

## **Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos**

Autores: Eleanne Aguilera Pupo [eleanne@ict.uho.edu.cu](mailto:eleanne@ict.uho.edu.cu)

Emilio Ortiz Torres [eortiz@ict.uho.edu.cu](mailto:eortiz@ict.uho.edu.cu)

Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior (CECES).

Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya, Cuba.

### Resumen:

A partir de los antecedentes en las investigaciones sobre estilos de aprendizaje, así como de las tendencias más actuales de sus modelos explicativos, se enfatiza en la necesidad de enfocar estos estudios hacia una teoría psicopedagógica que explique la génesis de las diferencias individuales para aprender y donde se integren las mejores experiencias obtenidas en este campo de investigación; de tal manera que se convierta en un recurso de ayuda para el establecimiento de estrategias personalizadas de aprendizaje, tanto para los docentes como para los estudiantes. El objetivo del artículo es valorar los antecedentes en las investigaciones sobre estilos de aprendizaje y las tendencias actuales de sus modelos explicativos, así como proponer una nueva definición con sus correspondientes dimensiones que faciliten su caracterización como recurso para favorecer la utilización de estrategias personalizadas de aprendizaje.

Palabras claves: estilos de aprendizaje, aprendizaje, psicopedagogía

### **The investigations about learning styles and its explaining models**

#### Abstract:

Taking into account both the research antecedents about learning styles and the most contemporary tendencies reflected in the explanatory models the necessity to focus on the studies towards a psychopedagogy theory explaining the origin of individual learning differences and integrating the research experiences obtained is emphasized in such a way that it may be used as a tool to establish personal learning strategies for the students and teachers.

Key words: learning styles, learning, psychopedagogy

#### **Introducción**

La aspiración de que los alumnos aprendan a aprender como requisito de una educación permanente presupone un uso eficaz y eficiente de los estilos de aprendizaje, los cuales no son a veces funcionales por ser un fenómeno complejo, en el que interactúan las exigencias del contexto social con las características personales del aprendiz, proceso en el que intervienen múltiples variables.

El concepto de estilos de aprendizaje es muy utilizado en las investigaciones psicopedagógicas actuales debido a su valor teórico y metodológico para

comprender y perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles educativos por los que transitan los alumnos. Sin embargo, alrededor de este término existen disímiles interpretaciones de acuerdo con las bases teóricas que asume cada investigador. Precisamente, el objetivo del artículo es ofrecer una valoración sobre los antecedentes en las investigaciones sobre estilos de aprendizaje y las tendencias actuales de sus modelos explicativos, como recurso para favorecer la utilización de estrategias personalizadas de aprendizaje.

## Desarrollo

La palabra *estilo*, según Vox, L. (1991), proviene del latín *stylu* que significa carácter, peculiaridad, modo, manera o forma de hacer las cosas. Se utiliza en la vida cotidiana para aludir a alguna cualidad distintiva y propia de una persona o grupo de personas en diferentes esferas de la actividad humana. Como plantean Hederich, C. y Camargo, A. (2000), el término refleja la necesidad de identificarse, de distinguirse entre sí, a fin de encontrar el sentido propio de identidad.

Esta es una necesidad que se manifestó desde el surgimiento de la Humanidad, y por eso los romanos y griegos, de acuerdo con diferentes criterios, clasificaban a los individuos en diferentes tipologías. Es por ello que con relación al surgimiento del término *estilo de aprendizaje* son muchos los investigadores que remontan su evolución histórica al estudio de caracteres relacionados con la personalidad.

En Psicología el concepto *estilo* se introduce por la corriente psicoanalítica y denota un elemento importante que caracteriza a la personalidad en diferentes contextos de manifestación, tales como el *estilo de dirección*, el *estilo de vida*, el *estilo de comunicación*, etc.

Se plantea que el *estilo*, desde el punto de vista psicológico, se refiere a la forma o manera en que se realiza la tarea, es decir, al *¿cómo?* (Messik, 1994, citado por Hederich, C. y Camargo, A. 2000). Según Keefe (1979), Allport es el primer autor que propone el término *estilo cognitivo*, concepto que retoma y desarrolla a partir de investigaciones realizadas por Goldstein, Scheerer, Klein, Witkin y Kelly, durante las décadas del cuarenta y cincuenta del siglo pasado; lo que generó una gran variedad de posiciones teóricas entre los investigadores (Martínez G. P. (2007).

Sin embargo, este mismo autor refiere que en el transcurso de los años sesenta del siglo anterior, paralelamente al desarrollo del conocimiento de los *estilos cognitivos*, aparece el interés en los docentes e investigadores por una nueva idea relacionada con el *cómo aprenden los alumnos*. A esta idea y su concreción en la práctica se le denominó posteriormente *estilos de aprendizaje* y los trabajos dedicados a ellos se caracterizaron por su más decidido interés en el impacto de las diferencias individuales sobre el aprendizaje, la pedagogía y por la construcción de instrumentos de evaluación del *estilo* como fundamento para la generación de las teorías.

Martínez G. P. (2007) analiza que como la noción de *estilo cognitivo* no estaba todavía bastante especificada y generalmente se contextualizaba en los laboratorios y con muchos matices abstractos, el estudio del nuevo concepto estuvo en mejores condiciones para introducirse en el ámbito educativo. Considera que probablemente

sea éste el origen del término estilos de aprendizaje y su diferencia con relación a los estilos cognitivos, que tienen una perspectiva esencialmente psicológica, pero donde ambos coinciden. Es decir, no tienen sentido uno sin el otro, aunque tampoco se puede señalar una delimitación clara entre ambos.

Otros investigadores consideran que el concepto estilos de aprendizaje se desarrolla realmente en los años setenta con la modelación de variados instrumentos para contrastar las diferencias individuales. A un nivel más específico la IV Conferencia Internacional sobre Educación Superior (Lancaster, 1978), marcó un cambio de rumbo en el estudio del aprendizaje académico porque se presentaron numerosos trabajos que posibilitaron la elaboración de modelos explicativos con una mayor validez ecológica, ya que se realizaban en el contexto educativo y estimulaban el intercambio directo con los estudiantes (Hernández, P. F. 1993).

Aunque la bibliografía existente en este campo de estudio es muy amplia y no se logra un verdadero consenso entre los investigadores, la generalidad de ellos coinciden en que los marcos teóricos sobre estilos de aprendizaje se agrupan en dos grandes categorías: los que enfatizan en su proximidad a los estilos cognitivos del sujeto y los fundamentan en aspectos psicológicos, y los que los conciben cercanos al proceso de aprendizaje y sustentan sus teorías en aspectos pedagógicos.

Con relación a esta idea consideramos que la Pedagogía no puede desentenderse de los referentes psicológicos que explican, tanto la caracterización como la estimulación del proceso de aprendizaje, y por esta razón no debieran ser posiciones investigativas excluyentes. Para ello retomaremos las ideas presentadas por Entwistle, 1992 (citado por Hernández, P. F. 1993), quien realizó una distinción entre dos perspectivas, una cuantitativa y otra cualitativa. La primera perspectiva se deriva de la Psicología Cognitiva con planteamientos cuantitativos y experimentalistas que tomaron fuerza fundamentalmente en Estados Unidos. La segunda perspectiva fue más desarrollada en Europa, basada en estudios en contextos naturales para identificar conceptos y categorías que se derivan de las actividades del estudio diario de los estudiantes.

De acuerdo con la perspectiva cuantitativa, se distinguen dos líneas fundamentales de acción: una conductista y otra cognitiva. En la primera de ellas se recogen los antecedentes de esta teoría psicológica para la caracterización del aprendizaje y sus implicaciones con la utilización del término hábitos de estudio.

La segunda línea se caracteriza por realizar un análisis detallado de la adquisición de estructuras del conocimiento a través del uso de lenguajes de programación, lo que permitió establecer nuevas hipótesis acerca de los procesos cognitivos y estructuras intervinientes, tanto en la solución de problemas como en la comprensión del lenguaje.

Con la llegada de la Psicología Cognitiva se originó un cambio paradigmático en las investigaciones del aprendizaje, en las que predominaba hasta entonces la teoría neo-conductista con sus múltiples variantes, ya que enfatiza en las estrategias de aprendizaje buscando comprender cómo la información que llega al sujeto es

procesada y estructurada en la memoria, convirtiendo el aprendizaje en un proceso activo que tiene lugar dentro del estudiante y que este puede alterar. De este modo el aprendizaje ya no fue concebido como el resultado directo de la instrucción.

Dentro de estas dos líneas cuantitativas se elaboraron cuestionarios para constatar los procesos utilizados en la actividad de estudio, permitiendo ofrecer consejos y el entrenamiento más apropiado, tanto en hábitos como en estrategias, fundamentalmente para el procesamiento de la información.

Entre los modelos más representativos que guiaron estas investigaciones se encuentran los trabajos que tomaron a la dimensión dependencia-independencia de campo, realizados por Witkin, H. y Asch en 1948 (citado por Hederich, C. y Camargo, A., 2000); estos autores se centraron inicialmente en la percepción, e identificaron diferencias entre los individuos cuando ubicaban un objeto en posición vertical en el espacio. Aquellos que usaban consistentemente claves contextuales para localizar la vertical fueron denominados dependientes de campo; los que acudían a claves internas (sistema vestibular) fueron llamados independientes de campo. Estos trabajos iniciales se inscriben dentro de la escuela psicológica alemana de la Gestalt.

Posteriormente, los estudios condujeron a un enfoque de estilo perceptual general y se utilizó una prueba de lápiz y papel (prueba de figuras enmascaradas), que tuvo sus antecedentes en los trabajos de Thurstone (1949, citado por Hederich, C. y Camargo, A., 2000) sobre discriminación de formas. Estas pruebas valoraban la habilidad para desenmascarar una forma de su entorno perceptual, que se extendieron hasta incluir aspectos cognitivos, afectivos, de interacción social e incluso neuropsicológicos; surge entonces la teoría de la Diferenciación Psicológica (Witkin 1962, 1964, 1971, y Witkin, Goodenough 1981, citado por Hederich, C. y Camargo, A., 2000).

En estos estudios, una vez que se precisaron sus rasgos básicos y su alcance conceptual, se valoraron sus posibilidades de aplicación en la medicina, la comunicación de masas y con especial énfasis, en la educación. Como resultado, a medida que el proceso de caracterización fue haciéndose más detallado, se consideró como una variable estrechamente asociada con el aprendizaje y, por tanto, como un factor a tenerse en cuenta en el análisis de los procesos educativos y pedagógicos.

De manera general estos estilos cognitivos se caracterizan como:

- Dependiente de campo: las personas con este estilo poseen más sensibilidad por claves externas, preferencia por aprender en grupos y por la interacción frecuente con otros compañeros y con el profesor. Siguen las pautas dadas, requieren metas definidas e instrucciones externas, poseen habilidades sociales, aprenden mejor cuando el material está estructurado y organizado y cuando reciben instrucciones explícitas sobre qué estrategias utilizar en la resolución de problemas y el tipo de resultados que se espera. Aprenden mejor con motivación extrínseca.
- Independiente de campo: las personas con este estilo poseen gran capacidad

estructurada y de organización de la información. Son capaces de proponer una organización diferente a la sugerida, siguen más los referentes internos, aprenden más fácil cuando al contenido les falta estructura y organización. Prefieren desarrollar sus propias estrategias de solución y responden mejor a motivaciones intrínsecas.

Analicemos a continuación la perspectiva cualitativa propuesta anteriormente. En ella se describen los procesos de estudio de manera holística y los resultados que se obtienen son mejor aceptados por los pedagogos, ya que hacen uso de conceptos que se derivan de las propias disciplinas y de la experiencia en el aula con los estudiantes a través de entrevistas. Dentro de esta orientación cualitativa se definen dos líneas de investigación: la primera que se interesa en el estudio de los estilos de aprendizaje y una segunda, centrada en los enfoques de aprendizaje.

En la primera de estas líneas se destacan los trabajos de Pask (1976), quién concluyó que los estilos de aprendizaje variaban según las preferencias de los individuos para procesar la información como un todo –holistas– o de manera detallada –serialistas– (citado por Hernández, P. 1993).

Además se destaca Kolb, D. 1976, 1984 (citado por Cabrera, A. J. S 2004) quien plantea que un aprendizaje óptimo es el resultado de trabajar la información en cuatro fases: actuar, reflexionar, teorizar y experimentar; por lo que describe cuatro modalidades: experiencia concreta, conceptualización abstracta, experimentación activa y observación reflexiva, que al combinarse originan cuatro estilos de aprendizaje:

- **Convergente:** su punto más fuerte reside en la aplicación práctica de las ideas. Se organizan los conocimientos a través del razonamiento hipotético-deductivo para resolver problemas
- **Divergente:** se desempeñan mejor en situaciones que exigen producción de ideas y se destacan porque tienden a considerar situaciones concretas desde muchas perspectivas. Su punto más fuerte es la capacidad imaginativa.
- **Asimilador:** se desarrolla la capacidad de crear modelos teóricos, utiliza el razonamiento inductivo y puede juntar observaciones dispares en una explicación integral. Se interesa menos por las personas que por los conceptos abstractos y dentro de estos prefieren la teoría a la aplicación práctica. Suele ser un científico puro o investigador.
- **Acomodador:** su punto más fuerte reside en hacer o involucrarse en experiencias nuevas, suele arriesgarse más que las personas de los otros tres estilos. Se destaca en situaciones donde hay que adaptarse a circunstancias inmediatas específicas. Se siente cómodo con las personas aunque a veces se impacienta y es atropellador.

Por su parte el modelo de clasificación que propone Schmeck, R. 1982, 1988 (citado por Cazau, P. 2005) describe tres estilos para aprender, de acuerdo con la estrategia utilizada y por el nivel de aprendizaje que se alcanza en la realización de la actividad de estudio:

- Estilo de profundidad: el alumno utiliza estrategias de conceptualización (analiza, relaciona y organiza las abstracciones). Es una estrategia que facilita un aprendizaje de alto nivel.
- Estilo de elaboración: el alumno relaciona el contenido de estudio con sus experiencias. Es una estrategia que facilita un aprendizaje de mediano nivel.
- Estilo superficial: el alumno utiliza estrategias de memorización, solo recuerda el contenido que repasó al estudiar. Es una estrategia que facilita un aprendizaje de bajo nivel.

El modelo para clasificar los estilos de aprendizaje que propuso Silverman, F. 1988 (citado por Cazau, P. 2005) establece cinco dimensiones a partir del procesamiento de la información:

- Por el canal sensorial que utiliza el alumno para ingresar la información: visuales y verbales.
- De acuerdo con la fuente de información preferida: sensitivos e intuitivos.
- Según la organización de la información: inductivos y deductivos.
- Por el progreso del procesamiento de la información: secuenciales y globales.
- Por forma del procesamiento de la información: activos y reflexivos.

Esta diversidad en los modelos teóricos para clasificar los estilos de aprendizaje llevó a Curry (1983, citado por Hernández, P. F 1993) a reagruparlos en tipos principales o estratos que se asemejan a las capas de una cebolla. Dicha organización supone que el comportamiento del aprendizaje está controlado por la dimensión central de la personalidad, trasladado a través de las dimensiones del procesamiento de la información del estrato intermedio y modificado por el papel de la interacción con los factores medioambientales que circundan el estrato externo (Hernández, P. F 1993). Según Curry, el corazón de la cebolla representaría los estilos cognitivos, la capa siguiente los estilos de procesamiento de la información, la siguiente los estilos de interacción social y la última las preferencias institucionales.

Consideramos que en esta investigación, aunque se realizó un intento de integración entre elementos externos e internos que explicasen cómo se conforman los estilos de aprendizaje, no se rebasa la fragmentación ni la parcialidad entre lo cognitivo y lo afectivo-motivacional, al considerar que “el corazón de la cebolla” representa solo los estilos cognitivos y que las influencias educativas resultarían efectivas en las capas exteriores y nulas en la medida en que se acerquen a dicho corazón.

Pero las explicaciones de las diferencias individuales para aprender se desarrollaron también, a partir de la organización y el funcionamiento cerebral de acuerdo con la interacción que el sujeto establece con el medio, posiciones que de hecho se convierten en una tendencia cognitiva que evolucionó y coexiste en la actualidad con otros modelos de estudio. Para ello, tuvieron en cuenta los

avances científicos aplicados a la Neuropsicología en la década del 60 del pasado siglo, en particular la Neurolingüística, ciencia que alcanzó en esta época un nivel superior de desarrollo con los resultados investigativos obtenidos a partir de la II Guerra Mundial.

Como ejemplos que ilustran esta tendencia se retomarán tres modelos referidos por Cazau, P. (2005). El primer modelo propuesto por Sperry–Mclean (1960, citado por Cazau, P. 2005), quienes, al analizar la especialización del cerebro, establecen al hemisferio izquierdo como lógico y entre sus características están que procesa la información de manera secuencial, lineal y favorece el aprendizaje convergente. Mientras tanto, al hemisferio derecho lo consideran holístico, ya que procesa la información a partir del todo para entender sus distintas partes y consideran que facilita el aprendizaje divergente.

Con posterioridad, Herrmann, N. (1971, citado por Cazau, P. 2005) propone un segundo modelo compuesto por cuatro cuadrantes cerebrales, a partir del modelo propuesto por Sperry–Mclean y de la importancia que le concede a las zonas límbica y cortical. Estos cuadrantes resultantes: cortical izquierdo, cortical derecho, límbico izquierdo y límbico derecho, representan cuatro formas distintas de operar, de pensar, de crear, de aprender y en suma, de convivir con el mundo.

También se destacan los trabajos realizados por Dunn, R. y Dunn, K. (1978, 1982, citado por Cazau, P. 2005), quienes proponen el tercer modelo conocido como de Programación Neurolingüística (visual, auditivo y kinestésico), que a diferencia de los modelos anteriores toma en cuenta el criterio neurolingüístico, el cual considera a las vías de ingreso de la información y el sistema de representación como fundamentales en las preferencias de quién aprende o enseña.

Al respecto, es preciso señalar que cualquier tarea, sobre todo si es compleja, requiere de la participación de ambos hemisferios, ya que las funciones psíquicas superiores se realizan a través de complejos sistemas funcionales cerebrales, aunque la generalidad de las personas tienden a utilizar con preferencia uno de ellos.

En este sentido se considera que el concepto de dominancia cerebral ha sido reemplazado por el concepto de hemisferio con especialización complementaria y somos de la opinión de que siguiendo estos presupuestos en los últimos años del siglo XX, sobre la base del desarrollo continuo de las investigaciones neurológicas y su aplicación en otras ciencias, emerge el enfoque de la mente bilateral, fundamento básico del llamado “arte de aprender con todo el cerebro”.

Para los precursores del enfoque de la mente bilateral (Verlee, W. L 1983, 1988, McCarthy, B. 1987, Heller, M. 1993, citado por Cabrera, A. J. S. 2004), la tarea fundamental de la escuela radica en lograr que los estudiantes “aprendan con todo el cerebro”; para ello es necesario que los profesores “enseñen con todo el cerebro” y desarrollen el uso flexible de los dos hemisferios cerebrales (Kinsella, K. 1995, citado por Cabrera, A. J. S. 2004).

En la educación este enfoque ofrece evidencias de que los dos hemisferios captan y permiten transformar la realidad de manera diferente, que ambos tienen igual

importancia en el funcionamiento total del cerebro y que participan de manera diferente en dependencia de la función cognitiva que se realiza.

En este sentido, el estudio de la asimetría funcional del cerebro se considera por muchos estudiosos del tema como uno de los hallazgos científicos más importantes que plantea el cerebro humano en la contemporaneidad; y precisamente sobre la base de estos razonamientos Verlee, W. L. 1988 (citado por Cabrera, A. J. S. 2004) propuso clasificar los estilos de aprendizaje en:

- Predominantemente sinistrohemisféricos: son eminentemente verbales, resuelven los problemas de manera secuencial, procesan la información paso a paso, prefieren la conversación y la escritura.
- Predominantemente dextrohemisféricos: son menos verbales, resuelven los problemas intuitivamente, prefieren imágenes y dibujos, procesan de manera holística los datos en forma simultánea, no lineal ni causal.

De acuerdo con publicaciones de la UNESCO (Osorio, J. 1995, citado por Cabrera, A. J. S. 2004), a partir de la última década del siglo pasado estos razonamientos cobraron fuerza en la política educacional de muchos países. En este sentido, Istúriz y Carpio (1998, citado por Cabrera, A. J. S. 2004) hacen referencia a los dos hemisferios cerebrales y aseveran que en los sistemas educativos a menudo se hace énfasis en el uso del hemisferio izquierdo, se espera que se asimile la información y se trabaje casi exclusivamente con palabras, números, símbolos y abstracciones.

Sin embargo, es necesario señalar que las clasificaciones propuestas por Verlee, W. L. V. (1988 y Witkin, H., 1948, citado por Cabrera, A. J. S. 2004) no difieren en esencia e incluso se complementan, aunque esta última parte de fundamentos neuropsicológicos con amplias posibilidades de aplicación. Cabe señalar entonces que la práctica educativa al subvalorar las potencialidades del hemisferio derecho, no permite que las personas aprendan con todo su potencial cerebral, de ahí la necesidad de despertar el interés y la comprensión para equilibrar su uso dentro del ámbito educacional.

Finalmente, en la segunda línea de investigación, centrada en el estudio de los enfoques de aprendizaje se encuentran Marton y Svensson (1979, citado por Cabrera, A. J. S. 2004), quienes plantean que el aprendizaje se compone de tres dimensiones:

- La conciencia que del aprendizaje tiene el estudiante
- Contenido de la materia (dado en la posibilidad de adoptar una estrategia holística, entendida por el autor como un procesamiento profundo o una estrategia atomística que supone un procesamiento superficial del aprendizaje),
- Demandas características del contexto (dado en el sistema de evaluación, el estilo de enseñanza, las expectativas, las experiencias de aprendizaje previas y los tipos de materiales de aprendizaje).

Estos autores (Marton y Svensson unidos a Säljö) –de acuerdo con Hernández, P. F. (1993) – conforman el llamado grupo de Gotemburgo y definen que los rasgos de un enfoque de aprendizaje descansan sobre todo en las intenciones mostradas por los estudiantes, así ellos adoptarán un enfoque profundo o superficial en el aprendizaje.

El enfoque profundo tiene sus raíces en una orientación de carácter educativo intrínseco, los que lo adoptan parecen interactuar críticamente con el contenido, relacionándolo con sus conocimientos previos y evaluando los pasos lógicos que llevan a una determinada conclusión. El enfoque superficial, en cambio, deriva de una orientación extrínseca y de una concepción simplista del aprendizaje como es la memorización, en este enfoque el aprendizaje es visto por el estudiante como una imposición externa distante de sus intereses personales.

Casi en paralelo a estos trabajos surge el grupo de Edimburgo, representado por el propio Entwistle y Ramsden (finales de los 70 y comienzo de los 80, citado por Hernández, P. F., 1993), quienes después de realizar el análisis factorial de las respuestas de los estudiantes, pusieron de manifiesto una estructura de tres dimensiones o factores:

- El Factor I se caracteriza por un enfoque profundo, aprendizaje por comprensión y motivación intrínseca.
- El Factor II se caracteriza por un enfoque superficial, aprendizaje por operación (serial), motivación extrínseca y miedo al fracaso.
- El Factor III caracterizado por un enfoque estratégico, un método de estudio organizado y una motivación de logro.

Estos estudios, a nuestro modo de ver, ayudaron a completar la propuesta descrita por el grupo de Gotemburgo, ya que se establecieron diferencias entre el enfoque estratégico y el superficial, dadas fundamentalmente en las intenciones hacia el estudio y los resultados que se obtienen. No obstante, señalamos que a partir de estas investigaciones se originó una amplia diversificación de los conceptos enfoque, estilos y estrategias de aprendizaje, que muchas veces obstaculizan su comprensión y aplicación en las instituciones educacionales.

En este sentido, después del análisis de los antecedentes y de las tendencias actuales para el estudio de los estilos de aprendizaje, valoramos de manera resumida que:

- Reflejan las influencias de las teorías y los enfoques más contemporáneos sobre el aprendizaje, como la psicología cognitiva, el enfoque del procesamiento de la información, los aportes en las investigaciones neurolingüísticas y neuropsicológicas, así como la psicología de la inteligencia.
- No describen estilos de aprendizaje más efectivos que otros.
- Destacan la importancia de la función del docente para la caracterización y desarrollo de los estilos de aprendizaje en el contexto educacional.

- Los criterios propuestos para la clasificación de los estilos de aprendizaje son predominantemente cognitivistas y caracterizan las manifestaciones externas y observables del proceso de aprendizaje.
- Más que posiciones teóricas que expliquen el origen de las diferencias de estilos de aprendizaje, son modelos funcionales de clasificación, con salida metodológica y la elaboración de indicadores para el diagnóstico.
- Cada modelo basa su análisis desde una arista interviniente en el desarrollo de los estilos de aprendizaje, por tanto obvian el carácter psicológico que poseen intrínsecamente.

En este análisis también nos parece muy difícil establecer una clara delimitación entre estilos cognitivos y estilos de aprendizaje, y a su vez, determinar sus campos de actuación ya que la superposición entre ambos términos resulta evidente, e incluso se observa que un concepto incluye al otro y viceversa. A continuación, nos detendremos en algunos conceptos que con este objetivo aporta Martínez, G. P., 2007.

Por ejemplo, Reinert, (1976, citado por Martínez, G. P., 2007) asume que el estilo de aprendizaje es la manera por la cuál una persona es programada para aprender lo más eficientemente, es decir, para recibir, comprender, memorizar y ser capaz de utilizar la nueva información.

Riechmann, (1979, citado por Martínez, G. P., 2007) plantea que el estilo de aprendizaje es un conjunto particular de comportamientos y actitudes relacionadas con el contexto de aprendizaje, mientras que Hunt (1979, citado por Martínez, G. P., 2007) lo describe como las condiciones educativas bajo las que un discente está en la mejor situación de aprender.

Gregory (1979, citado por Martínez, G. P., 2007) afirma que el estilo de aprendizaje consiste en comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente. En este sentido, para Schmek (1982, citado por Martínez, G. P., 2007) el estilo de aprendizaje es simplemente el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje.

Otros autores, como Kerby, Estwtbe y Weinstein (1982, citado por Martínez, G. P., 2007), se refieren a los estilos de aprendizaje como conjunto de estrategias que abarcan no solo cuestiones puramente cognitivas, sino también las que denominan de apoyo como la motivación o la autoestima.

Kolb D. (1984, citado por Martínez, G. P., 2007), a partir de su modelo de clasificación, entiende a estos estilos como diferencias generalizadas en la orientación hacia el aprendizaje, basadas en el grado relativo de énfasis puesto por los estudiantes sobre los cuatro pasos del proceso de aprendizaje.

Patureau (1990, citado por Martínez, G. P., 2007) señala que el estilo de aprendizaje es la manera de aprender de una persona, modelada por su estilo cognitivo (su manera de funcionar intelectualmente) y su visión de la enseñanza y

del aprendizaje.

Por su parte, Alonso, Gallego y Honey (1994, citado por Martínez, G. P., 2007) participan y hacen suya la definición de Keefe (1979, citado por Martínez, G. P., 2007) y asumen que los estilos de aprendizaje son rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo perciben los discentes, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Para Adán (2001, citado por Martínez, G. P., 2007) los estilos de aprendizaje son procedimientos generales de aprendizaje integrados por componentes cognoscitivos, afectivos y conductuales que empleamos de forma diferenciada para resolver situaciones de aprendizaje en diferentes contextos.

En este sentido, Riding y Rayner (2002, citado por Martínez G. P., 2007) aportaron características comunes, las cuales nos parecen trascendentes para arribar a una definición más precisa sobre estilos de aprendizaje, entre las que se señalan:

1. Se encuentran afectados por una serie de factores fisiológicos, sociológicos, emocionales y físicos bajo los cuales los sujetos prefieren realizar las tareas de aprendizaje (características fisiológicas).

En esta característica estarían incluidos los estímulos ambientales (sonido, luz, diseño y temperatura); emocionales (motivación, persistencia, responsabilidad); sociológicos (agrupamientos e interacciones); y fisiológicos (percepción, alimentación, tiempo y movilidad).

2. Se manifiestan exteriormente en formas peculiares de actuar según predisposición y preferencias que conciernen a entornos relacionados con experiencias de aprendizaje (características pedagógicas).

Se refiere, fundamentalmente, a las estrategias de aprendizaje que se constituyen en términos de respuestas a demandas del proceso de aprendizaje que emanan del entorno, son particulares en cada sujeto para cada nueva tarea. Pueden ser almacenadas, reforzadas y renovadas para su aplicación en otras circunstancias y problemas. Estas, de acuerdo con Alonso, Gallego y Honey (1994, citado por Martínez, G. P., 2007), se agrupan en macroestrategias (relacionadas e influidas con y por la inteligencia) y microestrategias (relacionadas con demandas específicas y que apuntan a dar respuestas a trabajos concretos).

3. Son dependientes de procesos de tratamiento de la información o del conocimiento, por lo que guardan estrecha relación con el estilo cognitivo de cada persona y vienen determinados por características de la personalidad (características psicológico-cognitivas).

En esta tercera característica que se ubica más cerca del estilo cognitivo, y aunque se reconoce que sirve al individuo para controlar desde su interior el modo de responder ante un suceso, se plantea que es difícil de modificar, por lo que no suele variar a lo largo de los años. En su base se integran tres componentes, uno afectivo, otro cognitivo y un tercero descrito como la predisposición de lo que hacemos en función de los otros; los que se integran y marcan las diferencias, tanto en las macro

como en las microestrategias.

En este sentido, consideramos que para llegar a una definición sobre estilos de aprendizaje que nos permita dar respuesta, desde la clase, a la diversidad de modos de aprender de nuestros estudiantes, resulta imprescindible asumirla desde una perspectiva más amplia y global que parta del funcionamiento y regulación de la personalidad y no a la inversa.

Por ello, para el perfeccionamiento de los estilos de aprendizaje no pretendemos que se establezcan normativas, y coincidimos con el análisis que realiza Fariñas, G. (2005) en su concepción del aprender a aprender a través de habilidades conformadoras del desarrollo personal, particularmente en la necesidad de propiciar una visión integradora a este proceso. Por tanto, no se trata de comenzar el análisis de lo simple a lo complejo como en la enseñanza tradicional, si no a partir de su complejidad.

Además, opinamos que el estudio actual sobre los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios, como recurso para lograr lo que se denomina crecimiento personal (Bermúdez, M. R. y M. L. Pérez, 2004) o desarrollo humano (Fariñas, G. 2005), exige asumir una concepción personalógica, la cual tiene su origen a finales en la segunda mitad del siglo XX por influencia de la Psicología Humanista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque su sustento psicológico fundamental es la teoría histórico-cultural de L. S. Vigotsky y sus seguidores.

El mérito fundamental de este autor radica en que aplicó los aportes de la filosofía materialista dialéctica a la psicología, lo que le permitió plantear que las funciones psíquicas superiores poseen un origen social, presupuesto que sirve de soporte a toda su construcción teórica. Estos fundamentos que compartimos y asumimos nos permiten explicar la génesis de las diferencias individuales para aprender.

En este proceso de caracterización resulta conveniente insistir en que durante la realización del aprendizaje se establece un vínculo indisoluble entre procesos afectivos y cognitivos, donde no siempre se puede precisar cuál estrategia es la que apoya a otra. Es necesario esclarecer también que las estrategias constituyen componentes ejecutivos, procedimentales de los estilos, o sea, los recursos, los medios intelectuales y materiales para resolver las tareas de aprendizaje. De esta manera, el concepto estilo es más amplio que el de estrategia al reflejar su uso preferencial por parte del sujeto.

Además, el estilo de aprendizaje supone las relaciones del sujeto con los demás y consigo mismo, a través de los complejos fenómenos de comunicación interpersonal e intrapersonal en el proceso de aprender, diferencias que no siempre se delimitan con claridad. Por esta razón es conveniente definir este término desde una posición amplia que tome como referentes los numerosos modelos que sobre estilos de aprendizaje se han descrito y actualmente se investigan en todos los contextos.

Por lo que conceptualizamos el término *estilos de aprendizaje* como *la forma específica en que como resultado del desarrollo de la personalidad se manifiesta la combinación de componentes afectivos, cognitivos y metacognitivos durante el proceso de interiorización de la experiencia histórico social; el que tiene un carácter*

*gradual, consciente y relativamente estable para aprender a sentir, pensar y actuar* (E. Aguilera, 2007).

Resulta conveniente precisar además, que gran parte de los autores consultados coinciden en plantear que en una misma persona pueden manifestarse rasgos de diferentes estilos de aprendizaje, aunque uno de ellos sea el preferente. Con relación a estos razonamientos Cazau, P. (2005) asevera que el perfil de estilo de aprendizaje es la proporción en que cada persona o grupo utiliza diversos estilos de aprendizaje. De acuerdo con este autor consideramos más preciso conformar perfiles de estilos de aprendizaje a partir de los criterios de clasificación que se determinen por los investigadores.

Para la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje se utilizaron tres dimensiones (E. Aguilera y E. Ortiz, 2008):

**Dimensión cognitiva:** explica, a través de las cualidades, particularidades y funciones de los procesos psíquicos, las preferencias de los estudiantes para utilizar determinadas estrategias de aprendizaje y constituye la base para el desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades. En ella hemos incluido a la memoria y el pensamiento como procesos determinantes en la selección de estrategias de carácter general o específico durante el aprendizaje.

**Dimensión afectiva:** expresa las relaciones que establece el estudiante hacia el proceso de aprendizaje, de acuerdo con sus necesidades y expectativas futuras. En ella se selecciona la motivación que actúa por su significación devenida consciente, por su fuerza de atracción emocional y por su papel orientador en el funcionamiento de la personalidad

**Dimensión metacognitiva:** permite comprender cómo el estudiante valora y regula su proceso de aprendizaje a través de estrategias que garantizan su expresión consciente. En ella interviene principalmente el nivel de desarrollo que alcance la autovaloración.

A partir de estas dimensiones se establecen las implicaciones didácticas para la educación superior (E. Aguilera y E. Ortiz, 2008) que facilitan dicha caracterización, a partir de los indicadores y niveles, que de manera general, pueden explicar además, el ritmo, la amplitud y la profundidad del proceso de aprendizaje de cada estudiante y con ello se amplían las posibilidades para la utilización de estrategias didácticas personalizadas.

## **Conclusiones**

Aunque existe una amplia diversificación en las investigaciones sobre estilos de aprendizaje que dificultan su conceptualización, ya que se desarrollaron de manera simultánea y desde perspectivas teóricas diferentes, es posible encontrar puntos de consenso entre los investigadores; los que a nuestro modo de ver se pueden encontrar en una teoría psicopedagógica que parta del funcionamiento y regulación de la personalidad de quién aprende y que retome los fundamentos de la escuela histórico-culturalista. En este sentido se propone una nueva definición de la que se derivaron tres dimensiones: afectiva, cognitiva y metacognitiva, las cuales facilitan el proceso de caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje como recurso

para implementar estrategias didácticas personalizadas.

### Referencias bibliográficas

- Aguilera, P. E. (2007) "Concepción teórico-metodológica para la caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera Educación Especial". Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas, Holguín (inédita).
- Aguilera, P. E. y Ortiz, T. E (2008) "Los perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios, su caracterización a través de dimensiones, indicadores y escalas evaluativas", 33. En *Memorias de la Convención Internacional Universidad 2008*, La Habana.
- Bermúdez, M. R y Pérez, M. L (2004) *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Cabrera, A. J. S. (2004) "Sistema didáctico para la enseñanza del Inglés con fines específicos". Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas", Pinar del Río. Cuba.
- Dunn, R. y Dunn, K. (2002) "La comprensión del estilo de aprendizaje y su necesidad en el diagnóstico y prescripción individualizados". En *Enseñanza y estilo individual de aprendizaje*, Madrid. España.
- Fariñas L. G. (2004) *Maestro, para una didáctica del aprender a aprender*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- Fariñas L. G (2005) *Psicología, Educación y Sociedad, un estudio sobre el desarrollo humano*. Editorial Félix Varela, C. Habana, Cuba.
- Hederich, C. y Camargo, A. (2000) "Estilo cognitivo en la Educación". *Itinerario Educativo*, No. 36, 43 -74. Santa Fe de Bogotá, Colombia,
- Hernández, P. F. (1993) "Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios". *Revista de Investigación Educativa*, 117-150. Universidad de Murcia, España,.
- Hernández, P. F. (2001) "La calidad de la enseñanza y el aprendizaje universitarios. Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles". *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 19, No. 2, 463-489. España.
- Martínez, G. P. (2007) "Estilos de aprendizaje". En *Aprender y enseñar: Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula*, 21- 54. Bilbao: Mensajero, España.
- Vox (1991) *Diccionario General de la Lengua Española*, Bibliograf, S.A., España.

### Referencias webgráficas:

- Aguilera, P. E. y Ortiz, T. E. (2008) "La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje y sus implicaciones didácticas en la Educación Superior. *Revista*

*Electrónica PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA*, Volumen VIII, No.5, ISSN 1609-4808, Cuba. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria>

- Cazau, P. (2005) *Los estilos de aprendizaje. Generalidades*. Disponible en: [http://www.galeon.hispavista.com/pcazau/guia\\_esti01.htm](http://www.galeon.hispavista.com/pcazau/guia_esti01.htm) Consultado: 14-06-05

Se usted desea contribuir con la revista debe enviar el original e resúmenes al correo [revist@learningstylesreview.com](mailto:revist@learningstylesreview.com). Las normas de publicación las puede consultar en [www.learningstylesreview.com](http://www.learningstylesreview.com). En normas para la publicación. Esta disponible en cuatro idiomas: portugués, español, inglés y francés.

## NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN EN LA REVISTA ESTILOS DE APRENDIZAJE

- > [Reglas Generales para Publicación de Artículos](#)
- > [Normas de Estilo para la Publicación](#)
- > **[Procedimientos para Presentación de Trabajos](#)**
- > [Procedimiento de Arbitraje](#)
- > [Políticas de la Revisión de Originales](#)
- > **[Descargar las normas](#)**

### Periodicidad

Semestral (primavera y otoño) con un mínimo de diez artículos por año. *Eventualmente podrá haber números extraordinarios.*

### Reglas Generales para Publicación de Artículos

1. Serán aceptados los originales, inéditos para ser sometidos a la aprobación del Consejo Editorial de la propia revista.
2. Los trabajos deben tratar el tema estilos de aprendizaje y su entorno.
3. Los originales podrán ser publicados en: español, francés, portugués o inglés.
4. Las opiniones emitidas por los autores de los artículos serán de su exclusiva responsabilidad.
5. La revista clasificará las colaboraciones de acuerdo con las siguientes secciones: Artículos, Investigaciones, Relatos de Experiencias, Reseña de Libros y Ensayos.
6. La corrección ortográfica – mecanográfica -sintáctica de los artículos serán de exclusiva responsabilidad de los autores.
7. Después de la recepción, los trabajos serán enviados al comité científico para hacer la primera evaluación de contenido.
8. La segunda evaluación será realizada por los evaluadores externos.
9. El artículo será colocado en formato PDF (Formato de Documento Portátil - Acrobat/Adobe) por la coordinación técnica.
10. Las normas de la Revista están basadas en el modelo de la APA (American Psychological Association).

- **Normas de Estilo para la Publicación**

El modelo de la normas de la APA (American Psychological Association)

### Referencias bibliográficas y webgráficas

#### Libros

Ejemplo:

Alonso, C. M y Gallego, D. J. y Honey, P. (2002) *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.

#### Capítulos de libros

Ejemplo:

Domínguez Caparrós, J. (1987). "Literatura y actos de lenguaje", en J. A. Mayoral (comp.), *Pragmática de la comunicación literaria*, 83-121. Madrid: Gedisa.

### Artículos de revistas

Ejemplo:

Alonso, C. M y Gallego, D.J. (1998) "La educación ante el reto del nuevo paradigma de los mecanismos de la información y la comunicación". *Revista Complutense de Educación*, 9(2), 13-40.

### Referencias webgráficas

Libro:

Bryant, P. (2007) *Biodiversity and Conservation*. Disponible en: <http://darwin.bio.uci.edu/~sustain/bio65/Titlepage.htm> Consultado: 14/10/2007.

### Artículo de un diario o de revista digital

Adler, J. (2007, Mayo 17). "Ghost of Everest". *Newsweek*. Disponible: [http://newsweek.com/nw-srv/issue/20\\_99a/printed/int/socu/so0120\\_1.htm](http://newsweek.com/nw-srv/issue/20_99a/printed/int/socu/so0120_1.htm) Consultado: 05/05/2007.

### Citas y referencias en el texto

#### Citas no textuales

Ejemplo:

Alonso (2006: 21) afirmó que "la informática educativa... en el futuro".

#### Citas textuales

Ejemplo:

1. García (2003) señala que ...
2. En 1994 Freire describió el método ...
3. ... idea no textual (García, 2003)
4. García y Rodríguez (2005) han llegado a la conclusión de ...
5. ... idea no textual (Olid, 2000 y Rubí, 2001)

Si se trata de más de dos autores, se separan con ";" (punto y coma).

1. ... idea no textual (Gómez; García y Rodríguez, 2005)

#### Citas contextuales

Ejemplos:

1. La teoría de la inteligencia emocional ha hecho tambalearse muchos conceptos de la psicología (Goleman, 1995).
2. Kolb (1990) y Peret (2002) han centrado la importancia de las ideas abstractas en el álgebra lineal.

#### Citas de citas

Ejemplos:

1. Gutiérrez, 2003, citado por López (2005) describió los cambios atmosféricos a lo largo de los trabajos ...
2. En 1975, Marios, citado por Oscar (1985) estableció que...

### Procedimientos para Presentación de Trabajos

1. Todas las colaboraciones deben dirigirse al e-mail: [revista@learningstylesreview.com](mailto:revista@learningstylesreview.com).

2. El texto debe estar en Word.
3. Entrelíneas: espacio simple.
4. Numeración de los epígrafes ( 1. xxx)
5. Hoja tamaño Din A4.
6. Letra Arial 12.
7. El título del trabajo: Arial 14 y negrita.
8. Nombre y apellidos (tal como se desea que aparezcan en la publicación), institución a la que pertenece o está afiliado. Población y país, su correo electrónico: Arial 10.
9. El Título, Resumen y Palabras-Clave deben ir en la lengua original y en inglés.
10. El Resumen debe tener el máximo de 150 palabras.
11. Las Referencias bibliográficas separadas de las Referencias webgráficas.
12. Las Palabras-Clave deben recoger entre 3 y 5 términos científicos representativos del contenido del artículo.
13. El autor debe enviar una foto (en formato jpg o bmp) y un currículum resumido con país, formación, actividad actual y última publicación (5 líneas).
14. El autor, si desea puede enviar un vídeo, power point, multimedia o fotos sobre el contenido del trabajo enviado.

### Procedimiento de Arbitraje

Todos los manuscritos recibidos están sujetos al siguiente proceso:

1. La coordinación técnica notifica la recepción del documento.
2. El **Consejo Editorial** hace una primera revisión del manuscrito para verificar si cumple los requisitos básicos para publicarse en la revista.
3. El **Comité Científico** evalúa el contenido, y comunica a la Coordinación Técnica si está: A) Aceptado, B) Aceptado con correcciones menores, C) Aceptado con correcciones mayores y D) Rechazado.
4. La **Coordinación Técnica** envía los documentos a los Evaluadores Externos para un arbitraje bajo la modalidad de "Doble ciego".
5. La **Coordinación Técnica** comprueba si las dos evaluaciones coinciden. En caso negativo se envía a un tercer experto.
6. La **Coordinación Técnica** comunica al autor si el documento está: A) Aceptado, B) Aceptado con correcciones menores, C) Aceptado con correcciones mayores y D) Rechazado.
7. Este proceso tarda aproximadamente tres meses.
8. El autor deberá contestar si está de acuerdo con los cambios propuestos (si éste fuera el caso), comprometiéndose a enviar una versión revisada, que incluya una relación de los cambios efectuados, en un período no mayor a 15 días naturales.
9. El **Comité Científico** comprobará si el autor ha revisado las correcciones sugeridas.

### Políticas de la Revisión de Originales

1. El **Consejo Editorial** se reserva el derecho de devolver a los autores los artículos que no cumplan con las normas editoriales aquí especificadas.
2. El **Consejo Editorial** de la revista está integrado por investigadores de reconocido prestigio de distintas Instituciones Internacionales. No obstante, puede darse el caso de que, dada la temática del artículo, sea necesario recurrir a otros revisores, en cuyo caso se cuidará que sean expertos cualificados en su respectivo campo.
3. Cuando el autor demore más de 15 días naturales en responder a las sugerencias dadas, el artículo será dado de baja.