equipo editor: Nancy Peré, Diego Amarilla y Matías Núñez.

Lucía Gil Díaz.

ORCID: 0009-0000-0550-0627⁶

⁶Facultad de Enfermería, Universidad de la República. Contacto:

lgdiaz24@gmail.com

Resumen

En la educación superior de enfermería, planificar las prácticas didáctico-pedagógicas ha sido esencial para facilitar y acompañar la trayectoria estudiantil y la evaluación curricular. El aprendizaje es un proceso individual, social, necesario y continuo en la vida de los seres humanos, básico para el desarrollo personal, social y profesional.

En búsqueda de mejorar la calidad de la educación en la Facultad de Enfermería (FENF) de la Universidad de la República (Udelar), este trabajo aborda la temática de los estilos de aprendizaje (EA). Su objetivo es identificar los EA en los estudiantes de ingreso, generación 2022 de la FENF, Udelar, quienes cursaron la unidad curricular (UC) Enfermería Fundamental (EF), mediante el cuestionario de Honey-Alonso de EA (CHAEA), adaptado al español en 1994 conjuntamente con el baremo de interpretación.

Se aplicó un diseño cuantitativo, descriptivo y transversal. La muestra incluyó 1015 estudiantes de la Licenciatura en Enfermería. Los resultados muestran que el estilo reflexivo presenta una preferencia moderada del 47,5 %; el estilo teórico un 31,3 % en la categoría muy alta y un 29,3 % en la alta; y el estilo activo una preferencia baja del 24 % y muy baja del 9,6 %.

Esta investigación promueve el autoconocimiento de los estudiantes en los estilos de aprender, contribuye a la mejora y flexibilización de la planificación docente y permite adaptar las estrategias de enseñanza a los objetivos del curso, lo que favorece un entorno educativo más efectivo.

Palabras clave: estudiantes de enfermería, educación en salud, estilos de aprendizaje.

Abstract

In higher nursing education, planning pedagogical and didactic practices has been essential to facilitate and accompany the student trajectory and curricular evaluation. Learning is an individual, social, necessary and continuous process in the life of human beings, it constitutes the basis for personal, social and professional development.

In search of improving the quality of education at the Faculty of Nursing (FENF) of the University of the Republic (Udelar), this work addresses the issue of learning styles (LE). Its objective is to identify AEs in the entering students of the 2022 generation of the FENF-Udelar, who studied the Fundamental Nursing Curricular Unit (UC). For this purpose, the Honey-Alonso EA Questionnaire (CHAEA) is used, adapted to the Spanish language in 1994, and the interpretation scale.

A quantitative, descriptive, and cross-sectional design was applied. The sample included 1015 undergraduate nursing students. According to the results obtained, 47.5 % were recorded for the reflective style with moderate preference, for the theoretical style with very high preference 31.3 % and high 29.3 %, and for the active style with low preference 24 % and very low 9.6 %. This research promotes students' self-knowledge in learning styles, contributes to the improvement and flexibility of teaching planning and adapting teaching strategies to the course objectives, favoring a more effective educational environment.

Keywords: nursing students, health education, learning styles.

Resumo

No ensino superior de enfermagem, o planejamento de práticas pedagógicas e didáticas tem sido essencial para facilitar e acompanhar a trajetória discente e a avaliação curricular. A aprendizagem é um processo individual, social, necessário e contínuo na vida do ser humano, constitui a base para o desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Investigaciones y experiencias

Em busca de melhorar a qualidade do ensino na Faculdade de Enfermagem (FENF) da Universidade da República (Udelar), este trabalho aborda a questão dos estilos de aprendizagem (EA). Tem como objetivo identificar EA nos alunos ingressantes da geração 2022 da FENF-Udelar, que cursaram a Unidade Curricular (UC) Enfermagem Fundamental. Para tanto, utiliza-se o Questionário Honey-Alonso EA (CHAEA), adaptado para a língua espanhola em 1994, e a escala de interpretação.

Foi aplicado um delineamento quantitativo, descritivo e transversal. A amostra incluiu 1015 estudantes de graduação em enfermagem. De acordo com os resultados obtidos, registaram-se 47,5 % para o estilo reflexivo com preferência moderada, para o estilo teórico com preferência muito elevada 31,3 % e alta 29,3 %, e para o estilo ativo com preferência baixa 24 % e muito baixa 9,6 %.

Esta investigação promove o autoconhecimento dos alunos nos estilos de aprendizagem, contribui para a melhoria e flexibilidade do planejamento do ensino e da adaptação das estratégias de ensino aos objetivos do curso, favorecendo um ambiente educativo mais eficaz.

Palavras chaves: estudantes de enfermagem, educação em saúde, estilos de aprendizagem.

Recibido: 15/03/24

Aceptado: 28/11/24

Introducción

La educación tiene un impacto profundo en la transformación social de las comunidades y esto se refleja directamente en la calidad de vida de las personas. Las instituciones educativas deben proporcionar a los estudiantes espacios de aprendizaje de calidad que favorezcan el desarrollo integral de todas sus facetas humanas. Una educación de calidad e íntegra promueve la formación de una conciencia crítica, lo que permite entender el mundo, reconocer las circunstancias en las que se vive y actuar sobre ellas. Esto promueve el diálogo y el desarrollo comunitario sostenible, con el apoyo de una

Investigaciones y experiencias

educación pública de excelencia (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [Unesco, Iesalc], 2020).

Freire (2004) subraya que la educación es un medio para alcanzar la autonomía y la libertad, destaca la necesidad de prácticas pedagógicas progresistas y problematizadoras que valoren el papel activo de estudiantes y docentes. La educación debe trascender el ámbito formal para convertirse en un proceso ético, estético y crítico en el que se respeten los saberes previos de los estudiantes y se fomente su desarrollo integral.

La formación profesional en enfermería en la educación superior integra los campos de la educación y la salud (Rojas Espinoza et al., 2021). Basada en la pedagogía dialógica, se entiende el aprendizaje como un ciclo de reflexión y acción que transforma al estudiante y su entorno (Freire, 2005), donde el docente se convierte en catalizador de la transformación social (Torres, 2018).

Durante la pandemia de covid-19, se transformó significativamente la educación, evidenciando fortalezas y debilidades en los métodos tradicionales de enseñanza y exigiendo una rápida adaptación (Unesco, Iesalc, 2020).

Tabla 1: Desafíos estructurales de la enseñanza superior durante la pandemia de covid-19

<Tabla 1>

Fuente: Elaboración propia a partir de bibliografía consultada

La transformación educativa se ha adaptado a nuevas realidades sociales y pedagógicas (González Nieto y Fernández Cárdenas, 2021), lo que exige prácticas complejas que articulan espacios y agentes educativos en favor del desarrollo sostenible (Calderón y Munguía, 2022). En la educación superior de enfermería, la planificación pedagógica es clave para acompañar trayectorias y evaluar el currículo (Rojas Espinoza et al., 2021). Conocer cómo aprenden los estudiantes permite abordar el triángulo de aprendizaje estudiante-docente-tema (Houssaye, 1988) y el de las relaciones de enseñanza (Díaz Barriga,

2006), ampliado hacia una relación entre cuatro, al incluir al usuario del servicio de salud como elemento central en la formación (Facchinetti, 2014).

El interés en los EA ha crecido notablemente desde el siglo pasado, con amplia evidencia teórica y científica.

Tabla 2: Contribuciones de autores que sustentan la teoría de los EA

<Tabla 2>

Fuente: Elaboración propia a partir de bibliografía consultada

La teoría de los EA ha sido objeto de debate dentro de las corrientes científicas y educativas. Si bien cuenta con amplia aceptación en la práctica pedagógica, también ha enfrentado críticas desde enfoques más rigurosos de la psicología cognitiva y la investigación educativa, debido a la falta de consenso respecto a su efectividad y fundamento empírico (An y Carr, 2017). Estas tensiones reflejan diferencias epistemológicas, metodológicas y prácticas entre modelos, lo que ha derivado en cuestionamientos sobre su aplicación.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner cuestiona los EA, al considerarlos demasiado rígidos, y plantea que las capacidades humanas son más diversas y no se ajustan únicamente a categorías predefinidas. Este contraste entre enfoques evidencia la necesidad de estrategias educativas flexibles que integren tanto estilos como capacidades, lo cual favorece el diseño de actividades que potencien las habilidades de los estudiantes y promuevan su interacción activa con el entorno para adquirir y verificar nuevos conocimientos (Sáez, 2018, p. 12).

A pesar de las críticas, los EA siguen siendo una herramienta valiosa en la práctica educativa. La neurociencia y los EA pueden complementarse: la primera explica cómo aprende el cerebro y los segundos motivan dentro de un enfoque multimodal. Esta complementariedad es clave en la educación en enfermería, que requiere adaptarse a diversas necesidades y contextos.

El concepto de EA surge en la década de 1970 y se refiere a cómo cada persona procesa la información y cómo ello influye en su aprendizaje (Coop y

Investigaciones y experiencias

Brown, 1970). Según Villarreal (2023), se clasifican en cuatro categorías: percepción e interacción social, destrezas y orientación al estudio, destrezas cognitivas y aprendizaje por experiencia.

Gallego et al. (2022) y Keefe (1988) los definen como rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que determinan cómo los individuos perciben su entorno e interactúan con él. Estos rasgos pueden evolucionar con la experiencia educativa y las expectativas (Gravini, 2006).

En síntesis, los EA expresan la forma en que cada estudiante adquiere y construye conocimiento. Reconocerlos permite diseñar estrategias que potencien un aprendizaje significativo (Armijos, 2024). En ciencias de la salud, el modelo de Kolb y el de Honey y Alonso son los más utilizados para evaluar estas preferencias.

La pandemia reveló desafíos en la educación superior y en la formación de enfermería, como la combinación de métodos tradicionales y digitales, las brechas en el acceso a recursos y la necesidad de inteligencia interpersonal e intrapersonal.

El acto educativo debe partir de una concientización crítica que permita a los estudiantes actuar y reflexionar sobre su realidad, promoviendo una educación transformadora hacia una sociedad de iguales (Freire, 1979). Los docentes de enfermería deben motivar el aprendizaje y concienciar a los estudiantes sobre sus EA para mejorar la comprensión y aplicación de conceptos. Este estudio aportará información clave para que los docentes adopten estrategias y articulen teoría y práctica. En este escenario, conocer los EA de los estudiantes universitarios es clave para abordar las demandas de flexibilidad, personalización e inclusión que exige la nueva realidad educativa.

Tabla 3: Beneficios de la identificación de los EA en la educación

<Tabla 3>

Fuente: Elaboración propia a partir de la bibliografía consultada

Investigaciones y experiencias

La educación es un proceso no lineal y complejo influenciado por factores socioeconómicos, las necesidades estudiantiles, la formación docente, la cultura institucional y la comunidad.

Las universidades enfrentan el desafío de formar profesionales con habilidades técnicas y metacognitivas para adaptarse a contextos cambiantes. El proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante (Castellanos et al., 2001) es clave para mejorar la calidad educativa, fomentando una perspectiva crítica, reflexiva e investigativa.

Objetivo

Identificar los EA en los estudiantes de la generación 2022 de la Facultad de Enfermería (FENF), Universidad de la República (Udelar) mediante la aplicación del cuestionario CHAEA, para adaptar estrategias pedagógicas acordes a sus necesidades formativas.

Metodología

Se aplicó un diseño cuantitativo, descriptivo y transversal. La muestra incluyó 1015 estudiantes de la Licenciatura en Enfermería, generación 2022, plan 2016, que cursaron Orientación a la Udelar y completaron voluntariamente el cuestionario Honey-Alonso de EA (CHAEA) adaptado al español (Alonso et al., 1994), derivado del LSQ de Honey y Mumford (1986) y del LSI de Kolb (1976). Se excluyeron 176 formularios que no cumplían los criterios de inclusión. El CHAEA consta de 80 ítems (20 por estilo: teórico, reflexivo, pragmático y activo) con respuestas dicotómicas (+ de acuerdo / - en desacuerdo) (García et al., 2009), cuya puntuación directa permite identificar la predominancia o combinación de estilos mediante un baremo general de interpretación.

Resultados y discusión

Bertoni (2005) concluye que los estudiantes universitarios a menudo carecen de habilidades fundamentales al ingresar: deficiencias lingüísticas (lectura, comprensión oral y escrita), razonamiento poco desarrollado, desconocimiento

Investigaciones y experiencias

de principios matemáticos y formales, falta de conocimiento del método científico empírico, pocas habilidades de estudio, indisciplina, pasividad y falta de pensamiento crítico.

Hernández y Sancho (2021) señalan que los jóvenes universitarios actuales forman parte de la generación postsiglo XX (McCrindle y Wolfinger, 2011), marcada por su desarrollo en un entorno digital y en contextos sociales, políticos, económicos y tecnológicos caracterizados por volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad (VICA) (Lemoine et al., 2017). Comprender a esta generación implica analizar cómo valoran el aprendizaje y el conocimiento (Desmurget, 2020). Estas características podrían tener un impacto significativo en los estudiantes al ingresar a la universidad, que afectaría su adaptación a los procesos de enseñanza y aprendizaje en un nuevo nivel académico.

A la transición educativa se suma que la generación 2022 cursó la educación media durante la pandemia, lo que transformó significativamente la formación en todos los niveles (Unesco, lesalc, 2020).

Los resultados del baremo de interpretación del CHAEA muestran que los estudiantes presentan una preferencia moderada en sus EA sin una inclinación marcada hacia ninguno. Dentro de estas preferencias, predomina el estilo reflexivo (47,5 %), seguido del activo (42 %), el pragmático (36,8 %) y el teórico (33,6 %) (tabla 4, figura 1). Esta diversidad favorece la adaptación a distintas situaciones de aprendizaje. Cuantos más estilos domine un estudiante, mejor será su desempeño, ya que, como señalan Alonso et al. (1997), «lo óptimo sería tener la máxima puntuación en los cuatro estilos, lo que permite aprender en cualquier circunstancia» (p. 120).

Con preferencia muy alta se ubica el estilo teórico, con un 31,3 %, lo que refleja una marcada inclinación hacia la comprensión conceptual y abstracta de la información. Con preferencia alta se consignó 29,3 % para el EA teórico.

Investigaciones y experiencias

El 24 % presenta preferencia baja y el 9,6 % muy baja en el estilo activo, lo que indica poca inclinación a aprender mediante la acción y la experimentación (tabla 4, figura 1).

Tabla 4: Frecuencias absolutas y relativas de los estilos de aprendizajes (activo, reflexivo, teórico y pragmático) según resultados del cuestionario CHAEA en estudiantes de la generación 2022 de la FENF

<Tabla 4>

Figura 1: Distribución porcentual de los estilos de aprendizaje, según CHAEA, en estudiantes de la generación 2022 de la FENF

<Figura 1>

El 12,3 % de los estudiantes (N 125) exhiben un EA mixto, esta denominación se da en aquellos en los que prevalecen dos o más estilos con preferencia muy alta. El 76 % de este grupo combina dos estilos, un 21 % presenta tres estilos y un 3,2 % los cuatro estilos con alta predilección (tabla 5).

Estas formas de aprender son beneficiosas para los estudiantes debido a que les permiten adaptarse a diversas situaciones.

Tabla 5: Frecuencias absolutas y relativas de las combinaciones de estilos de aprendizaje (estilos mixtos), según CHAEA, en estudiantes de la generación 2022 de la FENF

<Tabla 5>

La preferencia mixta en los EA se alinea con la investigación cognitiva: no hay una única forma de aprender, ya que la relación de las personas con el mundo y sus intenciones de aprendizaje varían. Esto conduce al desarrollo de preferencias individuales, no a estilos fijos, sino a perfiles predominantes que se acentúan según el entorno. Comprender el propio estilo es clave para aprender a aprender (Canalejas et al., 2005).

Según Navarro (2008), aunque el EA preferente de un estudiante suele ser el que predomina en su proceso de adquisición de conocimientos, ello no implica que no sea posible aprender mediante estrategias asociadas a otros.

Investigaciones y experiencias

Aunque cada estudiante tenga preferencias de aprendizaje, puede emplear estrategias de otros estilos. Por ello, la flexibilidad y diversidad pedagógica son esenciales para atender la variedad de EA y promover un aprendizaje más amplio y adaptativo.

Para mejorar o fortalecer un EA, se debe comenzar con aquellos con baja preferencia, el punto de partida es la visualización de las respuestas negativas al cuestionario, para luego avanzar en el desarrollo de nuevas estrategias que fomenten esos puntos.

Tabla 6: Media, varianza y desvío estándar de las puntuaciones en estilos de aprendizaje, según CHAEA, en estudiantes de la generación 2022 de la FENF

<Tabla 6>

Figura 2: Estadísticos descriptivos (media, varianza y desvío estándar) de las puntuaciones en los estilos de aprendizaje, según CHAEA, en estudiantes de la generación 2022 de la FENF

<Figura 2>

En suma los datos descriptivos indican un perfil claro de preferencias en los EA (tabla 6, figura 2).

El estilo reflexivo, con una media de 15,6 puntos, se posiciona en primer lugar en términos de preferencia. La varianza (6,7) y la desviación estándar (2,5) relativamente bajas de este estilo indican una consistencia en la puntuación de la mayoría de los estudiantes, lo que sugiere una inclinación homogénea hacia el análisis, la reflexión y la observación previa a la acción.

El estilo teórico exhibe una media de 14,0, con una varianza de 7,5 y una desviación estándar de 2,7. Estos valores indican que, si bien la comprensión conceptual y la abstracción son altamente valoradas (constituyendo la segunda preferencia), se observa cierta dispersión en las puntuaciones, lo que denota matices individuales en la predilección por la teoría.

El estilo pragmático presenta una media de 12,7, acompañada de la misma varianza (7,5) y desviación estándar (2,7) que el estilo teórico, lo que denota una preferencia intermedia por la aplicación práctica de los conocimientos. La

similitud en la dispersión sugiere que la heterogeneidad en el interés pragmático es comparable a la del estilo teórico.

El estilo activo, con una media de 10,4 y una varianza de 9,5, junto con una desviación estándar de 3, refleja una menor propensión general hacia el aprender haciendo, así como una considerable variabilidad entre los estudiantes. Mientras algunos manifiestan una marcada afinidad por la experiencia directa, otros apenas le otorgan valor.

En conjunto, el dominio del estilo reflexivo y la menor consistencia en la preferencia activa subrayan la necesidad de combinar metodologías: reforzar las actividades de reflexión y teoría donde los alumnos se sienten más cómodos, al mismo tiempo que se incorporan dinámicas prácticas y participativas que fomenten el estilo activo y ayuden a diversificar las estrategias de aprendizaje de toda la cohorte.

Los resultados obtenidos se distinguen de los antecedentes, lo cual podría atribuirse a la aplicación del baremo general de preferencias de EA para la interpretación CHAEA, un aspecto no siempre explicitado en otras investigaciones. Estas variaciones metodológicas pueden incidir en la comparabilidad de los hallazgos.

Conclusiones

Resulta crucial diseñar pedagogías que, además de enfatizar el estilo dominante, fortalezcan los estilos menos preferidos, promoviendo la flexibilidad y la capacidad de aprender a aprender.

Comprender los EA de los estudiantes de enfermería en la FENF ha sido clave para un aprendizaje centrado en el alumno, ya que promueven la inclusión y flexibilidad valorando la singularidad de cada estudiante; como indica Sánchez Fontalvo (2003), la inclusión respeta la diversidad y optimiza el aprendizaje.

La aplicación de los EA puede mejorar el rendimiento académico, fortalecer competencias y promover inclusión, equidad, permanencia, autonomía y compromiso estudiantil, creando un sistema educativo más resiliente. Además

mejora la comprensión, retención y aplicación de conceptos, uniendo teoría y práctica.

Al identificar necesidades individuales de los estudiantes, los docentes pueden crear ambientes motivadores y proponer estrategias pedagógicas flexibles de fortalecimiento en la planificación, la adaptación de espacios físicos y virtuales mediante tecnologías emergentes y la incorporación de mejoras curriculares.

Los EA impactan en la elección de materiales, metodologías y evaluación, por lo que la formación docente continua en nuevos saberes, lenguajes y tecnologías es crucial para asegurar oportunidades de aprendizaje alineadas con ellos (Lamiri et al., 2020).

Referencias

- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA)*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Mensajero.
- An, D. y Carr, M. (2017). Learning styles theory fails to explain learning and achievement: Recommendations for alternative approaches. *Personality and Individual Differences*, 116, 410-416.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.050>
- Armijos, J. P. (2024). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 17(33), 49-62.
<https://doi.org/10.55777/rea.v17i33.6396>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa : un punto de vista cognoscitivo* (2.^a ed.). Trillas.
https://bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay?vid=56UDC_INST:56UDC_INST&isFrbr=true&tab=Everything&docid=alma991002665249703936&context=L&lang=es

- Bertoni, E. (2005). *El estudiante universitario: una aproximación al perfil de ingreso*. Comisión Sectorial de Enseñanza.
<https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/04/EL-ESTUDIANTE-UNIVERSITARIO.pdf>
- Calderón, R. y Munguía, R. (2022). Las universidades en el escenario de la pandemia y la pospandemia por COVID-19: ¿Planificar para la coyuntura y/o para lo estratégico prospectivo? *Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 745-772. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.473>
- Canalejas Pérez, M. del C., Martínez Martín, M. L., Pineda Ginés, M. C., Vera Cortés, M. L., Soto González, M., Martín Marino, Á. y Cid Galán, M. L. (2005). Estilos de aprendizaje en los estudiantes de enfermería. *Educación Médica*, 8(2), 83-90. <https://doi.org/10.33588/fem.82.157>
- Capocasale Bruno, A. (2023). Algunas reflexiones acerca de los nuevos desafíos de la educación superior. *Intercambios*, 10(1), 54-64.
<https://doi.org/10.29156/inter.10.1.6>
- Castellanos Simons, D., Castellanos Simons, B., Livina Lavigne, M. J. y Silverio Gómez, M. (2001) *Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador*. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Coop, R. H. y Brown, L. D. (1970). Effects of cognitive style and teaching method on categories of achievement. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 400-405. <https://doi.org/10.1037/h0029915>
- Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales*. Península.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.
- Facchinetti, V. (2014). *La singularidad de la enseñanza ante la presencia del otro (paciente) en los espacios de formación pre-profesional del área de salud* [Tesis de maestría, Facultad de Psicología, Universidad de la República]. <https://t.ly/gxB2V>
- Freire, P. (1979). *Conscientização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Moraes.

<https://eneenf.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/paulo-freire-conscientizac3a7c3a3o.pdf>

Freire, P. (2004). *La educacion como practica de la libertad* (L. Ronzoni, Trad.). Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI.

Gallego, D. J., Alonso, C. y Melare Vieira Barros, D. (2022). Estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza. Propuestas pedagógicas para la transformación de la educación. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(especial), 1-4. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecial.5309>

García, J., Santizo, J. y Alonso, C. (2009). Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(4). <https://doi.org/10.55777/rea.v2i4.886>

González Nieto, N. A. y Fernández-Cárdenas, J. M. (2021). Innovación educativa ante el Covid-19: una perspectiva comparada en el contexto mexicano. *Revista de Educación Superior del Sur Global*, (11). <https://doi.org/10.25087/resur11a11>

Gravini Donado, M. L. (2006). Estilos de aprendizaje: una propuesta de investigación. *Psicogente*, 9(16), 35-41. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552138003>

Hernández F. y Sancho J. (2021). Dilemas y desafíos de la universidad desde el cruce de visiones entre docentes y estudiantes. *Intercambios*, 8(1), 13-19. <http://doi.org/10.29156/inter.8.1.2>

Honey, P. y Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Peter Honey.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.

Keefe, J. (1988). *Aprendiendo perfiles de aprendizaje: manual de examinador*. National Association of Secondary School Principals.

Kolb, D. (1976). *The learning style inventory: technical manual*. McBer.

Lamiri, A., Qaisar, R., Khoaja, D., Abidi, O., Bouzoubaa, H. y Khyati, A. (2020). Descriptive study of nursing students' learning styles. Case study of the professional bachelor's degree cycle in nursing of the Higher Institute of Nursing Professions and Health Techniques of Casablanca, Morocco. *The*

Open Nursing Journal, 14, 309-316.

<http://dx.doi.org/10.2174/1874434602014010309>

Lemoine, P. A., Hackett, P. T. y Richardson, M. D. (2017). Global higher education and VUCA-Volatility, uncertainty, complexity, ambiguity. En S. Mukerij y P. Tripathi (Eds.), *Handbook of research on administration, policy, and leadership in higher education* (pp. 548-568). IGI Global.

McCrindle, M. y Wolfinger, E. (2011). *ABC of XYZ: understanding the global generations*. UNSW Press.

Navarro Jiménez, M. J. (2008). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Procompal. <https://t.ly/xqJdv>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [Unesco, Ilesalc]. (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después; análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125>

Padilla Hernández, J. C. y García García, J. A. (2024). Exploración del engagement académico de estudiantes: una revisión sistemática. *Revista Educación*, 48(2), 1-20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58455>

Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176-186.

Piaget, J. (1970). Piaget's theory. En P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (pp. 703-732). Wiley.

Rojas Espinoza, J. B., Cárdenas Becerril, L., Arana Gómez, B., Silveira Kempfer, S., De Carli Rodrigues, M. E. y Antunes Catarina, A. (2021). Práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes no ensino de enfermagem. *Referência*, 5(8), 1-6. <https://doi.org/10.12707/RV20174>

Sáez, J. M. (2018). *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza*.

Universidad Nacional de Educación a Distancia.

https://www.google.com.uy/books/edition/ESTILOS_DE_APRENDIZAJE_

Y_M%C3%89TODOS_DE_ENS/fGVgDwAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&pg=PP2&printsec=frontcover

Sánchez Fontalvo, J. M. (2003). *Adaptación del cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) al contexto colombiano*. Universidad Nacional de Colombia.

Terrazas, A., Velázquez-Castro, J. y Testón-Franco, N. (2022). El estrés académico y afectaciones emocionales en estudiantes de nivel superior. *Revista Innova Educación*, 4(2), 132-146.
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.008>

Torres, E. (2018). Educación y desarrollo social. *Horizonte de la Ciencia*, 8(14), 113-121. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570960866008>

Vargas Campos, K., Danielli Rocca, J.J., Parillo Sosa, E. y Reeves Huapaya, E. S. (2024). La educación virtual universitaria post pandemia: Una revisión sistemática. *Koinonía*, 9(1), 62-76. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i1.3553>

Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Villarreal, J. (2023). Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA). Propiedades psicométricas en estudiantes universitarios colombianos. *Psicogente*, 26(50), 1-2.
<https://doi.org/10.17081/psico.26.50.6231>

Contribución de autoría

1. Concepción y diseño del estudio 2. Adquisición de datos 3. Análisis de datos 4. Discusión de los resultados 5. Redacción del manuscrito 6. Aprobación de la versión final del manuscrito.

V. Oxley Tabárez: 1, 2, 3, 4, 5, 6; P. Romero Clavijo: 1, 2, 3, 4, 5, 6; V. Taroco Díaz: 3, 4, 5, 6; M. Curbelo Fernández: 2, 5, 6; R. Marrero Larrosa: 2, 5, 6; L. Gil Díaz: 2, 5, 6.

Disponibilidad de datos

Investigaciones y experiencias

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio se encuentra disponible a solicitud de los lectores en base de datos electrónica de servidores de la Unidad Tecnológica, Área de Simulación Clínica y Comunitaria de la FENF.