

Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza. Un modelo de categorización de estilos de aprendizaje de los alumnos de enseñanza secundaria desde el punto de vista del profesor

Juan Manuel López García(*)

Universidad de Murcia

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo obtener, a través de la observación del profesorado de Enseñanza Secundaria, una relación de categorías de alumnos como fruto de la combinación de cuatro variables, cuales son, inteligencia, motivación, destrezas y habilidades para el aprendizaje y hábitos de estudio positivos. Esta combinación de variables, organizada en función de unos criterios de compatibilidad y viabilidad real en el aula, conduce a unas tipologías de alumnado concretadas en unos estilos de aprendizaje que pretende ser exhaustiva, es decir, que recoja todos las posibles formas de aprender que se pueden dar en el aula, siempre desde el punto de vista del profesorado.

En esta relación no se tiene en cuenta otros factores ni variables que pueden incidir en el estilo de aprendizaje de los alumnos y que no están relacionados directamente con estas cuatro variables. El fin último es, una vez clasificado el alumnado desde la citada perspectiva, adscribirle pautas de actuación docente eficaces a cada una de las categorías.

Es una iniciativa que va dirigida a aumentar la calidad de la enseñanza y está enmarcada en lo que sería la atención a la diversidad.

Palabras-clave: Estilos de aprendizaje, Profesorado, Adolescentes, Enseñanza Secundaria, Atención a la diversidad.

Title: Learning styles and teaching styles. A model of categorization of students' learning styles from teachers' perspective

Abstract: The goal of the present work is to obtain different students' categories. These are made by the combination of four variables: intelligence, motivation, learning skills and positive study habits. These categories were obtained through teachers' observations of secondary education students. Only the combination of these four variables which were compatible and viable in the classroom were used to get a pupil typology. This typology is intended to be exhaustive.

This typology doesn't analyse other factors that can influence the students' learning styles and that are not directly related to the four variables mentioned above. A second goal is to attribute an appropriate teaching strategy to each student's category.

It is an initiative directed to increase the quality of teaching and it is related to the attention to diversity.

Key words: Learning styles, Teachers, Adolescents, Higher Education, Attention to the diversity.

1. Introducción

Llegados a la Enseñanza Secundaria, los alumnos tienen que haber alcanzado y desarrollado unos hábitos de estudio, formalizado e instaurado un estilo de aprendizaje fruto de unas estrategias, que le deben conducir al éxito académico. De hecho, algo tiene que

haber conseguido en el desarrollo de sus capacidades de aprendizaje, a tenor del curso o nivel en que se encuentre, sobre todo si ha ido progresando desde 1º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.) hasta 2º de Bachillerato. En este tramo educativo, que va desde los 12 a los 18 años, deben haberse instaurado en los alumnos el uso de unas habilidades y la utilización de unos recursos técnicos para aprender mejor (de una forma más o menos sistematizada) con los que habrán de llegar hasta la Universidad.

(*) **Dirección para correspondencia:** Jose M. López García. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia (Campus de Espinardo, edificio "Luis Vives"). Apartado de Correos 4021. 30080 Murcia (España).

© Copyright 1996: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, Murcia (España). ISSN: 0212-9728. Artículo recibido: 13-12-96, aceptado: 20-12-96.

Es una realidad que tendrá que experimentar el alumno en su proceso de maduración como estudiante y que habitualmente el profesor ignora o simplemente vive de espaldas hacia ella, lo que conlleva la inexistencia de una intervención planificada y premeditada para influir y mejorar este proceso de asentamiento y consolidación del que casi nunca es consciente el propio alumno, salvo en la percepción de que posee destrezas y habilidades para resolver problemas e ir aprendiendo (casi es mejor decir, ir aprobando) de una forma intuitiva o mecánica.

Si resulta evidente que una instrucción de calidad implica enseñar a los estudiantes cómo aprender, cómo recordar, cómo pensar y cómo automotivarse (Norman 1980, Genovard, 1990, Ruiz y Ríos, 1994), es más que evidente que el profesorado de este nivel educativo tradicionalmente nunca ha estado interesado ni ha tenido la pretensión de intervenir de forma tan explícita en este campo. Sin embargo, en estos momentos existe una preocupación por rentabilizar su esfuerzo dentro del aula y afrontar nuevas realidades y objetivos a partir del conocimiento e implicación en los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Es un cambio que el docente está sufriendo y que afecta a un estilo de enseñanza en el que ha primado la transmisión de conocimientos conceptuales, estilo que se ha caracterizado por la exigencia de tener los contenidos claros mentalmente, saber comunicarlos a través de la clase magistral principalmente, tener la capacidad de responder favorablemente a la totalidad de las preguntas que les hiciesen los alumnos y algunas cosas más que afectaban sobre todo a los aspectos formales de su metodología. Estos son los recursos que con el paso del tiempo se van acumulando en forma de una experiencia que, en el mejor de los casos, produce un dominio de la situación y una cualificación implícita del profesor y, a veces, una cierta satisfacción en los alumnos.

La realidad es que estos alumnos nunca eran adiestrados en esos aspectos que debe tener toda instrucción eficaz (citados ante-

riormente); el recurso técnico que conducía al logro de un aprendizaje no se abstraía de lo aprendido. Eran los buenos profesores los que les inculcaban la reflexión previa, la independencia de campo, la activación, la motivación en las tareas escolares, etc., quienes poniéndose del lado del que aprendía eran capaces de conducirles/inducirles estrategias asequibles, salidas con éxito a las exigencias que le planteaba el dominio de una materia o la resolución de un problema en concreto.

El profesor, de esta manera, transmitía algo que sólo había tenido claro ya en su madurez intelectual, cuando sus reflexiones y su propia búsqueda de soluciones le habrían llevado a caer en la cuenta de algo que estaba en otro plano diferente a la simple comprensión o memorización de los contenidos y que los currículums existentes en esos momentos obligaban a impartir.

Teniendo en cuenta esta circunstancia y ante la complejidad que revisten los aprendizajes tal y como se pretenden en estos momentos, además de la funcionalidad de que se les quiere dotar según el planteamiento constructivista en el que actualmente se apoya la LOGSE (M.E.C. 1991), existe una necesidad en el profesorado de conocer mejor la forma con que se puede incidir más eficazmente en el estilo de aprendizaje del alumno, obligado por la naturaleza de la educación que se pretende impulsar ahora y por la propia realidad en la que se encuentran las aulas, sometidas a la desmotivación y a la falta de implicación del alumnado.

La necesidad de saber manejar y utilizar la compleja información que los jóvenes tienen a su disposición dentro y fuera de la propia aula y sobre la que se tiene una capacidad limitada de asimilación (Antonijevic y Chadwick, 1983), exige una mayor autonomía en el aprendizaje de los alumnos y, también, otro tipo de aprendizaje (M.E.C. 1991). Esta circunstancia produce cierto desconcierto en el profesorado, no sabiendo qué hacer, acabando a menudo en un simple autocuestionamiento de su estilo de enseñanza que, a la postre, le hace afirmarse en posturas anterior-

res, bien porque los resultados no son los adecuados o bien porque la dificultad o variedad de los objetivos que se han de conseguir así lo requieren.

Se pueden plantear así, desde la óptica docente, algunos interrogantes a los que resulta difícil encontrar respuesta: ¿cómo fomentar o conseguir que el alumno extienda sus estrategias de éxito y de logro de otros planos de la vida en general hacia el campo del estudio (que le motiva y le interesa poco) y viceversa? ¿cómo poder integrar capacidades y recursos para que los utilice y los ponga en juego el propio alumno rentabilizando así la intervención educativa dentro del aula? ¿cómo generalizar un nivel de motivación adecuado en una enseñanza que en sus niveles obligatorios tiene unos objetivos generales en los que pesan bastante las actitudes y procedimientos, siendo además común para toda la población escolar (M.E.C., 1991)? ¿cómo implicar a los alumnos en la dinámica de clase, en las exigencias que conlleva el estudio teniendo en cuenta que los valores sociales en uso son contrarios a la “servidumbre” que plantea el propio estudio?

Estamos en un momento en el que el principio de individualización se ha impuesto desde el punto de vista educativo y, por tanto, personalizar se hace necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Antonijevic y Chadwick, 1983), impulsado por ese mismo principio que la propia sociedad hace extensible a la educación. Así, se hace obligado este enfoque en todos los procesos de instrucción pues la propia realidad exige saber qué está ocurriendo en el alumno cuando aprende o cuando no aprende adecuadamente; como dice Beltrán (1993), “los procesos de aprendizaje constituyen hoy el verdadero núcleo del propio aprendizaje”; saber en qué nivel o punto de utilización se encuentran todos esos recursos de aprendizaje y, sobre todo, conocer y dominar los mecanismos o las estrategias mediante las que inducir el éxito en las tareas y los problemas que el quehacer educativo vaya deparando. Aquí es aplicable lo que dice Bernard (1993) referido a las estrategias

de aprendizaje, en el sentido de que es necesario una delimitación o clarificación de las metas pretendidas por los enseñantes y enseñados, entendiendo que tales metas están actualmente poco y mal definidas.

Es ésta una preocupación obligada dado que el rol del profesor está sufriendo un reajuste importante y, en estas circunstancias, conocer el estilo de aprendizaje de cada alumno es una referencia que orienta el qué hacer y concreta unas señas de identidad. Esta situación la han definido muy bien García y Pascual (1994) cuando indican que “los intentos y programas actuales para mejorar el rendimiento de los alumnos desarrollando habilidades y estrategias para el estudio y aprendizaje, han pasado de una preocupación por las técnicas de estudio (toma de apuntes, lectura rápida, subrayado, notas, etc.) a un interés por desarrollar el conocimiento y conciencia del estudiante acerca de sus propias competencias, sus enfoques y estilos de aprendizaje, propiciando enfoques profundos y estratégicos”. Objetivos que por otra parte se pretenden obligados por las circunstancias en la que ya no se ve ni se entiende el grupo clase como un bloque homogéneo sino que responde a una diversidad (López y Vicent, 1997) y, como tal, si se quiere actuar con mayor eficacia pedagógica, se debe saber cómo atender a esa diversidad.

Este es uno de los planteamientos que el actual sistema educativo tiene como prioritario, que se tenga en cuenta la diversidad de intereses y capacidades de los alumnos desde el punto de vista docente y se obre en consecuencia. Debiendo quedar reflejadas todas las intenciones educativas que emanen de este conocimiento, primero en la programación de aula y, después, en el Proyecto Curricular de etapa y de centro (M.E.C., 1991), lo que se debe llevar a cabo apoyándose en unas medidas de tipo ordinario en principio y, llegado el caso, de tipo extraordinario.

Es una necesidad de los profesores de aula y del profesor tutor, conocer cuál es la forma de aprender de sus alumnos en las condiciones que plantea realmente la práctica educati-

va en las aulas. No obstante, resulta complicado ponerse de acuerdo, como así lo ponen de manifiesto las discrepancias en este campo entre distintos autores (Entwistle, 1979; Briggs, 1979; Marton, 1984; Kolb, 1984; Selmes, 1987; Schmeck, 1988; Sternberg, 1990; Monereo, 1996) sobre los elementos y variables que se deben tener en cuenta o que se deben manejar para definir el estilo de aprendizaje. El hecho se complica considerando que la formación psicopedagógica del docente en la Enseñanza Secundaria es escasa, además de que es poco proclive a introducir estas concepciones en su práctica educativa.

Subsiste, sin embargo, la exigencia de aumentar el rendimiento académico y la preocupación consiguiente de tener en cuenta algunas variables que puedan incrementarlo, factores que de paso van a definir más o menos exhaustivamente las características de un aprendizaje y así obtener pautas de intervención docente dentro del aula.

II. Objetivos y justificación

Así es como comienza esta investigación, movido por la necesidad práctica de relacionar unas variables sobre las que poder actuar para mejorar el aprendizaje. Se trata de aportar al docente un criterio para identificar a los alumnos en función de una tipología de estilos de aprendizaje establecida sobre cuatro variables: la inteligencia tomada como capacidad general (no circunscrita exclusivamente a la tarea), la motivación, las destrezas y habilidades en el aprendizaje y, por último, los hábitos de estudio positivos. Todo ello enmarcado dentro del planteamiento que hace Entwistle (1979) sobre los estilos de aprendizaje, a saber: de significado, de reproducción y de éxito.

Se seleccionaron estas cuatro variables por varias razones: Sobre la inteligencia como constructo psicológico cualquier profesor es capaz de hacer inferencias generales sobre su nivel; la motivación, porque en estos mo-

mentos es un tema que preocupa por sí solo y suscita mucho interés, además de que se aprecia de una manera clara quién está o no está motivado; las destrezas o habilidades en el aprendizaje, dado que también se ponen de manifiesto de una forma evidente en la resolución de tareas; y los hábitos de estudio positivos, porque es otra variable que contribuye de una forma directa a aumentar el rendimiento escolar y que además, también se puede constatar fácilmente su existencia.

III. Método: Población y muestra

Con estos cuatro factores se elaboró un cuestionario en el que se ofrecían distintas categorías de alumnos que a los profesores les resultara fácil identificar y, al mismo tiempo, definieran casi exhaustivamente el máximo de alumnos posible con relación a las actitudes y aptitudes hacia el aprendizaje. Los profesores de Enseñanza Secundaria a los que iba dirigido debían sugerir, aportar, suprimir o modificar lo que creyesen oportuno sobre la base de la tipología ofertada, sin ningún tipo de limitación. La muestra está constituida por 40 docentes pertenecientes a diferentes áreas y materias procedentes de la población de profesores de los centros de la Región de Murcia en sus distintos niveles educativos de E.S.O., Bachillerato, B.U.P. y Formación Profesional. La selección no fue aleatoria, sino que se tuvo en cuenta la disposición a colaborar del profesorado, su preocupación e interés por estos temas e incluso su nivel de formación y preparación.

Los valores fijados para cada una de las variables se situaron en alto, medio y bajo para la capacidad (inteligencia), asociándole los mismos niveles a las destrezas y habilidades en el aprendizaje; se dejaron las respuestas dicotómicas sí/no para la motivación y la existencia de hábitos de estudio positivos.

IV. Resultados

Salvo algunas sugerencias muy puntuales, que carecen de valor general, las respuestas dadas establecieron y confirmaron las siguientes categorías:

- 1^a) Alumno considerado inteligente (con capacidades), tiene destreza y habilidades en el aprendizaje, está motivado y tiene hábitos de estudio positivos y se sabe organizar.
- 2^a) Alumno considerado inteligente (con capacidades), tiene destrezas y habilidades para aprender, está motivado, pero no posee hábitos de estudio positivos ni se sabe organizar.
- 3^a) Alumno considerado inteligente (con capacidades), tiene destrezas y habilidades para aprender, no está motivado y no posee hábitos de estudio positivos ni se sabe organizar.
- 4^a) Alumno considerado con una capacidad normal, muestra destrezas y habilidades en el aprendizaje medios, está motivado y tiene hábitos de estudio positivos y se sabe organizar.
- 5^a) Alumno considerado con una capacidad normal, muestra habilidades y destrezas en el aprendizaje medios, está motivado, pero no tiene hábitos de estudio positivos ni se sabe organizar.
- 6^a) Alumno considerado con una capacidad normal, muestra habilidades y destrezas en el aprendizaje medios, no está motivado y no tiene hábitos de estudio positivos ni se sabe organizar.
- 7^a) Alumno considerado con una capacidad normal, no muestra habilidades ni destrezas para el aprendizaje, pero está motivado y tiene hábitos de estudio positivos y se sabe organizar.
- 8^a) Alumno considerado con poca capacidad, no muestra habilidades ni destrezas para el aprendizaje, está motivado, pero no muestra hábitos de estudio positivos ni se sabe organizar.
- 9^a) Alumno considerado con poca capacidad, no muestra habilidades ni destrezas para el

aprendizaje, no está motivado y no tiene hábitos de estudio ni se sabe organizar.

- 10^a) Cualquier alumno que no pertenezca a ninguna de las categorías anteriores.

Algunas otras aportaciones fueron hechas en forma de correcciones a las categorías establecidas, señalando nuevas variables que, aun aceptando nuestro planteamiento, creían que debían haberse incluido. Tenían como referente para los profesores encuestados, otros aspectos conocidos que influyen en el rendimiento escolar como: el ritmo de aprendizaje, la diferencia entre memorización y comprensión o la rapidez *versus* precisión. Sin embargo, no se han incluido porque quedan lejos de los fines y objetivos pretendidos con el establecimiento de las categorías señaladas.

La presente investigación se ha realizado sin considerar aquellos alumnos en los que las variables de referencia pueden verse alteradas por problemas de conducta o porque pertenecen a la categoría de alumnos con necesidades educativas especiales, en los que sus habilidades y destrezas en el aprendizaje o la capacidad de motivación, entre otras variables, pueden estar seriamente condicionadas por un déficit. En este caso, es en el desarrollo de una estrategia docente ajustada a este tipo de alumnado cuando se deben tener en cuenta las categorías obtenidas, lo que ha de implicar en la práctica una intervención educativa de distinta dimensión a la que de una manera habitual se vaya a llevar a cabo con los alumnos de curriculum normal.

V. Conclusiones

Así pues, esta investigación ha servido para confirmar que el profesorado de Enseñanza Secundaria, desde una óptica eminentemente práctica y funcional, ha dado por buenas, y considerado útiles, unas categorías de estilos de aprendizaje apoyadas en la combinación de cuatro variables como son: la inteligencia, la motivación, las habilidades y destrezas en el aprendizaje y los hábitos de estudio positivos. Sobre la concreción y el establecimiento

de estas tipologías queda el beneficio de su identificación para ser utilizadas y, como siguiente paso, la obligación de implementar unas estrategias de enseñanza mediante la programación de aula, a través de los contenidos, objetivos y criterios de evaluación; utilizando una metodología y unos recursos didácticos en consonancia con los elementos

que conforman cada categoría. Lo que en teoría puede ayudar a atender mejor a la diversidad y por tanto conseguir una escuela de mayor calidad (Coll y Solé, 1993), además de reducir las expectativas negativas que sobre la formación del futuro alumnado puede tener el profesorado de Enseñanza Secundaria.

Referencias bibliográficas

- Antonijevic, N. y Chadwick, C. (1993). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la educación del futuro*. Cinterplan: Caracas.
- Beltrán, J.(1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bernard, J.A. (1993). Estrategias de aprendizaje y enseñanza: evaluación de una actividad compartida en la escuela. En C. Monereo (Ed.), *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domenech.
- Biggs, J.B. (1979). Individual differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1993). El constructivismo en el aula. Barcelona: Grao.
- Entwistle, N.J. (1979). Approaches to learning and levels of understanding. *British Educational Research Journal*, 1, 5-44.
- García, E. y Pascual, F. (1994). Estilos de aprendizaje y cognitivos. En A. Puente (Ed.), *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.
- Genovard, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la Psicología de la Instrucción. En C. Monereo (Comp.), *Enseñar a aprender y a pensar en la escuela*. Madrid: Visor.
- Kolb, D. (1984). *Experimental learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.
- López García, J.M. y Vicent Pardo, M.J. (1997). *La LOGSE y el desarrollo del currículo en la Educación Secundaria*. Madrid. Colegio Oficial de Biólogos.
- Marton, F. (1984). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- M.E.C. (1991). *Materiales para la Educación Secundaria Obligatoria. "Cajas rojas"*. Madrid: Servicio de Publicaciones.
- Monereo, C. (Comp.)(1990). *Enseñar a aprender y a pensar en la escuela*. Madrid: Visor.
- Monereo, C. (Comp.)(1993). *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domenech.
- Norman, D.A. (1980). Cognitive Engineering and Education. En D.T. Tuma y F. Reifs (Eds.), *Problem solving and education*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Puente Ferreras, A. (Comp.)(1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.
- Ruiz, C. y Rios, P. (1994). Estrategias cognitivas. En A. Puente (Ed.) *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.
- Schmeck, R.S. (1988). *Learning strategies and learning styles*. Nueva York: Plenum Press.
- Selmes, I. (1987). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R.J. (1990). *Intellectual styles: Theory and classroom interaction*. Washington National Education Association of the United States Research for better schools.

