

- UNESCO (1998) *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Documento aprobado en la conferencia mundial sobre educación superior. París: UNESCO.
- VAN DEN, D. W., KROHN, W., y WEINGART, P. (1977) «The Political Directions of Scientific Development», en Becher, Tony (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa.
- VICUÑA, P. L., Hernández, V. H., Paredes, T. M., y Ríos, D. J. (2008) «Elaboración del test de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos». Lima: *Revista de Investigación en Psicología*, 11 (2).
- WATTERS, J. (2000) «Pitfalls in the Development of Generis Attributes in Undergraduate Students», en Appleton, K.; Mac Pherson, C. y Orr, D. (eds.) *Proceedings Lifelong Learning Conference: Inaugural International Lifelong Learning Conference*. Central Queensland, Australia: Yeppoon.

II. Estilos de pensamiento y aprendizaje: su aplicación en educación

Martha Valadez Huizar*
Patricia Heredia Chávez**
Flor Lizbeth Arellano Vaca***

Introducción

La experiencia acumulada durante años en la práctica docente en distintas universidades y niveles educativos, permite reflexionar sobre las distintas características de los grupos, centros educativos, formación de los estudiantes, rasgos personales etc., sensibilizándonos hacia el reconocimiento de las diferencias individuales. En la forma de revisar los materiales de estudio, las actitudes introvertidas o extrovertidas, las divergencias en los aspectos que centran su interés de discusión, la realización de tareas en cuanto a centrarse sólo en lo que dice el texto, por contraparte a los que van más allá de lo que dice incluso el docente, entre otras.

Ante esta situación ¿cómo podemos acercarnos al aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a los objetivos del programa? Una rápida respuesta sería la evaluación mediante exámenes estandarizados ya sea por la institución o por el propio docente, trabajos escritos, participación en clase etc., sin embargo, la falta de certeza sobre los aprendizajes esperados de acuerdo a los objetivos del programa constituye una constante a pesar del dominio del proceso de enseñanza y conocimientos del docente.

Cuando la observación del docente es intencionada, surgen algunos cuestionamientos sobre los comportamientos y actitudes que pueden eviden-

¹ Investigadora del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara, martha_vala@hotmail.com

² Académica de la UNIVA y Universidad de Guadalajara, pakht_hech@yahoo.com.mx

³ Académica del ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara, lizabetha@iteso.mx

ciar un mejor desempeño académico, aquel que cumple todas las tareas, tal como se le dice, mostrando que ha leído el texto, incluso casi al pie de la letra, o aquel que expresa opiniones e ideas que trascienden lo que el texto analiza, haciendo propuestas creativas, pero que son ideas desorganizadas que dificultan su planteamiento sistemático; o, por otro lado, aquel que habla poco y no hay manera de saber si tiene problemas para expresar sus ideas o simplemente no tiene nada que decir debido a que no hace la revisión de los textos.

Sumando a lo anterior, en los estilos de enseñanza coexisten diferencias individuales similares a las anteriores que pueden provocar cierta «empatía» entre los docentes con alguna de estas formas y actitudes expresadas por los estudiantes durante las clases, que pueden contribuir, incluso inconscientemente, a una mayor valoración de ciertas evidencias de su desempeño. Diferencias que también influyen en la metodología de enseñanza y evaluación de los alumnos.

Estas particularidades dentro del contexto educativo se han estudiado desde la pedagogía diferenciada y el campo de estudio de los estilos en la educación, los cuales plantean, el por qué estudiantes de edad, ambientes sociocultural y capacidades intelectuales similares unos aprenden y otros no, por qué algunos métodos de enseñanza pueden ser excelentes para unos estudiantes y para otros no, por qué el rendimiento de los estudiantes puede ser mejor en el trabajo en equipo y para otros es el silencio y el trabajo individual? (Cabrera y Fariñas, 2005).

Dado que cada estudiante posee diferentes experiencias y aprende de distintas maneras, la labor docente podría guiar sus intervenciones pedagógicas hacia el reconocimiento de los procesos cognitivos para la atención de los diferentes estilos de aprendizaje. De acuerdo a una sugerencia de Tirado (2002) los profesores podrían estar más atentos a cómo procesan la información sus alumnos, más que en la acumulación del conocimiento.

El aprendizaje diferenciado puede abordarse desde el concepto de Vigotsky *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)* es decir; la capacidad subjetiva y personal para realizar una tarea con la necesidad del andamiaje, la ayuda de otro. Lo que implica para el proceso de enseñanza-aprendizaje el conocimiento del perfil de cada alumno, para ubicar la capacidad del estudiante ante su proceso de aprendizaje, insumo base para el diseño de estrategias centradas en el alumno y el grupo (Arellano, Heredia y Valadez, 2009).

Las diferencias individuales frente a la homogeneización de los planes, objetivos, y metas educativas es el tema ineludible. Si bien la estandarización es un logro del sistema educativo, dado que gracias a ello los colectivos de docentes unifican criterios en cuanto a los contenidos de programas, se ha minimizado la atención particular de los estudiantes; una analogía útil para subrayar lo anterior sería, que un traje se ajustara a distintos cuerpos, como si todos fueran iguales. Asimismo, el aprendizaje que se organiza en contenidos homogéneos obvia las diferencias que tienen los estudiantes al momento de aprender e incluso relativiza y anula los aportes que cada uno de ellos realizan al proceso de enseñanza-aprendizaje grupal.

Esta situación es contradictoria con las reformas educativas impulsadas desde hace más de una década en los niveles básicos, medio y superior en las que se habla de la importancia del aprendizaje centrado en el alumno, la búsqueda de la autonomía y responsabilidad del aprendizaje personal. Ello demanda un cambio en la concepción del aprendizaje y el papel del docente que implicaría la exploración de la diferenciación en la utilización de los recursos cognitivos, personalidad y afectividad, que incluso el paradigma de las competencias también pretende incorporar (Villa y Poblete, 2007).

En este contexto, la noción de «estilo» puede auxiliar al docente para la reflexión sobre su enseñanza cotidiana y visualizar las posibles diferencias estilísticas entre su forma de enseñanza y las de sus estudiantes, proporcionando datos para mirar desde otro ángulo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este trabajo se pretende mostrar los beneficios del constructo *estilo* en la educación mediante la revisión de tres implicaciones básicas: la utilidad para el docente en el cambio de percepción del aprendizaje; la importancia de identificar el estilo de enseñanza en los docentes y por último, las pedagógicas y didácticas.

¿Qué beneficio obtengo como docente al saber sobre los estilos?

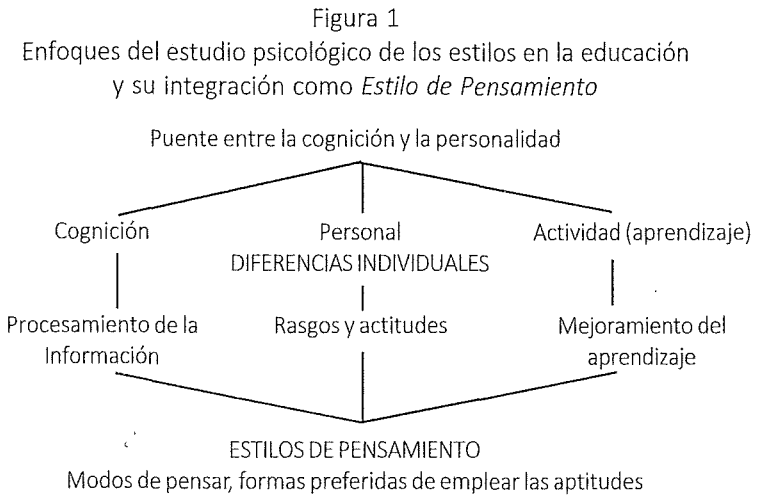
En principio, aproximarnos al entendimiento de las diferencias individuales, los aspectos contemplados desde la visión integral del ser humano que configurarían un estilo, el cual, puede conducir a la comprensión del comportamiento del estudiante en situaciones de aprendizaje formal e informal. Además

aporta a la autorregulación del estudiante al intencionar que reconozca sus acciones cognitivas, es decir hacer consciente la manera en cómo procesa, organiza la información y de cómo influye en su manera de aprender.

El constructo de «estilo» para la investigación de las diferencias individuales en la psicología surge alrededor de los años sesenta, con la pretensión de encontrar un puente entre los rasgos de personalidad y los aspectos cognitivos. Durante las primeras décadas, su investigación se encauza hacia estas dos vertientes, pero por separado, de un lado la cognición, estudiando la forma de percibir, adquirir conocimiento, formar ideas y pensar, por el otro a los rasgos de personalidad. A partir de la siguiente década, se produce un cambio importante, se expande el interés investigativo hacia escenarios educativos, enfocándose en las preferencias individual cognitivas, afectivas de los estudiantes (dando menos importancia a los de personalidad), observando su expresión en contextos determinados, emergiendo el término estilos de aprendizaje como variables individuales que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Valadez, Arellano y Heredia, 2009).

En los años ochenta aumenta el interés por estudiar los procesos cognitivos desde su afectación por las preferencias afectivas y ambientales. El estilo de aprendizaje era concebido como «la suma de elementos cognitivos, afectivos y ambientales que influyen en la percepción interacción y respuesta en diferentes contextos educativos» (Hervás y Hernández, 2004:3). La atención hacia los factores ambientales derivó hacia la apertura de la investigación de los estilos desde una perspectiva más incluyente de lo social, es decir, de la socialización de los estilos, postura que Sternberg (1988, 1999) desarrolla posteriormente, definiendo el estilo como una manera de pensar, una forma preferida de emplear las aptitudes que el individuo posee. Este autor hace una clara distinción entre aptitud y estilo; la primera se refiere a lo bien que alguien sabe hacer una cosa y, el estilo, se refiere a cómo le gusta a alguien hacer algo, a lo que denomina *Estilo de Pensamiento* donde integra la cognición, la personalidad y la actividad (Véase Figura 1).

Ante este panorama donde las teorías e investigación empírica aumentan de manera notoria, la necesidad de clarificar el entendimiento de la individualidad y su expresión en la educación formal es fundamental. La principal dificultad estriba en la imposibilidad de cubrir en una propuesta o instrumento



de evaluación los componentes de la individualidad, que ya por sí misma es una tarea compleja. Sin embargo, hay que dilucidar de qué componentes se hace referencia o que se entiende por lo individual, necesidad que Hervás y Hernández, (2004) mencionan, contar con criterios específicos para su definición, proponiendo que para la observación de las diferencias entre una persona y otra, habría que analizar cuatro funciones a partir de la interacción con una persona, situación, información o idea.

Primero, la *observación*, después, el *pensamiento* sobre lo observado, posteriormente, la *reacción* y, por último, la *actuación*. Las relaciones de estas funciones con el estilo las describen de la siguiente manera: la observación y el pensamiento con la cognición (percepción y adquisición del conocimiento) y la formación de conceptos, (elaboración de ideas y pensamientos); la reacción con el afecto y los sentimientos en la valoración emocional y, finalmente, la actuación con el comportamiento que dan cuenta de las acciones. Otros criterios que actualmente se consideran importantes para el estudio de los estilos es el contexto donde se desarrolla la tarea y la función del género.

Es importante señalar que las concepciones sobre la diferenciación e individualidad en el campo de los estilos sostienen la ineludible relación con las teorías psicopedagógicas del aprendizaje. Alonso y Gallego (1997) analizan el tema con el propósito de reflexionar sobre la necesidad de revisar el anda-

miaje teórico y epistemológico al hablar de los estilos de aprendizaje. Ejemplo de ello, es la discusión actual sobre si el estilo es un *rasgo* o un *estado*, el primero representa la postura que defiende la idea que el estilo es parte de la estructura de una personalidad más o menos estable, mientras que el segundo apuesta por la socialización del estilo, que se aprende en determinados contextos y tareas, por tanto modificable (Sternberg, 2006).

En general, ha prevalecido la postura del estilo como rasgo, sin embargo, alrededor de los años noventa, la inclusión del contexto ha sido un importante cambio en la definición y conceptualización de los estilos (Hervás y Hernández, 2004), dando por resultado que se introduzca la idea del estilo como una preferencia según la tarea y el contexto de aprendizaje, incluso de formaciones disciplinares (Sternberg, 2009).

Desde esta perspectiva, la investigación de las diferencias individuales que configuran el estilo en un contexto de aprendizaje ha tenido un gran desarrollo, en la actualidad, para su definición se contemplan tanto características personales como factores medioambientales, de los cuales, han proliferado distintas versiones del estilo, provocando confusión terminológica sobre el concepto ya que se definen de acuerdo a especificaciones personales, cognitivas afectivas y medioambientales, encontrando múltiples visiones sobre el entendimiento del estilo y sus componentes individuales (Valadez, M., 2009).

Una confusión común, extendida no sólo en la literatura sino en los interesados en este campo de estudios, es hablar indistintamente de estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Vale la pena aclarar que, en la primera, se encuentran los autores que se centran en los aspectos cognitivos del individuo basándose más en aspectos psicológicos; en la segunda, los que se centran en el proceso de aprendizaje y se apoyan más en los aspectos pedagógicos. Los primeros prefieren hablar de estilos cognitivos y los segundos de estilos de aprendizaje Gallego (2004). Aparece una tercera tendencia que se propone buscar una síntesis de ambos enfoques, en la cual se encuentran Alonso y Gallego (1997) y Riding y Rayner (2002) que sostienen que el estilo de aprendizaje se constituye por el estilo cognitivo y las estrategias de aprendizaje. Esta última tendencia se basa en dos variables, que el estilo cognitivo está ligado a la fisiología y no varía a lo largo de los años, además, que las estrategias de aprendizaje que los individuos desarrollan se ajustan a su estilo cognitivo.

Dicha tendencia se ve reflejada en la definición de estilo de aprendizaje que Alonso y Gallego (1997: 48) adoptan: «son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje». Para cerrar este apartado, presentaremos algunos ejemplos de los componentes cognitivos, afectivos y fisiológicos que son retomados para la elaboración de los modelos de estilos de aprendizaje, los cuales son abordados más ampliamente en Rayner y Riding (1997), Hervás (2003) y Sternberg (2006) (véase Cuadro 1).

Cuadro 1
Algunos componentes que pretenden dar cuenta de las diferencias individuales para la comprensión de los estilos en el aprendizaje

Componentes cognitivos	Componentes de la personalidad	Componentes psicofisiológicos	Componentes afectivos
Dependencia/independencia de campo	Intelectual Emocional	Predominancias cerebrales:	Inteligencia emocional
Serialista/holista	Perceptivo	Izquierdo-verbales	Percepciones internas y externas del control sobre situaciones
Globalista/detallista	Intuitivo	Derecho-visuales	intelectuales y académicas
Adaptadores/innovadores	Impulsivo/Reflexivo	Preferencias del tiempo de mejor desempeño:	
Razonamiento Intuitivo/activo/contemplativo		Mañana temprano	
		Mañana	
		Después de comer	
Amplitud de categorización		Por la tarde	
Simplicidad/Complejidad			
Verbal/imaginativa			
Tolerancia/Intolerancia			
Superficial/profundo			

Si observamos en este cuadro, los componentes cognitivos han tenido un mayor señalamiento e indagación que los otros, sobre todo los afectivos, que sólo hasta el inicio de este siglo se ha mostrado su interés investigativo, a pesar que desde el principio de este campo de estudio se incluye como factor fundamental.

En síntesis, podríamos decir que los estilos de aprendizaje vienen a reflejar la particularidad que el estudiante expresa ante la realización de una tarea específica, línea de investigación que proporciona herramientas conceptuales y didácticas de apoyo para la observación más amplia sobre los aspectos que contribuyen al logro de aprendizajes específicos, las cuales, evita la percepción homogénea y la unidireccionalidad de las formas de conocimiento.

La reflexión sobre esta homogeneización y la unidireccionalidad del comportamiento docente frente a las diferencias grupales e individuales es el planteamiento básico que aquí se quiere introducir, así como desarrollar la sensibilidad sobre la necesidad de cambiar la perspectiva de observación de los estudiantes y mirar desde ellos mismos, es decir, a través de la mirada del otro para la indagación propia hacia el descubrimiento de las capacidades personales bajo la libertad de elección diversa en las formas de trabajar en el aula.

¿Es importante la comprensión y descubrimiento del estilo para la innovación en la enseñanza?

De acuerdo con López, J. (1999) la mayor parte de la investigación educativa se centra en el análisis de los *componentes esenciales* del fenómeno educativo: el profesor, los estudiantes, el currículum y el contexto. Estos cuatro elementos se han estudiado, la mayoría de las veces, de manera aislada, pero también se han hecho estudios de las interacciones que existen entre ellos. Barquin (1995) indica que de acuerdo con las diferentes orientaciones y tradiciones «el profesorado es objeto de estudio desde plataformas metodológicas basadas en supuestos teóricos que difieren respecto a la función y formación del docente». De ahí han resultado tres orientaciones para el estudio del profesor: enfoque sociológico, enfoque del estrés docente y pensamiento del profesor.

El tercer enfoque, *el pensamiento del profesor*, surge del cambio de paradigma; de concebir al profesor como un transmisor de información y al alum-

no como un receptor, a concebirlos como agentes activos cuyos pensamientos, planes y percepciones influyen y determinan su conducta. Basándose en una gran cantidad de trabajos empíricos se han establecido los supuestos que sustentan esta importante línea de investigación. Uno de esos supuestos apunta que los procesos de pensamiento de los profesores se producen dentro de los contextos psicológico y ecológico, por lo cual se concluye que para entender la naturaleza de la práctica docente es necesario comprender los pensamientos, creencias y conocimientos que los profesores tienen acerca de la enseñanza, el aprendizaje, los alumnos y la materia o disciplina que enseñan. (Hativa y Goodyear, 2002) Por esa razón Monroy (2000) afirma que toda innovación educativa se ve influida por los cambios en el pensamiento del profesor.

Si de acuerdo con lo anterior las prácticas educativas se configuran, en parte, por el sistema de pensamiento del profesor, un análisis más profundo de este fenómeno se puede iniciar con varias preguntas como: ¿Por qué el sistema de pensamiento del profesor está configurado de cierta manera? ¿Por qué piensa como piensa el profesor y en consecuencia actúa de determinada forma? ¿Por qué ante innovaciones curriculares no todos los profesores actúan de la misma forma? ¿Por qué con un mismo profesor algunos alumnos aprenden y otros no? A estas preguntas se les puede encontrar respuestas si se investiga desde la perspectiva de las diferencias individuales y los estilos intelectuales (estilos cognitivos, de aprendizaje, de pensamiento y de enseñanza) entendiendo estilo, en general, como la preferencia en utilizar las capacidades personales, lo que le permite al individuo sentirse más seguro y confiado en su actuar cotidiano y académico.

Al respecto se ha encontrado que cada profesor tiene diferentes estilos de aprendizaje, enseñanza, creatividad, personalidad y pensamiento por lo que Sánchez (1994) ha señalado que cuando los maestros se enfrentan a la organización y problemática de su trabajo pedagógico, no todos actúan de la misma manera, sino que difieren en sus formas de actuar en la definición de la solución de problemas de acuerdo a su estilística. Así de una manera general y basándose en el estilo creativo en particular, algunos tienen preferencia por «hacer las cosas mejor» y otros «buscan soluciones más radicales», lo que a la luz de la teoría de Kirton (1976) estos profesores se clasifican en «adaptadores» e «innovadores» respectivamente, lo cual definiría o caracterizaría su muy

particular acción pedagógica. Por ejemplo; un adaptador se caracteriza por la precisión, prudencia, metodicidad, disciplina y conformidad; raramente rompe las reglas, es una autoridad en estructuras establecidas. Mientras que el innovador se observa como un indisciplinado, enfoca las tareas desde ángulos insospechados, tiende a tomar el control en situaciones no estructuradas, busca problemas y alternativas de solución rompiendo con el paradigma dominante. Este aspecto toma relevancia en cuanto al éxito o fracaso de las reformas educativas, porque se tiene documentado (Heredia en prensa) que cuando los profesores se enfrentan a cambios curriculares hay quienes siguen haciendo las cosas como se hacían antes del cambio, otros hacen las cosas estrictamente como se estableció y algunos van más allá de lo que se reforma.

El interés de investigar los estilos de pensamiento de los profesores surgió motivado por la creencia de que los resultados del aprendizaje de los estudiantes podrían ser propiciados por la compatibilidad entre el estilo de enseñanza del profesor y el estilo de aprendizaje del alumno, o también podría suceder el caso contrario de incompatibilidad entre el estilo del profesor y del alumno. (Zhang, 2006) Sobre este asunto de la compatibilidad / incompatibilidad de los estilos de pensamiento alumno maestro se ha realizado un gran número de estudios que tratan de determinar el efecto de la compatibilidad (o incompatibilidad) de los estilos de pensamiento sobre el desarrollo afectivo de los alumnos, el rendimiento académico, la atracción interpersonal y la evaluación de los profesores por parte de los alumnos.

Los estilos cognitivos de los profesores, se han estudiado desde diferentes modelos teóricos, algunos de estos trabajos consisten en establecer correlaciones entre el estilo cognitivo y su comportamiento instruccional, las expectativas con respecto a sus alumnos y las formas de procesar la información, como lo muestra el estudio realizado por Chacón (2006) quien encontró una relación entre el nivel semántico de construcción de mapas conceptuales con el estilo de pensamiento. Los resultados de este estudio muestran que los maestros quienes construyeron mapas conceptuales con un nivel semántico 1 presentan un estilo de pensamiento activo- visual, mientras que los que construyen en el nivel semántico 2 presentan el estilo visual secuencial.

Otro modelo teórico en el campo del estudio de la estilística y las diferencias individuales es el originado por la teoría del autogobierno mental de

Robert Sternberg, de esta línea de investigación han surgido numerosas investigaciones de las cuales se citarán unas cuantas en este trabajo. Utilizando su propio cuestionario de estilos de pensamiento para profesores, el *Thinking styles questionnaires for teachers and students* (TSQT), Sternberg y Grigorenko (1995) encontraron que los estilos de pensamiento de los docentes difieren como una función de sus características y las ideologías de las escuelas en donde trabajan; por ejemplo, los profesores de más edad tienden a ser más conservadores y tienden a enfocarse en problemas concretos.

Por su parte Zhang y Sternberg (2002) han realizado otro estudio para identificar las relaciones entre los estilos de pensamiento de los profesores y sus características personales (sexo y edad), las percepciones de su ambiente de trabajo y el reporte de su práctica de enseñanza. Un número de características del profesor están relacionadas significativamente con los estilos de pensamiento, por lo que los autores concluyen en justificar el conocimiento de los estilos en los programas de formación de profesores. Un aspecto estudiado es la predicción del estilo de pensamiento del profesor y su relación con el estilo de enseñanza. A la fecha, como indica Zhang (2008), este asunto está en fase exploratoria, no obstante ya se tienen caracterizados dos tipos de estilos de enseñanza correspondientes a dos tipos de estilos de pensamiento derivados de la teoría del autogobierno mental, el conservador que tiende a la enseñanza tradicional, sin cambios porque les cuesta modificar e innovar y el creativo que tiene mayor flexibilidad de su pensamiento, facilidad para los cambios y la modificación de su enseñanza.

Si tan importante es la repercusión del estilo de pensamiento del profesor directamente en su práctica, también resulta de interés y de motivo de estudio que el profesor detecte y tome en cuenta el estilo de pensamiento de los alumnos. Para ilustrar esto sólo se mencionará un ejemplo: en un estudio realizado en Korea (Park, Park y Choe, 2005) se encontró que los alumnos considerados «superdotados o talentosos», aquellos que sobresalen en alguna dimensión, conjunto de dimensiones o atributo raro, con alto potencial de rendimiento y productividad, en relación con sus pares y evaluado como superior por la sociedad a la que pertenecen; prefieren los estilos de tipo evaluativo y creativo combinados con un estilo global y un pensamiento anárquico, lo que los conduce a formular sus propias ideas y crear sus propias reglas, mientras que los

«no sobredotados» tienen preferencia por los estilos conservadores, sin definición de metas de aprendizaje precisas.

Los autores sugieren que a estos alumnos, con características especiales, se les oferte un currículo «enriquecido», además con una metodología más amplia, dado que para los alumnos que tienen preferencias estilísticas con tendencias creativas es necesario el método de pensamiento basado en cuestionamientos o preguntas, también es muy adecuado el método de proyectos, a diferencia de los que prefieren un estilo de pensamiento evaluativo es ventajoso el análisis de la lectura, el estudio de casos, y aprendizaje basado en problemas.

Hoy en día se está de acuerdo en que un componente importante de la enseñanza efectiva es la sensibilidad del profesor para detectar las diferencias individuales de sus alumnos, esto significa respeto por la diversidad y por las necesidades diferenciadas de los alumnos. Bajo estas premisas Rosenfeld y Rosenfeld (2004) aplicaron un programa de un año de duración en un grupo de maestros con la finalidad de sensibilizarlos en el reconocimiento de las diferencias de aprendizajes tanto propias como las de sus colegas. Después de los cursos de sensibilización, los resultados obtenidos fueron cambios detectados en los profesores que comprendieron desde el lenguaje (comprensión y utilización de los conceptos que se utilizan en el campo de las diferencias individuales), creencias, hasta en las prácticas escolares.

A pesar de la gran cantidad de trabajos sobre los estilos de pensamiento de los profesores y su interrelación con los procesos y situaciones áulicas, aún queda mucho por investigar ya que como afirman Zhang (2006) y Zhang y Sternberg (2009) hay resultados en algunas ocasiones ambiguos, por lo que esta línea de investigación se presenta como una oportunidad de estudio para seguir indagando sobre este fenómeno psicoeducativo y aprovechar los resultados para las intervenciones adecuadas que lleven como fin el mejoramiento de las prácticas educativas.

A pesar de la importancia de la noción de estilo y sus implicaciones psicoeducativas, en México son escasos los estudios sobre el tema, mucho menos son conocidos los instrumentos elaborados con el propósito de la identificación estilística para su utilización con propósitos de diagnóstico institucional o de escolar.

¿Cómo pueden auxiliar las aportaciones de los estilos en las aplicaciones pedagógicas y didácticas?

Una de las principales discusiones sobre la noción de individualidad, en los estilos de aprendizaje, es respecto a la implementación pedagógica y didáctica. Esto es, si partimos de un marco educativo diseñado y establecido mediante normas generales de comportamiento de cómo los alumnos aprenden, ¿dónde quedan los estilos?, ¿significa que dichas normas son contraproducentes? Ante esta interrogante, que recurrentemente se presenta, es pertinente rescatar lo que proponen Alonso y Gallego en el siguiente párrafo:

Pensamos que existe una posición intermedia, que propone un análisis de algunas diferencias más significativas, ofrece un esquema de diagnóstico e identificación y una oferta de tratamiento. Habría pues, que aceptar unas ciertas normas comunes y, a la vez, destacar aspectos individuales y personales de forma conjugable y coordinable (Alonso y Gallego, 2004:4)

Esto significa que la percepción de la individualidad en los escenarios educativos no se contraponen a las estrategias educativas generales implementadas en los planes de estudio de cualquier nivel, dado que éstos son resultado de estudios que tratan de delinear el progreso del aprendizaje que las teorías e investigaciones psicopedagógicas han mostrado.

En concordancia con estas ideas, Tomlinson (2000) menciona que la meta del aprendizaje que medite sobre las diferencias, es ayudar al estudiante a entender el modo de aprendizaje donde pueda trabajar mejor y ofrecer opciones para encontrar un camino que lo conduzca a elevar su rendimiento académico. Sugiere las siguientes variables individuales para revisar la práctica docente y las implementaciones didácticas: la orientación del grupo, el estilo cognitivo, preferencias de la inteligencia y ambiente de aprendizaje (véase Cuadro 2).

En esta misma tónica, otra aportación para reflexionar sobre el desempeño individualizado, es la que hace Sternberg y Zhang (2005) sobre las formas de evaluación dependiendo de su estilo de pensamiento, el cual a la vez desarrollaría algunas habilidades de acuerdo a su estilo. La idea fundamental es que los atributos que tienen los estilos son compatibles con ciertas modalidades de eva-

Cuadro 2
Variables para revisar la práctica docente y las implementaciones didácticas

Orientación del grupo	Estilo cognitivo	Preferencias de la inteligencia	Ambiente de aprendizaje
Independiente/ orientación de sí mismo	Creativo/ conformista	Analítica	Silencioso/ruidoso
	Expresivo/controlado	Práctica	caluroso/frío
	Inductivo/deductivo	Creativa	Inmóvil/ móvil
Grupo/ orientación de pares	Orientado hacia personas/orientado hacia tareas u objetos	Verbal/ Lingüística	Flexible/fijo
		Lógica/matemática	Haciendo algo/libre
Orientación adulta	Concreto/abstracto	Espacial/visual	
	Colaboración/competición	Corporal/kinestésica	
		Musical/rítmica	
Combinación	Interpersonal/introspectivo	Interpersonal	
		Intrapersonal	
	Fácil distracción/atención prologada	Naturalista	
	Logro grupal/logro personal	Existencialista	
	Oral/visual/kinestésico/reflexivo/orientado a la acción		

luación e instrucción. En el Cuadro 3 se resume las características asociadas a cada uno de los estilos de pensamiento, que pueden ser transferidas a situaciones didácticas para diseñar recursos materiales y de mediación pedagógica.

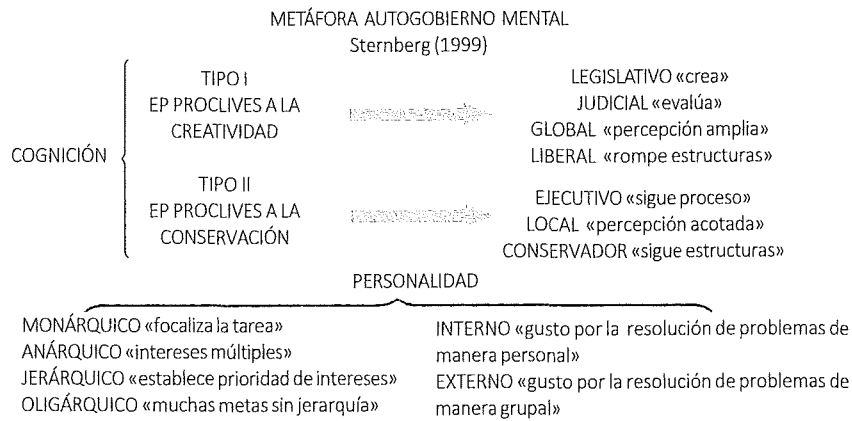
Esta implementación educativa se deriva de la propuesta de los Estilos de Pensamiento de Sternberg (EP) (1999), conformada en su teoría de autogobierno mental. Definiendo los EP como maneras de pensar, preferencias para utilizar los recursos de la inteligencia, métodos para organizar la cognición acerca de cómo aprehendemos la realidad que el individuo utiliza para resolver problemas de su contexto, de acuerdo al objetivo de la tarea. Formula 13 estilos agrupados en 5 dimensiones: 1) Función incluye los estilos de pensa-

miento: legislativo, ejecutivo y judicial, 2) Forma, incluye los estilos: monárquico, jerárquico, oligárquico y anárquico 3) Niveles de actuación abarca los estilos: global y local, 4) El ámbito desde el cual se procesa la actividad, incluye los estilos: interno y externo y 5) La inclinación o tendencia que orienta la actividad incluye los estilos: liberal y conservador (Figura 2).

Cuadro 3
Compatibilidad de tipos de evaluación y habilidades con estilos de pensamiento. Sternberg y Zhang (2005)

Formas de evaluación	Principales habilidades	Estilos más compatibles
Respuestas cortas Opción múltiple	Memoria	Ejecutivo
	Análisis	Judicial/Local
	Tiempo disponible	Jerárquico
	Trabajo para uno mismo	Interno
Ensayo	Memoria	Ejecutivo/local
	Macroanálisis	Judicial/Global
	Creatividad	Legislativo
	Organización	Jerárquico
	Tiempo disponible	Jerárquico
	Aceptación del punto de vista del profesor	Conservador
	Trabajo para uno mismo	Interno
Proyecto/Portafolio	Análisis	Judicial
	Creatividad	Legislativo
	Trabajo en equipo	Externo
	Trabajo para uno mismo	Interno
	Organización	Jerárquico
	Alto compromiso	Monárquico

Figura 2
Esquema de la Teoría de Autogobierno Mental



Fuente: Valadez, Arellano y Heredia, 2009

Las sugerencias de los EP para la enseñanza, las asocian también con distintos tipos de instrucción en los que pueden apoyarse estrategias de mediación docente como recurso didáctico, tal como se muestra en el Cuadro 4.

Cuadro 4
Tipos de instrucción docente asociados a estilos de pensamiento

EJECUTIVO TIPO DE INSTRUCCIÓN	ESTILO ENFATIZADO	
	JUDICIAL	LEGISLATIVO
¿Quién dijo?	Comparar y contrastar	Crear
Resumir	Analizar	Inventar
¿Quién hizo?	Evaluar	Diseñar, Dibujar
¿Cuándo sucedió?	En tu juicio...	Si tú fueras...
¿Cómo sucedió?	¿Qué causó?	¿Cómo podrías?
Repetir lo anterior	¿Qué se asume por...?	Suponer
Describir	Criticar	Idealizar

Fuente: Sternberg y Zhang, 2005.

El reconocimiento de las diferencias de educadores y educandos no sólo tiene aportes en el proceso formativo del alumno sino que contribuye al desarrollo profesional de los docentes y al posicionamiento institucional al evidenciar dicho proceso. Observando la transformación de las concepciones previas ante los nuevos conocimientos, de acuerdo al contexto y la experiencia personal y profesional del aprendiz.

Desde este reconocimiento estilístico, además es posible diseñar estrategias de aprendizaje con fines específicos, como por ejemplo de tutoría y acompañamiento pedagógico, la cual puede construirse con base en la propuesta de Capra y Arpin (2008), presentada en tres niveles alumno, docente e institución (véase Cuadro 5).

Cuadro 5
Contribución del acompañamiento pedagógico

APORTE	ALUMNO	DOCENTE	INSTITUCIÓN
Proceso de enseñanza-aprendizaje	Consciente de su proceso y estilo de aprendizaje se orienta a la responsabilidad en la construcción de conocimientos.	Aporta elementos para la mediación docente. Incorpora el análisis de la mediación.	Tiene evidencias del proceso formativo y construcción de conocimientos. Da cuenta del proceso enseñanza-aprendizaje (desempeños de alumnos e intenciones docentes).
Identidad	Autoconocimiento en capacidades y competencias.	Identifica perfil docente con base en sus mediaciones e interacciones. Enriquece la expertiz profesional y el desarrollo de sus competencias.	Distingue un proceso formativo centrado en la persona.

Fuente: Capra y Arpin, 2008.

Reflexiones finales

La incorporación del constructo de estilos, en educación tiene una serie de aportes a la planeación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que pueden constituirse como un recurso para identificar las diferencias de aprendizaje de los estudiantes y de esta manera diseñar recursos didácticos de manera diferenciada, atendiendo a sus particularidades, evitando una educación «uniformadora».

La formación que considera los estilos hace posible reconocer y comprender por qué los estudiantes aprenden de manera distinta, y posibilita diseñar ayudas pedagógicas de manera diferenciada, de acuerdo a las necesidades y cualidades particulares de cada alumno. Los estilos, favorecen el conocimiento del perfil del educando, no sólo porque se identifican sus fortalezas y preferencias al momento de aprender sino porque también se pueden reconocer y potenciar procesos cognitivos que están menos desarrollados e interfieren en la construcción de nuevos conocimientos.

Lo anterior está en concordancia con los planteamientos actuales que plantean las reformas educativas que refieren el aprendizaje centrado en el alumno y por tanto implica una enseñanza personalizada, la cual puede ser más eficaz con base en el conocimiento de los perfiles diferenciados de los estudiantes. Incluso puede aportar a la enseñanza estratégica que promueve la metacognición, es decir el reconocimiento de los sujetos sobre sus propios recursos involucrados al momento de aprender, impactando así en la autorregulación y autonomía del educando.

En el desarrollo del escrito se han mostrado, los beneficios que obtiene el docente de conocer los estilos así como las aplicaciones pedagógicas y didácticas que se organizan con base en dicho conocimiento. Como se comentó, los planteamientos actuales de las reformas educativas implican cambios en estos aspectos, pero sobre todo en la manera en cómo el docente concibe el proceso formativo y el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los conocimientos de los estilos proporcionan un recurso para que el docente planifique, gestione y evalúe dichos procesos.

Bibliografía

- ALONSO, C. M., GALLEGO D., y HONEY, P. (1997) *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Editorial Mensajero.
- ARELLANO, F. L., HEREDIA, P., y VALADEZ, M. (2009) «La pedagogía diferenciada: una alternativa para la educación superior», en Bayardo, M. G. y Valadez, M. (coords.) *Pensando en los procesos educativos de la Educación Superior*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- BARQUÍN, J. (1995) «La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España». *Revista de Educación*, 306, 7-45.
- CABRERA, J. S., y G. FARIÑAS (2005) «El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual». *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (1), 1-10. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf>
- CAPRA, L., y ARPIN, L. (2008) *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Montréal : Chenelière Éducation.
- CHACÓN, L. (2006) «Influencia del estilo de pensamiento en la construcción de mapas conceptuales». En *Proc. of The Second Int. Conference on Concept Mapping*. Cañas y Novak. Eds. San José Costa Rica.
- HATIVA, N., y GOODYEAR, P. (edits.) (2002) «Teacher thinking, beliefs and knowledge». En *Higher Education*. The Netherlands, Kluwer.
- HEREDIA, P. (en prensa) «La interpretación que dan los profesores a las innovaciones de la reforma curricular. Un estudio de caso», en S. Ayala y M. Valadez (coords.) *Productos de Investigación Educativa*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- HERVÁS, R. M. (2003) *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- y Hernández, F. (2004) «Diferentes formas de enseñar y aprender: estilos y enfoques de aprendizaje y su aplicación en contextos educativos». Recuperado de: http://www.ciea.udg.cl/Postulación/files/03_52_25_Abstract_rosa_hervas.pdf
- GRIGORENKO, E., y STERNBERG, R. J. (1993) *Thinking styles questionnaires for teachers and students* (Test no publicado). Yale University.

- KIRTON, M. J. (1976) «Adaptators and innovators, a description and measure». *Journal of Applied Psychology*, 6, 622-629.
- LÓPEZ, J. (1999) *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. España: Aljibe.
- MONROY, M. (2000) «Evaluación docente de la práctica educativa a través de la reflexión del pensamiento didáctico del docente», en F. Díaz-Barriga y M. Rueda (comps.) *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós.
- PARK, P. y CHOE (2005) «The Relationship Between Thinking Styles and Scientific Giftedness in Korea». *The Journal of Secondary Gifted Education*. XVI, (2/3), 87-97.
- RAYNER, S. y RIDING, R. J. (1997) «Towards a categorizations of cognitive styles and learning». *Educational Psychology*, 17, 527.
- RIDING, R. J. y RAYNER, S. (2002) *Cognitive Styles and Learning Strategies*. London: David Fulton Publisher.
- ROSENFELD, M. y ROSENFELD, S. (2004) «Developing Teacher Sensitivity to Individual Learning Differences». *Educational Psychology*, 24 (4), 465-486.
- SÁNCHEZ, M. F. C. (1994) «Teacher's Creativity Styles and Pedagogical Practices», en Carlgren, Handal y Vaage (Eds.) *Teacher's Minds and Actions. Research on Teachers' Thinking and Practice*. London. The Falmer Press.
- STERNBERG, R. J. (1988) «Mental self government: A theory intellectual styles and their development». *Human Development*, 31, 197-22
- (1999). *Estilos de pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- y GRIGORENKO, E. L. (1995) «Styles of Thinking in the school». *European Journal for High ability*, 6, 201-219.
- y WAGNER, R. K. (1992) *Thinking Styles Inventory*. Test no publicado. Yale University, New Haven, CT.
- y ZHANG L. F. (2005) «Styles of Thinking as a Basis of Differentiated Instruction». *Theory into Practice*, 44, (3), 245-253.
- TIRADO, R. (2002) *Los entornos virtuales de aprendizaje. Bases para una didáctica del conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- TOMLINSON, C. A. (2000) «The how tós of planning lesson differentiated by learning profile. Leadership for Differentiating Schools and Classrooms». Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development. p.61.
- VALADEZ, M. (2009) «Estilos de aprendizaje y Estilos de Pensamiento: precisiones conceptuales». *Revista Educación y Desarrollo*, XI (Oct-Dic), 19-30.
- , HEREDIA, P., y ARELLANO, F. L. (2009) *Aproximación a los estilos de pensamiento: conceptualización e investigación empírica en la educación superior*.
- VILLA, A. y POBLETE (2007) *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ Universidad de Deusto.
- ZHANG, L. (2006) «Does Student-Teacher Thinking Style Match/Mismatch Matter in Student's Achievement?». *Educational Psychology*, 26 (3), 396-409.
- (2008) «Teacher's Styles of Thinking: An Exploratory Study». *The Journal of Psychology*, 142 (1) pp.37-55.
- y STERNBERG, R. (2002) «Thinking Styles and Teacher's Characteristics. International». *Journal of Psychology*. 37 (1), 3-12.
- (2006) *The Nature of Intellectual Styles*. London: LEA.
- (eds.) (2009) *Perspectives on the nature of intellectual styles*. New York: Springer Publishing.