



# TESIS DOCTORAL

Análisis de los Estilos y  
Enfoques de Aprendizaje  
de los Estudiantes y  
Valoración de las  
Estrategias de Enseñanza  
más Empleadas por el  
Profesorado de la  
Universidad de Córdoba

**Universidad de Córdoba**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Departamento de Educación**

**Dra. Rosario Mérida Serrano**  
(Directora de Tesis)

**Juan C. Vacas Pérez**  
(Doctorando)

**2015**

TÍTULO: *Análisis de estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado de la Universidad de Córdoba.*

AUTOR: *Juan Crisóstomo Vacas Pérez*

---

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2016  
Campus de Rabanales  
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A  
14071 Córdoba

[www.uco.es/publicaciones](http://www.uco.es/publicaciones)  
[publicaciones@uco.es](mailto:publicaciones@uco.es)

---



*El aprendizaje es una construcción personal, pero determinado absolutamente por el entorno. He crecido acompañado de mis alumnos y de mis profesores, querido y animado por mi familia y amigos, y feliz por ser así.*



## ***AGRADECIMIENTOS***

Este documento es fruto de la colaboración de muchas personas involucradas, participativas y activas. Al profesorado de los cursos de doctorado por hacerme sentir la pedagogía y la didáctica como algo consustancial a la condición de profesor universitario. Mi agradecimiento más sincero a aquellos amigos y conocidos que me ayudaron en el trabajo de campo, así como a los equipos decanales por permitirme acceder a él. Mi gratitud a todo el alumnado participante en el proyecto de investigación cuyo mensaje se hace ahora visible. Una mención especial se merece la Dra. Rosario Mérida Serrano, directora de tesis y ahora también mi amiga que ha dirigido el trabajo con ilusión y dedicación. A mi familia, a los que están por su apoyo y paciencia infinita y, también, a los que no están pero que me acompañan en mis recuerdos. Gracias a todos.



# Índice

Documentos previos.....	pág.
Siglas y abreviaturas.....	I
Figuras.....	III
Tablas.....	VII
<b>CUERPO DE LA TESIS</b>	
CAPÍTULO I. Introducción.....	1
CAPÍTULO II. Marco conceptual y teórico.....	17
2.1. Pluralidad conceptual y aclaración.....	17
2.2. Marco conceptual y teórico.....	20
2.2.1. Grandes corrientes y paradigmas en el estudio del aprendizaje.....	21
2.2.1.1. Enfoque Positivista.....	22
2.2.1.2. Enfoque Naturalista.....	31
2.2.2. Marco conceptual y teórico de los estilos de aprendizaje.....	32
2.2.2.1. Modelos de los estilos de aprendizaje: sistemas de clasificación.....	34
2.2.2.2. Definición de estilos de aprendizaje.....	41
2.2.2.3. Instrumentos de diagnóstico en los estilos de aprendizaje.....	45
2.2.2.4. Taxonomía empleada para los estilos de aprendizaje.....	48
2.2.2.5. Nuestra opción teórica.....	50
2.2.3. Marco conceptual y teórico de los <i>enfoques de aprendizaje</i> .....	65
2.2.3.1. Modelos de enfoque de aprendizaje.....	66
2.2.3.2. Nuestra opción teórica.....	70
2.2.3.3. Definiciones de enfoques de aprendizaje.....	79
2.2.3.4. Instrumentos de medida de los enfoques de aprendizaje.....	80
2.2.3.4. Tipología del enfoque.....	82
2.2.4. Marco conceptual y teórico de las estrategias de enseñanza.....	90
2.2.4.1. Teorías de la enseñanza: corrientes educativas y psicológicas en las estrategias de enseñanza.....	92
2.2.4.2. Modelos didácticos.....	94
2.2.4.3. Métodos de enseñanza.....	99
2.2.4.4. Estrategias de enseñanza: entre las estrategias didácticas y las modalidades de enseñanza.....	102
CAPÍTULO III. Diseño.....	121
3.1. Planteamiento del problema e hipótesis de trabajo.....	121
3.2. Objetivos.....	123
3.2.1. Problema de investigación.....	124
3.2.2. Objetivos específicos.....	124
3.2.2.1. Objetivos centrados en los estilos de aprendizaje.....	124
3.2.2.2. Objetivos centrados en los enfoques de aprendizaje.....	125
3.2.2.3. Objetivos centrados en las estrategias de aprendizaje.....	125
3.3. Diseño del estudio.....	125
3.4. Participantes.....	126
3.4.1. Proceso de selección.....	126
3.4.2. Descripción de la muestra.....	128
3.5. Definición de las variables.....	135



3.6. Instrumentos y técnicas de análisis.....	145
3.6.1. Técnicas de análisis cuantitativo.....	145
3.6.2. Prácticas cualitativas: entrevistas y grupos de discusión.....	151
3.7. Análisis de los datos.....	156
3.7.1. Datos cuantitativo.....	156
3.7.2. Datos cualitativos.....	156
<b>CAPÍTULO IV. Resultados</b>	<b>161</b>
4.1. Resultados en estilos de aprendizaje.....	161
4.1.1. Estilos de Aprendizaje Dominantes (EAD).....	161
4.1.2. Preferencias por los estilos de aprendizaje.....	164
4.1.3. Estilos de aprendizaje y variables personales.....	166
4.1.4. Estilos de aprendizaje y variables de contexto.....	169
4.1.5. Estilos de aprendizaje y variables académicas.....	172
4.1.6. Los estilos de aprendizaje en las Ramas de Conocimiento.....	174
4.1.6.1 EAD en la Rama del conocimiento de las Ciencias de la Salud...	179
4.1.6.2. Estilos de Aprendizaje en la Rama de Conocimiento de Ciencias	184
4.1.6.3. Estilos de Aprendizaje en la Rama de las Ingenierías.....	186
4.1.6.4. Estilos de aprendizaje de la Rama de Artes y Humanidades.....	193
4.2.1.5 Estilos de aprendizaje en las Ciencias Sociales y Jurídicas.....	196
4.2. Resultados en enfoques de aprendizaje.....	209
4.2.1. Enfoques de aprendizaje: Resultados Generales.....	209
4.2.2. Enfoques de aprendizaje y variables personales.....	212
4.2.3. Enfoques de aprendizaje y variables contextuales.....	215
4.2.4. Enfoques de aprendizaje y variables académicas.....	217
4.2.5. Enfoques de aprendizaje por Ramas de Conocimiento.....	221
4.2.5.1. Enfoques de aprendizaje en las Ciencias de la Salud.....	221
4.2.5.2. Enfoques de Aprendizaje en la rama de Ciencias.....	223
4.2.5.3. Enfoques de aprendizaje en la Rama de las Ingenierías.....	224
4.2.5.4. Enfoques de Aprendizaje en la Rama de Artes y Humanidades...	225
4.2.5.5. Enfoques de Aprendizaje en las Ciencias Sociales y Jurídicas....	226
4.2.6. Análisis comparativo entre los tipos de enfoques de aprendizaje y Ramas de Conocimiento.....	228
4.2.6.1. Análisis comparativo de enfoques en las RRCC por titulaciones..	231
4.2.6.1.1. Enfoques de aprendizaje en las titulaciones de la Salud.....	232
4.2.6.1.2. Enfoques de aprendizaje en las titulaciones de Ciencias.....	233
4.2.6.1.3. Enfoques de aprendizaje en las titulaciones de Ingeniería.....	234
4.2.6.1.4. Enfoques en las titulaciones de Artes y Humanidades.....	236
4.2.6.1.5. Enfoques en las titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas..	237
4.2.7. Estilos y Enfoques de Aprendizaje. Estudio relacional.....	244
4.3. Resultados en estrategias de enseñanza.....	252
4.3.1. Preferencias de las estrategias de enseñanza al ingreso.....	252
4.3.1.1. Las estrategias de aprendizaje en las variables personales.....	256
4.3.1.2. Las estrategias de aprendizaje en las variables contextuales.....	258
4.3.1.3. Las estrategias de aprendizaje en las variables académicas.....	259
4.3.2. Estrategias de Enseñanza en las Ramas del Conocimiento.....	259
4.3.2.1. Estrategias de enseñanza en las titulaciones de la Salud.....	261
4.3.2.2. Estrategias de enseñanza en las titulaciones de Ciencias.....	264
4.3.2.3. Estrategias de enseñanza en las titulaciones de las Ingenierías..	267
4.3.2.4. Estrategias de enseñanza en titulaciones del Artes y las Humanidades.....	272

4.3.2.5. Estrategias de enseñanza en las titulaciones de las Ciencias Sociales y Jurídicas.....	276
4.3.3. Interés por las estrategias de enseñanza al finalizar los estudios Análisis explicativo.....	285
4.4. Estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza.....	312
4.5. Enfoques de aprendizaje y estrategias de enseñanza.....	314
4.6. Estilos y enfoque con las estrategias de enseñanza.....	318
<b>CAPÍTULO V. Discusión</b>	<b>323</b>
5.1. En los estilos de aprendizaje.....	323
5.2. En los enfoques de aprendizaje.....	334
5.3. En la relación entre estilos y enfoques de aprendizaje.....	339
5.4. En las estrategias de enseñanza.....	342
5.4.1. Preferencias al ingreso en la universidad.....	342
5.4.2. Percepción al finalizar los estudios.....	347
5.5. Discusión en torno a la relación de las tres variables.....	356
5.5.1. En la relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza.....	356
5.5.2. En la relación entre los enfoques de aprendizaje y las estrategias de enseñanza.....	357
5.5.3. En la relación entre estilos, enfoques y estrategias de enseñanza.	359
<b>CAPÍTULO VI. Conclusiones</b>	<b>365</b>
<b>CAPÍTULO VII. Bibliografía</b>	<b>403</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>445</b>
Cuestionario EDUCO.....	445



## Siglas y abreviaturas

	Descripción
<b>UCO</b>	Universidad de Córdoba
<b>EDUCO</b>	Acrónimo de: Estrategias Docentes en la UCO
<b>EEES</b>	Espacio Europeo de Educación Superior
<b>EA</b>	Estilos de Aprendizaje
<b>EAD</b>	Estilos de Aprendizaje Dominantes
$\Sigma$	Sumatorio de puntuaciones de estilos de aprendizaje
<b>CHAEA</b>	Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje
<b>A,R,T,P</b>	Designa estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico, pragmático)
<b>RT, AP,</b>	Ejemplos de estilos duales (reflexivo-teórico, activo-pragmático)
<b>Ho</b>	Estilo homogéneo
<b>EnA</b>	Enfoques de Aprendizaje
<b>EnP</b>	Enfoque de aprendizaje Profundo
<b>MP</b>	Motivación Profunda
<b>EP</b>	Estrategia Profunda
<b>EnS</b>	Enfoque de aprendizaje Superficial
<b>MS</b>	Motivación Superficial
<b>ES</b>	Estrategia Superficial
<b>IntEnA</b>	Intensidad de Enfoques de aprendizaje
<b>R-CPE-2F</b>	Revisado-Cuestionario de Procesos de Estudio-Dos Factores
<b>EsE</b>	Estrategias de Enseñanza
<b>IntEsE</b>	Intensidad de las Estrategias de Enseñanza
<b>CM</b>	Clases magistrales
<b>DEB</b>	Debates
<b>CON</b>	Conferencias
<b>TU</b>	Tutorías
<b>VIR</b>	Métodos por medios virtuales
<b>TP</b>	Trabajos personales
<b>TG</b>	Trabajos de grupo
<b>TALL</b>	Talleres
<b>SEM</b>	Seminarios
<b>PE</b>	Prácticas externas en medios profesionales



## FIGURAS

Figura	nº	Descripción	pág.
Figura	1	Conceptos relacionados en el PEA según Entwistle (1976).	20
Figura	2	Rasgos que conforman el estilo de aprendizaje (Hervás Avilés, 2003)	34
Figura	3	Modelo Onion de Curry	35
Figura	4	Diferentes formas de enseñar y aprender. Modelos de <i>estilos y enfoques</i> (Adaptado de Hervás Avilés, 2003)	40
Figura	5	Seguimiento teórico para el estudio de los <i>estilos de aprendizaje</i> . Elaboración propia	50
Figura	6	Proceso continuo y circular del aprendizaje experiencial (Elaboración propia)	54
Figura	7	Representación de las dos dimensiones: percepción y procesamiento (Kolb, 1984) del aprendizaje	55
Figura	8	Modos y dimensiones que construyen la tipología de <i>estilos de aprendizaje</i> (Kolb, 1984)	56
Figura	9	Representación gráfica de los <i>estilos de aprendizaje</i> según Honey y Mumford (1992)	57
Figura	10	Modelo de factores que influyen en el proceso de aprendizaje. Entwistle (1981-1988)	69
Figura	11	Modelo de Enseñanza de Biggs	75
Figura	12	Modelo de aprendizaje escolar de Biggs (1993)	75
Figura	13	Incidencia de las concepciones de enseñanza y aprendizaje en el rendimiento.	76
Figura	14	Modelo Interactivo Enseñanza-Aprendizaje, DIDEPRO (Adaptado de Biggs, 2001)	78
Figura	15	Antecedentes del trabajo colaborativo.	98
Figura	16	Metodología mixta de la actividad investigadora (elaboración propia)	126
Figura	17	Sexo	129
Figura	18	Lugar de procedencia de los participantes	129
Figura	19	Participación por centros	130

Figura	20	Participación por Titulaciones	132
Figura	21	Número de hermanos (unidad familiar)	133
Figura	22	Nivel estudios paternos de los participantes	133
Figura	23	Nivel estudios maternos de los participantes	133
Figura	24	Estudia y trabaja	133
Figura	25	Mejor calificación en asignaturas (previas a la universidad)	134
Figura	26	Peor calificación en asignaturas (previas a la universidad)	134
Figura	27	Vías de acceso a la Universidad	134
Figura	28	Preferencia por titulación y matriculación ¿coinciden?	135
Figura	29	Tabla de puntuaciones de estilos de aprendizaje y representación de los perfiles personales. Cuestionario CHAEA	148
Figura	30	Imagen para la ponderación de las estrategias de enseñanza	151
Figura	31	Representación gráfica de la “técnica del embudo” (Kendall & Kendall, 1997) empleada en entrevistas. (Elaboración propia)	152
Figura	32	Diseño de las notas de campo para las entrevista y grupos de discusión	155
Figura	33	Disposición espacial de los participantes a los grupos de discusión	155
Figura	34	Estilos de Aprendizaje Dominantes obtenidos mediante los perfiles individuales. Porcentajes.	161
Figura	35	Relaciona itinerarios de Bachillerato con Estilos de Aprendizaje	173
Figura	36	Representación gráfica que relaciona estilos de aprendizaje con las Ramas de Conocimiento	179
Figura	37	Estilos de Aprendizaje dominantes en Ciencias de la Salud	180
Figura	38	Estilos de Aprendizajes dominantes en Enfermería	181
Figura	39	Estilos de Aprendizaje en Medicina	182
Figura	40	Estilos de Aprendizaje en Veterinaria	183
Figura	41	Relaciona los EAD de la población con la Rama de Ciencias	184
Figura	42	Estilos de aprendizaje dominantes en Biología	184
Figura	43	Estilos de aprendizaje dominante en Ciencias Medioambientales	184
Figura	44	Estilos de aprendizaje dominante en Física	184

Figura	45	Estilos de aprendizaje dominante en Química	184
Figura	46	Estilos de aprendizaje dominante en la RRCC de Ingeniería	188
Figura	47	Relaciona EAD de la población con ETSIAM	188
Figura	48	Estilos de aprendizaje dominantes en Agrónomos y Montes	188
Figura	49	Los estilos de aprendizaje dominantes en las ITI comparado con la población	190
Figura	50	Estilos de aprendizaje dominantes en las Ingenierías Industriales	191
Figura	51	Estilos de aprendizaje en las Ingenierías de Obras Públicas, Minas y doble titulación	192
Figura	52	Estilos de Aprendizaje dominantes en las Humanidades y Arte	194
Figura	53	Estilos de aprendizaje dominantes en las titulaciones de Humanidades	195
Figura	54	Describe estilos de aprendizaje dominantes en Ciencias Sociales y Jurídicas	196
Figura	55	Estilos de aprendizaje dominantes en Derecho	197
Figura	56	Estilos de aprendizaje dominantes en Relaciones Laborales	198
Figura	57	Estilos de aprendizaje dominantes en la diplomatura de Ciencias Empresariales	199
Figura	58	Estilos de aprendizaje dominantes en la licenciatura de Administración y Dirección de Empresas	199
Figura	59	Estilos de aprendizaje dominantes en el grado de Administración y Dirección de Empresas	199
Figura	60	Estilos en la Doble titulación de Derecho y Empresariales	200
Figura	61	Estilos de aprendizaje dominantes en Turismo	201
Figura	62	Estilos de aprendizaje dominantes en la Facultad de Ciencias de la Educación	203
Figura	63	Estilos de aprendizaje dominantes en Educación	208
Figura	64	Enfoque de aprendizaje en la población	210
Figura	65	Intensidad de los enfoques de aprendizaje en la UCO.	211
Figura	66	Intensidad de los enfoques de aprendizaje en Ciencias de la Salud.	222
Figura	67	Intensidad de los enfoques de aprendizaje en Ciencias	223



Figura	68	Intensidad de los enfoques de aprendizaje en las Ingenierías	224
Figura	69	Intensidad de enfoques de aprendizaje en Arte y Humanidades	226
Figura	70	Intensidad de los enfoques de aprendizaje en la Rama de las Ciencias Sociales y Jurídicas.	227
Figura	71	Representación gráfica que relaciona los estilos con los enfoques de aprendizaje	250
Figura	72	Descripción de las intensidades por las preferencias en estrategias de enseñanza	255
Figura	73	Visualiza la relación de los de los estilos de aprendizaje por las estrategias de enseñanza	320
Figura	74	Representación aproximada de la tendencia de las titulaciones por los estilos de aprendizaje de Kolb, 1993 (citado por Lozano, 2000)	330
Figura	75	Representación aproximada de la tendencia de las titulaciones por los estilos de aprendizaje	331
Figura	76	Representación aproximada de relaciones y tendencias entre estilos, enfoques y estrategias de enseñanza.	362

## TABLAS

Tabla n°	Descripción	Pág.
<b>Tabla 1.</b>	Líneas de estudio sobre el aprendizaje con sus autores más representativos.	<b>17</b>
<b>Tabla 2.</b>	Esquema metodológico de Hernández Pina (1993)	<b>37</b>
<b>Tabla 3.</b>	Esquema teórico de Hernández Pina (1990)	<b>37</b>
<b>Tabla 4.</b>	Clasificación modelos de estilos de aprendizaje según Riding y Rayner	<b>37</b>
<b>Tabla 5.</b>	Cuadro que relaciona los autores con sus definiciones de estilos de aprendizaje. Elaboración propia.	<b>41</b>
<b>Tabla 6.</b>	Clasificación de los instrumentos de medida de los estilos de aprendizaje.	<b>46</b>
<b>Tabla 7.</b>	Categorías de clasificación de los estilos de aprendizaje.	<b>49</b>
<b>Tabla 8.</b>	Términos que definen el estilo activo.	<b>61</b>
<b>Tabla 9.</b>	Términos que define el estilo reflexivo.	<b>62</b>
<b>Tabla 10.</b>	Términos que define el estilo teórico.	<b>62</b>
<b>Tabla 11.</b>	Términos que define el estilo pragmático.	<b>63</b>
<b>Tabla 12.</b>	Algunas de las concepciones destacadas en enfoques de aprendizaje	<b>79</b>
<b>Tabla 13.</b>	Enfoques de aprendizaje: autores, inventarios y comentarios al instrumento	<b>80</b>
<b>Tabla 14.</b>	Características de los tipos de enfoques de aprendizaje (tomado de Luna Ávila, 2015)	<b>84</b>
<b>Tabla 15.</b>	Conceptos de estilos didácticos	<b>104</b>
<b>Tabla 16.</b>	Relaciona las estrategias didácticas con las modalidades de enseñanza. Señala las diez estrategias de enseñanza propuestas.	<b>109</b>
<b>Tabla 17.</b>	Muestra de representación de técnicas cualitativas.	<b>128</b>
<b>Tabla 18.</b>	Edad de la población	<b>129</b>
<b>Tabla 19.</b>	Participación por número de personas matriculadas.	<b>131</b>
<b>Tabla 20.</b>	Baremo General de preferencias en estilos de aprendizaje.	<b>137</b>
<b>Tabla 21.</b>	Baremo de intensidad de enfoque de aprendizaje en la población	<b>139</b>
<b>Tabla 22.</b>	Relación entre las estrategias de enseñanza y los espacios en donde se desarrollan.	<b>140</b>
<b>Tabla 23.</b>	Baremo de intensidad de la estrategia de enseñanza	<b>142</b>
<b>Tabla 24.</b>	Metacategorías para el análisis de las estrategias de enseñanza	<b>144</b>
<b>Tabla 25.</b>	Metacategorías, categorías de análisis y sus códigos en estrategias de enseñanza	<b>144</b>
<b>Tabla 26.</b>	Ordenación de los ítems del R-CPE-2F en escalas (EnP, EnS) y subescalas (MP,EP,MS y ES)	<b>150</b>
<b>Tabla 27.</b>	Orden de las entrevistas. Elaboración propia	<b>153</b>
<b>Tabla 28.</b>	Medias de los estilos de aprendizaje en la población	<b>162</b>
<b>Tabla 29.</b>	Correlaciones entre los estilos de aprendizaje y su sumatorio	<b>162</b>
<b>Tabla 30.</b>	Medias del sumatorio de los estilos de aprendizaje dominante	<b>163</b>
<b>Tabla 31.</b>	Puntos de corte que marcan niveles de preferencia en los estilos de aprendizaje	<b>165</b>
<b>Tabla 32.</b>	Preferencias en los estilos de aprendizaje en la UCO. Población estandarizada	<b>165</b>
<b>Tabla 33.</b>	Edad media en los estilos de aprendizaje dominantes	<b>167</b>
<b>Tabla 34.</b>	Correlaciones entre edad media y estilos de aprendizaje	<b>167</b>
<b>Tabla 35.</b>	Relaciona los estilos de aprendizaje dominantes con el género.	<b>168</b>

<b>Tabla 36.</b>	Relaciona las medias de los estilos de aprendizaje con el género.	<b>168</b>
<b>Tabla 37.</b>	Medias de los estilos de aprendizaje según el lugar de procedencia	<b>170</b>
<b>Tabla 38.</b>	Relaciona medias del sumatorio con lugar de procedencia	<b>170</b>
<b>Tabla 39.</b>	Relación entre las medias de los estilos de aprendizaje y la variable entorno laboral	<b>171</b>
<b>Tabla 40.</b>	Relación entre calificaciones altas y estilos de aprendizaje. Residuos tipificados.	<b>172</b>
<b>Tabla 41.</b>	Relación entre calificaciones bajas y estilos de aprendizaje. Residuos tipificados.	<b>172</b>
<b>Tabla 42.</b>	Relaciona medias de los EA por acceso a la universidad.	<b>173</b>
<b>Tabla 43.</b>	Compara los EAD entre las distintas Ramas de Conocimiento. Porcentajes	<b>175</b>
<b>Tabla 44.</b>	Relaciona estilos de aprendizaje dominantes entre las Ramas de Conocimiento	<b>176</b>
<b>Tabla 45.</b>	Relaciona las medias de los estilos de aprendizaje por las Ramas de Conocimiento	<b>177</b>
<b>Tabla 46.</b>	Medias de los estilos de aprendizaje en Enfermería	<b>181</b>
<b>Tabla 47.</b>	Medias de los Estilos de Aprendizaje en Medicina	<b>182</b>
<b>Tabla 48.</b>	Medias de los Estilos de Aprendizaje en Veterinaria	<b>183</b>
<b>Tabla 49.</b>	Medias de los estilos de aprendizaje en Ciencias	<b>185</b>
<b>Tabla 50.</b>	Medias de los estilos de aprendizajes en RRCC de Ingenierías	<b>187</b>
<b>Tabla 51.</b>	Medias de los estilos de aprendizaje en ETSIAM	<b>189</b>
<b>Tabla 52.</b>	Medias de los estilos de aprendizaje en Ingenierías Industriales	<b>192</b>
<b>Tabla 53.</b>	Medias de los estilos de aprendizaje en Obras Públicas, Minas y doble titulación	<b>192</b>
<b>Tabla 54.</b>	Relaciona y compara las medias de los estilos de aprendizaje en Humanidades y Arte	<b>195</b>
<b>Tabla 55.</b>	Medias de los tipos de estilos de aprendizaje en las titulaciones de las Ciencias Sociales y Jurídicas	<b>196</b>
<b>Tabla 56.</b>	Medias de los estilos de aprendizaje en Derecho	<b>197</b>
<b>Tabla 57.</b>	Medias de los estilos de aprendizaje en la titulación de Relaciones Laborales	<b>198</b>
<b>Tabla 58.</b>	Medias de los estilos de aprendizaje en los títulos en Empresariales	<b>200</b>
<b>Tabla 59.</b>	Medias de los estilos de aprendizaje en la doble titulación de Derecho y las ciencias Empresariales	<b>201</b>
<b>Tabla 60.</b>	Medias de los estilos de aprendizaje en la titulación de Turismo	<b>202</b>
<b>Tabla 61.</b>	Medias de los estilos de aprendizaje en las titulaciones de Educación	<b>203</b>
<b>Tabla 62.</b>	Medias de los estilos de aprendizaje en Magisterio de Educación Infantil	<b>204</b>
<b>Tabla 63.</b>	Medias de los estilos de aprendizaje en Magisterio de Educación Primaria	<b>204</b>
<b>Tabla 64.</b>	Medias de los estilos de aprendizaje en Magisterio de Audición y Lenguaje	<b>205</b>
<b>Tabla 65.</b>	Medias de los estilos de aprendizaje en Magisterio de Educación Especial	<b>205</b>
<b>Tabla 66.</b>	Medias de los estilos de aprendizaje en Magisterio de Educación física	<b>206</b>
<b>Tabla 67.</b>	Medias de los estilos de aprendizaje en Magisterio de Lengua Extranjera	<b>207</b>

<b>Tabla 68</b>	Medias de los estilos de aprendizaje en Magisterio de Música	<b>208</b>
<b>Tabla 69</b>	Puntuaciones de los enfoques de aprendizaje en la población	<b>210</b>
<b>Tabla 70</b>	Relación entre edad y enfoque de aprendizaje	<b>212</b>
<b>Tabla 71</b>	Relaciona edad con intensidad de enfoque	<b>212</b>
<b>Tabla 72</b>	Correlaciones en las puntuaciones de los enfoques de aprendizaje	<b>212</b>
<b>Tabla 73</b>	Relaciona tipos de enfoque de aprendizaje con la variable sexo.	<b>213</b>
<b>Tabla 74</b>	Medias de enfoques de aprendizaje según el sexo.	<b>214</b>
<b>Tabla 75</b>	Relaciona lugar de origen con el nivel de enfoque	<b>215</b>
<b>Tabla 76</b>	Medias de los tipos de enfoque según estudios de los progenitores	<b>216</b>
<b>Tabla 77</b>	Relaciona tipo de enfoque con número de miembros de la unidad familiar (hermanos).	<b>216</b>
<b>Tabla 78</b>	Medias de los tipos de enfoques en relación con rendimiento escolar	<b>217</b>
<b>Tabla 79</b>	Relaciona tipos de enfoques con altas calificaciones en materias cursadas previas al ingreso.	<b>218</b>
<b>Tabla 80</b>	Relaciona enfoques de aprendizaje y vía de ingreso en la Universidad.	<b>219</b>
<b>Tabla 81</b>	Relaciona el enfoque con forma de acceso a la Universidad.	<b>220</b>
<b>Tabla 82</b>	Puntuación de los enfoques de aprendizaje en Ciencias de la Salud	<b>221</b>
<b>Tabla 83</b>	Escalas y subescalas de enfoques de aprendizaje en Ciencias de las Ciencias	<b>223</b>
<b>Tabla 84</b>	Escalas y subescalas de enfoques de aprendizaje en las Ingenierías.	<b>225</b>
<b>Tabla 85</b>	Valores de las escalas y subescalas de enfoques en las Humanidades y el Arte.	<b>226</b>
<b>Tabla 86</b>	Escalas y subescalas de enfoques de aprendizaje en las Ciencias Sociales y Jurídicas.	<b>227</b>
<b>Tabla 87</b>	Relaciona escalas y subescalas de enfoques de aprendizaje en las Ramas de Conocimiento.	<b>229</b>
<b>Tabla 88</b>	Relaciona el tipo de enfoque con las Ramas del Conocimiento.	<b>229</b>
<b>Tabla 89</b>	Intensidades de enfoques de aprendizaje según las Ramas del Conocimiento.	<b>231</b>
<b>Tabla 90</b>	Medias de enfoques de aprendizaje en las titulaciones de la Salud.	<b>232</b>
<b>Tabla 91</b>	Relación de porcentajes de intensidad de enfoque en las titulaciones de la Salud.	<b>232</b>
<b>Tabla 92</b>	Medias de los enfoques de aprendizaje en las titulaciones de las Ciencias	<b>233</b>
<b>Tabla 93</b>	Intensidad de los tipos de enfoque de aprendizaje en titulaciones de Ciencias	<b>233</b>
<b>Tabla 94</b>	Medias de los tipos de enfoque de aprendizaje en ETSIAM.	<b>234</b>
<b>Tabla 95</b>	Medias de los tipos de enfoque de aprendizaje en las Ingenierías Industriales	<b>235</b>
<b>Tabla 96</b>	Relaciona las intensidades de enfoques de aprendizaje en la Rama de las Ingenierías	<b>235</b>
<b>Tabla 97</b>	Medias de los enfoques de aprendizaje en las titulaciones de la Rama de las Artes y las Humanidades	<b>236</b>
<b>Tabla 98</b>	Intensidad de enfoques de aprendizaje en la Rama del Arte y las Humanidades.	<b>237</b>
<b>Tabla 99</b>	Relaciona medias de los tipos de enfoques de aprendizaje en las titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas (CCSSJJ)	<b>237</b>
<b>Tabla 100</b>	Intensidad de enfoques de aprendizaje en las CCSSJJ	<b>238</b>

<b>Tabla 101</b>	Medias de los enfoques de aprendizaje en Educación.	<b>239</b>
<b>Tabla 102</b>	Intensidad de enfoques de aprendizaje en Educación.	<b>240</b>
<b>Tabla 103</b>	Medias de los enfoques en las titulaciones de Empresariales.	<b>240</b>
<b>Tabla 104</b>	Intensidad de enfoques de aprendizaje en Ciencias Empresariales.	<b>241</b>
<b>Tabla 105</b>	Medias de los enfoques de aprendizaje en Derecho	<b>241</b>
<b>Tabla 106</b>	Intensidad de los enfoques de aprendizaje en Derecho.	<b>242</b>
<b>Tabla 107</b>	Medias de los enfoques de aprendizaje en Relaciones Laborales	<b>242</b>
<b>Tabla 108</b>	Intensidad de los enfoques de aprendizaje en Relaciones laborales.	<b>243</b>
<b>Tabla 109</b>	Medias de los enfoques de aprendizaje en Turismo	<b>243</b>
<b>Tabla 110</b>	Intensidad de enfoques de aprendizaje en Turismo.	<b>243</b>
<b>Tabla 111</b>	Relaciona enfoques de aprendizaje y estilos de aprendizaje dominantes	<b>245</b>
<b>Tabla 112</b>	Escalas y subescalas de enfoques en los estilos de aprendizaje dominantes.	<b>246</b>
<b>Tabla 113</b>	Escalas y subescalas de enfoques en los estilos de aprendizaje dominantes mixtos.	<b>246</b>
<b>Tabla 114</b>	Medias de los estilos de aprendizaje en relación al tipo de enfoque	<b>247</b>
<b>Tabla 115</b>	Relaciona estilos de aprendizaje dominantes con tipos de enfoque de aprendizaje	<b>248</b>
<b>Tabla 116</b>	Correlaciones entre los tipos de estilos y las escalas de los enfoques de aprendizaje	<b>250</b>
<b>Tabla 117</b>	Intensidad del enfoque según estilos de aprendizaje dominantes	<b>251</b>
<b>Tabla 118</b>	Estrategias de enseñanza analizadas por espacios de aprendizaje	<b>252</b>
<b>Tabla 119</b>	Puntuaciones obtenidas en cada estrategias de enseñanza que determinan el lugar de preferencia	<b>253</b>
<b>Tabla 120</b>	Preferencia por las estrategias de enseñanza en la población a través del resultado de sus medias.	<b>254</b>
<b>Tabla 121</b>	Designación de preferencias según valoración	<b>255</b>
<b>Tabla 122</b>	Medias de las estrategias de enseñanza por edad (en años)	<b>256</b>
<b>Tabla 123</b>	Preferencia en las estrategias de enseñanza según el sexo	<b>257</b>
<b>Tabla 124</b>	Preferencia por las estrategias de enseñanza en función de la procedencia del alumnado	<b>258</b>
<b>Tabla 125</b>	Preferencias por las estrategias de enseñanza en las Ramas del Saber.	<b>260</b>
<b>Tabla 126</b>	Preferencias por las estrategias de enseñanza en Enfermería	<b>262</b>
<b>Tabla 127</b>	Medias obtenidas en las estrategias de enseñanza en Medicina	<b>263</b>
<b>Tabla 128</b>	Tabla 134. Preferencia por las estrategias de enseñanza en Veterinaria	<b>263</b>
<b>Tabla 129</b>	Preferencia en Física por las estrategias de enseñanza.	<b>264</b>
<b>Tabla 130</b>	Preferencia en Química por las estrategias de enseñanza	<b>265</b>
<b>Tabla 131</b>	Preferencia en Biológicas por las estrategias de enseñanza.	<b>266</b>
<b>Tabla 132</b>	Preferencia en CMA por las estrategias de enseñanza.	<b>266</b>
<b>Tabla 133</b>	Preferencia en Ingeniería Agronómica por las estrategias de enseñanza.	<b>267</b>
<b>Tabla 134</b>	Preferencia en Ingeniería de Montes por las estrategias de enseñanza.	<b>268</b>
<b>Tabla 135</b>	Preferencia en IT Electricidad por las estrategias de enseñanza.	<b>268</b>
<b>Tabla 136</b>	Preferencia en IT Electrónica por las estrategias de enseñanza.	<b>269</b>
<b>Tabla 137</b>	Preferencia en IT Mecánica por las estrategias de enseñanza.	<b>270</b>

<b>Tabla 138</b>	Preferencia en IT Sistemas por las estrategias de enseñanza.	<b>270</b>
<b>Tabla 139</b>	Preferencia en IT Gestión por las estrategias de enseñanza.	<b>271</b>
<b>Tabla 140</b>	Preferencia por las estrategias de enseñanza en Minas, Obras Públicas y la doble titulación	<b>271</b>
<b>Tabla 141</b>	Preferencia en las estrategias de enseñanza en la titulación de Historia	<b>272</b>
<b>Tabla 142</b>	Preferencia en las estrategias de enseñanza en la titulación de Historia del Arte	<b>273</b>
<b>Tabla 143</b>	Preferencia en las estrategias de enseñanza en la titulación de Humanidades	<b>274</b>
<b>Tabla 144</b>	Preferencias de las estrategias de enseñanza en Filología Hispánica	<b>274</b>
<b>Tabla 145</b>	Preferencias de las estrategias de enseñanza en Filología Inglesa	<b>275</b>
<b>Tabla 146</b>	Preferencia por las estrategias de enseñanza en Traducción e Interpretación	<b>276</b>
<b>Tabla 147</b>	Preferencia por las estrategias de enseñanza en la titulación de Educación Infantil	<b>277</b>
<b>Tabla 148</b>	Preferencias de estrategias de enseñanza en la titulación de Educación Primaria	<b>277</b>
<b>Tabla 149</b>	Preferencias de estrategias de enseñanza en la titulación de Educación Especial	<b>278</b>
<b>Tabla 150</b>	Preferencias de las estrategias de enseñanza en la titulación de Educación Musical	<b>279</b>
<b>Tabla 151</b>	Preferencias de las estrategias de enseñanza en la titulación de Educación Física	<b>279</b>
<b>Tabla 152</b>	Preferencia de las estrategias de enseñanza en Lengua Extranjera	<b>280</b>
<b>Tabla 153</b>	Preferencia de las estrategias de enseñanza en Audición y Lenguaje	<b>281</b>
<b>Tabla 154</b>	Preferencias de estrategias de enseñanza en la facultad de Derecho	<b>282</b>
<b>Tabla 155</b>	Preferencia en las titulaciones de LADE/GADE/DCE por las estrategias de enseñanza.	<b>282</b>
<b>Tabla 156</b>	Preferencia por las estrategias de enseñanza en la doble titulación	<b>283</b>
<b>Tabla 157</b>	Preferencia por las estrategias de enseñanza en Relaciones Laborales	<b>284</b>
<b>Tabla 158</b>	Preferencia en Turismo por las estrategias de enseñanza	<b>284</b>
<b>Tabla 159</b>	Identifica los grupos de discusión: número, ramas y titulaciones	<b>286</b>
<b>Tabla 160</b>	Valoraciones de las metacategorías en función de las percepciones en estrategias de enseñanza	<b>311</b>
<b>Tabla 161</b>	Representa las variaciones percibidas entre el ingreso y la finalización de las estrategias de enseñanza	<b>311</b>
<b>Tabla 162</b>	Medias de las estrategias de enseñanza en los estilos de aprendizaje dominante	<b>313</b>
<b>Tabla 163</b>	Describe la relación entre estilos de aprendizaje con el orden preferencial de las estrategias de enseñanza	<b>314</b>
<b>Tabla 164</b>	Relaciona interés por las estrategias de enseñanza en función del enfoque	<b>315</b>
<b>Tabla 165</b>	Interés por las estrategias de enseñanza según nivel de intensidad del enfoque profundo	<b>316</b>
<b>Tabla 166</b>	Interés por las estrategias de enseñanza según el nivel de intensidad de enfoque superficial	<b>317</b>



# **CAPÍTULO I. Introducción**





Es una responsabilidad de las instituciones de Educación Superior la búsqueda de *estrategias docentes* que incrementen la calidad del aprendizaje en el contexto universitario. Entendemos las *estrategias docentes* como aquel constructo que incluye, por una parte, los *estilos de aprendizaje* que desarrolla el alumnado y los *enfoques de aprendizaje* que emplea para realizar la tarea educativa y, por otra, las *estrategias de enseñanza* propuestas por el docente. La Universidad en general, como institución superior generadora de conocimiento, no debe quedar al margen de estas prácticas heurísticas útiles y beneficiosas para los agentes que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La Universidad de Córdoba, en particular, participa de esta iniciativa y en 2010 nace el proyecto “*EDUCO*” (**E**strategias **D**ocentes en la **U**niversidad de **C**órdoba) cuyo desarrollo se convertirá en los cimientos de esta tesis doctoral.

Bajo el prisma de la globalización y con la inestimable ayuda de las nuevas tecnologías, estamos siendo testigos privilegiados de un crecimiento exponencial del saber humano hasta el extremo de hablar actualmente de la *sociedad del conocimiento* (Castells, 2013). En este sentido, la necesidad sentida de un espacio común de educación superior se constituye como motor de cambio e intercambio. Pero esta nueva realidad que se nos presenta supone un doble desafío: por una parte, nos encontramos un significado en la concepción del aprendizaje que ya no puede ser contemplado como un proceso estático, sino dinámico, y por otra, que el conocimiento adquiere un nuevo rol como tarea central que se extiende durante todo el ciclo vital de la persona y afecta a sus dimensiones humana, académica y profesional (Gimeno Sacristán, 2001). Es el denominado aprendizaje a lo largo de la vida (Live Long Learning, LLL)

Evidentemente la Universidad es hija de su historia y vive los cambios científico-tecnológicos, sociales y culturales que acontecen en este nuevo contexto, lo que la obligan a conocer cómo aprende su alumnado y a reflexionar sobre la adecuación, o no, del panorama didáctico que se desarrolla en sus aulas.

Efectivamente, las nuevas líneas de pensamiento y acción que nos ofrece la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior son diversas, pero se

interesan principalmente por dos asuntos: un aprendizaje más centrado en el alumnado mediante el empleo de estrategias metodológicas renovadas y las necesarias reformas de los planes de estudios. Este retomar nuevamente la cultura de un espacio común, incorpora nuevos criterios de calidad en las universidades, y recomienda un mayor conocimiento de la realidad educativa desde diferentes perspectivas (Pozo y Monereo, 2003). Prioritariamente se aborda el análisis de los procesos de estudio que el alumnado universitario desarrolla, la valoración de los mecanismos de construcción de su aprendizaje académico (Hernández Pina, 1993<sup>a</sup>, Hernández pina *et al* 2001), así como de las propuestas de cambio en la enseñanza que ofrece la institución académica (Navaridas, 2004).

La cuestión es que hasta la década de los noventa, la mayoría de trabajos recogidos en la literatura científica respecto al aprendizaje en la Educación Superior estaban focalizados hacia el análisis de fenómenos como el rendimiento o situaciones de fracaso y abandono (García, Salvador y Zubieta, 1991; Crozier. 2001; García Berben, 2004). Pero en los últimos veinticinco años, el aprendizaje como objeto de estudio ha sufrido un giro epistemológico consustancial a los cambios sociales. Así, de ser tratado tradicionalmente por el conductismo radical como un mero proceso para “enseñar” (Skinner, 1974) hasta las tendencias más novedosas y enriquecedoras para el sujeto que nos hablan de “aprender a pensar” (Nickerson & Smith, 1987, p.366), para “aprender a aprender” (Nisbet y Shucksmith, 1990; Mayor *et al*, 1999), como una demanda para la educación del siglo XXI (UNESCO, 1998; Pozo, 1999; Monereo, 1999) o como objetivo clave para los sistemas educativos de sociedades contemporáneas como recoge la LOE (2006)

En la década de los ochenta la función social docente amplía sus perspectivas y adquiere un papel más global y holístico para ofrecer una formación integral como capacitación para el ejercicio de la libertad y de la autonomía del sujeto que aprende (Gimeno, 2001). En efecto, en los ámbitos educativos y de la psicología de la educación se ha constatado un interés creciente no ya por los contenidos de aprendizaje sino por el análisis de las actividades desarrolladas por el sujeto que aprende (Abalde, 2009, p.305). Así, el aprendizaje comienza a

orientarse, por una parte, hacia la diversidad y singularidad del alumnado, con clara intención de recuperar el sujeto de estudio históricamente objetivizado, la reconstrucción del sujeto en sí mismo, con autonomía, como diría Santos Guerra (2008). Y por otra, las nuevas investigaciones ven incluir el “contexto” como elemento o variable determinante en el proceso de enseñanza aprendizaje: sujeto y contexto (Gimeno, 1989; Pérez y Soto, 2009). De este modo, los modelos teóricos basados en los principios de la psicología cognitiva, van dando paso a propuestas de estudio de carácter más aplicado, construido desde las experiencias vividas en el aula y de las percepciones de los estudiantes. En síntesis, lo que se busca es una mejora en los procesos al evolucionar desde una perspectiva centrada en la enseñanza y el profesorado, a otra focalizada en el aprendizaje y el estudiante (De la Fuente, Pichardo, Justicia y Barbén, 2008).

Así pues, de manera complementaria al conocimiento de “lo que aprende” el sujeto, una de las fórmulas propuestas por la comunidad científica para el estudio e investigación del tema planteado es la búsqueda de “cómo aprende nuestro alumnado” (Gimeno, 2014), es decir, el conocimiento, entre otros, de las características personales de los *estilos de aprendizaje* y su posterior modo personal o *enfoque* de cómo utilizan ese aprendizaje. Entendemos, además, que preocuparse por las maneras y las formas de aprendizaje no debe ser exclusivo de los ciclos iniciales de educación (infantil, primaria y secundaria), el aprendizaje promovido en las universidades es un tópico menos investigado, motivo éste por el que en la educación superior resulta tan importante como necesario (Marcelo y Estebaranz, 2005). Con este sentido y en este contexto, potenciarlo resulta una responsabilidad ineludible de buena praxis docente e investigadora del profesorado universitario. La función docente no debe quedar reducida a la mera transmisión del saber, por el contrario ha de incluir la indagación de competencias profesionales relacionadas con el acto de enseñar y aprender, contextualizadas y analizadas desde un enfoque sistémico, que incorpore la multidimensionalidad y complejidad de la práctica educativa (Martín Cabrera, 2005).

### **Justificación: utilidad personal, aplicación institucional y beneficio social**

Situarse en la perspectiva de cómo se aprende resulta siempre muy útil y clarificador para quién se enfrenta a la responsabilidad de educar, puesto que la enseñanza y el aprendizaje conforman un inseparable binomio a considerar en el campo de las intervenciones psicopedagógicas. En relación con esta última consideración, el presente trabajo de investigación intenta fundamentar y proporcionar criterios y argumentos sólidos para analizar, comprender y entender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la educación superior. La justificación se comprende bien al reconocer la situación actual de cada uno de los agentes que participan en el proceso, desde las características personales del aprendiz a través del conocimiento de sus *estilos de aprendizaje*, del estudio *macro* de los motivos y procesos de estudio mediante sus *enfoques de aprendizaje* a las propuestas *estratégicas de enseñanza* del profesorado, para ser compartidas y percibidas como un todo indivisible que permita como resultado final una docencia para la calidad y un aprendizaje centrado en la motivación de nuestro alumnado.

¿Por qué estudiar estas características y no otras como elementos en el proceso de aprendizaje? Las razones fundamentales que alientan este objeto de estudio están sustentadas en las innumerables investigaciones que han trabajado de modo aislado las variables de *estilos*, *enfoques* y *estrategias didácticas*. La aportación más relevante de este trabajo es relacionar todas estas dimensiones desde un enfoque global, que nos permita establecer relaciones entre fenómenos que en la práctica aparecen indisolublemente imbricados.

#### **■ Importancia de conocer los estilos de aprendizaje**

El estudio de los *estilos de aprendizaje* es considerado para muchos autores y autoras como uno de los modelos explicativos más potentes para comprender el gran fenómeno del proceso de enseñanza-aprendizaje. Prueba de ello es la cantidad de trabajos publicados desde hace más de 50 años en la literatura científica relacionados con este objeto de estudio [Allinson y Hayes (1966); Grasha y Riechmann (1974); Myers-Briggs (1976); Atkins y Katcher (1976); Claxton y

Ralston 1978); Dunn y Dunn (1978); Gregorc (1979); Hunt (1979); Entwistle (1981); Keefe (1982, 1988) Schmeck (1983); Curry (1983); Kolb, (1984); Messik (1984); Witkin (1985); González Tirados (1985) McCarty (1987); Highfield (1988). Hermann (1989); Honey y Mumford (1992);; Oxford (1993); Alonso, Gallego y Honey (1994); Reid (1995); Riding y Rainer (1999); Felder y Silverman (1988); Vermunt (1994), Sternberg (1999), Coffield *et al* (2004)], por nombrar solo los autores más destacados.

El interés actual es máximo, y así se demuestra con ingente número de estudios e investigaciones llevadas a cabo ya no solo en los diferentes niveles educativos, sino que también ocupa un papel preferencial en el campo empresarial. Del mismo modo descubrimos una línea de trabajo ampliamente desarrollada en múltiples contextos geográficos de ámbito nacional e internacional. En América del Norte (EEUU y Canadá), en América Latina con más trece países (México, Brasil, Venezuela, Argentina o Cuba como los más representativos y con importantes proyectos como el denominado REDALUE). En la Unión Europea, encontramos a España junto a otros países como Portugal, Francia, Gran Bretaña y Holanda. Otras zonas más distantes como Australia y Japón también disponen de importantes autorías.

Al incorporarnos en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES), el interés por trabajar sobre los *estilos de aprendizaje* se ha desarrollado de forma extraordinaria en el ámbito de la docencia universitaria (Gallego y Martínez, 2003). El desplazamiento del foco de análisis de la enseñanza del profesorado al aprendizaje del alumnado demanda nuevas metodologías y pautas de actuación en el aula que permitan la implicación de los estudiantes en sus procesos formativos De la Torre, Díaz, Oliver y Villaseñor, (1993). En este sentido debemos precisar que su estudio no debe tener como fin último el tratar simplemente de etiquetar a un grupo de alumnas y alumnos indicando las características que definen su forma de aprender. Se trata de algo más sustancioso, de un ejercicio de autoevaluación por parte del alumnado, y que, en otro orden de aplicación, va a permitir al profesorado conocer los modos de aprender de sus estudiantes con el fin de planificar y desarrollar en el aula las

*estrategias de enseñanza* más ajustadas a los *estilos de aprendizaje* de sus discentes.

En efecto, Curry (1983, pp.4-5) hace una revisión sobre los resultados de cuarenta y siete estudios que relacionan los *estilos de aprendizaje* con el rendimiento académico. Los resultados arrojan conclusiones positivas cuando se adaptan las modalidades educativas a los estilos de aprendizaje del alumnado. Desde esta perspectiva más pragmática, es decir, desde la utilidad y los beneficios que se pueden obtener con la aplicación práctica de una de nuestras variables objeto de estudio, Grigorenko y Sternberg (1997, pp.205-229) argumentan que es interesante estudiar los *estilos de pensamiento* por muchas razones, las más destacadas que mencionan son:

1. Proporcionan una unión entre cognición y personalidad.
2. Ayudan a comprender, predecir y mejorar el rendimiento académico.
3. En el ámbito laboral; mejoran los procesos de selección, la formación, los procesos de comunicación, el trabajo en equipo, y posiblemente, el desempeño en el puesto de trabajo.

Por otro lado, Butler (1988) a la hora de señalar la importancia de la evaluación de los *estilos de aprendizaje* destaca cuatro ventajas principales:

1. Evalúan cómo aprende el alumnado.
2. Obligan a los estudiantes a evaluar si han desarrollado o enmascarado su propio estilo de aprendizaje.
3. Permiten al profesorado comprobar si sus alumnos y alumnas son atendidos adecuadamente en las estrategias de enseñanza que se les ofrecen.
4. Sirven de base para planificar estrategias de ayuda a los estudiantes cuyos estilos de aprendizaje no son compatibles con las estrategias de enseñanza desarrolladas.

Coincidiendo con Riding y Rayner (2002) se destaca la importancia de que el estudio de los *estilos de aprendizaje* se haga desde el ámbito de las diferencias individuales a la hora de interactuar con el entorno, y por consiguiente su enorme e interesante aplicabilidad al campo pedagógico. No obstante, suscribimos la

realización de un mayor número de investigaciones que contemplen las diferencias individuales en aprendizaje, enseñanza y capacitación. De esta forma se enriquecerá la concepción y definiciones de los *estilos de aprendizaje*.

Para Alonso (2008, pp. 9-11) las aplicaciones pedagógicas son enormes. Unos años antes, Honey, Alonso y Gallego (2002) indican que la utilidad de la investigación es diversa y los resultados de aplicar los instrumentos de medida, así como otros procedimientos de valoración al conjunto del alumnado, pueden quedar concretados en una serie de ventajas que relacionamos a continuación:

- ✓ Permite al alumnado conocer y, por ende, controlar su propio aprendizaje.
- ✓ Reconocer las fortalezas y las debilidades de los discentes.
- ✓ Desarrollar entre los docentes, planes “personales” para el aprendizaje de sus alumnos y alumnas.
- ✓ Determinar en qué condiciones y espacios de enseñanza se aprende mejor.
- ✓ Identificar qué metodología pedagógica es la más favorable, adaptando mejor su *estilo de enseñanza* al *estilo de aprender* de su alumnado
- ✓ Conseguir un mayor aprovechamiento en la acción tutorial al conocer mejor al alumnado.
- ✓ Seleccionar qué materiales didácticos son los más adecuados.
- ✓ Decidir qué condicionantes participan en la mejora para el rendimiento académico universitario.
- ✓ Contribuir con la administración educativa para mejorar el planteamiento de los entornos y ambientes docentes y fomentar la innovación educativa.
- ✓ Servir como herramienta de apoyo a los orientadores y los comités universitarios que facilitan su labor de terapia y dirección ayudando al estudiantado en la elección de carreras.

Entre otros argumentos, Martí Arias (2006) presenta una serie de ventajas de las que puede beneficiarse el alumnado al conocer su *estilo de aprendizaje*. A modo de resumen serían:

- ✓ Poder orientar mejor el conocimiento
- ✓ Conocido el estilo dominante, se puede ayudar a mejorar ese estilo



- ✓ Permite diagnosticar los puntos fuertes y débiles del proceso de aprendizaje
- ✓ Superar las dificultades que se presenten
- ✓ Orienta y permite adaptar la enseñanza del profesorado para mejorar el rendimiento académico

De manera más reciente, Hervás (2005) refuerza estos puntos fuertes, destacando ya con anterioridad el interés que para la orientación psicopedagógica tiene la identificación de los *estilos de aprendizaje* (1998).

Las ventajas del estudio de los *estilos de aprendizaje* son muchas a la vista de lo expuesto, y las razones para llegar a ese conocimiento no es otro que la variabilidad en las aportaciones e investigaciones llevadas a cabo desde grandes ámbitos como indica Alonso (2008, pp. 6-8). Estos campos son:

- Reflexiones sobre la propia teoría: metacognición, relación entre *estilos de aprendizaje*, relación entre estilos de enseñanza, estilos cognitivos, inteligencias múltiples, diseño de tareas de aprendizaje...
- Niveles educativos: educación superior, bachillerato, secundaria, primaria e infantil.
- Modalidades educativas: formación de profesorado, educación especial, a distancia (*on line*, virtual), formación de empresas, ...
- Áreas curriculares: matemáticas, lengua e idiomas, ciencias sociales, química, biología, farmacología, música, educación física...
- Orientación: vocacional, laboral, profesional, alumnado con fracaso escolar...
- Relaciones con otros campos: tecnologías de la información y la comunicación, gestión del conocimiento, inteligencia emocional...
- Análisis comparativo de los *estilos de aprendizaje* entre estudiantes, profesorado y profesionales.
- Y finalmente, otras líneas de acción centradas en aspectos más prácticos como tutorías y sistemas de evaluación del alumnado.

Indagar sobre *estilos de aprendizaje* nos debe situar en un primer momento de la investigación sobre “qué es aprendizaje” para posteriormente proceder a conocer las formas o las maneras para su adquisición, es decir, las motivaciones y las estrategias que emplean los educandos para transformar y asimilar la información que reciben del medio, hablamos de *enfoques de aprendizaje*

### ■ Importancia de conocer los enfoques de aprendizaje

Si los *estilos de aprendizaje* focalizan su centro de interés en la personalidad del sujeto que aprende y de cómo percibe los elementos que participan en el proceso de aprendizaje, la línea de investigación de los *enfoques de aprendizaje* se coloca desde una perspectiva conceptual y teórica diferente. En concreto, se centra en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, abordando desde la intención (motivación) que genera el tema o la tarea a estudiar, así como la manera en que el sujeto vive esas experiencias de aprendizaje y actúa a través acciones meditadas (estrategias). Es decir, la nueva propuesta explicativa de aprendizaje, el *enfoque*, se posiciona en el mismo contexto de la tarea, en cómo se aprende.

Se trata de una línea de trabajo que llega a los diferentes niveles educativos y que en los últimos años genera una notable producción científica a nivel universitario (Entwistle, 2009). Los procesos de aprendizaje en contextos universitarios, bajo el prisma de los enfoques de aprendizaje, han sido objeto de estudio de diversas investigaciones en diferentes países: en Suecia descubriremos a Marton, Säljö y Svensson (1977); en Inglaterra Entwistle y Ramsden (1978); en Australia: Biggs (1978), Clarke (1986), Harper y Kember (1989), Wilson, Smart y Watson (1996); en Filipinas: Watkins, Hattie (1981) con Astilla (1986); en Hong Kong: Kember y Leung (1998), Drew y Watkins (1998); en Estados Unidos: Speth y Brown (1988), entre los más destacados. Como bien indica López y Silva (2009) un objeto de estudio ampliamente estudiado con un importante desarrollo también en América Latina y España. Así encontramos en Méjico a Recio, en Chile a Zúñiga (1994) y en España reconocemos la extraordinaria labor y aportaciones realizadas por Hernández Pina, Hervás, Cano, Berbén, Recio y Cabero, entre otros con innumerables trabajos.

Además de una inestimable contribución al estudio y la comprensión del ya argumentado complejo proceso de enseñanza-aprendizaje, la identificación y seguimiento de los *enfoques de aprendizaje* presenta aplicaciones muy diversas. Las primeras aproximaciones iban dirigidas a conocer su influencia en los resultados del aprendizaje declarativo del alumnado, es decir, centradas en el tema capital cuantitativo de “rendimiento académico” (Hernández Pina, 1993; Cano, 1995; Kember *et al*, 1995; Valle Arias *et al*, 1998; Valle Arias, 2000; Buendía y Olmedo, 2003; Recio y Cabero, 2005; Gallardo y Camacho, 2008; Brooks, 2006; De la Fuente *et al*, 2008; Gutiérrez Provecho y López Aguado, (2013).). Incluso la propia OCDE (2003) en su informe sobre el paradigma de los estudios de los enfoques de aprendizaje (Study Approaches of Learning, SAL) señala que hay estudios concluyentes sobre la relación entre los *enfoques* y el rendimiento escolar a través de las diferentes culturas y sistemas educativos (Marton, Wen y Tagle, 1996; Barrio y Gutiérrez, 2000; Barmeyer, 2004).

Desde esta perspectiva se identifican nuevas líneas de investigación como si los *enfoques de aprendizaje* participan en la calidad de las universidades (Entwistle, 2012) o presentan influencia en la elección de la carrera por parte de los estudiantes (Barca, 1999; Hernández Pina *et al*, 2001; Pilcher, 2002; Skogsbers y Clump, 2003). Otros investigadores van incorporando nuevas variables de estudio como la influencia de la localización geográfica de las áreas de estudio (Clump y Skogsbers, 2003; De la Fuente *et al*, 2008). Desde una perspectiva más pragmática encontramos el interés por conocer los *enfoques* con el fin de planificar actividades de orientación académica y tutorías (Barca, 1999). Otras opciones exploradas son la relación entre *enfoques* y aprendizaje autorregulado (Pérez Villalobos *et al*, 2011), o estudios que relacionan este tema con los modelos de enseñanza (Trillo *et al*, 1999). En esta línea aplicada, como señala García (2011, pp.92-93) en su tesis doctoral, tres aportaciones presentadas a modo de acción, pueden ayudar a docentes a mejorar esa calidad de aprendizaje buscada. Estas son:

- *Orientación a la acción educativa* (Biggs, 1993,1996, 2005). Identifican las tendencias individuales de los *enfoques de aprendizaje* que el alumnado trae

de ciclos educativos anteriores. Podemos dimensionar las acciones a realizar en el conjunto de la clase, favoreciendo el aprendizaje comprensivo frente al memorístico.

- *Evaluación del contexto de enseñanza* (Biggs, 2005; Sadlo y Richardson, 2003). Analizan el proceso de aprendizaje en el propio contexto, considerándolo desde una perspectiva holística. En efecto, se podrían medir los *enfoques de aprendizaje* en una situación educativa determinada, por ejemplo de manera particular (*nivel micro*), o bien, sobre la *trayectoria habitual del estudiante (nivel macro)*, y del mismo modo sobre una materia o de modo general a nivel de currículo (Biggs, 1991,1993). El resultado de ello podría demostrar la necesidad de cambio, o no, con respecto a las intervenciones del profesorado.
- *Evaluación de la efectividad de innovaciones educativas:* (Torre, 2000)  
Si estamos argumentando el carácter sistémico de los *enfoques*, donde un elemento afecta al otro, la inclusión de reformas a nivel de *estrategias didácticas* nos permitirían conocer la eficacia de ellas.

Todos estos beneficios para conocer el “cómo” aprende el ser humano han permitido que sean muchos más los autores e incontables las indagaciones llevadas a cabo sobre este modelo explicativo. Si Lyddy (1998) ya señalaba que se daba más importancia al rendimiento que al aprendizaje, afortunadamente evidenciamos un cambio para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea el nuevo centro de interés (Muñoz y Gómez, 2005). En definitiva, cambiar de orientación desde los estudios meramente comparativos y pasar a investigaciones con una visión más cualitativa del problema.

Como ya indicaba Entwistle (1986, p.16), los estudios cuantitativos señalan la generalidad y fortaleza de las relaciones entre variables, los estudios cualitativos favorecen la concepción e ilustran la naturaleza de estas, trabajar ambas metodologías aportará un conocimiento más ajustado al objeto de estudio.

## ■ Necesidad de conocer la realidad de las estrategias de enseñanza

Hasta el momento hemos argumentado la importancia y el interés que despierta el conocer la singularidad del sujeto que aprende, y lo hacemos desde el conocimiento de los *estilos* y los *enfoques*. Ambas variables de resultado esgrimen, como lo demuestran las evidencias existentes, que para que el alumnado crezca en desarrollo personal y alcancen su máximo rendimiento intelectual y cognitivo, el contexto de aprendizaje que se le presenta debe ser adaptado a sus características individuales (Curry, 1983; Alonso et al, 1999; Hernández y Maquilón, 2008). Por ello resulta necesario conocer en profundidad estos entornos de aprendizaje desde la percepción y la opinión del propio sujeto aprendiz. Lo verdaderamente original que aporta esta investigación es precisamente esto, que se orienta desde una perspectiva más novedosa, desde el valor y el sentido dado por protagonista, el estudiante.

La cuestión del problema que planteamos es que hasta el momento, las *estrategias de enseñanza* eran diseñadas desde la perspectiva del docente, presentando al alumnado una serie de modalidades didácticas acordes con el *estilo* de aquel y mediante unas tácticas de instrucción que se correspondían con su modo de entender el modelo de enseñanza. El verdadero giro de la educación debe focalizarse en este asunto. Con el intento de consolidación de la Europa del conocimiento sustentada sobre los pilares del EEES, se solicita una reforma de la cultura y las prácticas universitarias más acordes al nuevo contexto. Así lo argumentan Gairín y Armengol (1999) para quienes la adaptación a la realidad contextual es fundamental de toda estrategia. Resaltan que la reflexión sobre el contexto es el referente de partida, de proceso y de llegada. De Miguel (1998), lamenta que solo se consiguió la renovación de los planes de estudios y una clara constatación de la baja operatividad de los métodos universitarios, al no consolidarse la transformación deseada, y González (2005) percibe la declaración de Bolonia como una segunda oportunidad. En este sentido, Valcárcel (2003) ya apuntaba que los objetivos que deben guiar la construcción y planificación de situaciones de aprendizaje pasan por la innovación y la calidad.

En nuestro país, esta necesidad sentida del problema se materializó en el

Documento de *Renovación de las Estrategias de Enseñanza* (MEC, 2006). La Comisión constituida para este estudio y apoyada desde la Cátedra UNESCO, abordando el tema desde una perspectiva integral y extensa (participación de 55 universidades) llega a la conclusión de que la reforma de las *metodologías de enseñanza* se aprecia como un asunto de actualización imprescindible. El grupo de trabajo coincide con lo manifestado anteriormente por González (2005) sobre la necesidad de aprovechar la coyuntura de construcción de un espacio común europeo para reconvertir no sólo los contenidos curriculares y adaptarlos al sistema de competencias, sino también para revitalizar las propias “entrañas” de la actividad universitaria otorgando todo el protagonismo a esa interacción generadora de aprendizaje, como lo es profesorado y alumnado, -piedra angular del cambio-.

Todo ello desde la mejora de la práctica pedagógica centrada en la formación, evaluación e incentivación de los y las docentes y desde un acercamiento y mayor conocimiento de cómo aprende el discente para una mayor implicación de éste en su formación. Y quizás un apunte más, el de Peter Senge (1999) con una de sus lúcidas reflexiones donde hace una magnífica aportación y manifiesta que no es suficiente cambiar las estrategias, estructuras y sistemas si no cambia también el pensamiento que produjo esas estrategias, estructuras y sistemas.

Conocer el interés y el estado actual del tema sobre *estrategias de enseñanza*, un mundo de dificultades, limitaciones e incertidumbres, incorpora además, un nuevo concepto capital, el de las competencias de aprendizaje. Como bien revela López (2009) el aprendizaje desde el enfoque de competencias invita a que se haga una renovación profunda de las metodologías empleadas por el docente universitario. El motivo es evidente: el rol transformador que vive el propio profesorado, de transmisor a tutor o guía. La necesidad de crear nuevos modelos de enseñanza que sustituyan el concepto de transmisión de la información hacia la comprensión del conocimiento (Pozo y Pérez, 2009) y no confundir una buena – *performance*- docente de una buena didáctica, es decir, diferenciar entre el docente popular y el docente eficaz como bien nos recuerda Ramsden (1992).

Aunque se insta, o mejor, se anima al profesorado a constituirse como verdadero motor de cambio, resulta de una realidad incuestionable que en el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen múltiples factores. Si antaño pocos elementos eran conocidos y controlados por el profesorado, excepto objetivos y contenidos regulados por él mismo, el nuevo interés que despierta el conocimiento de las características del alumnado a través de sus *estilos y enfoques de aprendizaje* y la opinión que les merece el contexto desde las *estrategias de enseñanza* solo pretende aportar algo más de luz en este fenómeno tan complejo y apasionante como es el aprendizaje.

Desde nuestro punto de vista, todas estas razones, realmente aplicables, constituyen y contribuyen al estudio *“para” y “en” las estrategias docentes de aprendizaje* que proponemos en nuestro trabajo. Una investigación que trata de exponer una aplicación pragmática y reflexiva sobre las variables en cuestión con un enfoque contemporáneo y actual para el espacio en que nos toca vivir como es el EEES, en donde creatividad y libertad, como cita Rogers (1975), se muestran como elementos necesarios para nuestro fin último: *“aprender a aprender”*.

*“Solo las personas educadas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y cambiar, que admiten que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de buscar el conocimiento da una base para la seguridad. El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático” (p.90).*

## **CAPÍTULO II.**

# **MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO**





## 2.1. Pluralidad conceptual y aclaración terminológica

Los procesos educativos son lo suficientemente complejos para que no sea fácil reconocer todos los factores que los definen. Su estructura obedece a múltiples determinantes: perspectivas institucionales, parámetros organizativos, costumbres metodológicas y hábitos pedagógicos, medios didácticos, contexto físico existente y, posibilidades de los elementos humanos participantes, incluyendo sus ideas, creencias y valores (Zabala, 1998).

Cada grupo de elementos que participan en el proceso ha sido investigado, como veremos, desde diferentes posicionamientos y ha derivado en teorías muy diversas y en una vasta gama terminológica. El propósito en este apartado se centra en realizar una aclaración conceptual al respecto.

**Tabla 1. Líneas de estudio sobre el aprendizaje con sus autores más representativos.**

Conceptos relacionados	Autores
Estilos cognitivos	Kagan (1963), Witkin (1985), De la torre (1988,1991)
Estilos de Aprendizaje	Kolb (1984), Keefe (1988), Alonso, Gallego y Honey (1994)
Estilos de Enseñanza	Fisher y Fisher (1979)
Estilo Educativo	Leichter (1973)
Estilos didácticos	Teca, B (2013)
Enfoques de Aprendizaje	Säljö-Martón (1977) Entwistle, (1982), Hernández Pina(1993)
Estrategias de Enseñanza	Navarides (2004), De Miguel (2006)
Estrategias de Aprendizaje	Beltrán (1993), Monereo (1999), Díaz y Hernández (1998),

**“Estilo Cognitivo”**: aunque se trata de un término con muchos significados en su evolución histórica, casi todos los autores, como nos indica Esturgó (1997, p. 89), reconocen tres concepciones: una aptitudinal y de habilidades que el sujeto posee para solucionar los problemas (Guilford, 1967), otra personalista en su dimensión psicológica y sensorial (Witkin y Gardnes, 1985) y una tercera de estrategias y procedimientos cognitivos (Kagan, 1963). Desde esta perspectiva para De la Torre (1988) son “las estrategias cognitivas concretas o procesos mentales predominantes en la realización de las tareas intelectuales” (p.26). Más tarde el autor cita “es una estrategia de función mental que permite diferenciar a

los sujetos por el modo prevalente de percibir el medio, procesar la información, pensar o resolver problemas, aprender y actuar” (1991, p.43).

**Estilos de Aprendizaje.** Hace referencia a los rasgos cognitivos citados, pero incorpora características personales como elementos afectivos y fisiológicos que se producen en el contexto de aprendizaje del educando. En la orientación que propone Kolb (1984) y sus discípulos, tiene el sentido de interiorización por parte de cada sujeto de cada una de las etapas que determina la experiencia de aprender.

**Estilo de Enseñanza.** Para Fisher y Fisher (1979) es como el modo de acercarse a los discentes con distintos métodos de enseñanza. De la Torre (1995) y Rajadell (2000) citado en Navarides, (2004) se refieren a la tendencia prevalente del docente al planificar, ejecutar y evaluar la acción educativa.

**Estilo Educativo:** un término que empleado por Leichter (1973), hace referencia a los diferentes modos de iniciar, investigar, absorber, sintetizar y evaluar las influencias educativas de su ambiente, de integrar sus experiencias.

**Estilo Didáctico.** Hace referencia a la propiedad, peculiaridad u originalidad con que el personal docente afronta su propia clase. Este *hecho didáctico* puede ser directo, indirecto, técnico, práctico, colaborador, planificador e investigador. El concepto suele ser relacionado y confundido con el de *estilo de enseñanza*.

**Enfoque de Aprendizaje.** Si los estilos centran el significado de aprendizaje en las características cognitivas y personales, el *enfoque* hace referencia al modo en que el alumnado se enfrenta a la tarea. El contexto es más fuerte que las características personales, por tal cuestión es un concepto defendido desde el marco teórico de la fenomenografía, situada en la línea de investigaciones con perspectivas cognitivas y constructivistas, tal y como veremos más adelante.

**Enfoques de Enseñanza.** Describen cómo enseñan el profesorado en base a las intenciones y estrategias que emplean (Hernández Pina, Maquillón y Monroy, 2012). Se identifican dos perfiles de enfoques, uno basado en el *aprendizaje* que concibe la enseñanza como proceso facilitador del aprendizaje de los estudiantes

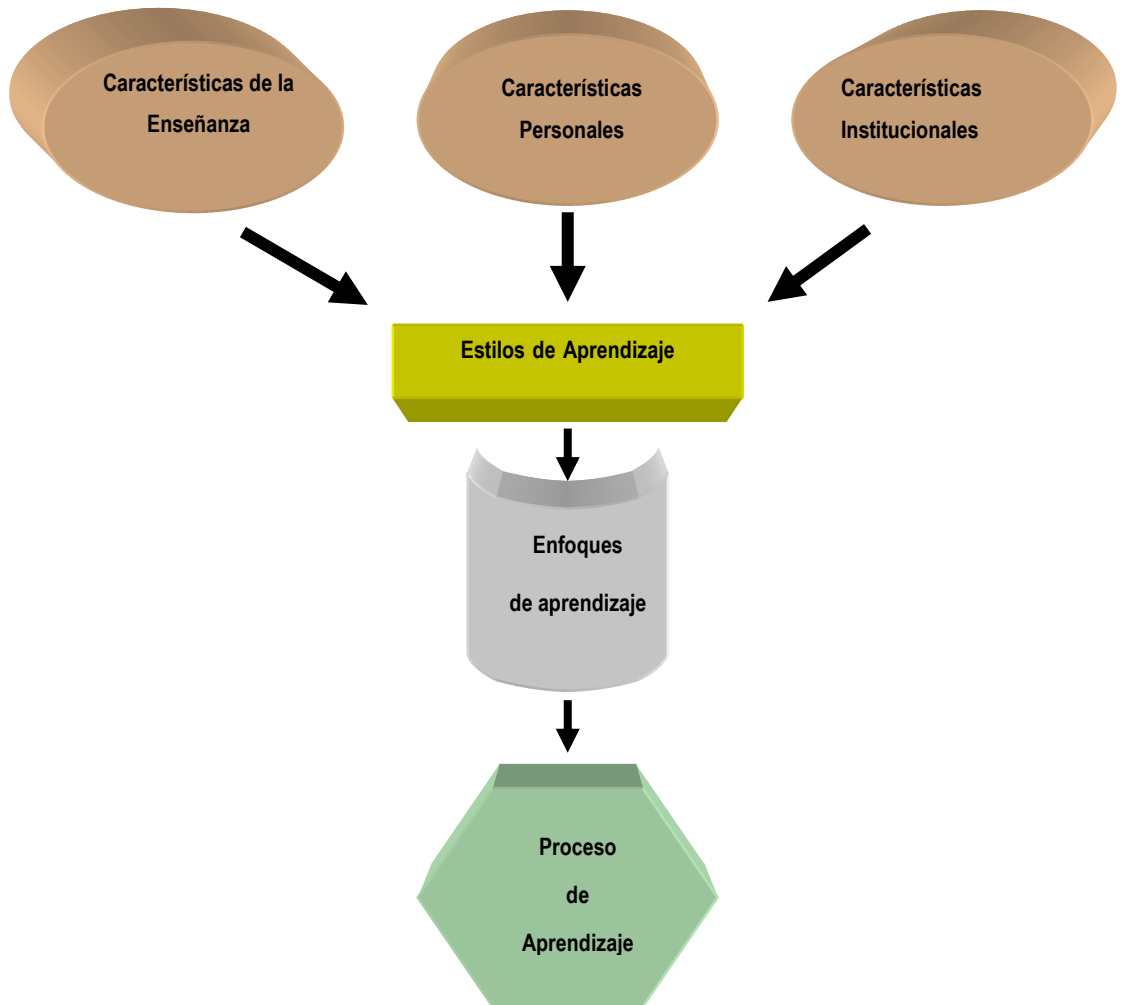
y otro enfoque basado en la *enseñanza* que considera a ésta como transmisora de información (Kember y Gow, 1993) o de conocimiento (Trigwell y Prosser, 1991)

**Estrategias de Enseñanza.** En este estudio **se** exponen la relación existente entre las *estrategias didácticas* definidas por Navarides (2004) y las *modalidades de enseñanza* presentadas por De Miguel (2006), es decir, la integración de las acciones razonadas y planificadas del docente puestas en práctica en cada uno de los contextos en los que se sitúa el aprendizaje. La conjunción perfecta que define nuestra última variable de resultado, las *estrategias de enseñanza*.

**Estrategias de Aprendizaje.** Presentamos dos de las definiciones que nos resultan más relevantes. Díaz y Hernández (2002) manifiestan: “*una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas*” (p.237). Incluimos la mención realizada por Monereo (2001) por su carácter integrador. Este autor defiende que una estrategia de aprendizaje incluye acciones y procedimientos conscientes y de modo organizado empleados por el sujeto aprendiz para realizar tareas concretas de aprendizaje en un contexto dado. Este amplio concepto incluye el conjunto de los estilos empleados; tanto el adoptado por el profesorado, como los *estilos de aprendizaje* que emplea el alumnado, además de incluir los enfoques que éstos apuntan.

La figura diseñada por Entwistle (1976, citado por Hernández Pina, Serrano e Iglesias 1990, p.240) para visualizar la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, pretende exponer todos los conceptos que, relacionados con el fenómeno de adquisición de conocimientos, han sido estudiados en profundidad para conocer de una manera organizada el complejo entramado que proporciona el fenómeno del aprendizaje.

**Figura 1. Conceptos relacionados en el PEA según Entwistle (1976).**



## **2.2. MARCO TEÓRICO**

### **2.2.1. Grandes corrientes y paradigmas en el estudio del aprendizaje.**

Una de las características más destacadas y definitorias del ser humano es su capacidad de aprender. Sobre el amplio y complejo concepto en que se construye el término “aprendizaje”, se han elaborado y/o reproducido abundantes investigaciones desde diferentes enfoques epistemológicos y desde diversos ámbitos de la Psicopedagogía. La finalidad no ha sido otra que la de dar respuestas adecuadas, clarificadoras o esclarecedoras y, a ser posible concluyentes, para una mejor interpretación y una mayor comprensión de la forma en que el sujeto adquiere conocimiento.

El motivo de tal dispersión atiende a una característica intrínseca al aprendizaje, y no es otra que su naturaleza transversal y su construcción multidimensional. Porque quien aprende es el ser humano, un objeto (sujeto) de estudio cuya principal característica es su principio de variabilidad y de singularidad, de complejidad y pluralidad. Y es que la persona aprende en circunstancias bien diversas, en espacios y por motivos muy diferentes, es lo que llamamos un asunto de naturaleza multifactorial.

Contextualizar el presente estudio invita, en una primera aproximación, al siempre complicado esfuerzo por definir el término “aprendizaje”. No se trata en absoluto de la búsqueda de una sola definición, por cuanto supondría un sesgo concebirlo en un sentido reduccionista. En efecto, en los últimos veinticinco años el interés por el tema ha sufrido un incremento exponencial, de ser tratado tradicionalmente como un mero proceso para “enseñar” (Skinner, 1974) hasta las tendencias más novedosas y actuales que nos hablan de “aprender a pensar” (Monereo, 1999), o de “aprender a aprender” (Michel, 1997). Los cambios en la concepción y estrategias de los sistemas educativos, los enfoques y perspectivas teóricas y metodológicas han experimentado un importante giro y han generado un amplio abanico de orientaciones definitorias sobre el concepto en discusión, el aprendizaje.

La complejidad en la concepción de aprendizaje y en su análisis, es estudiado por los grandes referentes paradigmáticos, desde posiciones epistemológicas claramente diferenciadas en el contexto amplio de la teoría general del conocimiento. En líneas generales y en base a una primera aproximación, abordar las teorías de aprendizaje humano podría consistir en diferenciar, en el marco del positivismo, entre las teorías asociacionistas y las teorías cognitivas y, desde el enfoque naturalista, la teoría del constructivismo y la investigación-acción participativa.

### **2.2.1.1. Enfoque Positivista.**

Los marcos teóricos que dominan esta temática, con diferencias no tan distantes en postulados e instrumentos de medida, se resumen en dos; aquellas para las que el aprendizaje se trata de algo instrumental (teorías asociacionistas), y las que tienen un concepto de crecimiento mental e intelectual de la persona (cognitivismo).

En la misma línea, autores como González-Tirados y Calles (1989) presentan una clasificación paralela a estas dos propuestas terminológicas que se corresponderían, respectivamente, con los bloques llamados por los autores citados de “aprendizaje pasivo” y “aprendizaje activo” atendiendo, evidentemente, al protagonismo del sujeto. De tal modo que en el primero de los casos, el alumno o alumna adopta una postura receptiva, recibe la acción, “objeto” inactivo, etc. Por el contrario, en el aprendizaje activo el “sujeto” demuestra la iniciativa, es el auténtico motor del proceso de aprendizaje. Comentamos a continuación y de manera muy concreta, cada una de estas posiciones epistemológicas.

#### **A) Teorías Asociacionistas: el aprendizaje pasivo**

El primer posicionamiento es iniciado a principios del siglo pasado por Watson, (1878-1958) precursor de la explicación de los principios de aprendizaje desde un *enfoque conductista*. Defiende que el aprendizaje es una respuesta condicionada a un estímulo que produce un cambio de conducta. Emplea términos como organismo, medio físico o biológico, reacción y otros.

Basa el aprendizaje en la asociación que le sugiere el concepto, razón ésta por la que el sujeto pasa más tiempo en repetir (enfatisa la semántica) que en pensar. Las consecuencias de este procesamiento es que se favorecen las capacidades de clasificar, comparar, contrastar, analizar, sintetizar. Los conductistas afirman que el conocimiento se imprime en la mente desde el exterior, y de tal manera, el aprendizaje consiste en recopilar y copiar información. Así, una persona aprende cuando tiene una gran cantidad de información memorizada y es capaz de recordarla.

Los teóricos conductistas, representados principalmente en las figuras de Thordike, Paulov, Spenser, Hull, Miller, y Skinner entre otros, se han interesado desde el primer momento por la búsqueda de leyes generales del aprendizaje aplicados al alumnado, centrando su interés en aquellas variables que podían ser mejores predictoras de dicho aprendizaje: coeficiente intelectual, variables de personalidad, estilos cognitivos, hábitos para el estudio, etc.

En otro orden de cuestiones, la teoría conductista del aprendizaje persigue el desarrollo de habilidades en relativo aislamiento del contexto y de los objetivos de aprendizaje y con clara alusión a una perspectiva enfocada desde la persona responsable de la investigación. Estas teorías se han fraguado a partir del estudio de dos procesos:

- *Aprendizaje por condicionamiento clásico o respondiente (Paulov 1849-1936).*

Consiste en la asociación entre un estímulo neutro (estímulo condicionado) y un reflejo (estímulo incondicionado). Establece que siempre que se produzcan juntos dos estímulos, una y otra vez, se llegan a asociar. Más tarde cuando sólo tenga lugar uno de estos estímulos, el otro será también recordado. Desde el condicionamiento clásico se han descubierto varios principios como son la generalización, la discriminación y la extinción.

- *El aprendizaje por condicionamiento instrumental u operante (Skinner, 1971).*



Es la asociación entre una respuesta o conducta y las consecuencias que siguen a dicha conductas. Se basa en la ley del efecto, la ley de ejercicio y la ley de la disposición. El aprendizaje operante surge para explicar los aprendizajes que son producto de acciones deliberadas realizadas por una persona (operantes) y están condicionadas por las consecuencias que de ellas se derivan. Las consecuencias que siguen a una conducta pueden ser positivas o negativas para la persona dependiendo de la percepción y el significado que ésta atribuya. Dentro de este tipo de aprendizaje destacan los conceptos de refuerzo, castigo y programas de reforzamiento.

Las dos clases de aprendizaje anteriormente descritas comparten, al menos, dos características comunes. En primer lugar, el aprendizaje se produce gradualmente a medida que los estímulos se emparejan con las respuestas o las respuestas se emparejan con las consecuencias. En segundo lugar, lo que importa es la conducta observable que la persona realiza.

En el ambiente universitario, y situados aún en el marco del enfoque positivista, encontramos tres formas tradicionales de investigar los procesos de enseñanza (Hernández Pina, 1996):

- 1) Inicialmente una corriente para el estudio del aprendizaje que sería denominada *presagio-producto*. El profesorado como es considerado como el condicionante principal para el logro académico del alumno/a y está centrado, principalmente, en el rendimiento o la habilidad, esto es, el producto.
- 2) Seguidamente, las limitaciones de la anterior corriente causada por la no inclusión de la participación del alumnado y al no considerar el proceso como algo interactivo, motivó la sucesión hacia una nueva corriente que se llamaría *proceso-producto* (Gagné, 1985). Aquí se considerará el *comportamiento docente en el aula*, esto es, por una parte las conductas y características del profesorado (variables de proceso) y por otra su correlación positiva con el rendimiento académico del alumnado (variables de producto).

- 3) En algunos estudios, entre ellos el desarrollado por Kulik y Kulik (1979), se observó la “relativa influencia” de las conductas y las experiencias docentes en el rendimiento universitario. Como recoge Wittrok (1989) de un estudio realizado por Dunkin y Biddle (1974), se considera necesaria la inclusión en los estudios de *variables de “contexto”* ignoradas hasta el momento (por ejemplo el tamaño de la claseo la naturaleza de las asignaturas).

### **B) Teorías cognitivistas: el aprendizaje activo**

Hasta la década de los setenta, el modelo educativo denominado tradicional ha marcado y condicionado una manera de enseñar caracterizada por su selectividad y sentido propedéutico, cuya concreción estaría en consonancia con unos objetivos que dan prioridad a las *capacidades cognitivas* por encima de las demás. Por ende, los contenidos tenían una mayor consistencia conceptual respetando únicamente la lógica de las materias y el aprendizaje una interpretación, principalmente, acumulativa.

En resumen, criterios que se desprenden de una enseñanza uniformadora (de gran grupo) y esencialmente transmisiva (Navaridas, 2004). Un modelo teórico que en su proceso de enseñanza sitúa, como estrategia principal, la clase magistral que es de marcado carácter cognitivo y contenido conceptual, y cuyas relaciones interactivas, dada su naturaleza directiva se limitan a la unidireccionalidad, de profesorado a alumnado.

Los principales cambios acontecidos en la educación y que comienzan a ser evidentes en la década de los setenta se caracterizan, primordialmente, como es indicado por Zabala (1998), por una orientación que se desplaza desde la mirada psicológica hacia la pedagogía y un cambio de paradigmas, desde un enfoque conductista hacia uno de naturaleza cognitiva. Estos serán los dos grandes y consistentes argumentos que van a acompañar el análisis de la práctica educativa y nos van a permitir el entendimiento y la interpretación del que vamos a denominar como el primer *giro en el aprendizaje*.

A partir de los años 70, se hace patente ese cambio e irrumpe con gran fuerza, aún en el seno de la corriente cognitiva, un protagonismo sin precedentes del sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos de esta nueva perspectiva del cognitivismo, ya no se centran sólo en los contenidos sino en cómo se aprende, como pensar, como motivarse, etc. Bajo esta reciente perspectiva, se incluyen dos tipos de estrategias: de enseñanza y de aprendizaje. Si en el modelo conductista, se ponía el énfasis en la primera, con la corriente cognitiva se desarrollarán ambas por igual.

En otro orden de cuestiones, las teorías cognitivas consideran, por una parte, que el aprendizaje es un proceso de resolución de problemas, para lo cual es necesario observar los indicios y combinarlos, reordenar las evidencias disponibles y observar el problema desde una perspectiva nueva. Es decir, admiten que la adquisición de conocimiento consiste en aprender relaciones adaptativas mediante procesos de asimilación e integración. Por tanto, contemplan el aprendizaje como la adquisición y modificación de las estructuras del conocimiento.

Podemos señalar también que la diferencia principal entre los mecanismos cognitivos y asociativos del aprendizaje reside en la idea de que no se aprende una secuencia de estímulos separados, sino que se resumen muchos estímulos para formar un patrón de estímulos, un concepto o un símbolo. Estos modelos establecen que, para potenciar la capacidad de aprender, es necesario manejar mapas cognitivos que nos indiquen cuáles son las rutas que se deben escoger para alcanzar un determinado objetivo.

Desde este posicionamiento, la concepción cognitiva considera el aprendizaje como un proceso activo, constructivo y orientado hacia metas que dependen de los aprendices. Sin embargo, dentro de este epígrafe se engloban diversos modelos teóricos. Cabe señalar que someramente se citan aquellos modelos más relevantes dentro del enfoque cognitivo.

### ■ *Aprendizaje por reestructuración de la Gestalt*

El aprendizaje se produce por el significado del término *insight*. El aprendizaje no es fruto de ir probando (ensayo y error) sino de la reestructuración perceptiva de los problemas. La importancia concedida al aprendizaje por reestructuración cognitiva, llevó a Wertheimer (1945, citado en King & Wertheimer, 2005) a distinguir entre pensamiento reproductivo y productivo. Este enfoque será abordado más adelante y con mayor detenimiento por la influencia que tiene en el modelo de estilos de aprendizaje de David Kolb (1978).

### ■ *Aprendizaje activo de Piaget (1969)*

El autor sostiene que el conocimiento es una interpretación activa de los datos de la experiencia por medio de unas estructuras o esquemas previos. El aprendizaje ocurre como mediación de tres invariantes funcionales: la organización o integración de los esquemas en un sistema de orden superior, la adaptación que incluye la asimilación y la acomodación, y el equilibrio o esfuerzo por encontrar un estado de balance (Carretero, 1998). Piaget propone una teoría racionalista frente a las tesis empiristas de la *tabula rasa*.

### ■ *Aprendizaje por mediación de Vigotsky (1978)*

El desarrollo cognitivo depende de las personas que tenemos a nuestro alrededor y que sirven de mediadores o guías para la resolución de problemas. La intervención pedagógica se concibe como una ayuda ajustada al proceso de construcción del alumnado, una intervención que va creando *zonas de desarrollo próximo*.

### ■ *Aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1988)*

El aprendizaje es un proceso constante de obtención de una estructura cognitiva que representa el mundo físico e interactúa con él. Considera que el mejor método para aprender es el descubrimiento, y por tanto, el pensamiento de carácter inductivo.

■ *Aprendizaje significativo de Ausubel (1968)*

Las personas adquieren conocimiento principalmente a través de la recepción más que del descubrimiento. Los conceptos, principios e ideas son presentados y son recibidos: no descubiertos. Cuanto más organizada y clara sea una presentación, más a fondo aprenderá la persona. Destaca la importancia del método expositivo y del aprendizaje verbal significativo.

■ *Aprendizaje social de Bandura (1982)*

Aunque sabedores de su origen conductual, este autor recibirá las influencias del cognitivismo, situándose así en la denominada corriente cognitivo-conductual. Plantea que las personas aprenden por la experiencia de otros. El aprendizaje por observación es concebido como un proceso a través del cual un observador aprende nuevas conductas mediante la observación de las acciones de otros (modelos), sin necesidad de ejecutarlas de inmediato y sin que se manifieste la influencia del refuerzo. El aprendizaje observacional está regido por cuatro procesos: atención, retención, reproducción motriz y procesos motivacionales.

■ *Aprendizaje por procesamiento de información de Gagne (1987)*

Considera que a la hora de aprender el organismo recibe información proveniente del medio ambiente, codifica y transforma dicha información con el propósito de comprenderla, almacenarla y procesarla mediante estrategias cognitivas, asimismo elabora y genera respuestas, las cuales se manifiestan a través de unos resultados.

Establece un modelo acumulativo y jerárquico, diferenciando ocho tipos o niveles de aprendizaje: aprendizaje por señales (condicionamiento clásico), aprendizaje por respuesta a estímulos (condicionamiento operante), aprendizaje por encadenamiento motor, aprendizaje de asociación verbal, aprendizaje por discriminación múltiple, aprendizaje de conceptos, aprendizaje de principios o reglas y aprendizaje de resolución de problemas.

Con independencia de la perspectiva, hemos podido constatar en casi todas las concepciones del aprendizaje que se incluyen, implícita o explícitamente, los siguientes criterios para su definición: 1) el cambio en la conducta de un individuo o en su habilidad para hacer algo; 2) el cambio como resultado de la práctica o de la experiencia y; 3) el cambio como un fenómeno que se mantiene perdurable en el tiempo (Puente, 1994). De igual modo, la lectura reflexiva de las diferentes orientaciones sobre el aprendizaje pone de manifiesto que aquello que hemos venimos constatando como un giro educativo, se interpreta en una clara manifestación de tolerancia por el empleo diverso de las metodologías. En efecto, la corriente pedagógica del cognitivismo considera al aprendizaje como un proceso de modificación interna, al interaccionar el sujeto con el medio, es decir, no sólo presenta criterios de naturaleza cuantitativa sino también de carácter cualitativo. Los sujetos que aprenden, poseen estructuras cognitivas mediante las que perciben y procesan las experiencias, pero además aquí los términos o palabras claves serían, a diferencia de las marcadas en el enfoque conductista, una concepción de medio bio-psico-sociocultural, de acción e interacción.

### **Del cognitivismo al constructivismo**

Basado en principios ya psicopedagógicos, esta concepción es analizada sobre la psicología del desarrollo y del aprendizaje por diferentes autores como: Coll (1986, 1991); Del Carmen y Zabala (1991) y Mauri, Miras, Onrubia y Solé (1993), aunque como sugiere la profesora Ortega (2004 y 2005, p.59-63), podemos encontrar ya unas primeras aproximaciones en las teorías cognitivas europeas de las primeras décadas del pasado siglo XX. Desde una concepción constructivista y cíclica del aprendizaje (Bruner, 1988; Ausubel, 1968;; Flavell, 1977; Bandura, 1982; Feuerstein, 1986; Gagné, 1985; Sternberg, 1986; Beltrán, 1993; y otros), se entiende que tienen lugar en el mismo unos procesos cognitivos u operaciones mentales organizadas y coordinadas que se infieren a partir de la conducta del sujeto ante una tarea de razonamiento o resolución de problemas y

que, operativamente, funcionan como las metas a alcanzar por las estrategias de aprendizaje que utiliza dicho sujeto.

Esta nueva propuesta que busca dar respuesta al complejo fenómeno de adquisición del conocimiento, pretende superar la tradición empirista, racionalista, del enfoque conductista que recordemos, reduce el aprendizaje a un proceso individual del sujeto (se aleja de los postulados de la psicología individual), cuya comprensión de las cosas estarían basadas en las propias ideas y en cómo estas se modifican o cambian con el aprendizaje de una forma pasiva. Por lo tanto, el constructivismo nace como vehículo de carácter activo, que va a conducir las relaciones del proceso de enseñar y aprender con los elementos humanos participantes, entre el alumnado y el docente. Hallak (1999), nos lo presenta como la nueva mirada conceptual de la educación y, lo cierto, es que este posicionamiento irrumpe con fuerza en los sistemas educativos actuales. Como señala Delval (1990) parece que todos los que se preocupan del estudio de la enseñanza parecen ser defensores del constructivismo.

Una aproximación más del cómo se aprende nos permite llegar a la conclusión de que los modelos han de ser capaces de atender a la diversidad del alumnado. La naturaleza social y socializadora de la educación, desde un enfoque teórico que pretende explicar las actividades intelectuales implicadas en la construcción del conocimiento, serán los elementos fundamentales en que se sustenta dicho modelo constructivista. Sin intención alguna de hacer un desarrollo exhaustivo de este marco teórico, resulta interesante citar algunos de sus elementos fundamentales. La explicación constructivista asume que la *estructura cognitiva* del sujeto está configurada por una red de *esquemas de conocimiento* siendo éstas interpretadas como representaciones que una persona posee, en un momento dado de su existencia, sobre algún objeto de conocimiento. El uso de términos como “esquemas de conocimiento” en el marco conceptual del constructivismo, nos aclara que dicho movimiento ha tenido precursores de talla extraordinaria en los temas de comprensión del conocimiento y el aprendizaje, nos referimos a Piaget (1969).

En el transcurso del ciclo vital del individuo, estos esquemas se revisan, se modifican, se vuelven más complejos para adaptarlos a una sociedad cambiante, más rica en relaciones. Se requiere por consiguiente, además de una actividad intelectual y mental, otras variables como son el nivel de desarrollo de la persona, y los conocimientos previos del sujeto en relación con los ya adquiridos para poder ir construyendo conocimiento. Todo ello hace posible que el aprendizaje se haga significativo, estableciendo relaciones sustanciales y no arbitrarias y generando nuevas áreas de conocimiento, lo que Vygotsky (1978) vino a denominar “las zonas de desarrollo próximas”. De este modo, el autor al incluir el escenario como “mediador activo” del aprendizaje se sitúa frente a Piaget en relación a este asunto, para el cual el contexto social se sitúa sólo como factor influyente pero no determinante.

#### **2.2.1.2. Enfoque Naturalista**

Hemos apuntado cómo el paradigma positivista para la investigación educativa parte de dos líneas fundamentales y epistemológicamente diferentes: *la conductista* y *la cognitiva*, y que en el ámbito de la enseñanza universitaria, presenta como hemos comentado anteriormente, una clara intención cuantitativa (rendimiento...). Por consiguiente, sus niveles de estudio se dirigen a describir, explicar, controlar o predecir de manera objetiva los elementos de la acción educativa (Hernández Pina, 2005).

Pero existe otra forma de estudiar la realidad de los procesos de aprendizaje. Destacamos aquel enfoque de investigación fenomenológica e ideográfica, aunque manteniendo cierto acuerdo con la perspectiva cognitivista. Se trata de corrientes de búsqueda del conocimiento que emplean metodologías de naturaleza más cualitativa, interpretativa y crítica y que abren nuevas líneas de estudio. En este posicionamiento de carácter epistemológico, la toma de decisiones se realiza en un *ambiente complejo de comunicación e interacción*, es decir, en el marco de un contexto psicológico (motivaciones, percepciones, estilos personales y valores) y en un contexto ecológico (condiciones del aula, recursos didácticos...).



Efectivamente, en la década de los ochenta la función social de la enseñanza amplía sus perspectivas y adquiere un papel más global y holístico. Abarcando, por una parte, todas las capacidades de la persona (la recuperación del sujeto objetivizado históricamente) y su singularidad. Desde propuestas comprensivas y de formación integral, comienza a orientarse el aprendizaje a la diversidad del alumnado. Por otra parte, en las nuevas investigaciones comienza a darse cabida a otras variables complementarias, como las relacionadas con el “contexto” de aprendizaje. Nos situamos así ante los comienzos de la metodología cualitativa aplicada al estudio del proceso de aprendizaje.

Actualmente, las corrientes cuantitativas y cualitativas coexisten adoptando perspectivas teóricas y metodológicas diferentes. Valga por ejemplo cómo en Estados Unidos tienen una mayor preferencia por la psicología cognitiva y el estudio de las estrategias de aprendizaje mediante metodología cuantitativa frente a los europeos con una preferencia por las experiencias en el aula y las percepciones de los estudiantes más cercanos a las características que presenta la opción cualitativa.

Dentro de la orientación cualitativa del aprendizaje caben destacar dos líneas de investigación claramente definidas: la que se interesa por los **estilos de aprendizaje** y la que se centra en los **enfoques de aprendizaje**. El estudio de ambas en el contexto universitario junto a las renovadas propuestas metodológicas centradas en las **estrategias de enseñanza** en el contexto de una didáctica crítica y diferencial, constituye el eje central del marco conceptual y teórico de nuestro trabajo de tesis doctoral.

### **2.2.2. Marco conceptual y teórico de los estilos de aprendizaje**

Concretado el sentido y significado del término aprendizaje, y delimitado este en base a nuestro objeto de estudio, corresponde ahora hablar y definir de manera extensa lo que entendemos por *estilos de aprendizaje*. Si tenemos por una parte el concepto de estilo, que en el lenguaje pedagógico suele emplearse para definir una serie de comportamientos y la capacidad de desarrollar una tarea reunidos bajo una misma etiqueta, y tenemos por otro lado delimitado el concepto

aprendizaje, nos debiera resultar cómodo determinar el constructo que vamos a analizar, los *estilos de aprendizaje*.

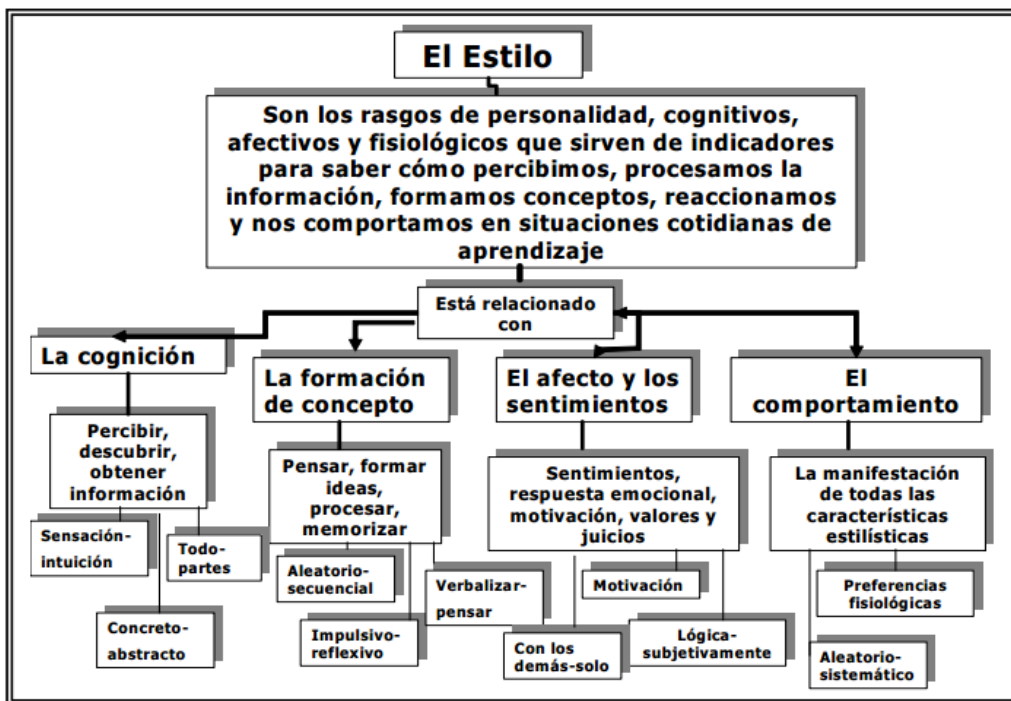
Los estilos de aprendizaje surgen como alternativa a constructos como la inteligencia y las aptitudes que no permitían explicar determinadas diferencias individuales a la hora de aprender. Por esta razón, los psicólogos aplicados tratan de desarrollar modelos centrados en el aprendizaje que les permitan optimizar el proceso de éste, tanto en contextos académicos (diseños curriculares) como en contextos empresariales (programas de entrenamiento, capacitación y desarrollo).

La abundante producción científica generada en los treinta últimos años sobre la temática de los estilos de aprendizaje, como bien indica Marín Gracia (2002, p.303) se planteó la necesidad de ordenar, o más bien organizar, los diferentes posicionamientos teóricos. En efecto, son muchas las teorías y modelos que incluyeron y analizaron este constructo, desde posicionamientos bien distintos centrados en lo psicológico, lo socio-ambiental, lo cognitivo, o en el propio proceso cíclico de aprendizaje. Es decir, se preocupan por todo lo que confirma la diversidad del sujeto ante la situación de aprendizaje, tal y como promulgan las *teorías de los estilos de aprendizaje*. Las propuestas más destacadas estarían representadas por investigadores como Schmeck (1983), Kolb (1987), Dunn y Dunn (1978), Juch (1987), McCarthy (1987), Felder y Silverman (1988), Honey y Mumford (1988), Honey, Alonso y Gallego (1992), Curry (1993). Sternberg (1999), El resultado de esta variabilidad epistemológica vendría a propiciar la existencia de diferencias en los modelos, los instrumentos de diagnóstico, las definiciones y en las propias taxonomías. Diferencias de comprensión semántica alguna vez, y otras de debate conceptual entre términos como *estilos, enfoques y estrategias* (Alonso, Gallego & Honey, 1997). El resultado de todo ello es como apunta Biggs (1993) el enorme volumen de denominaciones y modelos explicativos que esto ha generado. La historia de los cambios habidos en aquello que respecta a los asuntos de conceptualización y orientaciones metodológicas de los *estilos de aprendizaje* en el ámbito universitario fue ampliamente fundamentada como veremos a continuación por Hernández Pina (1990,1993a).

### 2.2.2.1. Modelos de los estilos de aprendizaje: sistemas de clasificación

Como preámbulo a este apartado tomamos como referencia la revisión bibliográfica desarrollada por Hervás Avilés y Hernández Pina (2003, pp.4-5) sobre el aprendizaje en relación a los estilos, su influencia y aplicación. Para las autoras de la universidad de Murcia, cuatro son las funciones que desarrolla el sujeto, sea cual sea su estilo, cuando se relaciona ante cualquier experiencia vivida: observa, piensa, reacciona y actúa. Es decir, el estilo estará relacionado con la cognición (percepción), formación de conceptos (pensamiento), afecto y sentimientos (motivación, valores, juicios) y el propio comportamiento del sujeto (2006).

Figura 2. Rasgos que conforman el estilo de aprendizaje (Hervás Avilés, 2003)



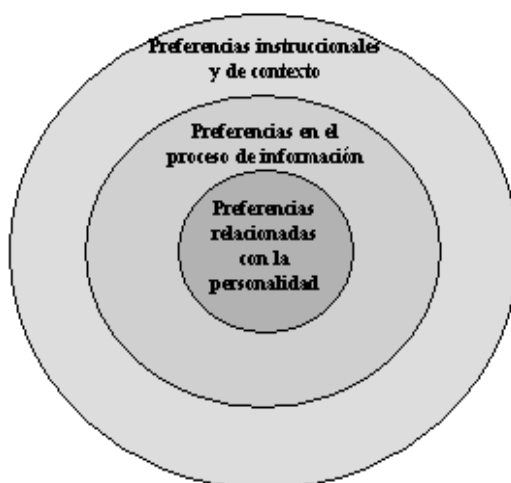
De entre la multitud de propuestas existentes, presentamos en esta investigación las cuatro versiones más empleadas en el estudio y clasificación de los modelos explicativos de los estilos de aprendizaje. La primera de ellas es la elaborada por Curry, Claxton y Murrell (1987). Seguidamente presentaremos la realizada, y hábilmente argumentada metodológicamente, por Hernández Pina (1990, 1993a). A continuación una tercera desarrollada por Riding y Rainer (1997,

2002) muy cercana en su concepción y tipificación a la llevada a cabo por Grigorenko y Sternberg (1997) de la cual aquella se nutre y, finalmente la presentada por Alonso, Gallego y Honey (1994).

### ■ Clasificación de Curry, Claxton y Murrell

El modelo “Onion” expuesto por Curry presenta una categorización de los elementos que definen y pueden explicar el comportamiento humano frente al aprendizaje. Todos recuerdan el modelo desarrollado por este autor (Curry, 1983, p. 19) por la analogía que hace de su explicación de los distintos modelos con la anatomía de una cebolla (onion). Reconoce sólo tres modelos: estilo cognitivo de la personalidad, estilo de procesamiento de la información y, finalmente, de preferencias de la modalidad instruccional (fig. 3).

Figura 3. Modelo Onion de Curry



Referencias: (Curry, 1987), ([www.California Polytechnic State University](http://www.California Polytechnic State University), 2003) en Gallego, 2004

En efecto, en su capa más interna se situarían los *estilos cognitivos* relacionados con los rasgos de la personalidad del aprendiz y responsables del autoconcepto que este tiene de sí mismo y que va a favorecer un aprendizaje relacional (Kagan, 1965; Witkin, 1971). En la capa intermedia estarían representados los que los autores denominan *estilos de procesamiento de la información* (Biggs, 1987). Este modelo permite conocer las preferencias desarrolladas por el alumnado en el aula, lo que favorece la labor de planificación

del docente en materia de contenidos y procesos de estudio en la acción didáctica (Gallego, 2004). Por último, y en la capa más externa, se situarían los ambientes o *estilos de preferencia instruccionales* (Dunn, & Price, 1975). Para Gallego, esta capa observable le permite al alumnado obtener referencias al estudio y a sus necesidades de contexto.

Un modelo clasificatorio criticado, pues su estructuración la realiza en base a los veintiún instrumentos que analiza, y no sobre los conceptos en sí mismos. Evidentemente, esta clasificación no aportó más que confusión entre la clase investigadora a la ya existente. Claxton y Murrell (1987) mantienen esta línea de trabajo sobre instrumentos de análisis de los *estilos de aprendizaje* y componen su modelo con cuatro categorías: personalidad, procesamiento de la información, interacción social y preferencias instructivas. Las dos primeras coinciden con la propuesta anterior y si analizamos las dos últimas, comprobamos la analogía existente con la capa exteriorizada de Curry.

### ■ Clasificación de Hernández Pina

La autora desarrolla en dos momentos de su trayectoria investigadora una amplia revisión de investigaciones realizadas en el ámbito universitario. En un primer estudio Hernández Pina *et al* (1990), siguiendo la estructura de Curry, su aportación más destacada como gran experta en métodos, estará en la capacidad de discernir entre *estilos y enfoques de aprendizaje*, y lo consigue, porque en vez de revisar instrumentos como los autores anteriormente nombrados, lo que la investigadora hace es precisar los marcos teóricos y diseños metodológicos empleados en las investigaciones.

Así, relaciona los *estilos de aprendizaje* con la Psicología Cognitivista y por tanto en términos de estrategia de procesamiento de la información o rasgos de personalidad, con amplia tradición en los ambientes americanos. Por el contrario, y como veremos, sitúa los *enfoques de aprendizaje* en un escenario fenomenográfico, esto es, investigaciones ya no de laboratorio como antaño sino en el propio contexto de aprendizaje. El esquema que plantea desde su concepción teórica y metodológica sería la siguiente (tablas 2 y 3):

**Tabla 2: Esquema metodológico de Hernández Pina (1993a)**

Modelo de personalidad	Estilos cognitivos
Modelo de procesamiento de la información	Estilos de aprendizaje Enfoques de aprendizaje

**Tabla 3: Esquema teórico de Hernández Pina (1993, p. 242)**

Orientación cuantitativa	Perspectiva conductista (hábitos de estudio)
	Perspectiva cognitivista (estrategias de aprendizaje)
Orientación cualitativa	Estilos de aprendizaje: Pask (1976)
	Enfoques de aprendizaje: Gortemburgo y Edimburgo

### ■ Sistema de clasificación de Riding y Rayner

La propuesta de clasificación de estos autores Riding y Rayner (1997, pp. 6-15) sobre los *estilos de aprendizaje* se organiza en relación a un modelo basado en tres concepciones, es decir: a) aquellos estándares con una aproximación más cercana o centrada en la cognición, en las dimensiones cognitivas evaluadas, b) otra más orientada a los aspectos de la personalidad del sujeto y, c) los más centrados en el aprendizaje, es decir, en la actividad (Tabla 4).

**Tabla 4: clasificación de modelos de estilos de aprendizaje según Riding y Rayner (1997), citado por García Cué, 2006). Elaboración propia.**

<b>Centrado en la cognición (Estilo cognitivo)</b>	<i>Dimensión holística-analítica:</i> preferencia por organizar la información de modo global o en partes. Autores: Witkin (1948, 1971), Kagan (1964), Guilford (1967), Pask y Scott (1972), Gregor (1984), Kaufmann (1989), Kirton (1976), Gardner (1995), Allison y Hayes (1996).
	<i>Dimensión verbal-visual:</i> representación de la información con imágenes mentales y pensamientos verbales. Autores: Bartlett (1932), Pavio (1971), Riding y Taylor (1976), Richardson (1977), Riding y Calvey (1981) Galton (1883), Kirby et al (1998), Sternberg (1999)
	<i>Mixta</i> (desarrollo de ambas): como el CSA de Riding (1991)

---

**Centrado en la personalidad** Tipos psicológicos de Jung (1994), Briggs-Myers (1962) Hanson y Silver (1966), Gregorc (1979), Guilg y Garner (1985,1998)

---

**Centrado en el aprendizaje** Tres características los definen: interés por las diferencias individuales, afinidad por los estilos de aprendizaje y desarrollo de instrumentos para la construcción teórica. Subcategorías:

- Basado en procesos. Kolb (1976, 1984), Honey y Mumford (1983, 1986), Entwistle (1979, 1981), Biggs (1978, 1985).
- Basado en preferencias: Dunn y Dunn (1983), Riechmann y Grasha (1974).
- Basados en habilidades cognitivas. Autores: Ramirez y Castaneda (1974), Reinert (1976), Hill (1976), Rancourt (1978, 1986), Leteri (1980), Royce y Powell (1983) Keefe y Monk (1986)

---

### ■ Modelo de clasificación de Alonso y Gallego

Gallego y Alonso (2008), recuperan la orientación propuesta por Riding y Rayner (1997) de las formas de enfocar los estilos de aprendizaje. Argumentan que los modelos son muy diversos debido a la enorme producción científica existente y a que los investigadores siguen el camino (modelo) más acorde al concepto objeto de estudio y a su perspectiva personal. Desde este razonamiento, se describe una taxonomía ordenada en cuatro modelos.

a) *Modelos basados en el proceso experiencial del aprendizaje.*

Desde esta representación, el modo de procesar la información es personal, por consiguiente, convertirla en aprendizaje es concebido desde las preferencias personales, desde las diferencias individuales. En esta línea de trabajo de aprendizaje experiencial se sitúa Kolb (1976, 1985) que será precursor de otras investigaciones realizadas por Honey y Mumford (1986, 1992). Autores estos que

verán la continuidad de su trabajo en estudios posteriores con Alonso y Gallego (1991). Un modelo que será ampliamente desarrollado por constituir uno de los núcleos fundamentales en los que se sustenta esta tesis doctoral.

*b) Modelos basados en la orientación al estudio.*

Entwistle (1979, 1981) integra las preferencias instruccionales con las preferencias de los procesos de información. En esta línea de consonancia entre estrategia y proceso de estudio estarían inicialmente Malton y Saljö (1976), y analizando niveles de procesamiento y comprensión Pask (1976) y Svensson (1977). Biggs (1978, 1985), integra en sus análisis la orientación motivacional y la manera que el sujeto se acerca al estudio. Schmeck (1977) pone atención a la calidad del pensamiento que surge durante el estudio, y su relación con la retención de los acontecimientos, duración memorística y transferibilidad.

*c) Modelo basado en las preferencias instruccionales*

Describe un comportamiento determinado del sujeto ante una situación de aprendizaje. Empleado por Dunn y Dunn (1984), se fundamenta en la teoría cognitiva y en la teoría neurológica de dominancia cerebral (modelo de los hemisferios, modelo de los cuadrantes cerebrales de Herrmann (1989). Según ésta, el hemisferio izquierdo sería el responsable del pensamiento lineal y analítico, el derecho por el contrario rige el pensamiento integral, espacial y las emociones. Identifica 24 variables organizadas en cinco dimensiones: entorno inmediato, aspectos emotivo-motivacionales, variables sociológicas, necesidades fisiológicas y aspectos psicológicos. Llega a estas conclusiones diseñando un instrumento de medida, el Inventario de Estilos de Aprendizaje (LSI por sus siglas en inglés). Otros autores que desarrollan este modelo son Grasha y Riechmann (1975) y sus tres dimensiones bipolares: participante-evasivo, colaborativo-competitivo y dependiente-independiente.

*d) Modelo basado en el desarrollo de destrezas cognitivas*

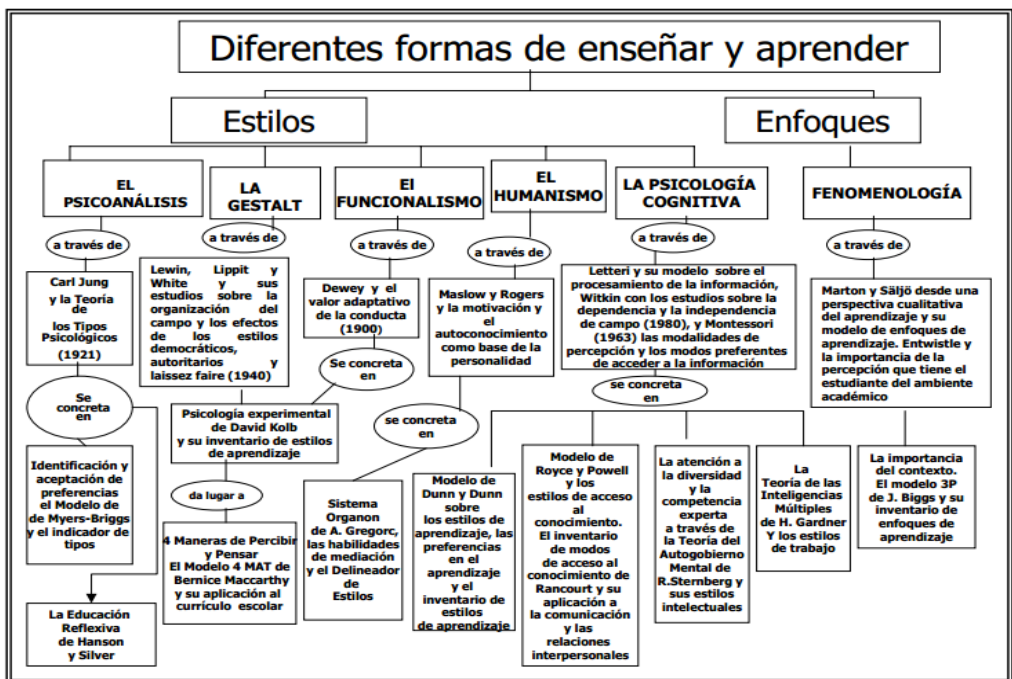
Se trata de una clasificación descrita en términos de modalidad perceptiva. Sus precursores (Reinert, 1976; Keefe y Monk, 1986, Keefe, 1988...) reconocen 24 características o variables participantes en los *estilos de aprendizaje*, que



reúnen en torno a tres dimensiones: destrezas cognitivas, respuestas perceptuales y preferencias instruccionales. Parece lógico, que los *estilos de aprendizaje* analizados en su origen desde la psicología cognitivista centraran todo su interés en los *estilos cognitivos*, estudiando memoria, motivación y personalidad. Elementos de naturaleza personal y por consiguiente heredada y ambiental. Existen otros modelos centrados en objetivos cognitivos (Hunt, 1979; Bloon, 1992; Clark, 2002), la lista es tan larga como el número de autorías.

Figura 4. Diferentes formas de enseñar y aprender. Modelos de estilos y enfoques

(Adaptado de Hervás y Hernández Pina. 2003)



Se finaliza este apartado poniendo en evidencia la existencia de múltiples modelos que analizan todas aquellas variables presentes en la forma de aprender del individuo. Características ampliamente estudiadas en busca de relaciones como bien nos lo recuerda Hervás Avilés y Hernández Pina (2003, p.5). Unas autoras estas que en un tono integrador intentan más que aunar, explicar las diferentes orientaciones. Fundamentalmente destacan nueve modelos que sintetizan en la figura anterior.

Tras una lectura comprensiva e interpretación de las propuestas epistemológicas de los diferentes autores leídos, concluimos citando a Messick, quien ya en 1987 con una clarividencia y sencillez extraordinarias, finaliza diciendo: “el aprendizaje de un sujeto puede ser analizado desde una perspectiva cognitivista cuyo resultado será el estudio de los *estilos cognitivos*, o bien desde un enfoque centrado en el proceso, en el control de la estrategia y estaremos hablando de un nuevo concepto, los *estilos de aprendizaje*” (p.37). En esta línea Woolfolk (1996) expresa “Los educadores prefieren hablar de estilos de aprendizaje, los psicólogos de estilos cognitivos” (p.126).

### 2.2.2.2. Definición de Estilos de Aprendizaje

Como ya indicábamos al principio de este capítulo, no existe, como sucede con otros conceptos psicológicos y en otras disciplinas científicas, una definición unánime en cuanto al concepto de *estilos de aprendizaje*. Sin embargo la mayoría de los autores, coinciden al señalar que serían las preferencias personales a la hora de procesar información y enfrentarse a una tarea de aprendizaje en distintos contextos. No obstante, se presentan a continuación (tabla 5) una revisión de diferentes definiciones propuestas por los autores más relevantes en este campo. Para su exposición se ha optado por un orden cronológico y como consecuencia, evolucionando del sentido psicológico a lo pedagógico.

Analizando las definiciones expuestas seguidamente se puede concluir que los *estilos de aprendizaje* son el modo preferido de percibir y procesar información a la hora de enfrentarnos ante situaciones de aprendizaje de naturaleza diversa. Estas preferencias permiten establecer una taxonomía de los distintos *estilos de aprendizaje* y explicar aspectos relacionados con las diferencias individuales que se ponen de manifiesto a la hora de aprender las personas.

**Tabla 5. Autores con sus definiciones sobre los *estilos de aprendizaje*. Elaboración propia**

Autor/es	Conceptos
Riechmann y Grasha (1974)	Conjunto particular de comportamientos y actitudes relacionados con el contexto de aprendizaje.

Kolb (1976)	Algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales propias y de las exigencias del medio ambiente actual. Método preferido por cada uno para percibir y procesar la información.
Messick (1976)	Modo predominante de enfocar, obtener y procesar información dentro de un entorno.
Hunt (1979)	Condiciones educativas bajo las que una persona está en la mejor situación para aprender o estructura que necesita el individuo para aprender mejor.
Dun y Dunn, (1978)	Es la manera en la que un aprendiz comienza a concentrarse sobre una información nueva y difícil, la trata y la retiene. Implican interacciones múltiples entre elementos ambientales, sociológicos, emocionales y variables físicas.
Keefe y Monk (1979)	Características cognitivas, afectivas y comportamientos fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los individuos, perciben, interaccionan y responden a las situaciones de aprendizaje.
Gregorc (1979)	Distintos comportamientos que sirven como indicadores de las habilidades y capacidades de mediación de una persona.
Schmeck (1979)	Comportamientos distintivos que sirven de indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente.
Smith (1982)	Modos característicos del individuo de procesar la información, sentir y comportarse en situaciones de aprendizaje.
Claxton y Murrell (1987)	Forma consistente de responder y utilizar los estímulos en un contexto de aprendizaje.
Butler (1988)	Manera distintiva y característica por la que el individuo se acerca a un proyecto o episodio de aprendizaje, independientemente de si incluye una decisión explícita o implícita por parte del mismo. Los EA, señalan el significado natural por el que una persona más fácil, efectiva y eficientemente se comprende a sí misma, el mundo y la

	relación entre ambos
Honey-Mumford (1988)	El aprendizaje considerado como un sistema continuo y los <i>estilos de aprendizaje</i> como la interiorización por parte de cada sujeto de una etapa determinada del ciclo
Schmeck (1988)	Predisposición de los aprendices para adoptar una particular estrategia de aprendizaje con independencia de las demandas específicas de la tarea de aprendizaje
Smith (1988)	los métodos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje
González-Tirados y Calles (1989)	Modo característico de percibir, recordar y pensar o maneras distintas de descubrir, almacenar, transformar y utilizar la información.
De Bello (1990)	Modo en que las personas absorbemos o retenemos información
Jonassen y Grabowski (1993)	Patrones de preferencias que permiten abordar los requisitos físicos, mentales y emocionales impuestos por los métodos de instrucción.
Alonso y Gallego (1994, p.48.)	Rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo las personas perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje
Reid (1995, p.3)	Son características personales con una base interna, que a veces no son percibidas o utilizadas de manera consciente por el alumno y que constituyen el fundamento para el procesamiento y comprensión de información nueva. Prefiere hablar de preferencias de estilos.
Esteban y Ruiz (1996)	Conjunto de orientaciones que la persona tiende a utilizar de forma habitual y estable cuando se enfrenta a las tareas de aprendizaje
Filder (1996)	las fuerzas y preferencias características en la forma que tienen los estudiantes para procesar información.
Riding y Rainer (1998)	Hábitos arraigados para organizar y representar información por lo que comprenden ambos, estilos cognitivos y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Los Estilos de Aprendizaje usualmente tienden a integrar tres componentes básicos: organización cognitiva,

---

	representación mental y la integración de ambas. Aparecen para ser distintivos de inteligencia, habilidad y personalidad
Guilford y Garger (1998, p. 61)	Las características estables de un individuo, expresadas a través de la interacción de la conducta de alguien y la personalidad cuando realiza una tarea de aprendizaje
Puente (1994)	Variables que modulan el enfrentamiento a una tarea de aprendizaje y que se basan en la concepción del aprendizaje como un elemento activo y con dominio del ambiente.
Furnham y Heaven (1999)	Estrategia que uno adopta para dominar material nuevo y complejo. Es el reflejo de la interacción entre inteligencia y personalidad.
Ramos (1999)	los Estilos de Aprendizaje son el conjunto de aspectos que conforman la manera de aprender de un alumno
Chevrier, Fortin, Theberge y Leblanc (2000)	el estilo de aprendizaje no es solamente una serie de opiniones que el individuo tiene sobre sí mismo, sino una serie de enunciados operativos definitorios de sí mismo en situación de aprendizaje
Prieto (2000)	Diferencias individuales (entre los educandos) en el modo de percibir y procesar la información, en el modo de secuenciar los procedimientos de trabajo con los que consolidar determinadas cotas de aprendizaje.
Jester (2000)	el modo que los alumnos prefieren de aprender y que no tienen nada que ver con la inteligencia, sino con la manera en que trabaja el cerebro más eficientemente para aprender nueva información
Lozano (2000,p.16)	Constructo que reúne la disposición del sujeto (motivación, ánimo y compromiso), preferencias, tendencias, patrones conductuales, habilidades y estrategias de aprendizaje
Hervás Avilés (2003)	Son los rasgos de personalidad, cognitivos, afectivos y fisiológicos que nos indican cómo percibimos la información, de qué manera la procesamos, cómo formamos conceptos, reaccionamos, y nos comportamos en situaciones cotidianas.
López (2003)	Estrategias cognitivas generales al abordar las tareas en las que

---

---

	están implicadas operaciones mentales como percibir, memorizar, pensar, aprender, actuar.
Cazau (2004)	se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias para aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales que definen un Estilo de Aprendizaje.
Grau, Marabotto y Muelas (2004, p.1)	Esas estrategias preferidas que son, de manera más específica, formas de recopilar, interpretar, organizar la información y pensar sobre ella
García Cué (2006)	Los rasgos cognitivos, afectivos, fisiológicos de preferencias por el uso de los sentidos, ambiente, cultura, psicología, comodidad, desarrollo y personalidad que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo las personas perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje y a sus propios métodos o estrategias en su forma de aprender.

---

Podríamos decir que la noción de estilo de aprendizaje actúa como instrumento heurístico que hace posible el análisis significativo de las conductas observadas empíricamente. En definitiva, los *estilos de aprendizaje* son modelos explicativos de las diferentes teorías del aprendizaje obtenidas desde la experimentación, que nos ayudan a resolver el funcionamiento de los procesos naturales de aprendizaje del individuo (Felder y Soloman, 1998)

### **2.2.2.3. Instrumentos de diagnóstico en los estilos de aprendizaje**

Posiblemente nos situemos ante uno de los momentos más difíciles y complejos a los que esta investigación ha tenido que hacer frente. La variabilidad epistemológica, la diversidad conceptual, la versatilidad de los métodos, la originalidad de las estrategias de los investigadores que viven y experimentan diferentes momentos u orientaciones paradigmáticas han hecho posible que las maneras de estudiar, analizar, comprender e interpretar los *estilos de aprendizaje* se hayan realizado desde diseños empíricos muy diversos. Para redactar este

apartado presentamos a continuación una clasificación (tabla 6) que, elaborada por Gallego (1994, citado en Gacía Cué, 2006), reúne un volumen muy destacado de instrumentos de medida. Sin embargo, no señala el Inventario de Estilos de Aprendizaje en la Educación Superior (IEA), el cual es fruto de un proyecto de investigación sobre los *estilos de aprendizaje* con estudiantes universitarios desarrollado en el Departamento de Psicología de la Educación de la Universidad de Tilburg (Holanda) por Vermunt (1994).

**Tabla 6: Clasificación de los instrumentos de medición de los *estilos de aprendizaje*. Elaboración propia**

<b>Enfoque Generalista</b>	<b>Nombre del Instrumento</b>
Strother, S.D. (1975)	Cognitive Style Interest Inventory.
Canfield, A. (1988)	Learning Styles Inventory e Instructional Styles Inventory.
Dunn, R.; Dunn, K. Price, G. (1977, 1978)	Learning Style Inventory Productivity Environmental Preference Survey.
Perrin, J. (1981)	Learning Style Inventory, Primary Version.
Harryette B. Ehiphardt	Cognitive Style Mapping.

<b>Instrumentos que analizan estilos cognitivos y afectivos</b>	<b>Nombre del Instrumento</b>
Ramírez, M. y Castaneda, A. (1974):	Child Rating Form.
Grasha A. y Riechmann S. (1974))	Student Learning Styles Questionnaire.
I. Myers, I, y Briggs, K. (1976)	Myers-Briggs Type Indicator.
Malcom, Lutz, Gerken,y Hoeltke (1981)	Learning Style Identification Scale.
Reid (2003)	Preferencia por los estilos de aprendizaje

<b>Instrumentos que analizan Estilos de Aprendizaje en conjunto</b>	<b>Nombre del Instrumento</b>
---	-------------------------------

Atkins, S. y Katcher, A. (1976)	Lifo Aprendizaje.
Schmeck, Ribich, Ramanaiah, N. (1977)	Inventory of Learning Processes.
Gregorc, A. (1979, 1999)	Gregorc Style Delineator.
Letteri, C. (1980)	Cognitive Profiles.
Kolb, D. (1976, 1985, 1999)	Learning Style Inventory.
Juch, B. (1987)	Learning Profile Exercise, (LPE).
Entwistle, N (1987)	School and School Work Inventory,
P. Honey, y Mumford, A. (1982, 1988)	Learning Styles Questionnaire, LSQ.
Alonso, C.; Gallego, D. y Honey, P. (1991)	Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA).

**Instrumentos que analizan algún aspecto concreto de los Estilos de Aprendizaje**

**Nombre del Instrumento**

■ *Instrumentos para identificar la predominancia hemisférica cerebral*

Torrance, Reynolds, Riegel, y Ball, (1977)	Your Style of Learning and Thinking.
Zenhausen, R. (1982):	Differential Hemispheric Activation Instrument.

■ *Instrumento para identificar las modalidades perceptivas*

Reinert, H. (1976)	Edmonds Learning Style Identification Exercise.
Hagberg, J.; Leider, R. (1978)	Excursion Styles Inventory.
Manzo, A. (1975)	Learning Preference Inventory.

■ *Dependencia/Independencia de campo*

Hidden Figures Test (1962)	Preparado por el Educational Testing Services de Princeton para aplicaciones individuales.
Witkin, H. (1971, 1977)	Group Embedded Figures Test, Embedded Figures Test y Children's Embedded Figures Test.



■ *Reflexividad/Impulsividad*

Kagan, J. (1965) Matching Familiar Figures Test.

■ *Globalistas/Detallistas*

Kagan, N. y Krathwohl, D. (1967) Learning Strategies Questionnaire.

■ *Superficialidad/Profundidad*

Garder, R. y Otros(1959) Schematizing Test.

■ *Autonomía*

Guiguelmino y Asociados Self-Directed Learning Readiness Scale.

■ *Concreto vs Simbólico y Abstracto*

Oen (1973) Learning Activities Opinionnaire (Vocational Education).

**Instrumentos sobre Estilos**

**Nombre del Instrumento**

**Afectivos**

Selection Research (1978)	SRI Student Perceiver Interview Guide
Hunt, D. (1978)	Paragraph Completion Method
Goldstein, K. M. y Blacmann S. (1978)	Conceptual Styles Test.
Rotter, J. (1959)	People in Society (Internal/External) Scale
Crandall, Katkovsky y Crandall (1965)	Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire.
Bradley, R. (1976)	Locus of Control Inventory for three Achievement Domains.

**Instrumentos sobre estilos**

**Nombre del instrumento**

**Fisiológicos**

Dunn, R. y Dunn, K.	Rita y Kenneth Dunn, Questionnaire on Time
---------------------	--

**2.2.2.4. Taxonomía empleada para los estilos de aprendizaje**

El destacado número de herramientas empleadas en relación a la concepción y el marco teórico de los diferentes autores dio lugar a una

considerable y lógica abundancia terminológica. En la siguiente tabla presentamos sólo los más relevantes para este trabajo de investigación.

**Tabla 7: Categorías de clasificación de los estilos de aprendizaje. Elaboración propia**

Autores	Taxonomía
Gordon Pask (1976, 1988) (Entwistle (1988)	Holista y serialista (correspondencia con los enfoques profundo y superficial
Grasha y Riechmann (1974)	Participativo-elusivo, competitivo-colaborativo y dependiente-independiente
<b>Kolb (1976)</b>	Divergente, asimilativo, convergente, acomodativo
Schmeck (1988)	Profundo, superficial y elaborativo
<b>Honeyy Mumford (1986)</b>	Activo, reflexivo, teórico y pragmático (por ambos autores)
<b>Alonso y Gallego (1992)</b>	
Sternberg (1994)	Legislativo, liberal, anárquico, jerárquico, interno, monárquico, judicial, ejecutivo, local y global,
Reid (2003)	Visual, auditivo, táctil, Kinestésico, grupal, individual
Felder y Silverman (1988) (Categorías bipolares)	Activo/reflexivo Sensorial/intuitivo Visual/verbal Secuencial/global
Gardner (1987) Inteligencias	Lógico-matemático, Lingüístico-verbal, Corporal-kinestésico, Espacial, Musical, Interpersonal, Intrapersonal, Naturalista
PNL	Visual, auditivo y Kinestésico (VAK)

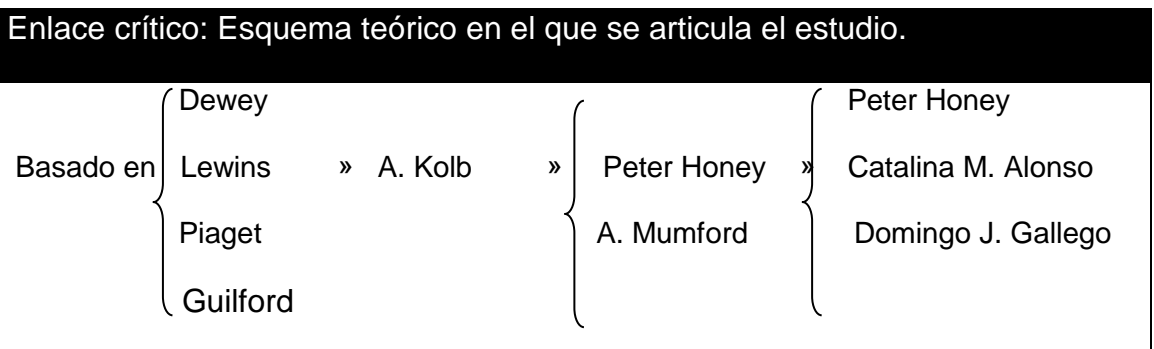
### 2.2.2.5. Nuestra opción teórica

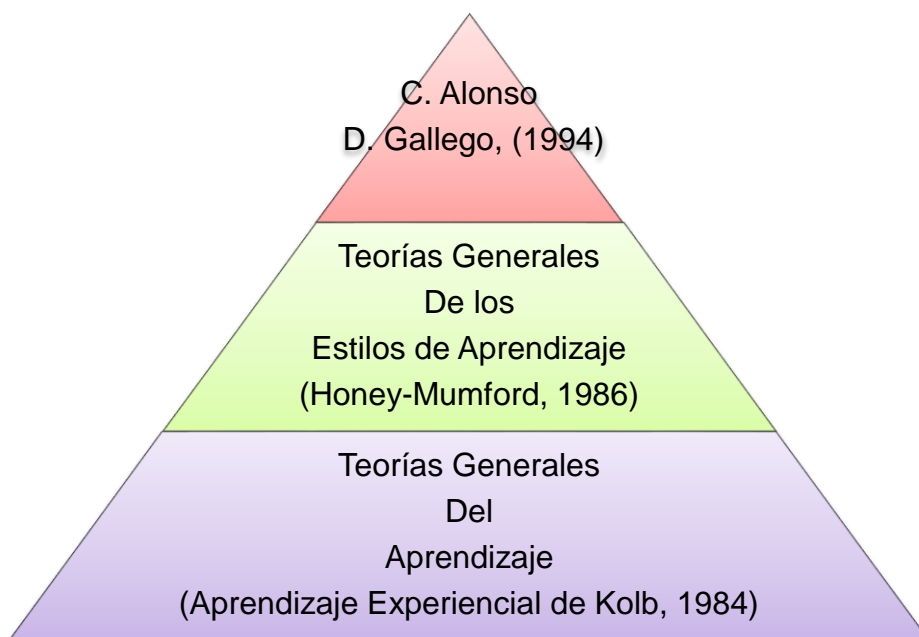
El concepto de aprendizaje, recordemos, ha sido abordado en el discurso de esta investigación por los distintos enfoques teóricos. En el amplio campo de la Psicología, diferentes trabajos lo han tratado tanto desde una perspectiva general (análisis de los principios de aprendizaje), como desde una perspectiva diferencial (análisis de las diferencias a la hora de aprender); desde su aspecto cuantitativo (cuánto se aprende), como desde su dimensión cualitativa (cómo se aprende).

El marco teórico de la tesis para el estudio de los *estilos de aprendizaje* se sitúa en base a los postulados de la Teoría del Aprendizaje Experiencial de David A. Kolb (1976, 1984) en el marco de los *modelos basados en el proceso de aprendizaje*. Finalmente se concreta en el esquema conceptual propuesto por Peter Honey y A. Mumford (1986, 1992), los precursores de Alonso y Gallego (1994) quienes analizan de la mejor manera los *estilos de aprendizaje* en el marco de la Educación Superior de nuestro entorno y por ello, los referentes fundamentales de esta tesis doctoral.

En esta investigación nos vamos a centrar en el estudio de las diferencias individuales, en el modo particular de cada persona por aprender. Uno de los modelos más relevantes según un nutrido grupo de autores (Grigorenko y Sternberg, 1995; Jonassen y Grabowski, 1993, Warr y Allan, 1998) ha sido el Modelo de Aprendizaje Experiencial propuesto por el psicólogo norteamericano David Kolb (1976, 1977, 1984, 1985). (Fig. 5)

Figura 5. Seguimiento teórico para el estudio de los estilos de aprendizaje. Elaboración propia





### ■ Teoría del aprendizaje experiencial: modelo funcionalista de Kolb

Este autor define el aprendizaje como “el proceso por medio del cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia” (Kolb, 1984, p. 38). Por tanto, concibe el aprendizaje como un proceso diferente a la concepción basada en contenidos y productos. Además, considera el conocimiento como un proceso de transformación, en el que continuamente se genera y regenera, donde la adquisición y la transmisión no son entidades independientes. El aprendizaje es considerado como un proceso holístico de adaptación, donde se combina conocimiento objetivo y subjetivo. Por último, afirma que para comprender el aprendizaje es necesario comprender la naturaleza del conocimiento y viceversa.

Se podrían citar en la obra de David A. Kolb (1984) a cuatro autores, John Dewey (1938), Kurt Lewin (1967), Guilford (1967), Jean Piaget (1969) como los que han influido de forma sustancial en el desarrollo del modelo de aprendizaje basado en la experiencia.

1. Jonh Dewey escribe, en 1938, el libro “Experience and Education” para tratar de explicar el conflicto entre la educación tradicional y su entonces enfoque

progresista. En esta obra, aporta un nuevo modelo de educación basado en la experiencia; proponiendo la adquisición de habilidades en lugar de significados y el aprendizaje basado en experiencias en lugar de textos y profesorado. Para el autor, el aprendizaje es activo y genera cambios en la persona y su entorno, cita textualmente: “no sólo va al interior del cuerpo y alma del que aprende, sino que transforma los ambientes físicos y sociales”. El profesor pasa a ser un facilitador y no la única fuente de sabiduría” (p.22). Además, este enfoque promueve la apertura del ámbito académico al ámbito profesional.

2. Las aportaciones al campo del aprendizaje de Kart Lewin (1967) y su equipo de colaboradores suponen un giro importante en la concepción del mismo. El autor, en su libro “*La teoría de campo en la ciencia social*”, concibe el aprendizaje como un cambio en la estructura cognitiva y un cambio en las motivaciones y los valores del individuo; por tanto el aprendizaje es algo más que la mera adquisición de conocimientos, el aprendizaje supone la reestructuración mental. Sobre las influencias de este autor, destaca la incorporación del *ciclo experiencial* de Lewin (1967).

Su propuesta del método investigación-acción desarrollada como base de los T-Group (training group) supone un marco útil para planificar y promover cambios en distintos niveles de intervención: grupos de trabajo, organizaciones y sistemas comunitarios. El trabajo de Lewin integra permanentemente teoría y práctica. Su máxima “*nada más práctico que una buena teoría*” representa la integración de la investigación científica y la solución de problemas reales (sociales). Este autor, aquilata la importancia de la experiencia personal subjetiva en el aprendizaje, en contraste con las teorías conductistas que consideran la adquisición del conocimiento como algo impersonal y como un proceso totalmente lógico. Se trata de un enfoque que sostiene que tanto los pensamientos como los sentimientos son hechos.

3. Una tercera vía de influencia al desarrollo del modelo de aprendizaje basado en experiencias es Piaget (1969) y su desarrollo de los procesos cognitivos.

La teoría de Piaget describe cómo la inteligencia es configurada por la experiencia, siendo la acción la clave. Piaget describe el proceso cognitivo desde lo concreto a lo abstracto y desde la acción a la reflexión basándose en el continuo Acomodación-Asimilación-Adaptación. Estos momentos van a permitir explicar el desarrollo evolutivo de la persona que aprende.

La teoría de Piaget es criticada por los psicólogos americanos ya que la consideran con escaso rigor científico y la califican como mera descripción. Bruner (1966) asienta los fundamentos científicos de los procesos de desarrollo cognitivo aplicándolo a la teoría de la instrucción, siendo ésta la base del diseño curricular de la formación académica. Esta adaptación incluye, además, un cambio en los métodos de enseñanza haciendo hincapié en que los estudiantes exploren, experimenten y saquen sus propias conclusiones.

Dewey y Lewin representan el cambio de la educación tradicional a la educación actual. Dewey desde la perspectiva filosófica del pragmatismo y Lewin desde la perspectiva fenomenológica de la Psicología de la Gestalt. Por otro lado, los hallazgos de Piaget, contribuyen tanto al diseño del contenido curricular como a la metodología utilizada para facilitar el proceso de aprendizaje.

4. Aunque no se le suele citar entre los autores que influyeron en la concepción del modelo de aprendizaje experiencial, es lícito destacar las aportaciones de Guilford a este campo. Guilford en 1967 propone la dimensión pensamiento convergente-divergente. Esta dimensión refleja el tipo de pensamiento y las estrategias utilizadas a la hora de solucionar problemas, diferenciando entre sujetos que prefieren explorar y contemplar diferentes alternativas o focalizar y encontrar una solución única.

Las personas con *pensamiento convergente* prefieren situaciones de aprendizaje estructuradas, la resolución de tareas que demanden métodos lógico-deductivos que permitan encontrar una solución única. Las personas

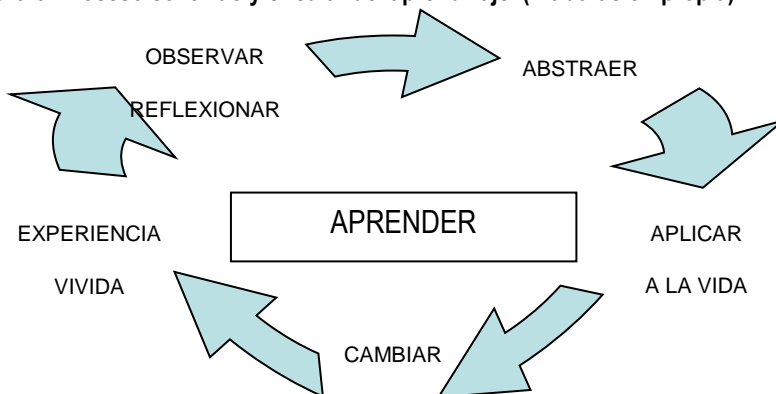
con *pensamiento divergente* prefieren realizar tareas abiertas que demanden creatividad, reaccionan negativamente ante la rutina y les gusta contemplar diferentes alternativas a la hora de solucionar problemas.

En general, los autores que estudian e investigan sobre el aprendizaje, establecen diferentes orientaciones para relacionar éste con aspectos tales como la cognición, la personalidad y el aprendizaje. Tras describir las influencias teóricas de David Kolb, éste se sitúa en el ámbito del aprendizaje. Esta última categoría, es igualmente analizada desde otras tres perspectivas, a saber, el aprendizaje basado en habilidades cognitivas, en preferencias personales y, finalmente, donde se sitúa nuestro autor de referencia, el aprendizaje como proceso.

### ***Desarrollo cíclico del Modelo de Aprendizaje Experiencial de Kolb***

Este ciclo explica claramente el proceso mediante el cual una experiencia puede llegar a producir un nuevo conocimiento o aprendizaje, que es estable en el tiempo y se traduce en nuevos comportamientos en las actividades del individuo. La adquisición de conocimiento en el modelo de aprendizaje experiencial es considerado como un proceso continuo y de carácter circular. (Fig. 6).

**Figura 6. Proceso continuo y circular del aprendizaje. (Elaboración propia).**



Al respecto de este enfoque teórico, opina Marcelo (1999) que el aprendizaje es cíclico y las experiencias de aprendizaje se repiten de manera continua, se repiten, se solapan, se mezclan, en diferentes prioridades, en resumen, un continuum que puede alcanzar diferentes niveles de complejidad.

Lo evidente e importante en este proceso de aprender, es que el sujeto aprendiz reconozca la información o la experiencia, como algo sentido, con significado y utilidad para la persona. Este psicólogo americano, en referencia de nuevo a David Kolb, funde su tipología en un modelo cíclico de aprendizaje experiencial con una marcada afinidad por la teoría de las dimensiones bipolares.

La adquisición de aprendizaje basado en la experiencia comporta cuatro fases que se van enriqueciendo unas de otras y cada una de ellas comporta conductas y actitudes propias que permite completar con éxito el proceso de aprendizaje. Cada momento implica un modo diferente de experiencia de la realidad, pues será a través de aciertos o de fracasos en su conducta de aprendizaje lo que hará definir una preferencia u otra por los Estilos de Aprendizaje. Estas cuatro etapas comprenden: experiencia concreta inmediata; observación y reflexión sobre la experiencia; formulación de hipótesis o teorías y comprobación mediante la acción práctica.

**Capacidades cíclicas:**

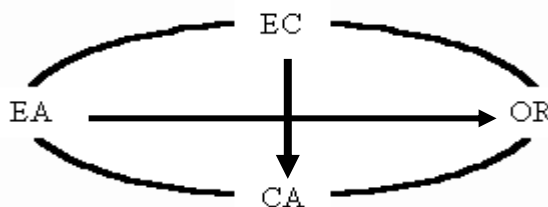
- a. Experiencia concreta (la actividad o vivencia)
- b. Observación reflexiva (hace referencia a qué pasó...)
- c. Conceptualización abstracta (es el sentido y el significado de .... )
- d. Experimentación activa (experiencia trasformada en nuevo conocimiento)

**Dimensiones (fig. 7):**

EC↕CA. Percepción (concreto-abstracto): se corresponde con la primera fase.

EA→OR. Procesamiento (activo-reflexivo): incluye las tres capacidades restantes.

**Figura 7. Representación de las dos dimensiones: percepción y procesamiento (Kolb, 1984)**





Los cuatro modos se agrupan según dos dimensiones, concreto/ abstracto y acción/reflexión, se trata de la construcción de dos ejes que oponen dos modos. Cada dimensión marca la tensión (estadísticamente hablando), la oposición (correlaciones negativas) de dos modos. Así frente a la experiencia activa está la reflexión y en oposición al experiencia concreta tenemos la abstracción.

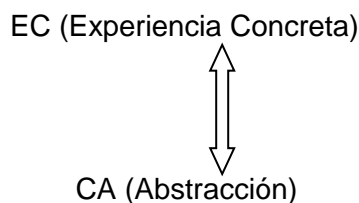
Kolb (1984) postula que los sujetos, como consecuencia de las experiencias pasadas y las demandas del ambiente, privilegian uno de los dos modos de cada dimensión y así desarrollan su estilo de aprendizaje. Para fundamentar la existencia de las dos dimensiones opuestas, el autor se apoya en las investigaciones llevadas a cabo por Flavell (1963) y Bruner (1966).

a) Línea acción-reflexión: EA  $\longleftrightarrow$  OR

Experimentación Activa – Observación Reflexiva

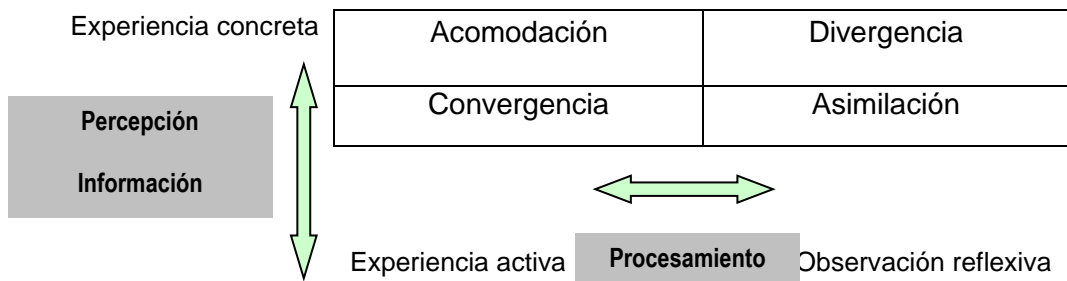
Esta línea constituye la dimensión primaria sobre la cual descansa la creciente cognitiva y el aprendizaje, constituye la línea del “procesamiento” de la información

b) Línea concreto-abstracto: constituye el momento de percepción de la información.



Cada fase implica un “modo” diferente de experiencia de la realidad aprendida: el modo concreto para la experiencia concreta, el modo de reflexión para la observación reflexiva, el modo abstracto para la conceptualización abstracta y el modo de acción para la experimentación activa (fig. 8). Modos y dimensiones se combinan para concretar la tipología de Kolb (1984) que descubre cuatro estilos: los estilos convergentes, divergentes, asimiladores y acomodadores.

Figura 8. Modos y dimensiones que construyen la tipología de Estilos de Aprendizaje (Kolb, 1984)



- **El estilo convergente** privilegia la conceptualización abstracta de la experimentación activa, controla sus emociones y se da sobre todo en las labores técnicas o en la resolución de los problemas.
- **El estilo divergente** privilegia la experiencia concreta y la observación reflexiva, manifiesta interés por las relaciones interpersonales y observa las cosas desde diferentes perspectivas.
- **El estilo asimilador** privilegia la conceptualización abstracta y la observación reflexiva. Se orienta mejor en un clima de ideas y conceptos y busca crear modelos.
- **El estilo acomodador** privilegia la experimentación activa e implicarse en nuevas experiencias por lo que se está cómodo en las situaciones de riesgo.

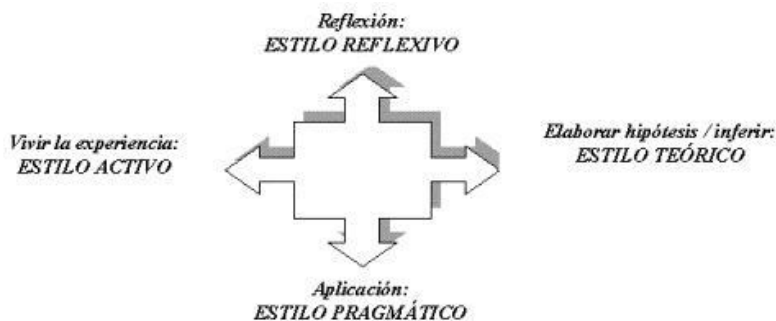
Este modelo sigue siendo ampliamente utilizado en el ámbito profesional, siendo uno de los más utilizados en las investigaciones científicas. Sin embargo, este planteamiento también es puesto en duda por autores como Lamb y Certo (1978) y Geller (1979) (recopilado en Marreno, 2008), por los problemas psicométricos del instrumento de medida que emplea Kolb (1985), este es, el cuestionario *Learning Style Inventory (LSI)*. Para subsanar esta dificultad, nuevos investigadores como Honey y Mumford (1986) retienen la idea de un modelo de aprendizaje experiencial de naturaleza circular pero salvan la inconsistencia del LSI creando un nuevo cuestionario: el *Learning Style Questionnaire (LSQ)*.

### ■ Los Estilos de Aprendizaje: “La tipología de Honey y Mumford”

Honey y Mumford (1986) conservan la idea de cuatro fases que llaman: la experiencia, el regreso sobre la experiencia, la formulación de conclusiones y la planificación. En la medida donde estas fases son privilegiadas por los individuos,

identifican, a diferencia de Kolb y sus dos dimensiones bipolares, cuatro dimensiones unipolares que van a definir como “una descripción de las actitudes y conductas que determinan una manera de aprender preferida por un individuo” (Honey y Mumford, 1992, p. 1). Cada dimensión desarrollará un estilo de aprendizaje Fig. 9).

Figura 9. Representación gráfica de los Estilos de Aprendizaje según Honey y Mumford (1992).



Conservando igualmente el planteamiento de aprendizaje como un sistema continuo, ambos estudiosos definen los *estilos de aprendizaje* como la interiorización por parte de cada sujeto de una etapa determinada del ciclo. Así es como los autores citados extraen la idea Kolb sobre los *estilos de aprendizaje* en el área académica y lo trasladan al mundo empresarial y desarrollan el cuestionario Learning Study Questionnaire (desde ahora LSQ). El LSQ de Peter Honey y Allan Mumford (1986) está diseñado para detectar las tendencias generales del comportamiento personal. Desde este modelo y con este instrumento, los investigadores distinguen cuatro *estilos de aprendizaje*: *activo*, *reflexivo*, *teórico* y *pragmático*.

### ■ Los Estilos de Aprendizaje en Alonso y Gallego

Una vez analizadas las propuestas más relevantes de la literatura disponible sobre el tema, cuyos autores hemos reseñado, los *estilos de aprendizaje* desde nuestro planteamiento, se entroncarían dentro del estudio de las diferencias individuales en el marco de la Psicología Diferencial y se corresponden con diferencias estadísticas consistentes a la hora de organizar estímulos y construir

significados por las personas a través de sus propias experiencias (Gregorc, 1979; Messick, 1984).

En efecto, de las definiciones presentadas seleccionamos la más acorde con nuestra línea teórico-metodológica, es la propuesta por Alonso y Gallego (1994) por considerar al sujeto que aprende como un todo, esto es, desde su triple naturaleza biológica, psico-emocional y cultural: “...se trataría entonces de aquellos Rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo las personas perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p.48). Este es definición dada por ellos, una conceptualización inspirada por Keefe (1988) que Alonso, Gallego y Honey (1991) hacen suya, y que contiene los aspectos que se consideren necesarios para conocer el proceso de enseñanza aprendizaje desde una concepción holística o integral. Estos son:

- *Rasgos cognitivos*: comunica el momento del proceso mental o afectivo. Tiene que ver con la forma en que los aprendices estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación... Por ello, concretar el *estilo de aprendizaje a estilo cognitivo* se convertiría en una expresión más que reducida al dejar ausente el elemento actitudinal motivacional o la autoestima.
- *Rasgos afectivos*: la intención, la motivación, las expectativas, las emociones, son aspectos de muy alto interés en el acto del aprendizaje.
- *Rasgos fisiológicos*: engloba las teorías neurofisiológicas, los biotipos y biorritmos que participan en el aprendizaje. Los autores argumentan la demostración clara de la base fisiológica diferencial de los *estilos de aprendizaje* a través de la realización de estudios mediante Programación Neurolingüística (PNL) iniciados en 1983 por el psicolingüista Grinder y el psicoterapeuta gestaltista y matemático Bandler, los trabajos llevados a cabo mediante electroencefalogramas donde se comprueban las diferencias individuales en la actividad de los hemisferios cerebrales derecho e izquierdo

(Cohen, 1982; Levy, 1990; Riding, 1997, entre otros), las investigaciones de Herrmann sobre cuadrantes cerebrales o estudios más contemporáneos como el trabajo de tesis doctoral de Eva Zanuy (2008) que relaciona PNL y *estilos de aprendizaje*.

- *Proceso perceptivo*: imprescindibles en el proceso de comunicación y aprendizaje. La percepción es una de las características más significativas en el inicio del proceso de aprender
- *Ambiente de aprendizaje*: es el factor diferenciador de otras corrientes de naturaleza más cognitivista, al presentar el contexto como un elemento determinante.

Alonso *et al* (1994, pp.77-92), realizan su investigación sobre estilos de aprendizaje, como hemos argumentado, en el marco de las teorías generales del aprendizaje y con un enfoque conceptual que acepta propedéuticamente la división cuatripartita del aprendizaje, siguiendo los postulados de Kolb, Honey y Mumford (Gallego & Ongallo, 2004:29). La proximidad epistemológica de estos científicos era evidente, lo que propició que el cuestionario Learning Study Questionnaire (LSQ) de Peter Honey y Allan Mumford (1986) fuese traducido y adaptado al contexto universitario español. El resultado de este esfuerzo investigador, teniendo como protagonistas a Honey y Catalina Alonso finaliza con el diseño de un instrumento de medida de los *estilos de aprendizaje* que llevan su impronta, el CHAEA, acrónimo de “*Cuestionario Honey Alonso sobre Estilos de Aprendizaje*”.

El mayor número de instrumentos de identificación de *estilos de aprendizaje* han sido elaborados en inglés, de ahí que los más utilizados estén redactados en esta lengua. Pero nos situamos en otra realidad social y cultural, la educación superior en España, por lo que la mejor opción para nuestra investigación tendría que estar traducida y validada aquí. Y en efecto, el cuestionario CHAEA reúne todos estos requisitos, ya que es el cuestionario más empleado en los países de habla hispana. Compuesto por ochenta ítems, el/la preguntado/a debe manifestar si está en acuerdo, o en desacuerdo, con cada una de las cuestiones planteadas.

Las preguntas están redactadas en forma de acción que uno o una puede realizar. Como hemos ya aludido obedecen a su naturaleza comportamental. Como heredero del LSQ, el CHAEA también describe cuatro patrones de aprendizaje. En la explicación de estos estilos de comportamiento ante el aprendizaje, Alonso y Gallego y Honey (2005, pp. 71-74) destacan algunas manifestaciones o características principales de los educandos.

**Activo:** el alumnado que presenta preferencia por este estilo, disfruta y se implica en las experiencias nuevas. Son personas con una mentalidad abierta, poco escépticos y se entusiasman con todo lo novedoso, les gusta intentarlo todo porque su vida está llena de actividad. Son intuitivos en la toma de decisiones y se crecen ante los retos que les presenta las nuevas experiencias de vida. Les desagrada las tareas administrativas y la implantación de procesos a largo plazo. Les gusta el trabajo en grupo porque en él, reconocen su liderazgo (tabla 8).

Tabla 8. Términos que define el Estilo Activo. (Elaboración propia)

Características Principales	Otras características
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Animador</li> <li>▪ Improvisador</li> <li>▪ Descubridor</li> <li>▪ Arriesgado</li> <li>▪ Espontáneo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Creativo</li> <li>▪ Aventurero</li> <li>▪ Renovador</li> <li>▪ Protagonista</li> <li>▪ Participativo ....</li> </ul>

**Reflexivo:** Les gusta observar detenidamente las cosas y describir los procesos contemplando diferentes perspectivas para encontrar todo su significado. Muy analistas, disfrutan recogiendo datos para estudiarlos con detenimiento y en profundidad antes de emitir un juicio. Esto les hace ser muy prudentes a la hora de pronunciarse o concluir el informe de un trabajo. Disfrutan observando el comportamiento de los demás, y en experiencias

con grupos, dejan primero hablar a los demás y no intervienen hasta que ven posible el control de la situación. Están más interesados por el “qué es” que por el “cómo” en una actividad directiva. En el “Estilo Reflexivo” de aprendizaje, las características más destacadas encontradas por los autores citados han sido las siguientes (tabla 9):

**Tabla 9. Términos que define el Estilo Reflexivo. (Elaboración propia)**

Características Principales	Otras características
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ponderado</li> <li>▪ Concienzudo</li> <li>▪ Receptivo</li> <li>▪ Analítico</li> <li>▪ Exhaustivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observador</li> <li>▪ Cuidadoso</li> <li>▪ Prudente</li> <li>▪ Previsor</li> <li>▪ Paciente ...</li> </ul>

**Teórico:** Tienen a establecer principios, teorías y modelos en torno a lo que aprenden. El alumnado que predomina en este estilo de aprendizaje, asimila, acomoda y adapta sus observaciones en el marco de teorías lógicas y complejas. Desconfían por consiguiente de la intuición y las implicaciones emocionales o sociales y en sus planteamientos se instaura más la racionalidad y la objetividad. Huyen de la subjetividad y de la ambigüedad. Presentan una gran profundidad en sus esquemas de pensamiento y son sistemáticos y metódicos en su planificación. Tras la narración, se han podido extraer sus características definitorias (tabla 10):

**Tabla 10. Términos que define el Estilo Teórico. (Elaboración propia)**

Características Principales	Otras características
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Metódico</li> <li>▪ Lógico</li> <li>▪ Objetivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Disciplinado</li> <li>▪ Ordenado</li> <li>▪ Pensador</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Crítico</li> <li>▪ Estructurado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explorador</li> <li>▪ Generalizador ...</li> </ul>
---	---

**Pragmático:** Son personas que aprenden mejor bajo la fortaleza que le otorga la aplicación práctica de las ideas de las cuales consiguen buenos resultados. Son personas muy positivas que aprovechan la primera oportunidad para experimentar, son muy funcionales. Esta caracterización hace que les guste actuar con rapidez (son impacientes) y seguridad por lo que asumen determinados riesgos. Evitan reflexionar y analizar las cosas con detenimiento porque son impacientes y suelen tener “los pies en la tierra”. Las etiquetas que caracterizan y definen el “Estilo Pragmático” son, según los resultados de los estudios de los autores, las siguientes (tabla 11):

Tabla 11. Términos que define el Estilo Pragmático. (Elaboración propia)

Características Principales	Otras características
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Experimentador</li> <li>▪ Práctico</li> <li>▪ Directo</li> <li>▪ Eficaz</li> <li>▪ Realista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Útil</li> <li>▪ Técnico</li> <li>▪ Decidido</li> <li>▪ Seguro de sí</li> <li>▪ Objetivo ...</li> </ul>

Esta concepción de los Estilos de Aprendizaje permite que se le reconozcan una serie de características o propiedades (Martínez Geijo, 2007).

a) Multidimensionalidad

Esta multidimensionalidad tan diversa de los Estilos de Aprendizaje, comporta el problema de la interdependencia o grado de interrelación entre las dimensiones que comportan cada uno de los estilos o modelos anteriormente explicados (activo, reflexivo, teórico y pragmático). Evidentemente, desde la



perspectiva teórica de los autores de referencia, a un estilo le puede corresponder una sola dimensión pero desde su planteamiento nada reduccionista (como en los *estilos cognitivos*) también el modelo de aprendizaje puede venir definido por varias dimensiones independientes: ¿son neutros los estilos?, ¿determinados estilos son preferidos a otros?, ¿pueden coexistir los estilos?, de ocurrir esta situación, ¿alguno tiene más valor utilitario que otro?. Se trata de cuestiones interesantes que deben ser analizadas.

*b) Relatividad.*

Aceptamos el principio de que en los *estilos de aprendizaje* participan dos elementos principales; el sujeto que aprende y el contexto en que se aprende. El tener más habilidad en el empleo del estilo más conveniente, permite un mejor ajuste a ese entorno de aprendizaje. Así, cada sujeto buscará aquellas situaciones que le sean más favorables, esto es, tenderá a defender su perfil en los Estilos de Aprendizaje. Evidentemente, otro alumnado o el propio profesorado, si no presentan estilos dominantes iguales, puede que no acepten porque se aprende más de otra forma, en otros entornos (recuerde el aprendizaje como un proceso cíclico en cuatro fases, ninguna es más importante que las otras).

En base a esta fundamentación, la propiedad del valor relativo de los *estilos de aprendizaje* se apoya, resaltando la influencia del entorno en el cual se desarrolla el aprendizaje. Por tal cuestión, conocer el perfil personal de los estilos que presenta cada alumno y alumna resulta del máximo interés, pero su utilidad y aplicabilidad en el ámbito del grupo recomienda relativizar los perfiles con respecto a la población. Esta característica de utilidad relativa de los estilos nos conduce a una nueva propiedad: la estabilidad.

*c) Estabilidad.*

Qué duda cabe que cuando una variable (ej. *estilos cognitivos*) depende exclusivamente de las condiciones físicas (psico o neurofisiológicas), esto es, se reducen a una condición innata de las personas, una de las propiedades que presenta es la de inmutabilidad, de estabilidad. Frente a esta propiedad se sitúan los Estilos de Aprendizaje defendidos por Alonso y Gallego (2002) que los

consideran más una cualidad que puede ser adquirida por lo que su carácter es mucho menos estable y por ello cambiante. Sternberg (1997, citado por Hervás, 2008)) opina en este sentido y argumenta que los estilos no, se tratan de tendencias globales, de preferencias que cambian según la tarea y el contexto son tendencias son ni fijos ni inmutables. Una investigación desarrollada por Orly-Louis (1995, cit por Martínez Geijo, 2007) refuta esta hipótesis y concluyen que los *estilos de aprendizaje* no poseen la estabilidad suficiente para poder ser generalizados lo que nos recuerda ese carácter de cierta relatividad. Ello no significa que no podamos encontrar posturas opuestas que defienden un origen más genético de los *estilos* (Briggs, 1962. Myers-Briggs, 1976)

Lo cierto es que cada persona presenta una predisposición a relacionarse mejor con unos u otros elementos de los que participan en el aprendizaje y en determinadas condiciones para su crecimiento intelectual, desarrollo personal y profesional. ¿Cómo lo hacen?, ¿Cómo aprenden las y los estudiantes? ¿Qué estrategias emplean para alcanzar sus objetivos de aprendizaje? ¿Cuáles son sus preferencias? ¿Suelen cambiarlas en situaciones de aprendizaje diferentes? Para dar respuesta a estos planteamientos, damos explicación a nuestra siguiente variable, los enfoques de aprendizaje

### **2.2.3. Marco conceptual y teórico de los *enfoques de aprendizaje***

La Psicología de la Educación, en el contexto del paradigma cognitivo, supone una superación de la *didáctica tradicional* centrada en la trasmisión del conocimiento, donde al profesorado se le otorga el papel protagonista como fuente del saber y al alumnado el rol de meros contenedores de conocimiento (dinámica “bancaria” que diría Paolo Freire en 1970). Esta mirada nos conduce a un nuevo rumbo, una nueva dirección hacia la *didáctica crítica*, que busca la construcción, no sólo del conocimiento, sino también de la persona. La educación es concebida como un proceso cuyo eje principal va a estar centrado en el sujeto que aprende, considerado como una entidad cultural activa, con libertad para elegir sus objetivos de aprendizaje para el desempeño profesional y su integración en una sociedad pluricultural. En este contexto acontecen nuevas líneas de investigación

centradas en el aprendizaje. La primera, ya citada, menciona los *estilos de aprendizaje*, situados, en la siempre difícil separación entre la cognición y la personalidad (González-Pienda, 2002, p.167), que ha sido ampliamente descrita por corresponder a una de las variables de resultado de esta tesis. La segunda línea de indagación nos sitúa en el estudio de los *enfoques de aprendizaje*.

Efectivamente, la orientación de las investigaciones en *psicología educacional* sobre el aprendizaje, hasta la década de los ochenta, centrada en los resultados de este hacia la búsqueda de las leyes generales, a través del estudio de variables cognitivas y afectivas, tales como coeficiente intelectual, la situación socioeconómica y factores de la personalidad, experimentará un giro para centrarse en la investigación del desarrollo del aprendizaje del estudiante, es decir, describir el proceso o formas de aprender ante una determinada tarea y no, exclusivamente, en meras características del alumnado. En esta línea de trabajo que tiene en cuenta el estudio del contexto educativo, la percepción de los estudiantes y la metodología de la psicología cognitiva, se sitúa la teoría del *Estudio de los Enfoques de Aprendizaje (Study Approache of Learning, SAL)*, también en la educación superior, bajo un marco teórico fenomenológico: ecológico y contextual. Han colaborado al desarrollo, conocimiento y fortalecimiento de este paradigma un nutrido grupo de expertos, en el ámbito internacional y nacional, que serán nombrados a continuación. Al igual que para estos autores, el *enfoque* será el lenguaje de la segunda variable de resultado y abordará el tema de estudio desde su marco teórico y conceptual, el cual nos conducirá ante los tres equipos de trabajo que, internacionalmente, más han influido y producido sobre esta línea de investigación.

### **2.2.3.1. Modelos de Enfoque de aprendizaje**

El paradigma SAL crea como centro neurálgico para la calidad del aprendizaje la interacción entre el alumnado y el contexto educativo, como se ha indicado. Por lo tanto, los modelos explicativos incluidos en este *corpus* conceptual y teórico defienden la necesidad de conocer cómo interpreta el alumnado la situación de aprendizaje y, en base a esto, identifica qué tipo de procesamiento de la información pone en marcha frente a la tarea (García, 2011, p.91). Con

diferentes apreciaciones sobre este objeto de estudio, los *enfoques de aprendizaje*, tres escuelas o grupos de estudio desarrollarán los modelos más representativos que guiarán nuestra propuesta conceptual y teórica, al igual que han servido de camino para numerosas líneas de investigaciones llevadas a cabo sobre el tema.

### ■ Enfoques de aprendizaje según Marton, Säljö y Svensson

Como bien indica De la Torre (2007, p.183) el primer investigador de los enfoques de aprendizaje fue posiblemente Willians G. Perry (1913-1988), psicólogo educativo de la universidad de Harvard pionero en distinguir dos maneras de experimentación del aprendizaje por parte del alumnado. Una centrada en el proceso de repetición de la información y su posterior memorización, y otra que se fundamentaba en la adquisición del sentido y el significado de esa información, es decir, en la comprensión de lo aprendido. Esta introducción a la explicación del modelo de Marton y Säljö en el que nos situamos, obedece a cierta similitud sobre la bipolaridad de los fenómenos, pero como se comprenderá, desde una perspectiva epistemológica muy diferente.

La mayoría de la bibliografía consultada coincide en que los auténticos precursores de los *enfoques de aprendizaje* se localizan en el grupo de Gotemburgo (Suecia) y se personalizan en los trabajos de Marton y Säljö (1976a,b) los cuales serán los primeros en acuñar esta terminología en comunión con las aportaciones de Svensson (1976). Para estos estudiosos, el aprendizaje es una estructura en donde se interrelacionan fundamentalmente tres dimensiones: a) la conciencia que el estudiante tiene del aprendizaje, b) el contenido de la materia a aprender y c) las características del contexto. Desde esta visión, los *enfoques de aprendizaje* serán las formas que tienen los sujetos de relacionarse con un contexto de aprendizaje. Ello muestra una perspectiva claramente fenomenográfica, postura por entonces considerada como poco científica (Webb, 1977) o generalizable (Haggist, 2003). A raíz de estos primeros estudios de naturaleza cualitativa otros autores comprobarán la relación inherente entre individuo y contexto mediada por la percepción del estudiante, como

Laurillard, (1979) o el propio Säljö (1979) quien resume cómo el sujeto interpreta su propio proceso de aprendizaje a través de cinco formas prototípicas: de incremento de conocimientos, como memorización, como adquisición de datos y procedimientos para ser empleados en la práctica, comprensión como abstracción del significado y, finalmente como proceso interpretativo para el conocimiento de la realidad. Las tres primeras concepciones son consideradas como reproductivas, frente a las dos últimas que se consideran como concepciones transformadoras del aprendizaje. Concepciones estas que derivarán en términos de *tipos de enfoques: superficial y profundo*, que serán ampliamente argumentados en su apartado correspondiente.

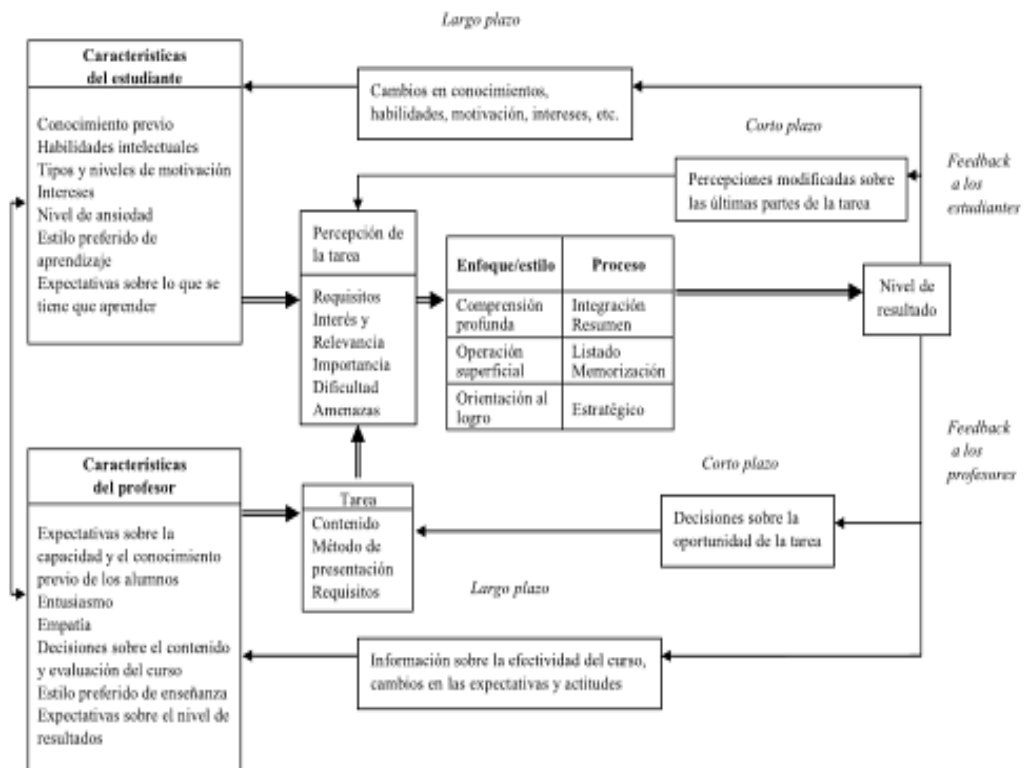
### ■ Modelo “Heurístico” de Enfoque de aprendizaje según Entwistle

Posteriormente surgirán nuevas corrientes de pensamiento de gran magnitud, como consecuencia de las diferencias teóricas en el abordaje del estudio de los *enfoques de aprendizaje*. Efectivamente, desde Inglaterra sobresalen los trabajos iniciales de Entwistle y Ramsden (1981), quienes argumentan que un *enfoque de aprendizaje* es la manera de abordar un contenido de aprendizaje desde la perspectiva del aprendiz, percepción influenciada principalmente por el profesorado, el contexto académico, la interrelación docente-alumnado y alumnado-alumnado, pero también influyen factores como la familia. En efecto, con base epistemológicamente empírica, en investigaciones por etapas, Entwistle comprueba que existen, además, factores directos que determinan el aprendizaje del alumnado. Estas son:

- a) *la aptitud* o características del aprendiz, que incluye conocimientos y conceptos previos aprendidos, inteligencia, personalidad y *estilos de aprendizaje* entre otros, por consiguiente, estables relativamente.
- b) *El enfoque*, es decir, la intención del sujeto expresada en forma de motivación, actitudes para el estudio, y hábitos de trabajo.
- c) *La actitud* del estudiante que simboliza esa percepción de pertinencia y significado hacia el aprendizaje concreto o tarea.

Bajo esta conceptualización, el sujeto responde a una intención particular envuelto en el contexto en el cual tiene lugar. Por consiguiente el modelo presentado por estos estudiosos sobrepasa un formato puramente descriptivo, para hacer referencia a un sistema mucho más activo y dinámico, de búsqueda del alumnado, motivo por el cual se le conoce como “modelo heurístico”. (Fig. 10)

Fig 10. Modelo Heurístico de Entwistle. Factores en el proceso de aprendizaje. Entwistle (1981-1988)



Los determinantes que definen la calidad del aprendizaje según Entwistle (1987), se centran fundamentalmente en tres componentes que confluyen. Estos son: el alumnado con todas sus peculiaridades (personalidad, inteligencia, estilo, motivación...), el profesorado (con su propio estilo docente, elección de contenidos y estrategias de enseñanza...) y el escenario donde acontecen los procesos de estudio, es decir el contexto. Para el autor, estas son variables indispensables que comprende el desarrollo de habilidades, procedimientos y procesos que nos ofrecen una posibilidad razonable de hacer frente a algo más que la evaluación del rendimiento, solucionando las cuestiones planteadas a las cambiantes demandas

del entorno laboral, social y cultural en el que el sujeto se desenvuelve. Un modelo centrado en el proceso, en las percepciones y motivaciones del estudiante que le otorga sentido y significado a los contenidos que aprenden. El sujeto aprendiz, activo, es el que marca la dirección del aprendizaje, el camino a elegir para alcanzar sus objetivos de aprendizaje, en una esfera de responsabilidad personal y grupal.

### ■ Enfoques de aprendizaje de Biggs

Simultáneamente, en Australia, un nuevo investigador enriquecerá el objeto de estudio desde sus distintos posicionamientos paradigmáticos, nos referimos a John Bulville Biggs y que representa nuestra opción teórica. Para este autor, el aprendizaje adquirido se construye mediante la relación existente entre las actividades emprendidas por el alumnado, en base a sus percepciones construidas con los conocimientos previos y en un contexto de enseñanza dado. Por consiguiente, los *enfoques de aprendizaje* están tanto en función de las características personales del que aprende, como del contexto de enseñanza en el que se sitúa. Por esta cuestión de principios, un *enfoque* siempre describirá la naturaleza de la relación entre aprendiz, contexto y la tarea que los une (Biggs, et al, 2001, p.137)

#### 2.2.3.2. Nuestra opción teórica

La elección de Biggs como autor principal de nuestra opción teórica para representar la corriente el estudio de los *enfoques de aprendizaje*, está condicionada por el interés y el entusiasmo que despierta sobre la educación superior. Es el que más ha estudiado la teoría del aprendizaje en el ambiente universitario concibiendo, por una parte el papel trascendental de la práctica del docente universitario, por su contribución al desarrollo profesional de aquél y, por otra al rol activo que le concede al aprendizaje del alumnado. De Miguel (2006, p.18) resume de manera brillante las aportaciones más importantes del autor. Indica que en su trayectoria investigadora destaca el desarrollo de un patrón didáctico que denominará “*Modelo 3P*”, el cual permitirá alcanzar un “*alineamiento constructivo*” en el proceso de aprendizaje. Además, ha sido el diseñador de

diversos cuestionarios para la identificación e interpretación de los tipos de *enfoque de aprendizaje* que puede adoptar el alumno y, finalmente, la creación de un lenguaje propio, una taxonomía, *Structure of Observed Learning Outcome* (SOLO por sus siglas en inglés), en castellano “Estructura del Resultado de Aprendizaje Observado” la cual se comporta como un verdadero instrumento de evaluación aplicable también al contexto universitario.

Cada autor es fruto de su historia, y Biggs no es un científico inmutable. En sus propuestas, en sus hipótesis sobre los *enfoques de aprendizaje* se reflejarán las influencias teóricas propias de la época y de las aportaciones derivadas de sus investigaciones que le harán cambiar de paradigmas y enfoques. Paul Ramsden (2006), que presenta el prólogo del libro *Calidad del aprendizaje universitario* escrito por Biggs en 2005, comenta sobre el autor: “entre la fenomenografía (*lejos de Piaget*) y el constructivismo, aunque adoptando un enfoque pragmático” (p.13). A pesar de ello, nuestro protagonista que en sus declaraciones se autodefine más que teórico como un autor pragmático, se le reconocen la influencia de tres momentos o posicionamientos teóricos.

- a) La primera aproximación de Biggs al estudio de los *enfoques de aprendizaje* en 1978 lo inicia bajo el paradigma cognitivista, o quizás sería más preciso decir del conductismo al cognitivismo, es decir, centrado más en la conciencia del sujeto por una parte y en el procesamiento de la información de los contenidos de aprendizaje por otra. Aunque el autor refiere por entonces que ya contemplaba el contexto como variable determinante (sería más preciso decir influyente) será la relación existente entre los factores de la personalidad con los estilos cognitivos del alumnado quienes predicen el rendimiento académico, estableciendo así, un enfoque claramente nomotético. Para refutar tales resultados, en estudios exploratorios basados en entrevistas abiertas, el autor fue concretando variables hasta crear un instrumento de medición diseñado sobre diez escalas, el cuestionario denominado Study Behaviour Questionnaire (SBQ), en castellano, Cuestionario de la Conducta de Estudio. Una denominación que revelaba su primera etapa, entrelazando elementos conductistas con ideas cognitivistas



de procesamiento de la información. Pero el análisis factorial de segundo orden del cuestionario ya indicaban la presencia de un nuevo factor que no podía ser explicado desde esta perspectiva del procesamiento de la información.

- b) Donde antaño era principalmente la personalidad y de manera testimonial el ambiente quienes respondían del nivel de rendimiento del discente, años más tarde, y como consecuencia de sus investigaciones, Briggs (1987) mostrará un nuevo giro. El autor en estos momentos se plantea si existen diferencias entre *estilos y enfoques de aprendizaje*, o sea, si en el hecho de aprender incluye variables tanto personales como situacionales. Tras sus pesquisas encuentra una respuesta afirmativa al interrogante planteado. El alumnado expresa preferencias por una u otra tarea que aprender, pero estas predilecciones motivadas, pueden o no, ser puestas en práctica porque comprueba que también puede ser influido por el contexto (interacción persona-contexto). Por consiguiente, entiende que un *enfoque* no obedece en exclusiva a una personalidad académica, ni a características conductuales fijas de los estudiantes. Esta variabilidad es una gran diferencia con los estilos y comenta “...los *enfoques de aprendizaje* no son personalidades académicas de características estables e, igualmente, tampoco están determinados exclusivamente por el contexto” (Biggs, 1987). En esta nueva etapa constructivista, el investigador incorpora interesantes argumentos, otorgándole un lugar determinante a las dos variables más influyentes del proceso de aprendizaje, además del de las percepciones, como son: los motivos o intenciones del sujeto y las estrategias empleadas de manera coherente en base a la tarea. Palabras claves para seguir creando y definir su concepto definitivo de *enfoque de aprendizaje*: “*son los procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que tiene el estudiante de una tarea académica, en cuanto son influenciadas por sus características personales*” (Biggs, 1988, citado por González Pienda, 2008, p. 168). Para lograr esta conceptualización. Para ello Biggs (1987) modifica su instrumento de medida SBQ y crea el SPQ (Study Process

Questionnaire) o Cuestionario de Proceso de Estudio que serán ampliamente descritos en el apartado de instrumentos de medida.

- c) La tercera postura teórica de Biggs (1993) es consecuencia del efecto que producen la interacción de todas las variables del proceso de enseñanza aprendizaje, constituyendo así un sistema complejo. Para llegar a estas conclusiones desarrollará el SPQ, cuya conclusión más importante sería el reconocimiento de una nueva variable de resultado o mejor dicho un nuevo *enfoque* que denominaría, a diferencia de Entwistle, *de logro*.

En estos momentos iniciales de su nuevo posicionamiento teórico, el autor emplea el uso de la teoría de los sistemas aplicado al contexto educativo manifestando una actitud claramente fenomenográfica. Así, crea su propio modelo didáctico que será hecho público en la universidad de Hong Kong coincidiendo con la conferencia inaugural del curso académico (1998). En su trayectoria investigadora, Biggs no es ya un teórico del paradigma constructivista. Su modelo conceptual y teórico nace desde sus experiencias pragmáticas en el aula, por lo que más bien puede ser ubicado en la corriente fenomenológica, ecológica y contextual. Entre sus citas podemos leer (Biggs, 2006):

*“El aprendizaje es una forma de interactuar con el mundo, a medida que aprendemos, cambian nuestras concepciones de los fenómenos y vemos el mundo de una manera diferente”. Para el autor la adquisición de información no conduce a ese cambio, “... el significado ni se trasmite ni se impone, sino que se crea a través de las actividades de los estudiantes, sus enfoques de aprendizaje. El resultado del aprendizaje es personal”. (p.31)*

En resumen, lo más sustancial de esta etapa o la principal contribución de Biggs (2003) tras sus treinta años de investigación en educación es la aportación de un nuevo modelo didáctico, diseñado por él y basado en los procesos de aprendizaje que se le conoce como el Modelo 3P. Un sistema basado en dos principios del *constructivismo*: aprendizaje y alineamiento en la enseñanza, un

sistema que alinea método y evaluación a través de la tarea. Para el autor, el evento educativo es un sistema dinámico y equilibrado en el que aparecen bien definidas tres fases o momentos temporales que se nombran con palabras cuyas iniciales es la “p” y es a ello a lo que se debe su nombramiento. Estos términos que encontramos sus antecedentes en los estudios del proceso de aprendizaje de Dunkin y Bidle (1974) son *presagio*, *proceso* y *producto*.

### **El modelo 3P de Biggs**

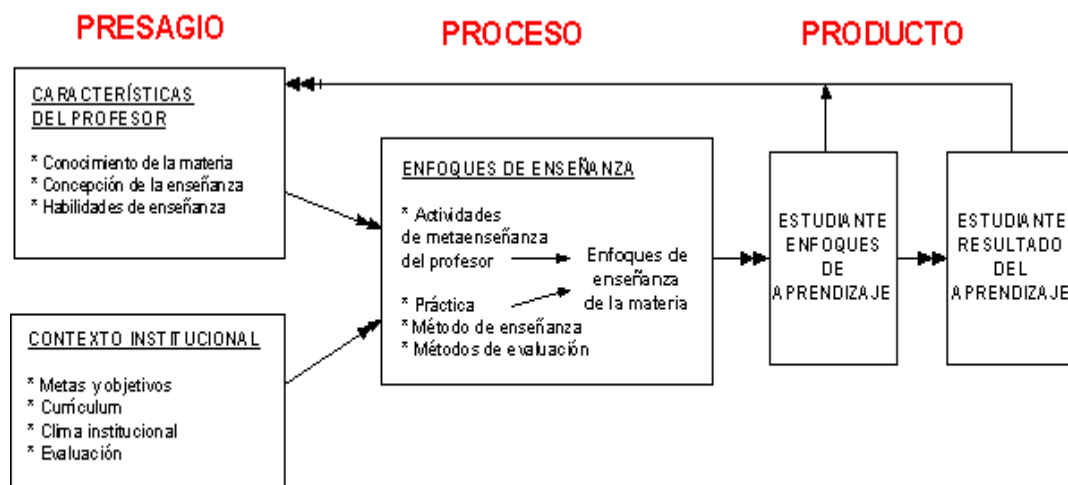
Inspirándose en los trabajos previos de los autores anteriormente mencionados desarrolla en paralelo un *modelo de enseñanza* (fig. 11) y otro de *aprendizaje* (fig. 12) que se caracterizan por mantener los tres factores de presagio-proceso-producto, con un sentido más unidireccional el primero y una relación recíproca entre todos sus componentes el segundo, convirtiendo de este modo el *modelo de aprendizaje* en un sistema causal, interactivo y complejo. Al fijarnos en el sistema de flechas del Modelo 3P, éstas nos marcan la dirección del aprendizaje (gruesas) y las conexiones existentes (bidireccionales)

La primera fase, descrita con el vocablo “*presagio*” hace referencia a los factores de predicción o pronóstico en el modelo de Biggs, es decir, hacen clara alusión a momentos anteriores a que se produzca el aprendizaje. Constituyen así las variables independientes y vienen determinadas, por un lado, por la puesta en escena del estudiante que aporta conocimientos previos, capacidad, motivación, interés, sentimientos, actitudes... y, por otro lado, del contexto en sí mismo que incorpora el clima institucional con sus procedimientos a través de sus normas y protocolos, del ambiente creado de la interacción del profesor con el alumnado, de los objetivos marcados, de los métodos de enseñanza diseñados y de los criterios de evaluación previstos, entre otros. Los factores de presagio, como bien se puede advertir, resultan bastante estables.

Los elementos que participan en la segunda fase, que bien podríamos llamar variables intervinientes del modelo, acontecen en el momento del “*proceso*” (enfoques de aprendizaje en proceso), concepto central para Biggs porque hacen referencia a la propia acción en la tarea, de modo que se componen de estrategias

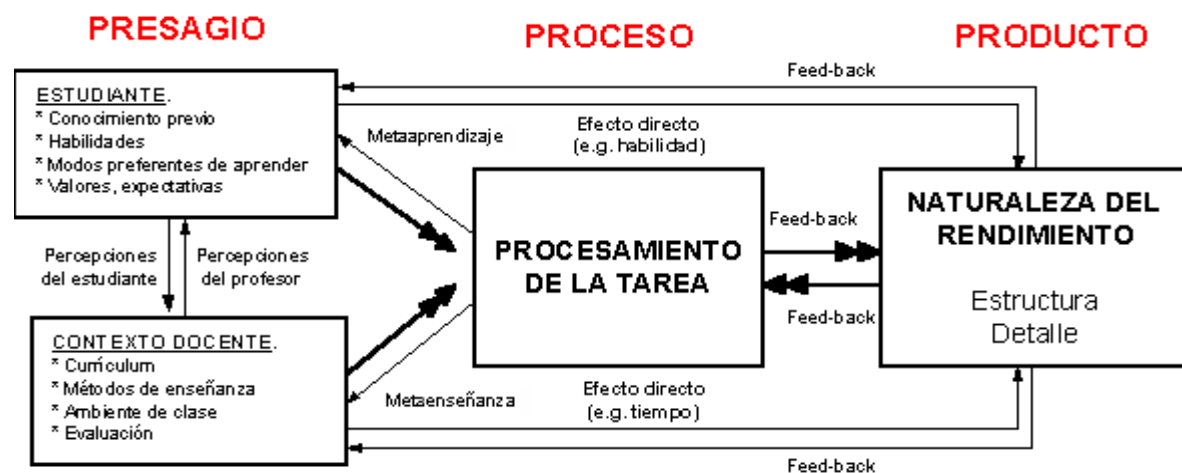
y actividades. Evidentemente, las acciones serán más o menos adecuadas en función del nivel de comprensión del alumnado, del compromiso, del carácter afectivo, o del interés que despierta la situación de aprendizaje, del contexto donde se desarrolla la actividad y el método empleado.

Figura 11. Modelo de Enseñanza de Biggs



Presage, Process and Product Applied to Teaching. (Biggs, 1989)

Figura 12. Modelo de aprendizaje escolar de Biggs (1993)



Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado de la Universidad de Córdoba

Continúa argumentando que igual que el alumnado necesita del metaaprendizaje y de la reflexión sobre sus actividades de aprendizaje para mejorarlo, del mismo modo, el profesorado necesita realizar actividades de metaenseñanza, derivadas de formas o enfoques de enseñanza que, a su vez, repercutirán en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes, tal y como podemos apreciar en el modelo de la figura 3. Esto explica que los enfoques de aprendizaje no son estables, a diferencia de los estilos de aprendizaje, pues presentan la propiedad de interacción entre las características individuales del sujeto con las ahora resaltadas variables del contexto presentes en la tarea.

Finalmente, como consecuencia de la interrelación de todos los factores mencionados obtendremos la variable dependiente, un determinado “*producto*”. Los resultados esperados del aprendizaje o fase de producto, describirán cómo los contextos pueden diferir unos de otros (enfoque contextual), un efecto éste que obedecerá al sentido dado a la tarea en concreto. Es en esta dimensión donde identificamos una de las grandes aportaciones de Biggs, un sistema de evaluación cuantitativa (contenidos y habilidades), cualitativas (elaboraciones cognitivas desarrolladas por el alumnado) y afectivas (impresiones, compromiso y satisfacción) de resultados de aprendizaje que el autor denominó *Structure of the Observed Learning Outcome* (SOLO), consistente en el diseño de cinco niveles de respuesta jerárquicamente ordenados: 1) preestructural: la enseñanza consiste en que el individuo enfoque su aprendizaje; 2) uniestructural: el aprendiz solo alcanza un aprendizaje superficial; 3) multiestructural: el estudiante aporta una postura profunda frente al aprendizaje; 4) relacional: el sujeto reacciona de modo adecuado al ambiente de aprendizaje y; 5) abstracto ampliado: el aprendizaje relacional trasciende de la propia tarea en sí. (Biggs, 2006, pp.60-63)

**Figura 13. Incidencia de las concepciones de enseñanza y aprendizaje en el rendimiento.**



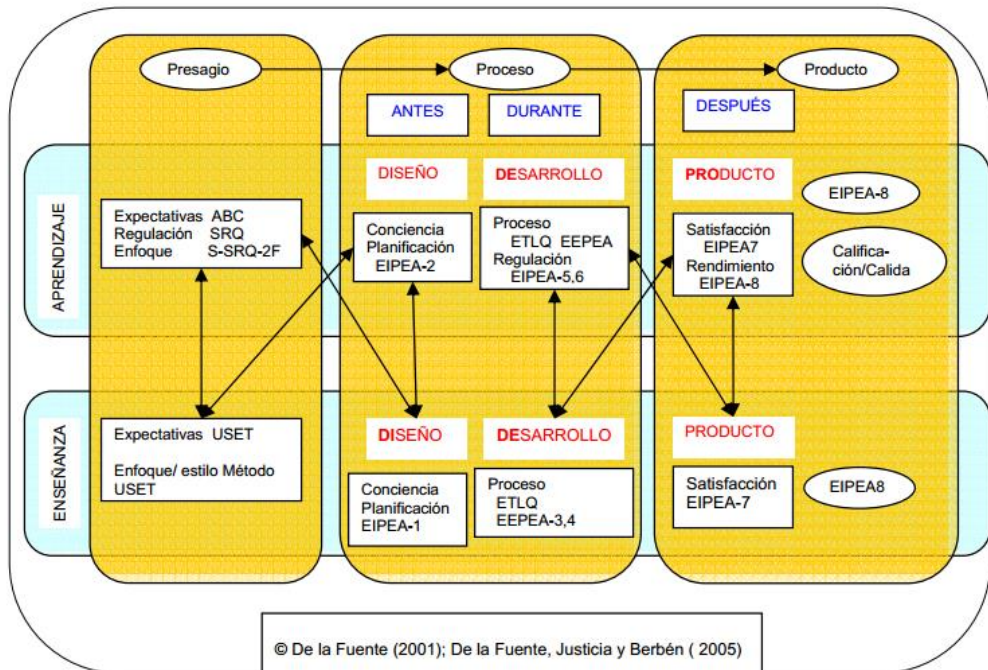
En resumen, el autor concluye diciendo: “En el Modelo 3P, los factores del alumnado, el contexto de enseñanza, los enfoques de aprendizaje durante la tarea y los resultados de aprendizaje interactúan mutuamente formando un sistema dinámico”. (Biggs, et al: 2001, p.137) (Fig. 13). Un sistema didáctico que cuando se normaliza, cuando está en equilibrio, adopta lo que el autor denomina “*alineamiento constructivo*”, esto es, coherencia entre las perspectivas de los participantes, materias y contenidos curriculares, objetivos de aprendizaje, estrategias metodológicas y evaluaciones. En este sentido, el autor concluye que los *enfoques de aprendizaje* se comportan como indicadores de calidad estables que informan del nivel de funcionamiento del sistema.

Nos gustaría incluir en este apartado y hacer referencia a una aportación más actualizada de los procesos en el aprendizaje que sigue los postulados de Biggs. Efectivamente, De la Fuente y Justicia (2007), desarrollarán un nuevo modelo que toma en consideración los procesos para la *autorregulación del aprendizaje* por parte del alumnado y los procesos de enseñanza, con clara referencia a las influencias del contexto. Una concepción pues, interactiva e interdependiente del proceso de enseñanza-aprendizaje. El modelo DIDEPRO® denominado así por los autores, responde al acrónimo de los términos Diseño, Desarrollo y Producto. Una opción más propuesta y desarrollada para dar respuesta al proceso, aún no agotado en opinión de los investigadores, de enseñanza-aprendizaje que es entendido secuencialmente como un todo. En un sistema educativo actual que tiene como consideración central de resultado las *competencias* y la *autorregulación del aprendizaje* (fig. 14). Se constituye como criterio determinante para conquistar ese estado ideal de *aprender a aprender* por parte del alumnado y de *enseñar a aprender* por parte del profesorado (p.541).

El Modelo DIDEPRO® presenta, al igual que el Modelo 3P, tres niveles de variables nominadas del mismo modo: *presagio*, *proceso* y *producto*. La diferencia es que en el desarrollo de aquél toma especial atención, y al mismo nivel preferencial, ambos procesos, el de aprendizaje y también el de enseñanza. Por esta cuestión, De la Fuente y Justicia (2007, p.546) nos indican que en su diseño y ejecución, el modelo debe responder a cuestiones como qué, *por qué*, *para qué*,

*cómo, cuándo, donde, quién aprender/enseñar y evaluar el aprendizaje/la enseñanza.* Y éste es el argumento que emplean para diferenciarlos de otros modelos, su marcado carácter curricular.

**Figura 14. Modelo Interactivo de Enseñanza-Aprendizaje, DIDEPRO (Adaptado de Biggs, 2001)**



De las explicación lógicas de estos modelos interactivos, resulta en consecuencia que son muchas las relaciones posibles entre elementos pues *el enfoque* necesita: del momento de la percepción frente a la tarea que se precisa pensar y procesar, recordar por parte del sujeto que aprende que tiene en cuenta el contexto académico, del grado de autoconocimiento a través de sus experiencias previas y del contexto académico en que se desarrolla (variables de presagio). Así el individuo abordará la acción construida en la tarea con un enfoque u otro (variables de proceso) para obtener los efectos deseados como éxito, fracaso, sentimientos de autoeficacia o autoaprendizaje (variables de resultado).

### 2.2.3.3 Definiciones de enfoques de aprendizaje

Una relación ésta entre variables ampliamente analizada desde los diferentes modelos explicativos. En efecto, ya no solo por los autores referenciados, sino argumentada también por otros muchos investigadores como pone de manifiesto el trabajo realizado por Baeten, Kyndt, Struyven y Dochy's (2010, citado por Monroy & Hernández Pina, 2014, p.107) consistente en una revisión sistémica de estudios entre 1990-2010 sobre los factores que, aunque insuficientes, influyen en los *enfoques de aprendizaje*. Un constructo éste que se constituye como concepto aglutinador de todos estos factores que resultan presentar una vías de interacción altamente consistente y esto significa el descubrimiento ya no solo de diferentes tipos de *enfoques* por parte del sujeto que aprende sino la adopción de diferentes posicionamientos conceptuales que exponemos a continuación como los más representativos (tabla 12).

**Tabla 12: algunas de las concepciones más destacadas sobre *enfoques de aprendizaje***

Marton y Säljö (1976a)	Las formas que tienen los sujetos de relacionarse con un contexto de aprendizaje, así lo que es significativo para el estudiante en una situación de aprendizaje
Biggs (1988, p)	Son los procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que tiene el estudiante de una tarea académica, en cuanto son influenciadas por sus características personales
Entwistle y Ramsden (1981)	La manera que tiene el estudiante de abordar un contenido de aprendizaje y que responde tanto a una intención particular del sujeto como a una situación de éste en relación al contexto en el que se desarrolla la tarea
Hernández Pina (1993a)	Serían las percepciones o ideas que los estudiantes se forman de lo que el contexto les exige y les ofrece junto a sus características personales lo que va a determinar su modo de abordar las tareas y, en consecuencia, su enfoque
Pérez Cabaní (2005, p.	La intención que orienta la actividad de los estudiantes en un



288) proceso complejo, que incluye simultáneamente

#### 2.2.3.4. Instrumentos de medida de los enfoques de aprendizaje

Al igual que acontece con los *estilos de aprendizaje* sobre sus diversas formas de medirlos, ésta situación también se hace presente en los *enfoques de aprendizaje*. Los cuestionarios son tan diversos y dispares que obedecen a los posicionamientos teóricos planteados en los que se posiciona cada autor. Una revisión de las principales bases de datos electrónicas pone de manifiesto una gran variedad, algunos de estos instrumentos más utilizados dentro del ámbito de la educación superior para la medida de los enfoques de aprendizaje son los presentados en la tabla 13. Para su estructura hemos situado En una columna el autor y en la otra su nombramiento, bajo ellas un breve comentario de sus características más importantes

Tabla 13. Enfoques de aprendizaje: autores, inventarios, comentarios al instrumento. Elaboración propia

<b>Autor/es:</b> Biggs (1987)	<b>Nombre:</b> Study Procces Questionnaire (SPQ)
<b>Comentario:</b> este instrumento ha presentado dos versiones históricas, una en 1978 de 80 ítems que tiene sus orígenes en el Study Behaviour Quiestionnaire (SBQ) de 72 ítems creado en 1970. La versión renovada es de 1982 y las 80 cuestiones son reducidas a tan solo 42 con una estructura que analiza: superficial, profundo y logro.	
<b>Autor/es:</b> Barca (1999)	<b>Nombre:</b> Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA)
<b>Comentario:</b> El SPQ de 42 ítems será traducido y adaptado al castellano por Barca. Mantiene el análisis de los tres tipos de <i>enfoques de aprendizaje</i> del SPQ	
<b>Autores/as:</b> Entwistle y Ramsden (1983)	<b>Nombre:</b> Approaches to Studyng Inventory (ASI)
<b>Comentario:</b> semejante al SPQ de Biggs, presenta 64 ítems organizados para el análisis de tres dimensiones de análisis de enfoques de aprendizaje: orientación a la reproducción (enfoque superficial), orientación al significado (enfoque profundo) y orientación al logro (enfoque estratégico)	

---

**Autor/es:** Biggs, Kember y Leung (2001) **Nombre:** Revised two-factor Study Processes Questionnaire (R-SPQ-2F) Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio de dos factores

---

**Comentarios:** tras la revisión del SPQ de Biggs de 1982 y atendiendo a las críticas recibidas por Richardson (1994) y Kember, Wong y Leung (1999) sobre las tres escalas, este instrumento queda establecido en 20 ítems y analizará solo los enfoques superficial y profundo.

---

**Autor/es:** Biggs (1987) **Nombre:** R-CPE-2F

---

**Comentario:** El cuestionario R-SPQ-2F será traducido y adaptado al castellano por Cabero y Recio. La descripción detallada, en el apartado de instrumentos.

---

**Autor/es:** Vermunt (1994) **Nombre:** Inventory of Learning Styles (ILS)  
Inventario de Estilos de Aprendizaje

**Comentarios:** En exclusiva para universitarios, consta de 120 ítems (escala Likert distribuidas en 20 subescalas agrupadas en cuatro dimensiones: estrategia de regulación, de procesamiento, concepciones del aprendizaje y orientaciones motivacionales

---

**Autor/es:** Tait, Entwistle y McCune (1998) **Nombre:** Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) Cuestionario de Aproximación al Estudio

---

**Comentarios:** se trata de reunir el ASI de Entwistle y Ramsden con el SPQ de Biggs. Como indica García (2001, p.99) ha sido poco empleado.

---

**Autor/es:** Tait, Entwistle (1996) **Nombre:** (RASI) Revised Approaches to Studying Inventory

**Comentarios:** con sus 38 ítems, analiza cinco dimensiones de los enfoques: superficial, profundo, estratégico, ausencia de dirección y autoconfianza académica (Torre, 2007, p.208)

---

**Autor/es:** Entwistle, McCune y Hounsell (2002) **Nombre:** ALSI (Approaches to Learning and Studying Inventory)

---

**Comentario:** Elaborado en las universidades de Edimburgo, Coventry y Durham para el proyecto de investigación interuniversitario ETL (*Enhancing University Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses*). Finalmente este instrumento se ha incorporado al LSQ de Thomas y Bain con el nombre de *Approaches to Learning and Studying* con

---

cinco dimensiones de análisis de enfoque: profundo, superficial, monitorización del estudio, organización del estudio y gestión del esfuerzo. Un cuestionario éste que junto al R-SPQ-2F de Biggs (2003) resultan ser los más empleados de los últimos años.

**Autor/es:** Duarte (2007)

**Nombre:** Inventario de Processos de Aprendizagen Universitarios (IPAU v.1.-v.2.)

**Comentario:** Adaptado al contesto portugués, tiene su origen en el ILS.

### 2.3.3.3. Tipología del enfoque:

#### ■ Clasificación y caracterización de Marton y Säljö

Efectivamente, para comprender todo el sentido y el significado de los tipos de *enfoques* desarrollados por Biggs, debemos retomar a sus antecesores. Citamos de nuevo a Marton y Säljö (1976a,b) quienes nos hablan de *niveles de procesamiento superficial* y profundo, unos términos que tienen sus antecedentes en los trabajos realizados por Swenson (1977) al estudiar las maneras que tienen los sujetos de aprender. Para aquellos, la elección de emplear un enfoque u otro depende de los contenidos de la tarea y el contexto en donde se desarrolla. Pudieron comprobar a través de un estudio entre su alumnado, basado en la práctica de una lectura de un texto concreto, cómo los aprendices cuando centraban sus esfuerzos en los procesos de aprendizaje y facilitaban la comprensión de aquel desarrollaban un estilo profundo. Por el contrario aquellos discentes cuya intención quedaba reducida a la mera memorización de la información utilizaban un *enfoque superficial*. En esta línea se posicionará también Fransson (1977) quien concluyó que los estudiantes que centran su aprendizaje con vistas a los rendimientos, adoptaban un estilo más superficial al centrarse en tareas de memorización y repetición. Son alumnos y alumnas que emplean el aprendizaje al pie de la letra de los contenidos seleccionados (ejemplo, rellenar de temas irrelevantes un trabajo o copiar una relación de puntos en lugar de construir un razonamiento). La utilización de un enfoque superficial hace, como nos indica Marton (1979), que los estudiantes se centren preferentemente en *signos del aprendizaje*: palabras sueltas, datos aislados y elementos tratados con

independencia unos de otros, lo que les impide comprender el sentido y el significado de lo que se les enseña.

### ■ Clasificación y caracterización de Entwistle y Ramsden

La conexión de Entwistle y Ramsden (1983) con las investigaciones de carácter fenomenológico previas del grupo de Gotenborg pusieron de manifiesto que las citadas dimensiones del aprendizaje no eran la forma más científica de determinar las diferencias individuales de los sujetos aprendices. Ante esta cuestión, la versión de la escuela de Edimburgo va más allá y, recordemos que partiendo de esta premisa de las diferencias individuales (*estilos de aprendizaje*) y donde el *enfoque* es entendido como la manera que tiene el estudiante de abordar un contenido de aprendizaje y que responde tanto a una intención particular del sujeto como a una situación de éste en relación al contexto en el que se desarrolla la tarea, los autores, crean su propio instrumento, el cuestionario *Approaches to Study Inventori* (ASI por sus siglas en inglés) o *Inventario de los Enfoques de Estudio*. Uno de los instrumentos más utilizados en la educación superior que consta de 64 ítems organizados en 16 escalas que se agrupan en torno a cuatro dimensiones de cuyo análisis factorial describirá finalmente tres *orientaciones* excluyentes de poder hacer frente a las situaciones de aprendizaje al que le somete la tarea. Una dirigida a la “*construcción de significados*”, que se correspondería con un *enfoque profundo*, otra a la “*reproducción del conocimiento*” que indicaría un *enfoque superficial* y una tercera que “*persigue logros*” orientada a alcanzar determinados éxitos.

Cuando el alumnado, por sí mismo, entra en contacto con un contenido de aprendizaje, decide interactuar con una fuerte intención crítica desde el primer momento, de comprender la materia en base a sus experiencias y saberes previos, empleando procesos bien estructurados y organizados con el propósito de examinar la lógica del argumento e intentar relacionar tanto las ideas como las evidencias de sus propias conclusiones, Entwistle llama a esta forma de actuar como de *enfoque profundo*. Por el contrario, cuando el alumnado, ante una situación de aprendizaje acepta los hechos de manera pasiva, emplea los

procesos de un modo rutinario sin reflexionar sobre ellos para lograr un aprendizaje memorístico de los hechos y poderlo reproducir por partes con vista a las exigencias mínimas o fines evaluatorios (prueba o examen), el autor lo nombra como el empleo de *enfoque superficial*. Con todo ello, tras esta importante aportación, como indica Hernández Pina (1993a), Entwistle (1988) resaltarán que lo que se clasifica es el enfoque. Para el autor sería una equivocación etiquetar al sujeto aprendiz en *superficial* o *profundo*, pues éste varía en las maneras de actuar según una tarea u otra y, argumenta más, resultaría simplista esta distinción bipolar. Algunas de las características de los y las alumnos según el enfoque planteado por el autor y referencia dado por Luna Ávila (2015) serían las expuestas en la tabla 14.

**Tabla 14. Características de los tipos de enfoques de aprendizaje (tomado de Luna Ávila, 2015)**

Enfoque Superficial	Enfoque Profundo
Cumplir los requisitos de la tarea	Intención de comprender
Memoriza información justa para exámenes	Interacción con el contenido
Tarea percibida como imposición externa	Transferencia del conocimiento
Ausencia de reflexión en procesos y fines	Relación conceptos-experiencia
Aprende elementos sueltos sin conexión	Relación datos-conclusiones
No distingue principios desde ejemplos	Examina la lógica del contenido

Paul Ramsden (1988) hace notar al equipo de investigadores que el alumnado, en ocasiones, aplica estrategias en función de las demandas percibidas que van más allá de las meras calificaciones, busca el éxito en el rol que desempeña y lo hace trabajando de modo activo, calculando los tiempos de esfuerzo, asegurando los espacios de aprendizaje, eligiendo de manera cuidadosa los recursos didácticos. Efectivamente, los autores identificaron estrategias y motivaciones con fines de logro que el sujeto reconoce como importantes y que llamarán *enfoque estratégico*. Una caracterización más identificada del sujeto que aprende cuya consistencia científica será puesta en cuestión.

### ■ **Clasificación de Biggs**

Finalmente Biggs (1984) describe que la consecuencia de activar el sistema es el haber desarrollado por el alumno un aprendizaje comprensivo, reflexivo, crítico, significativo de alto nivel cognitivo, o por el contrario, es el empleo de un aprendizaje memorístico, de bajo nivel cognoscitivo. Para ambos supuestos respectivos, el autor responderá con la terminología ya conocida de *enfoque profundo* y *enfoque superficial*. Como premisa inicial, el autor nos recuerda que no existe enfoque bueno o malo sino que son dos formas diferentes de acometer la tarea de aprendizaje, aunque resulta evidente que se prefiere profundidad a la superficialidad porque cuando se actúa del primer modo el estudiante alcanza niveles de comprensión mayores y en consecuencia manifiesta sentirse mejor.

Según Biggs (1988), el *enfoque superficial* ha sido cultivado desde la didáctica tradicional, es decir, planificado desde el principio por el propio profesor, con unos contenidos basados en signos, donde el estudiante aprendía la tarea de modo memorístico empleando procesos cognitivos de bajo esfuerzo. Si la educación tiene que ver con el cambio conceptual, es obvio que para el autor el empleo de un *enfoque profundo* requiere previamente de un cuerpo de conocimientos adecuado y bien estructurado, así como la necesidad de trabajar en un nivel conceptual alto. Biggs (1991) hace una nueva aportación al objeto de estudio y concluye que el empleo de uno u otro describe más bien motivaciones y estrategias teniendo en cuenta las percepciones recibidas sobre la tarea de aprendizaje. En resumen podemos decir que el enfoque depende tanto de las experiencias previas como del contexto actual, es decir, de la interacción entre lo personal y lo contextual

En el *enfoque superficial* (ES desde ahora), el alumnado, para hacer frente a una situación de aprendizaje parte de una práctica estratégica y motivadora mínima, empleando un bajo nivel de desarrollo cognitivo con objeto de librarse de la tarea pero con la sensación de haber satisfecho los requisitos propuestos. Como bien indica Marton (1976), los estudiantes que emplean *estrategias superficiales*, lo que verdaderamente desarrollan son “signos” de aprendizaje,

palabras o datos inconexos, sin estructura de significado. Esta es la principal razón que diferencia el sentido de los términos: estudio y aprendizaje. El primero es un imperativo, una obligación impuesta, cargado de sentimientos negativos como aburrimiento y ansiedad. Un ejemplo esclarecedor de esta situación en el contexto académico (aplicable a cualquier otro) sería aquel estudiante que se ciñe al estudio resumido de sus apuntes de manera memorística sin comprender su amplio significado. En este punto es importante aclarar tal y como nos lo recuerda Webb (1997) que el aprendizaje memorístico solo tiene un sentido superficial cuando es utilizado o sustituye al proceso de comprensión. Aunque no le cabe la menor duda que aquél es absolutamente apropiado en determinados momentos (vocabulario, fórmulas matemáticas...), lo que lamenta es que, actualmente, sigan siendo muchos los contenidos dados por el profesorado que el alumnado debe de estudiar (más que de aprender) motivados por un sistema evaluador cerrado, por lo que el proceso de comprensión narrativa queda reducido, o bien, brilla por su ausencia.

Por el contrario, en el enfoque profundo el aprendizaje, es algo deseado. Son aquellos estudiantes que presentan aptitudes positivas hacia el estudio, donde aprender es un placer porque demuestran interés por la comprensión de las materias y buscan sentido a sus aprendizajes. Utilizan las actividades cognitivas más apropiadas y esto significa haber desarrollado, previamente, un sólido fundamento de conocimientos relevantes. Además, significa, la necesidad sentida de abordar la tarea de manera adecuada y constructiva. A estos sujetos les gusta aprender, sienten la necesidad de conocer y lo buscan mediante *enfoques profundos* de aprendizaje. Aquí radica el fundamento del proceso educativo.

Pero como hemos mencionado, nuestro referente teórico, al igual que Entwistle, descubre igualmente en sus investigaciones unos comportamientos de naturaleza intencional en el alumnado, independientemente del uso de enfoques superficial o profundo. Esta postura estudiantil se caracterizaba por obtener el máximo rendimiento académico posible, es decir, la finalidad del producto se centraba en alcanzar altas calificaciones académicas. Efectivamente, aunque conceptualmente los *enfoques profundos y superficiales* son excluyentes, en los

estudios se daba la circunstancia de que cualquiera de las dos opciones anteriores podrían combinarse con la nueva orientación. A ésta, Biggs la llamó *enfoque de logro* a diferencia de Entwistle que lo conceptualizó como *enfoque estratégico*.

Según Maquilón (2003), las principales características del sujeto que desarrolla enfoques de *logro de modo* más extenso es *su carácter competitivo y ambicioso, intentando superar las calificaciones de sus propios compañeros, pero también cumplidor y responsable*. Son estudiantes que no presentan dificultades en el aprendizaje (aunque su actitud puede generarle problemas diversos) porque son individuos, además de reflexivos, organizados en el tiempo, sistemáticos que saben gestionar los recursos. Así pues, nos encontraríamos ante una situación de combinación de enfoques, o dicho de otro modo, *enfoques compuestos* (González Cabanach, et al, 1993).

Estudios posteriores llevan a Biggs (2003) a la conclusión que este nuevo factor de logro no encuentra en el análisis factorial del instrumento SPQ esa validez y fiabilidad precisas para refutar con contundencia la presencia de esa nueva categoría de enfoque, dice: al usar el SPQ como medio para monitorear ambientes de enseñanza-aprendizaje, el papel relacionada con esta escala de logro no es tan evidente como el de las escalas superficial y profunda” (p.138). Ello le obliga a modificar su tipología, convenir con sus predecesores y volver a su origen sobre la existencia de tan sólo dos factores, los ya comentados. En efecto hoy día se acepta universalmente esta dualidad de *enfoques*.

Así pues las evidencias orientaron a Bigg, en colaboración con Kember y Leung (2001) al rediseño de un nuevo formato de encuesta que llamarán Revised two-factor Study Processes Questionnaire (R-SPQ-2F). Un instrumento de diagnóstico para la identificación de los tipos de *enfoques de aprendizaje* que será traducido y validado al castellano por Recio y Cabero (2005) como Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio de dos factores con el acrónimo R-CPE-2F y que constituirá parte del cuestionario EDUCO empleado en esta investigación



### **Estructura de los enfoques de aprendizaje**

De la descripción de las modalidades o tipos de *enfoque de aprendizaje*, extraemos una opinión compartida con los autores referenciados, que sostienen la presencia de *motivaciones* y *estrategias* como la estructura básica de los diferentes tipos de enfoque de aprendizaje. Un *enfoque de aprendizaje* está apoyado en base a una intención o motivo y en una acción meditada como es una estrategia. Su lógica es aplastante, para comprender esta afirmación situémonos en el papel de un universitario ante una situación de aprendizaje. Se preguntará ¿qué quiero aprender sobre el tema? La intensidad, la profundidad y la extensión obedecerán a cuestiones de motivación. Por otra parte si el interrogante es ¿cómo lo hago para conseguirlo? entonces el estudiante pondrá en marcha orientaciones y estrategias para alcanzar dicho fin.

Como comentarios a estos dos atributos, De la Fuente y Justicia (2004) expone que la *motivación* en el estudiante es tan trascendental que todo modelo de aprendizaje lleva tras de sí una teoría de la motivación. Lim Yuen Lie (2004) objeta que la motivación es un término muy amplio y nos explica que los motivos argumentan la razón por la cual el alumno o alumna emprenden las tareas de aprendizaje. En Psicología, Aguirre y Jardón (2001) arguyen que el término se utiliza para poder explicar el *porqué* de los comportamientos o estados y las razones que impulsan, en este caso a los estudiantes, a actuar de un modo u otro. Así Biggs, entre las distintas concepciones y marcos teóricos sobre la motivación, selecciona algunas de las opciones existentes y nos habla de *motivación interna* y *externa*. Tomados de la *teoría de la autodeterminación* o TAD, la *motivación interna* es entendida como la tendencia a comportarse ante una actividad por el placer y la satisfacción que genera, es decir, que son inherentes a la práctica de esa actividad y en donde la tarea sería realizada voluntariamente. Por otra parte tendríamos la *motivación externa* empleada por razones instrumentales. Ante esta aptitud del sujeto, la tarea no despierta interés en sí mismo como lo refuta del mismo modo Fransson (1997) en un trabajo realizado sobre este tema.

Igual de importante que la motivación, la *estrategia* contiene los métodos, los procesos y las técnicas o prácticas a desarrollar en la tarea. Se trata por tanto de un término multifacético vinculado a los conceptos de “procedimiento”, “heurístico” y de “técnica” según la revisión teórica de Montanero (2000). Constituiría un modo particular de actuar, consciente, intencionado consecuencia de haber ejercido un conjunto de operaciones mentales manipulables, diría el autor. Dansereau (1985) y Nisbet y Schucksmith (1987) las definen en la misma línea como aquellas secuencias integradas de procedimientos cuyas actividades elegidas tienen el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimiento.

Del mismo modo que con las motivaciones, los estudiantes ante una situación de aprendizaje desarrollarán diferentes *estrategias* que les impulsan a aprender, es decir, según el grado de conciencia o conocimiento que tiene del motivo, ejercerá el control preciso para la selección y puesta en marcha de las estrategias. La relación es muy fuerte, una modifica a la otra y viceversa. Esta relación, ha sido ampliamente estudiada (Biggs, 1985,1989 y 1991; Entwistle, 1987; Schmerk, Weinstein, Goetz y Alexander, 1988). En concreto, Hernández Pina (1997) argumenta que cuanto más congruente sea esta relación, el resultado del aprendizaje será más óptimo. Ello permite la libertad del sujeto en el sentido de que en función de la exigencia de la tarea, seleccionará unos u otros motivos para adoptar unas u otras estrategias, que bien pueden ser de carácter *superficial* o *profundo*. En el primer caso el estudiante utiliza estrategias de mínimo esfuerzo, empleando procesos de repetición y reproducción que genera unos resultados de aprendizaje de tipo mecanicista y atomista. A diferencia, el sujeto que muestra un alto interés por la tarea en sí, despliega acciones estratégicas de alto nivel cognitivo y alcanza un tipo de aprendizaje holístico, en busca de significados y, por consiguiente comprensivo y emplea estrategias de naturaleza profunda.

En definitiva, para Biggs (1988, 1993), los *enfoques de aprendizaje* son un constructo, donde los *motivos* y las *estrategias* son las metacategorías esenciales, combinadas ambas a través de un proceso metacognitivo. Continúa explicando que el *enfoque* representaría el desarrollo de una estrategia basada en un

conocimiento *metacognitivo*, es decir, la génesis del enfoque resultaría de la interacción entre las orientaciones generales del sujeto, desde situaciones particulares en el tiempo, y las tareas en prácticas demandadas, mediados ambos elementos por la aplicación de la metacognición al área de aprendizaje que es el metaaprendizaje. Confirman esta concepción de estrategia ligada al concepto de metacognición los trabajos realizados por Martí (1999) y los llevados a cabo por Nisbet (1998) sobre macroestrategias relacionadas con la metacognición. Hernández Pina (1997) opina en este sentido que de esta congruencia motivo-estrategia, el sujeto aprendiz de sitúa en un estado meta-motivacional, es decir, interpreta sus propios motivos en función de la demanda que le exige la tarea. De este modo, al dominar estas el sujeto le permite organizar y planificar su propio aprendizaje, enseñarse a pensar y aprender a aprender.

En base a esta conceptualización concluimos argumentando que en el proceso docente de enseñanza aprendizaje, la estrategia es empleada por los discentes y también por los docentes. La primera, las *estrategias de aprendizaje*, constituyen un capítulo fundamental en el seno de los *enfoques de aprendizaje* como se ha enfatizado en este estudio. La segunda, las *estrategias de enseñanza* se corresponden con nuestra tercera variable de resultado en el contexto amplio de las estrategias docentes en el ámbito académico.

#### **2.2.4. Marco conceptual y teórico de las *estrategias de enseñanza***

Hasta el momento, hemos hecho mención a las variables que relacionan determinados aspectos referidos al alumnado: *estilos y enfoques de aprendizaje*. En este nuevo marco teórico nos centramos en presentar, principalmente, las opciones planteadas desde el protagonista que enseña, el profesorado. En el ya clásico binomio, hoy indivisible, del proceso de enseñanza aprendizaje, corresponde hablar en este apartado de *estrategias de enseñanza*.

La educación en la Universidad es producto de su historia. Así, ha sido testigo y ha recibido las influencias de las distintas corrientes filosóficas y ha adoptado diferentes enfoques paradigmáticos. Dicho esto, resulta evidente apuntar que en la aplicación de unas u otras estrategias educativas, estas reciben

la influencia de los constructos teóricos de la Psicología y de la Pedagogía. El proceso de enseñanza aprendizaje ha estado sometido, como bien hemos argumentado al exponer los *estilos y los enfoques de aprendizaje* a las corrientes del conductismo, el cognitivismo, el constructivismo y el naturalismo. Posicionamientos estos que han generado diversas teorías de la enseñanza, más próximas a la Didáctica que intentan explicar “cómo” se puede hacer para influir en el aprendizaje y responder a “cómo se enseñar”, es decir, qué camino o rutas emplea el docente para poner al alcance del alumnado, y con éxito, todos los previos que hemos establecido como fines educativos. La Didáctica ha de estar al servicio al servicio de la educación y la enseñanza.

Si en el contexto epistemológico tradicional, en el ámbito general del proceso educativo, se trataba a la Pedagogía (“conducir”) como la ciencia general del conocimiento que empleaba como método (“camino”) la Didáctica, hoy, ésta se constituye por derecho propio como una disciplina científica, básica y aplicada, que comprende un conjunto de proposiciones teóricas, modelos, métodos y metodológicas, enfoques, estrategias, procedimientos y técnicas que se articulan en torno al proceso de enseñanza aprendizaje. Su producción científica alcanza tal volumen que ha permitido identificar formas diferentes de aplicación. Desde una *didáctica general* dirigida a cualquier tipo de sujeto que aprende, pasando por una *didáctica diferencial* que tiene en cuenta las características y evolución de la persona (el acto didáctico centrado en el alumnado y por tanto en el aprendizaje), hasta incluso describir una *didáctica especial o específica*, la cual empleará métodos concretos para cada materia o contenidos. Una evolución, unos avances en la educación que ponen en evidencia sobre todo a finales de los 90 un verdadero giro epistemológico, una *performance* pedagógica que nos sitúa en lo que se ha venido a denominar como la *Didáctica Moderna*. En efecto, Díaz Barriga (1992:23) entre ellos y a modo de ejemplo la define ampliamente, y la retrata, como una disciplina teórica, histórica y política. Teórica porque responde a concepciones sobre la educación, la sociedad, el sujeto, el saber y la ciencia. Histórica porque sus propuestas responden a momentos históricos concretos y específicos. Política porque sus proposiciones están dentro de un proyecto social.

Para comprender en toda su extensión la propuesta teórica en la que se sitúa el objeto de estudio, las *estrategias de enseñanza*, se presenta a continuación una necesaria argumentación teórico-conceptual que se inicia con la descripción de las principales teorías de la enseñanza, las cuales, serán representadas a través de los diferentes modelos didácticos, que se visibilizan mediante estrategias metodológicas llevadas a cabo sobre la base de unas modalidades en un contexto dado. Todo lo cual demuestra que tras la aplicación de unas u otras *estrategias de enseñanza*, estas van dirigidas en base a unos principios epistemológicos que le dan sentido y comprensión a sus significados.

#### **2.2.4.1 Teorías de la enseñanza: corrientes educativas y psicológicas en las *estrategias de enseñanza*.**

La Historia de la Educación muestra la enorme variedad de enfoques existentes, desde las ya clásicas posturas del conductismo y el cognitivism, más centradas en el profesorado y en los contenidos (paradigmas *presagio-producto* y *proceso-producto*) y donde los aspectos metodológicos, el contexto y, especialmente, el alumnado, quedaban en un segundo plano, hasta posicionamientos más actuales, flexibles, abiertos y democráticos que buscan la comprensión y la creatividad, mediante el descubrimiento y la experimentación (autoformación). Exponemos a continuación este devenir de la Didáctica comenzando por un breve comentario de los marcos teóricos que ha recibido.

##### *a) Teoría Tradicional*

Surge en el siglo XIX y presenta a Comenio (1592-1670) como su máximo exponente. Sitúa al docente como centro o base de la enseñanza que emplea, principalmente, métodos verbales y es el responsable de planificar, organizar minuciosamente el conocimiento, de seleccionar y preparar los contenidos que deben ser aprendidos, evitando así, toda desviación. El alumnado o el grupo pasivo es solo poseedor de su libro de texto (o apuntes), entendido como único material didáctico, por lo que el aprendizaje se dirige de lo abstracto a lo concreto. Como podemos apreciar, nos situamos ante un sistema rígido (el profesor impone el ritmo) y poco dispuesto a la innovación (solo acumulación de materias).

d) *Teoría Activista o de la Escuela Nueva.*

Como reacción a la *Escuela Tradicional*, verbalista y pasiva, aparece la “actividad” como método didáctico bajo los postulados enunciados por John Dewey (1859-1952), entre finales del siglo XIX y principios del XX. El autor centra las necesidades de enseñanza en los intereses y las motivaciones del propio alumno/a que sigue sus impulsos (1938). Emplea metodologías personales, individualizadas y socializadoras que permiten fomentar el aprendizaje guiado y el autoaprendizaje.

La *Escuela Nueva* se convierte así en una ideología, en una parte de la vida misma donde se entrena al sujeto para poder hacer frente al aprendizaje en cualquier situación a lo largo de la vida.

c) Teoría Humanista

Propuesta por Carl Rogers (1902-1987), centra su filosofía en el ser humano único y valioso que desea saber y aprender. Nos encontramos desde estos principios de motivación humana, en la visión positiva y optimista de la educación donde el alumnado, haciéndose responsable y libre de su propio aprendizaje, desarrolla con su potencial humano un espíritu crítico, constructivo y creativo en absoluta armonía con su naturaleza.

d) Teoría de la Transdisciplinariedad

Descrita por el extraordinario filósofo francés Edgar Morin (1977) a través de sus propuestas de *pensamiento complejo*, se trata de una teoría científica en el que su objeto de estudio, el conocimiento, es el resultado de algo más que los límites marcados por la ciencia, es decir, donde las disciplinas se nutren unas de otras consecuencia de la realidad social en la que viven.

Así, el conocimiento científico lo alcanza el sujeto en espacios de intercambio, de su relación entre la teoría, la práctica y las experiencias vividas en el mundo real. Los términos que la definen serían el de tolerancia a admitir argumentos desde distintos puntos de vista y el de apertura por su aceptación a las aportaciones de otras disciplinas.

### e) Teoría ecologista o Ecoformación

La formación del educando a lo largo de la vida se constituye desde esta perspectiva teórica en base a tres pilares fundamentales: el propio sujeto (autoformación), desde las cosas que nos rodean en un entorno natural y artificial (ecoformación) y los demás o personas que nos rodean (heteroformación). Para Edgar Morin, artífice de este paradigma, la educación en valores ecológicos, económicos y sociales resulta como lo más relevante y busca la integración del ser humano consigo mismo, con la sociedad y con la naturaleza. Pone especial énfasis en la necesidad de profundizar en la educación ambiental de los alumnos y las alumnas para la sostenibilidad y la viabilidad futura de la tierra.

### 2.3.3.2. Modelos Didácticos

Desde cada una de estos planteamientos, las teorías de la enseñanza buscan la realidad de sus verdades, a través de diferentes representaciones abstractas o esquemas conceptuales, como un modo de hacerse visible, nos referimos a los modelos didácticos que emplean. En efecto, los modelos se establecen a partir de los principales paradigmas entendidos éstos como una matriz interdisciplinaria que engloba conocimientos, creencias y teorías que asume la comunidad científica (Khun, 1975). Los principales paradigmas nos lo recuerda Mayorga y Madrid (2010) son *presagio-producto* y *proceso-producto*, intercultural, y de complejidad emergente. En el proceso de interpretación de ellos, el modelo selecciona los elementos básicos del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que la clasificación de los modelos obedece a diferentes criterios. Los antecedentes históricos de la didáctica detallan una amplia variabilidad de modelos.

Así por ejemplo, encontramos aquella diferenciación que atiende a la relación con los elementos integrantes en el proceso de enseñanza aprendizaje:

- ✓ Modelo normativo: pasivo, reproducción. Centrado en el contenido.
- ✓ Modelo incitativo o germinal: centrado en el alumnado. (Decroly, Freinet).

- ✓ Modelo constructivo o aproximativo, centrado en la construcción del saber del sujeto.

De modo semejante, también Duart y Sangrá (2002) reconocen tres tipos de modelos didácticos: aquellos centrados en los medios, los orientados a la figura del sujeto aprendiz y aquellos que ponen el énfasis en el docente. Otras de las aportaciones proceden de Fernández (2008) quien describe cinco modelos diferentes: *transmisor, tecnológico, artesano, descubridor y constructor*. Aquellos que desde el enfoque o modo de actuar del profesorado le permiten al docente mediante actos reflexivos, dirigir con pericia el aprendizaje de su alumnado. En este sentido, García Pérez (2005), diseñará su propio esquema y reconoce cuatro modelos: *tradicional, tecnológico, espontáneo y alternativo o de la investigación en la escuela*. Del conjunto de los autores, se presenta en siguiente conjunto

#### ■ Modelo clásico (Tradicional)

Conocido también como modelo tradicional transmisivo, parte de los principios de Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Se caracteriza por una enseñanza normativa, directa y unidireccional, centrada en el proceso instructivo del profesorado (magistrocentrismo), y en la transmisión de los contenidos curriculares, que hace del alumno/a un sujeto pasivo. El resultado de ello, un aprendizaje de tipo receptivo, con el desarrollo por parte del alumnado de una única función psíquica memorística-reproductiva y, por consiguiente con pobre nivel cognitivo sin prestar atención a la asimilación de éste ni a su contexto, es decir, libre de todas las influencias del exterior (Herbert, 1806). El resumen narrado de este modelo, nos hace recordar las cuestiones planteadas por la Teoría Tradicional.

#### ■ Modelo tecnológico

Cuando la transmisión de conocimiento surge mediante mensajes eficientes, a través de estrategias bien delimitadas, controladas y optimizadas, susceptibles de tecnificación, empleando artificios o medios instrumentales, que conducen a la consecución de los objetivos de aprendizaje. Herman Frank (1960) le llama



modelo tecnológico. La tecnología permite así un proceso didáctico sistémico que se caracteriza por el análisis del problema (aprendizaje), en busca de la solución más óptima para su implementación, evaluación y revisión si procede.

En este modelo, como bien indica García Pérez (2000, 2005) los contenidos siguen situados en importancia de primer orden pero acompañados esta vez a prácticas y destrezas. Como podemos constatar se trata de una opción didáctica interesante para los aprendizajes disciplinares, esto es, un modelo centrado en el producto más que en el proceso. Aunque permite un aprendizaje por descubrimiento en el contexto de la tarea, se le reconoce un carácter excesivamente directivo.

#### ■ Modelo comunicativo

Denominado así porque el acto didáctico es consustancial al proceso comunicativo y como tal, el intercambio de significaciones entre emisor/es y receptor/es es su principal argumentación. Basado en la interacción entre personas (alumnado-profesorado o alumnado-alumnado) que dialogan, conversan, discuten... Resulta evidente que se trata de un modelo fundamentado en las teorías de la comunicación verbal y no verbal. La diferencia respecto al modelo informativo o tradicional, destacan los siguientes seguidores de esta argumentación: De la Torre, Medina (1999), Titone, Rodríguez Diéguez, entre otros. La diferencia respecto al modelo informativo o tradicional es que en éstos prevalece la unidireccionalidad, sin embargo, en el comunicativo interaccionan emisor y receptor, “*emirec*”. El resultado final es la producción de un fenómeno de *feedback* o retroalimentación con cambio de roles, de tal modo que una intervención determina la otra y ésta, a su vez, condiciona la siguiente permitiendo así la reformulación de nuevas, generando un clima participativo en el proceso de construcción del conocimiento.

#### ■ Modelo constructivista

Hablar de construcción del conocimiento es hacer referencia a unas fórmulas que, tomadas como base de las ideas de Baldwin (1913), nos llevan a autores como Piaget (1969), Ausubel (1983), Bruner (1978), y Vigostsky (1996), de los que

ya se ha hablado ampliamente en esta investigación. La máxima del constructivismo defiende que el sujeto crea significados y entiende la realidad desde sus propias experiencias. Así, el conocimiento es un proceso en constante crecimiento, consecuencia de las interpretaciones que el alumnado hace de sus propias acciones, de sus experiencias de aprendizaje previas y de su interacción con el entorno.

En resumen, a través de la acción, y no a partir de la percepción ni de la sensación. El enfoque constructivista enfatiza más hacia el autoaprendizaje, el trabajo guiado, la conexión entre teoría y práctica, el acercamiento a la realidad laboral, el aprendizaje cooperativo y estrategias más centradas en competencias y habilidades.

#### ■ Modelo colaborativo

Cuando presentamos a los encuestados un listado de estrategias didácticas e inscribimos en ella los trabajos de grupo, estábamos pensando en las aportaciones del modelo colaborativo como propuesta metodológica de enseñanza, para obtener un aprendizaje cooperativo. Una opción que emplea estrategias socializadoras frente a las individualizadas, es decir, el grupo de iguales realiza un trabajo cooperativo, que es más importante que el trabajo que aporta cada uno de los miembros del equipo. El total es mayor y mejor que el conjunto de las partes.

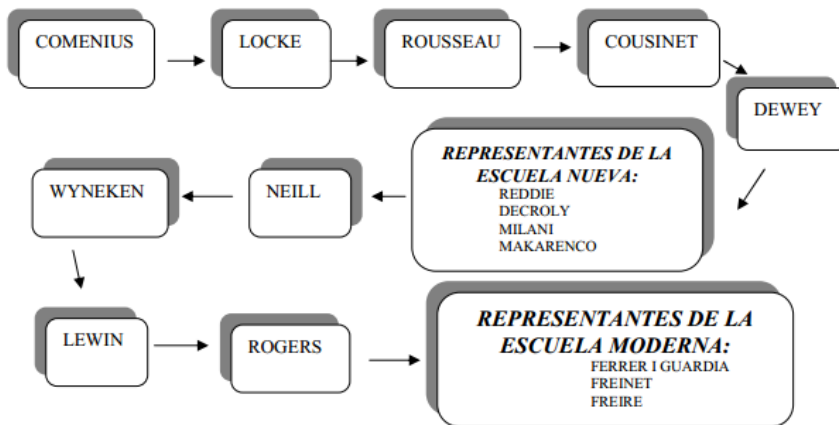
Es un patrón que prima las actitudes solidarias frente al clima de individualismo y competitividad creciente en las aulas. La comunicación entre el grupo es fundamental (por esta cuestión, es considerado como el modelo comunicativo evolucionado), donde el logro de objetivos de cada uno de los miembros está ligado a la consecución de los fines de los otros (Lucero, Chiarani, Pianucci, 2003).

Parafraseando a Jonhson and Jonhson, el aprendizaje colaborativo constituye un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Se desarrolla a través de un proceso gradual en el que cada miembro se siente mutuamente

comprometido con el aprendizaje de los demás, generando una interdependencia positiva que no implique competencia. Resulta difícil hablar aquí sobre los principales representantes de este modelo, puesto que es considerado como un modelo que se asocia a la propia existencia del hombre como ser social. Han destacado autores como Lancaster en el siglo XVIII, Parker en el XIX y Dewey, Roger y Cousinet en el XX.

En la década de los años 90 los aportes del Método de Aprendizaje Colaborativo han sido retomados en diferentes niveles de enseñanza y destacan: Cohen y Evans en EE. UU; Ryoko y Yobayashi en Japón, Ferreiro Gravié en Cuba y Puyol y Álvarez en España. Modelo que en cierta manera recuerda mucho los planteamientos teóricos de las inteligencias múltiples de Gardner, en concreto la de naturaleza social y que ha sido posteriormente desarrollada por Albrecht (2006) llegando a la conclusión de que en este tipo de competencia intelectual reside la capacidad de colaboración, *Learning together* (aprender juntos).

**Figura 15. Antecedentes del trabajo colaborativo.**



Si el modelo didáctico se constituye como el marco de referencia para diseñar los procesos de aprendizaje, como bien se preguntan Mayorga y Madrid ¿cuál es o son los más adecuados a la nueva realidad educativa? (p.98). Para dar respuesta a esta cuestión, debemos centrarnos ahora en los métodos y su uso, las metodologías.

### 2.3.3.3. Métodos de enseñanza

Para llevar a la práctica los modelos didácticos descritos anteriormente, los investigadores buscan las formas de analizar e interpretar el papel que desempeña cada uno de los elementos que intervienen en el proceso educativo de enseñanza aprendizaje y alcanzar más conocimiento de su objeto de estudio. Desde las ciencias de la educación, la selección y clasificación de métodos resulta siempre compleja. En cuanto a la selección o el empleo de estos, no existen reglas universales para llegar al resultado final, que en nuestro caso, no es otro que el sujeto estudie y aprenda. La complejidad queda de manifiesto con la argumentación de autores como Chadwick (1998). Recuerda este autor por entonces que los métodos más centrados en los contenidos en donde el profesorado debe manejar técnicas y métodos más directivos están siendo suplantados por posicionamientos más cognitivistas. ¿Debe ser suplido uno por el otro? o como dice el autor, ¿debe aumentarse la relación entre ambos? Más tardío, otro referente lo localizamos en la figura de Biggs (2004, p.3), quien ofrece una opción por las que aúna los enfoques *cognitivista* y *constructivista* en las metodologías empleadas por el profesorado universitario. Prados y Cubero (2005), también lo han experimentado en el ámbito universitario y sobre esta cuestión, apuestan por el dominio de una amplia diversidad de métodos por parte del profesorado. Autores todos ellos que huyen de los reduccionismos y abogan por aunar y así complementar la visión de los distintos enfoques.

Evidentemente, el motivo es que las decisiones metodológicas dependerán de muchos factores; contexto de enseñanza, metas y/o competencias de aprendizaje, la propia política institucional, así como del material didáctico del que se disponga y del número de estudiantes. Al ser tratado como un asunto multidimensional y presentar una amplia estructuración, se dificulta una clasificación más estricta de los métodos. Aunque para minimizar el problema de selección de los métodos se suele optar por seguir los principios organizativos y de orden de Leclerc (1707-1788). Lo cierto es que cada clasificación se hace de una manera muy personal y suele responder a las experiencias e investigaciones propias del autor. Algunos estudiosos hablan de estilos o métodos directivos,

semidirectivos y no directivos (de Lewin, Lippit y White, 1939); otros, de activos o pasivos (Gibbs y Jenkins, 1992); directos e indirectos, ... Para García Barbero y cols. (1995), son los que los clasifican en: transmisión de la información; sesiones de discusión; sesiones prácticas y autoaprendizaje. Mayorga y Madrid también reconoce tres formas: las centradas en la transmisión de la información, las centradas en las actividades del alumnado y aquellas focalizadas en el proceso de aplicación. Para esta ocasión, optamos por presentar un agrupamiento ampliamente consensuado, que es la clasificación tradicional propuesta por el pedagogo brasileño Titone y el psicopedagogo italiano Néceri en 1974.

### 1. *Métodos por la forma de razonamiento*

- a. *Deductivo*. En él, el docente presenta principios, conceptos y definiciones de las cuales se obtienen consecuencias y conclusiones. Así, la enseñanza se orienta de lo general a lo particular. De esta forma, se consigue un escaso desarrollo cognitivo del educando. En este ambiente encontramos el modelo ideal de la Didáctica tradicional.
- b. *Inductivo*. La realidad construida desde la observación y la experimentación. Al contrario del anterior método, los principios, las conclusiones finales y generales se obtienen desde las premisas particulares. Mediante este método, el alumnado participa adoptando una postura activa y creativa, que le lleva a un aprendizaje por descubrimiento.
- c. *Analógico o comparativo*. La dirección de la enseñanza, al contrario de los dos anteriores, se dirige de lo particular a lo particular, lo que permite hacer semejanzas y un aprendizaje por analogía tan importante para el ejercicio de la razón.

### 2. *Métodos por la forma de organización (coordinación) de la materia.*

- a. *Basado en la lógica* (o de la disciplina científica). Emplea formas de aprendizaje altamente estructurado y rígido, y en su desarrollo emplea materiales didácticos muy concretos (libros de texto, apuntes...).
- b. *Basado en la psicología del alumnado*. Los caminos a seguir son las elecciones libres del alumnado que toman en función de sus

experiencias, motivaciones e intereses. El aprendizaje nace y se construye desde la intuición del sujeto y no desde la obligada memorización

3. *Métodos por la relación con la realidad (concreción de la enseñanza)*

a. *Simbólico o verbal.* Como indica su nombre el aprendizaje elige el camino del lenguaje oral u escrito como única forma de transmitir los contenidos. Se sitúa en la antítesis del método anterior que no tiene en cuenta la motivación, el interés u otras formas de aprendizaje del sujeto.

b. *Intuitivo.* Basado en la realidad, la actividad y la experimentación el principio de intuición es su fundamento y no rechaza ninguna forma o actividad en la que predomine la actividad y experiencia real del alumnado.

4. *Métodos por las actividades externas del alumnado.*

a. *Pasivo.* Actividad centrada en el profesorado

b. *Activo.* Actividad centrada en el alumnado. El profesorado presenta el papel de orientador.

5. *Métodos por la sistematización del conocimiento.*

a. *Globalizado.* El aprendizaje no es compartimentado por asignaturas independientes, sino que el método permite la transversalidad de contenidos.

b. *Especializado.* Asignaturas o materias tratadas independientemente

c. *Interdisciplinariedad.* Es un método que está a caballo de los dos anteriores.

6. *Métodos por la aceptación de lo enseñado*

a. *Dogmático.* El profesorado decide lo que debe el alumnado debe saber. El aprender se considera una acción anterior a comprender.

b. *Heurístico (o de enseñanza por descubrimiento).* Al contrario del anterior, aquí el docente permite que su alumnado que busquen y comprendan de modo autónomo para construir un aprendizaje que ya no es memorístico.

Para concluir este apartado y antes de entrar en el capítulo de nuestra última variable, una opinión interesante a tener en cuenta en cuanto a lo anteriormente expuesto. Zabalza (1999), también incide en una perspectiva integradora aunando posibilidades docentes, y nos dice que más que hablar de métodos concretos, es preferible hablar de orientaciones metodológicas utilizando distintos métodos didácticos.

#### **4.2.4.4. Estrategias de enseñanza: entre las estrategias didácticas y las modalidades de enseñanza**

Hemos argumentado cómo las propuestas metodológicas tienen sus fundamentos teóricos y aportan los criterios que justifican la acción docente, de manera que reflejan las cuestiones que plantea el profesorado en el proceso de enseñanza aprendizaje. Detallado el marco teórico nos centramos conceptualmente en el término que va a designar nuestra tercera variable de resultado, las *estrategias de enseñanza*. Su abordaje, requiere la comprensión del término “estrategia” y la distinción, entre *estrategia* de aprendizaje y *estrategia de enseñanza*, esta última, nuestro objeto de estudio.

#### **Estrategias didácticas**

Aceptamos en su amplia extensión el concepto de “estrategia” como plan ideado para dirigir un asunto y cumplir el objetivo. La definición encierra tres significados de extraordinario interés para la comprensión del término. El primero de ellos es que se habla de idea, es decir, la presentación de una estrategia lleva implícito un proceso de reflexión, de intención, que es algo meditado, pensado de quien la pone en marcha. El segundo significado hace referencia al acto de dirigir o de la dirección que van a tomar las acciones, lo que indica que quien la ejecuta lo hace desde una orientación personal (estilos), con un enfoque determinado que implica la elección de un camino a seguir (método). El tercer significado que contiene dicha conceptualización de estrategia nos habla de asunto, de tema o algo concreto, de acciones visibles (procedimientos) y por tanto presentes en un contexto dado que pueden ser analizadas y/o interpretadas (técnicas), en

resumen, estudiadas e investigadas. Pues bien, cuando estas maniobras participan en el proceso de enseñanza aprendizaje, de lo que estamos hablando es de “estrategias didácticas”.

Para hablar sobre ellas aludimos a Navaridas (2004), uno de los autores que más ha estudiado el tema en nuestro contexto de educación superior. El autor referenciado, en su obra “*Estrategias didácticas en el aula universitaria*”, desarrolla una amplia explicación para la comprensión de dicho término, desde una necesaria aclaración terminológica sobre temas relacionados, hasta la conceptualización y clasificación dada por otros investigadores a este concepto. El autor argumenta que, si los protagonistas de la actividad didáctica son los estudiantes y los docentes, en el proceso educativo podemos distinguir; por una parte, las *estrategias didácticas* que nacen, de los recursos o procedimientos que emplea el profesorado para promover el aprendizaje y alcanzar los objetivos deseados por el estudiante. Por otra parte, el término hace referencia a aquel conjunto o secuencia de procedimientos que el alumnado interioriza, y posteriormente activa y desarrolla, de manera consciente durante el proceso global que constituyen las situaciones de aprendizaje. También se ha de tener en cuenta las estrategias que emplean los educandos cuando se enfrentan a los problemas de aprendizaje promovidos desde la función docente, a las que llamamos *estrategias de aprendizaje* (Navaridas, 2004, p.68).

Frente a esta concepción tradicional dada a las estrategias didácticas, reconocidos investigadores y autoridades en la materia muestran una visión más integradora y difieren de esta división. Pozo (1999) o el propio Carles Moreneo (2001), Schoers y Mateos *et al* en el 2001), por poner ejemplos que compartimos, nos hablan de estrategias básicas de aprendizaje como aquellos procesos que son desarrollados desde una concepción indivisible por el alumnado y el profesorado (Pozo, 1999).

En esta oposición dialéctica, naturalmente Navaridas comparte las opiniones anteriores, pero aduce que ambas actuaciones se encuentran interrelacionadas y bajo la influencia directa del contexto institucional-educativo. Insiste el autor que



no se trata de independizar el proceso educativo, simplemente organizarlo desde la función docente del profesorado y la actividad de estudio del alumnado. Ambas, desde el sentido de la complementariedad, la interacción y el equilibrio que debe presidir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y concluye que el enfoque que considera la Didáctica como la disciplina científica cuyo objeto de estudio es el proceso de enseñanza aprendizaje concibe las estrategias educativas con un sentido global que integra y afecta, tanto al profesorado como al alumnado, y por consiguiente, incluye el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.

Resulta interesante esta aclaración terminológica, pues en la investigación en la que estamos inmersos las *estrategias del alumnado* han sido argumentadas desde los *enfoques* que emplea. Le corresponde por consiguiente el protagonismo a las acciones lideradas por el profesorado (estrategias del docente) en un contexto dado (modalidad de enseñanza)

Una vez argumentada la necesidad de esta aclaración terminológica, podemos interpretar de un modo más claro todo el sentido y el significado dado a cada una de las definiciones sobre *estrategias didácticas* ofrecidas por los autores que más han investigado sobre el objeto de estudio en cuestión (tabla 15).

**Tabla 15: Conceptos de estrategias didácticas (elaboración propia)**

Autor	Definición
Justicia (1996)	Procedimientos cognitivos que aplicamos a las tareas y que nos permiten conseguir una meta.
Monereo (1999)	Procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.
Ferreres e Inbernon (1999)	Conjunto planificado de acciones y técnicas que conducen a la consecución de objetivos preestablecidos durante el proceso educativo.
Pozo, (1999)	Un uso deliberado y planificado de una secuencia compuesta de procedimientos dirigida a alcanzar una meta establecida.

---

Rajadell, (2001)	Formas o acciones secuenciadas potencialmente conscientes del educador que, guiados por uno o más principios de la Didáctica, se encaminan a alcanzar unos objetivos formativos.
Roser, Boix (1995, p.55)	Secuencia ordenada y sistematizada de actividades que los profesores utilizan en su práctica educativa, determinando así un modo propio de actuar y con el objetivo de facilitar el aprendizaje del alumnado
Navarida (2004)	Conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar respuesta a la finalidad última de la tarea educativa (docente/discente).

---

Una vez mostrado la pluralidad terminológica del concepto, la siguiente cuestión que nos planteamos es conocer de qué opciones dispone el profesorado, es decir, sobre qué *estrategias didácticas* puede elegir el docente en el momento actual, en el que las metodologías en nuestra universidad están en proceso de transformación. La razón para la reflexión es evidente, cuando se observa a una sociedad estudiantil que de manera clara demanda cambios, solicitando que los planteamientos centrados en técnicas y métodos directivos (denotando una visión claramente cognitivista), piden paso hacia enfoques más constructivistas donde se enfatizan prácticas dirigidas hacia el autoaprendizaje, el aprendizaje cooperativo, el trabajo guiado y una mayor conexión entre la teoría y la práctica, imprescindible para un mayor acercamiento a la realidad profesional.

En esta realidad incuestionable, es la propia Universidad a nivel institucional, quien amparada en el marco europeo (EEES), focaliza todos sus esfuerzos desde hace años en este asunto capital. La idea es pasar de una estructura expendedora de títulos, a comunidades académicas que se configuran como espacios ecológicos de intercambio de conocimiento. En efecto, como ya adelantábamos en la introducción de este trabajo, el interés por el tema es retomado por el propio Consejo de Coordinación Universitaria, perteneciente a la

Secretaría de Estado de Universidades e Investigación del MEC, quien crea una Comisión con el fin de analizar la situación actual y proponer la renovación de las metodologías educativas en las universidades españolas. Una mejora que en su diagnóstico inicial se identifica como imprescindible.

Como bien señalaba Sevillano (1995), afortunadamente las *estrategias didácticas* presentan el principio de diversidad, esto es, el docente dispone de una gran variedad de iniciativas que emplea para transmitir, ayudar, motivar y orientar al aprendizaje de sus alumnos y alumnas. En este sentido el docente debe tener la capacidad de dirigir el aprendizaje para decidir qué vía de aprendizaje va a ser la más adecuada en función de las características del grupo de alumnado, de los contenidos, de las competencias y de los espacios disponibles (haciendo ya referencia a las posibles modalidades de enseñanza). De la Torre y Violant (2003) abordan los cambios en la docencia universitaria mediante la aplicación de *estrategias didácticas* creativas e innovadoras que desarrollen habilidades de pensamiento y actitudes sin renunciar a la adquisición del conocimiento. Mayorga y Madrid (2010) lo hace desde las posibilidades que ofrecen las TIC como potencial docente aún no desarrollado suficientemente. Navaridas, además, nos describe en su obra la importancia de conocer y manejar el mayor número de decisiones para la práctica e innovación educativa desde una visión global. Nos recuerda del mismo modo que “*no existen procedimientos didácticos buenos ni malos, solo oportunos o inoportunos según el contexto, la experiencia profesional y la creatividad del docente*” (Navarides, 2004, p.21).

Así, analizando las diferentes propuestas en orden a su clasificación, y dada su complejidad, algunos autores lo hacen atendiendo a los contenidos, dividiéndolos en conceptos, habilidades y actitudes (de la Torre y Rajadell, 1995). Otras investigaciones que trabajan el tema las enfocan sobre los elementos de la triada didáctica, es decir, profesorado, alumnado y contexto (Doménech, 1999). Encontramos igualmente, trabajos que centran el criterio en la extensión de la estrategia en relación al volumen de los contenidos (Álvarez y Soler, 1999). Para Sevillano, la elección estará argumentada en función de la finalidad educativa y de los efectos didácticos esperados. Desde esta concepción, el autor reconoce seis

grandes grupos durante la actividad educativa, que pueden adaptarse y actuar de modo complementario para crear contextos de aprendizaje más ricos y variados según la realidad educativa.

### ***Estrategias socializadoras***

En la sociedad de la comunicación, potenciar estrategias que desarrollen actitudes y valores sociales, no solo es un compromiso del docente, sino una prioridad de las universidades. Así lo recoge la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (UNESCO, 1998). Propiciar opciones estratégicas con enfoques humanísticos pasa por superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas y fomentar el análisis crítico y el trabajo en equipo en los ámbitos aprendizaje.

### ***Estrategias individualizadas***

Recordando una de nuestras variables de estudio, los estilos de aprendizaje, nos situaban en un contexto de aprendizaje donde el principal protagonista, el alumnado, se caracterizaba por su singularidad en el proceso de aprender. Alonso (1991:4) refutaba en sus investigaciones que las diferencias individuales eran un hecho real en la universidad. Por consiguiente, desde la dimensión de la enseñanza y desde las posibilidades que nos ofrece la Didáctica, esta variabilidad de estilos, de contenidos curriculares, de ámbitos y tareas de aprendizaje, el docente debe comprender la diversidad y demostrar su capacidad de adaptar cada situación a los distintos procedimientos o estrategias de aprendizaje.

### ***Estrategias personalizadas***

A diferencia de las anteriores donde el motor residía en el profesor/a, en las estrategias personalizadas es el propio alumno/a quien asume la responsabilidad de su propio desarrollo, ritmo de trabajo. Como nos dice Joyce y Weil (1985:485), el estudiante va adquiriendo un sentido de *autovaloración y armonía personal*.

### ***Estrategias por descubrimiento***

Hablar de aprendizaje por descubrimiento es hacer referencia ineludible a las aportaciones de Ausubel (1983). Situar al alumnado en espacios de

aprendizaje empleando aquellas estrategias que le permitan descubrir las relaciones entre lo sabido y lo que necesita saber (aprendizaje significativo) es una de las tareas más importantes del profesor. Por otra parte, para que el alumno pueda alcanzar tal nivel de desarrollo cognitivo, éste debe adoptar una actitud activa, de interés y motivación profunda.

### ***Estrategias creativas.***

Enfocar los problemas de aprendizaje desde diferentes puntos de vista, mediante la producción de nuevas ideas, o en otras palabras, estimular al alumnado hacia un pensamiento crítico y creativo que le lleve a replantear los hallazgos y saberes singulares descubiertos (Medina, 1999), necesita de unas estrategias metodológicas muy bien diseñadas, novedosas y oportunas en tiempo y espacio (De la Torre, 2003)

### ***Estrategias de tratamiento de la información***

Centradas exclusivamente en el profesorado y en los contenidos de la materia a enseñar, tratan la secuencia de procedimientos para activar y mejorar los mecanismos de procesamiento de la información. Así, estas modalidades didácticas tienen un efecto directo dirigido en mejorar, preferentemente, la capacidad cognitiva del estudiante. El modo más desarrollado en este grupo de acciones docentes lo encontramos en la clase teórica o magistral y en las conferencias.

## **Modalidades de enseñanza**

Nuestra variable, *estrategias de enseñanza*, recordemos, se construye desde las *estrategias didácticas* ampliamente comentadas y un nuevo concepto, las *modalidades de enseñanza*. Presentamos a uno de los expertos que más aportaciones y que más ha influido en el estudio de este último concepto en el ámbito universitario de nuestro entorno en los últimos años, Mario de Miguel (2006). Comprender el significado de *modalidad* implica exponer algunas de las aportaciones más destacadas del autor sobre el tema. Su obra "*Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*" tiene como

propósito presentar un modelo centrado en las competencias en torno a las cuales se orientan las modalidades organizativas y los métodos de enseñanza más adecuados para el logro de aquellas. Para el autor, esta asociación modalidades-métodos le permite al profesorado integrar y articular los elementos esenciales para la planificación y ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje que le permitirá ampliar el número de alternativas docentes. Para ello, retoma el concepto de *alineamiento constructivo* de Biggs (2005) y expone un modelo global donde las competencias serán el eje central influenciadas por las modalidades, los métodos y los sistemas de evaluación, todo ello en un contexto disciplinar dado (De Miguel, p.18).

La planificación didáctica, desde esta perspectiva, no se reduce a meros contenidos sino que su finalidad debe ser “exponer secuencialmente todo el conjunto de actividades y tareas a realizar para orientar las experiencias que habrán de recorrer los estudiantes a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje” (De Miguel, 2006, p.17).

Así, establecidas las competencias, se estudia el componente organizativo o escenarios más adecuados que definen las “modalidades de enseñanza”. En el cuadro siguiente se expone la relación entre las estrategias didácticas y las modalidades de enseñanza, es decir, la integración de las acciones razonadas y planificadas del docente puestas en práctica en cada uno de los contextos en los que se sitúan las modalidades didácticas. La conjunción perfecta que define nuestra última variable de resultado, las *estrategias de enseñanza* (tabla 16).

**Tabla 16. Relaciona las estrategias didácticas con las modalidades de enseñanza y presenta las diez estrategias de enseñanza propuestas en el estudio**

Estrategias didácticas	Modalidades de enseñanza	Estrategias de enseñanza Propuestas en el estudio
Estrategias socializadoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnica Phillips 6/6</li> <li>• Seminarios</li> <li>• Cuchicheos, diálogos</li> </ul>	1. Seminarios

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discusión dirigida o guiada</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Dramatización (“<i>Role-Playing</i>”)</li> <li>• Otras: simposio, mesa redonda, foro</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Debates</li> <li>3. Trabajo colectivo</li> </ol>
Estrategias individualizadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La enseñanza programada</li> <li>• La enseñanza modular</li> <li>• La tutoría curricular</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Tutorías</li> </ol>
Estrategias personalizadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los contratos didácticos</li> <li>• El método de trabajo por proyectos</li> <li>• Portafolios (espacio virtual)</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Trabajo personal</li> <li>6. Virtuales</li> </ol>
Estrategias por descubrimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio de casos</li> <li>• La resolución de problemas</li> <li>• La simulación</li> <li>• Experimentación</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Talleres</li> <li>8. Practicas externas</li> </ol>
Estrategias creativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Torbellino de ideas o <i>brainstorming</i></li> <li>• <i>La sinéctica</i></li> <li>• <i>La interrogación didáctica</i></li> </ul>	
Estrategias de tratamiento de la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La lección magistral</li> <li>• La conferencia</li> <li>• Los organizadores previos</li> <li>• Los esquemas</li> <li>• Los mapas conceptuales</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Clase magistral</li> <li>10. Conferencias</li> </ol>

## Descripción de las estrategias de enseñanza propuestas

La orientación por una parte de las estrategias didácticas de Navaridas y por otra, el enfoque dado a las *modalidades de enseñanza* de De Miguel, nos han permitido extraer un grupo de diez *estrategias de enseñanza* que tienen en cuenta el contexto disciplinar e institucional de nuestra universidad y cuyo conjunto se somete a estudio como nuestra tercera variable de resultado. Se describen a continuación:

### **La Clase magistral (teórica, lección magistral)**

Se trata de una *estrategia de enseñanza* que emplea el método expositivo de transmisión (verbal y simbólica) de la información de los contenidos e ideas con una presentación ordenada y coherente de los temas. Se apoya en un proceso unidireccional del flujo comunicativo direccionado desde el docente al discente. En efecto, el agente didáctico dispone de la posibilidad de direccionar u orientar el proceso de aprendizaje, por lo que nos situamos en una relación de jerarquía que impone lo que se debe aprender sin posibilidad de ponerlo en tela de juicio o en duda, eso sí, exige observación del comportamiento de quien expone. El docente es quien habla a su alumnado, empleando el método dogmático de la “lectio”, o clase magistral y gestiona la transmisión del saber de forma unidireccional (magistrocentrismo). Se plantea el triple propósito de informar, transferir conocimiento y criticar. En el mundo del positivismo, en el mundo del discurso único en el que se ha instaurado la universidad, no resulta extraño que estemos describiendo la *estrategia* más antigua y la más extendida. La lección magistral nació en la misma universidad, con la lectura de un comentario de texto. Es usada, no solo en las clases teóricas sino también en conferencias, seminarios, y otras actividades.

Aunque la *clase magistral* sigue siendo la estrategia más empleada y en algunos contextos la única, también es cuestionada por favorecer aprendizajes superficiales. En determinados ámbitos se identifican elementos de cambio que van acompañándola y simultaneándola con otros métodos enriquecedores más abiertos y participativos como son los debates, resolución de problemas, casos



prácticos y trabajos de grupo, que están permitiendo una mayor profundización en los conceptos, la aclaración de ideas y el desarrollo del juicio crítico y la reflexión del alumnado, según se desprende de las conclusiones del Documento de Renovación de las Enseñanzas en la Universidad (2006).

### a) **Prácticas externas.**

Bajo el vocablo de “prácticas”, se agrupa un nutrido grupo de conceptos y situaciones que obtienen como resultado un amplio abanico terminológico. Así se presenta un conjunto de submodalidades cuya diferencia más evidente estriba en los escenarios en los que se desarrolla, pudiéndose diferenciar entre un contexto real o una situación simulada. Así en la definición de esta estrategia debemos de diferenciar entre:

- *Prácticas académicas.* Son aquellas puestas en marcha por una asignatura o materia como complemento a su bloque teórico. En nuestro estudio obedecería al término de “taller”, al emplear métodos de simulación y demostración.
- *Prácticas profesionales.* Aquellas que son realizadas en instituciones o empresas mediante un convenio de colaboración y tienen un carácter no obligatorio.
- *Practicum.* Se refiere a un materia contemplada en los planes de estudio que presenta un carácter *transversal*, es decir, sin estar vinculada a una materia específica, como ocurría en los talleres.

El sentido dado en el presente estudio a la *estrategia de enseñanza* designada con el término *prácticas externas (PE)*, aunaría los dos últimos conceptos pues el primero se constituye como *estrategia propia*.

Asistimos a un espacio de aprendizaje de educación superior donde, por su carácter profesional y propedéutico, invade todo el significado actual de la Universidad. La enseñanza con fines profesionales justifican la enorme importancia de esta estrategia metodológica. El término *prácticas externas* hace referencia a una amplia modalidad organizativa en el que se desarrollan actividades de aplicación de los conocimientos a situaciones concretas, a la

adquisición de competencias profesionales y habilidades básicas con la materia objeto de estudio, así como actitudes para su desarrollo personal. Enfrentan al educando con la realidad, objeto de enseñanza, y constituyen una forma muy activa y motivadora de aprendizaje.

Las clases prácticas encuentran su primera justificación en la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1988), por la que se concede la máxima importancia a la actividad directa de los estudiantes que emplearán la inducción y las estrategias heurísticas, o en la distinción que arguye Ausubel (1968) entre aprendizaje significativo y aprendizaje memorístico. Las clases prácticas permiten que el estudiante realice actividades controladas en las que se debe aplicar los conocimientos. Son idóneas para la adquisición de estrategias y habilidades y para la comprobación, por parte del propio estudiante y del profesorado, del progreso de la adquisición de competencias.

### **Tutorías**

Para Navaridas (2004, p.60) se trata de un proceso de orientación sistémico que activa el profesorado de manera paralela a su actividad docente para ayudar, apoyar y responsabilizar el desarrollo personal y profesional del estudiante conforme a sus necesidades e intereses particulares de aprendizaje. Se trata, por consiguiente, de un encuentro de modo personalizado (tutoría individualizada) o con un colectivo reducido de alumnos y alumnas (tutoría grupal), que debe caracterizarse por la presencia de un clima de empatía, confianza y respeto mutuo en la relación alumnado-profesorado. Nos situamos así ante una de las prácticas en las que ambas partes adoptan una posición activa, el profesorado velando por el mejor desarrollo del tutelado y éste por situarse en las mejores condiciones para el aprendizaje.

Tienen por objetivo ser complemento a otras sesiones teórico-prácticas, a otras *estrategias de enseñanza* como la *clase magistral*, los *trabajos individuales* o en *grupo*. Por ello una de las características que presenta esta *estrategia* es su disparidad de acción, lo que conlleva una lógica dificultad por parte del docente al tener que emplear diferentes enfoques. Otra de las posibilidades, experimentadas

por este doctorando, es que se trata de un momento idóneo para conocer al “otro”, descubrir rasgos del alumnado y del profesorado, es decir, de conocer los *estilos de aprendizaje* y también *de enseñanza*, de identificar la manera de *enfocar* las tareas de aprendizaje y reconocer los métodos de enseñanza. En consecuencia, estamos hablando de una de las estrategias que como el Informe de Renovación de las Enseñanzas indica, deben seguir potenciándose

### **Trabajo Personales**

En esta modalidad didáctica, es el interés y el esfuerzo del alumnado el que prevalece a la actividad del profesorado. Incluye el estudio, el trabajo autónomo y el autoaprendizaje con la particularidad de que con esta práctica se consigue que cada estudiante asuma un ritmo adecuado a sus posibilidades personales. Biggs (2005), como buen conocedor de la universidad, entiende que los grupos suelen ser numerosos y apunta una solución al problema: una esmerada y cuidadosa planificación previa. Y, por parte del alumnado, argumenta que el estudiante debe haber desarrollado destrezas metacognitivas en base a un cuerpo teórico que les permita reflexionar y obtener juicios.

### **Trabajos de Grupo**

El trabajo en equipo es una estrategia de enseñanza que permite al estudiante organizar el pensamiento comparando e interpretando sus ideas con las de otros compañeros y compañeras. El aprendizaje cooperativo narrado desde las relaciones interpersonales en el aula por Dewey (1916, 1938) y posteriormente por Lewin (1935) nos señalan cómo este modelo educativo trasciende los contenidos curriculares y se ha demostrado como favorecedor del establecimiento de relaciones positivas y socializadoras (solidaridad, liderazgo, responsabilidad, motivación, talante democrático respeto a los otros...), pero también de rendimiento y de productividad de los participantes (Johnson y Johnson, 1991).

Todos los participantes del grupo trabajan en aras de conseguir el mismo objetivo de aprendizaje. Se trata de una *estrategia* diseñada por el profesorado para elaborar *tareas conjuntas* y compartir responsabilidades de trabajo y estudio por parte del alumnado. El resultado de todo ello es un aprendizaje de carácter

colaborativo, enriquecido desde los diferentes puntos de vista expuestos por quienes participan.

### **Debates**

Para paliar el inconveniente de la unidireccionalidad de la información, el estudio presenta otras formas de incrementar la instrucción del alumnado mediante otros métodos que permiten más su participación: *los debates*. El intercambio de ideas mediante el diálogo y la discusión abierta por parte del alumnado de un tema planteado por el profesorado es otra de las fórmulas o estrategias didácticas propuestas para el aula que llamamos debates.

Para el desarrollo de los debates, el profesor o profesora, a modo de los grupos de discusión, adelanta el tema a debatir un tiempo antes de su celebración, pero sin determinar los puntos a tratar, el objetivo que se persigue es que el foro manifieste su espontaneidad y evite los prejuicios. Para una mejor operatividad de las sesiones, el docente inicia el debate trasladando una pregunta general a la clase, mantiene el orden de preguntas y evita que el tema sea desviado de su objetivo. Al finalizar la clase, se redactan y presentan las conclusiones. Pero en otras ocasiones, el profesorado desea conocer las opiniones que su alumnado tiene en relación a un tema de actualidad, como puede ser en el ámbito de su profesión, sobre cuestiones académicas, o bien sobre aspectos sociales y culturales que repercuten o pueden repercutir en el desarrollo de su formación. En estos casos y en un clima informal, se precisa el tema del cual van a surgir un “torbellino de ideas” (Brinstorming) o “discusión creativa”. Como punto débil, las propiedades que presenta esta modalidad docente está en relación a la dirección del tema a discutir y el orden en el turno del uso de la palabra hacen, en un medio universitario masificado, un instrumento a veces complejo de desarrollar.

### **Talleres**

Los *talleres* incluyen prácticas de simulación de la realidad a través del método demostrativo. Esta *estrategia de enseñanza* permite la combinación adecuada entre la teoría del aula y práctica manual. Se emplea para comprobar afirmaciones o ver cómo funciona lo que fue estudiado teóricamente. Como nos

indica Alfaro (2006), demostrar es presentar razones encadenadas lógicamente o hechos concretos que ratifican determinadas afirmaciones, por lo que alude a un procedimiento más deductivo. En realidad, una demostración no es más que una modalidad de la exposición, más lógica, coherente y concreta con la que se pretende confirmar una afirmación o un resultado anteriormente enunciado. Su forma de desarrollo y el contexto en donde se suele llevar a cabo (salas de demostración, laboratorios...) permite un *feedback* inmediato y cierto grado de interacción entre los protagonistas en el proceso de aprendizaje.

### **Seminarios**

Hoy en día es de gran ayuda para integrar la docencia y la investigación. Un método antiguo, nacido en Alemania y que a la vista de sus buenos resultados en la enseñanza, ha sufrido un gran desarrollo y perfeccionamiento. Se entiende por seminario una reunión que organiza el profesorado con sus discentes y, en ocasiones, un invitado experto en el tema con el objeto de ampliar y/o completar las enseñanzas de las clases teóricas y prácticas. En otras ocasiones, el seminario puede haber sido preparado por un grupo de alumnado voluntario y posteriormente discutido por todos a instancias del docente que actúa como moderador. La temática de un seminario, siempre relacionada con el programa de clases teóricas, debe ser de especial actualidad o interés para el alumnado que acudir a las sesiones, movido por su interés científico, cultural y formativo. Se trata de una estrategia que permite el aprendizaje en profundidad sobre un tema concreto, de modo cooperativo (“o coral”) mediante fuentes primarias de información. Así, permite el intercambio de saberes, fomenta el aprendizaje por socialización, el interés y la motivación por su carácter participativo (presencia de diferentes roles). Como todo procedimiento, presenta una serie de características como aplicación a pequeños grupos y diseño previo bien estructurado para que resulte eficaz, al confluir en él aspectos teóricos y prácticos sobre el tema a tratar. Las sesiones permiten establecer una relación docente-discente mucho más profunda, cordial e individualizada que la que se establece en las clases teóricas. Los seminarios sirven, además, para fomentar la capacidad crítica del alumnado con una bibliografía más compleja que la utilizada en las clases teóricas.

Por otro lado, al exigir del profesorado un esfuerzo de perfeccionamiento y actualización de sus conocimientos, contribuye directamente a la formación continuada del personal docente. Incluso, podría ser una vía para facilitar la interdisciplinariedad, ya que dependiendo de la temática podrían organizarse con participación de profesores y profesoras de otras disciplinas, corrigiendo la falsa idea de que las diferentes materias son compartimentos estanco no relacionados.

### **Conferencias**

Existen determinados temas de aprendizaje que, bien por su marcada dimensión social, bien por su extremada especificidad e importancia, son tratados por sujetos expertos en la materia mediante la conferencia.

Se trata de otra modalidad que emplea el método de la transmisión de la información, pero a diferencia de la anterior estrategia *la clase magistral*, aquella al final de la exposición concluye con preguntas dirigidas al ponente o la ponente, con objeto de crear un clima más participativo de discusión o debate.

### **Metodologías virtuales.**

Esta metodología ocupa un lugar importante en la didáctica actual. Rebasando el entorno académico tradicional, rompe las barreras del tiempo y del espacio transformando la realidad educativa. La propia UNESCO (1988) hace ya más de veinticinco años, en su informe mundial de educación, señalaba que los entornos de aprendizaje virtual constituirían una forma novedosa en tecnología educativa que ofrece amplias posibilidades. Se trata de un método dialógico e interactivo de carácter pedagógico porque favorece el intercambio y la interacción de los participantes en el proceso educativo. Un espacio de aprendizaje donde las nuevas tecnologías actúan como instrumento de mediación.

Con las estrategias de enseñanza concluimos el marco conceptual y teórico en el que se organiza este estudio de tesis doctoral. La complejidad de la presente investigación derivada de su amplio ámbito de estudio, esto es, el conjunto de las titulaciones que configuran nuestra universidad, y del complejo campo del aprendizaje analizado sobre los educandos en relación a los *estilos* y *enfoques* y

las descritas *estrategias de enseñanza*, todo lo cual va a propiciar un diseño de trabajo igualmente complejo.

# **CAPITULO III. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**





### 3.1. Planteamiento del problema

Hasta el momento actual, como hemos argumentado de manera amplia, los estudios centrados en detectar las tendencias generales del comportamiento personal dirigidos al cómo se aprende o al cómo se enseña en la práctica educativa, han constituido meras descripciones situacionales (Hernández Pina y Hervás, 2005). Resulta cierto la amplia producción científica generada en torno a los *estilos* y los *enfoques de aprendizaje* del alumnado por una parte, y los no tan abundantes trabajos realizados en base a las *estrategias de enseñanza* por otra. Sin embargo, han sido escasamente estudiados en su conjunto, es decir, como un todo, estableciendo una conexión entre ellos. En efecto, el diagnóstico relacional es exiguo entre *estilos* y *enfoques* de aprendizaje, e inexistente entre éstos y la percepción que se tiene por parte del alumnado de las *estrategias de enseñanza*. Teniendo en cuenta una perspectiva relacional, nuestra principal aportación en esta investigación será poner en contacto estas tres variables, creando un nuevo concepto: las *Estrategias Docentes para el Aprendizaje*.

Para dar respuesta al constructo objeto de estudio hemos organizado cada una de las hipótesis de trabajo en orden a las grandes variables de resultado: *estilos, enfoques y estrategias de enseñanza*.

a) Hipótesis definidas en base a los *estilos de aprendizaje*:

- ❖ ¿Qué *estilos de aprendizaje* dominan (EAD) en los estudiantes de se incorporan por primera vez a la Universidad de Córdoba?
- ❖ Conociendo el perfil individual, ¿existen diferentes desarrollos en los tipos de *estilos de aprendizaje* (EA) de los y las alumnas de nuevo ingreso que cursan primer curso en la Universidad de Córdoba?
- ❖ ¿Existen diferencias en los *estilos de aprendizaje* de los estudiantes en función de su edad, sexo y procedencia u origen?
- ❖ El entorno familiar y laboral vivido, ¿tienen influencia en el desarrollo de uno u otro *estilo de aprendizaje*?

- ❖ ¿Existen diferencias en los *estilos de aprendizaje* del alumnado en relación al rendimiento académico definido desde las materias cursadas previas al ingreso en la universidad?
- ❖ ¿Existen diferencias en los *estilos de aprendizaje* en el alumnado según las Ramas de Conocimiento?
- ❖ ¿Podemos hablar de valor predictivo al analizar los *estilos de aprendizaje* de los estudiantes en relación a la elección de las titulaciones universitarias, organizadas en *Ramas del Conocimiento*?
- ❖ ¿Existen diferencias en los *estilos de aprendizaje* en el alumnado según la facultad en la que estudian?

b) Hipótesis derivadas de los *enfoques de aprendizaje*

- ❖ ¿Existen diferentes tipos de *enfoques de aprendizaje* en la población estudiada? Si los hay, ¿qué es más determinante la motivación o la estrategia?
- ❖ ¿Qué *enfoque de aprendizaje* resulta dominante en los estudiantes de se incorporan por primera vez a la Universidad de Córdoba? ¿Cuál es su grado de *intensidad*?
- ❖ ¿Existen diferencias en los tipos de *enfoques de aprendizaje* de los educandos en función de las variables personales: edad y sexo?
- ❖ ¿Existen diferencias en los *enfoques de aprendizaje* de los educandos en función de la variable demográfica: procedencia u origen del sujeto?,
- ❖ ¿Tiene influencia en el desarrollo de uno u otro *enfoque de aprendizaje* el entorno familiar y laboral vivido?
- ❖ La variable de rendimiento escolar definida por las calificaciones en las materias cursadas previas al ingreso en la universidad, ¿están relacionadas con el *enfoque de aprendizaje* que usa el alumnado?
- ❖ ¿Podemos hablar de valor predictivo al analizar los *enfoques de aprendizaje* presentes en los estudiantes en relación a la elección de titulaciones universitarias, organizadas estas en *Ramas del Conocimiento*?

c) Hipótesis para el análisis relacional entre estilos y enfoques

- ❖ ¿Podemos afirmar la existencia de una relación entre ambas variables? Es decir, ¿podemos argumentar que hay determinados *estilos de aprendizaje* que emplean en mayor medida un enfoque que otro? Y si esto fuera cierto, ¿qué categoría actúa como dominante, la motivación o la estrategia?

d) Hipótesis derivadas de las estrategias de enseñanza

- ❖ ¿Existen diferencias en las preferencias que el alumnado universitario muestra al elegir las estrategias de enseñanza? Si se acepta la hipótesis alternativa, responderíamos a las siguientes preguntas.
- ❖ ¿Qué orden preferencial tiene cada una de las *estrategias de enseñanza*?
- ❖ ¿El orden preferencial en la elección de las estrategias de enseñanza está relacionado con las características personales de la muestra?
- ❖ ¿Condicionan las variables socio-familiares y académicas la elección de las *estrategias de enseñanza*?

e) Hipótesis relacionadas con las *estrategias docentes de aprendizaje*:

- ❖ ¿Existen diferentes niveles de interés por las *estrategias de enseñanza*?
- ❖ La existencia de estas preferencias, ¿obedecen a los tipos de *estilos de aprendizaje* desarrollados en el alumnado? ¿Existen preferencias según los *enfoques de aprendizaje* empleados por los aprendices? ¿Existe una relación causal estilo de aprendizaje-enfoque de aprendizaje-estrategia de enseñanza?
- ❖ Tras la experiencia universitaria vivida, y en función de los *estilos* y los *enfoques de aprendizaje*, ¿Qué percepción tiene el alumnado sobre las *estrategias de enseñanza utilizadas en la universidad*?

### 3.2. Objetivos

Según las hipótesis planteadas, los objetivos que se proponen en la investigación pretenden ser coherentes con las metas establecidas. Para ello, se presenta un problema general de investigación que intenta relacionar las tres

variables de resultado desde unos objetivos específicos vinculados a cada una de ellas.

### **3.2.1. Problema de investigación**

Analizar en profundidad la naturaleza de los condicionantes más influyentes en el proceso de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva del alumnado universitario de nuevo ingreso de la Universidad de Córdoba. Condicionantes definidos desde el conocimiento de los *estilos de aprendizaje entendidos como rasgos y características personales* presentadas por el alumnado, *los enfoques de aprendizaje utilizados en el proceso de estudio* y las valoraciones que los estudiantes realizan de las *estrategias de enseñanza* ofertadas por la institución universitaria.

### **3.2.2. Objetivos específicos**

#### **3.2.2.1. Objetivos centrados en los *estilos de aprendizaje***

- a) Conocer el “*perfil personal*” de *estilos de aprendizaje* de cada participante a través de las *puntuaciones individuales* obtenidas para cada *estilo*, con objeto de poder reconocer los “*estilos de aprendizaje dominantes*”.
- b) Identificar en la población general las medias obtenidas en cada uno de los *estilos de aprendizaje* para poder determinar la existencia de diferencias significativas entre las categorías, así como para poder describir los niveles de preferencia en cada uno de ellos.
- c) Analizar si los *estilos de aprendizaje* están relacionados con las variables personales de los sujetos como son la edad y el sexo.
- d) Verificar la importancia de las variables socio-familiares en la construcción del *estilo de aprendizaje* particular de los estudiantes.
- e) Identificar posibles relaciones entre las variables de rendimiento y los *estilos de aprendizaje* del alumnado.
- f) Comprobar si existe alguna relación entre la elección de la carrera y el *estilo de aprendizaje* de los estudiantes.

### **3.2.2.2. Objetivos centrados en los enfoques de aprendizaje**

- a) Describir el *enfoque de aprendizaje del alumnado –superficial o profundo-* y *definir su intensidad*
- b) Determinar el valor de cada uno de los elementos que estructuran el enfoque de aprendizaje: la *motivación* y la *estrategia*.
- c) Conocer la influencia de las variables personales, edad y sexo, en el desarrollo de los *enfoques de aprendizaje*.
- d) Analizar la relación de los tipos de *enfoques de aprendizaje* con variables de naturaleza socio-familiar.
- e) Descubrir posibles asociaciones entre los *enfoques de aprendizaje* y la elección de titulaciones.
- f) Indagar las relaciones existentes entre los *enfoques de aprendizaje* y los *estilos de aprendizaje*

### **3.2.2.3. Objetivos centrados en las estrategias de aprendizaje**

- a) Identificar qué valoración realiza el alumnado de las *estrategias de enseñanza* utilizadas por el profesorado en su práctica de aula
- b) Conocer qué *estrategias de enseñanza* se ajustan mejor a los diferentes *estilos de aprendizaje* utilizados por los participantes.
- c) Conocer el orden preferencial de las *estrategias de enseñanza* en relación a los enfoques de aprendizaje.

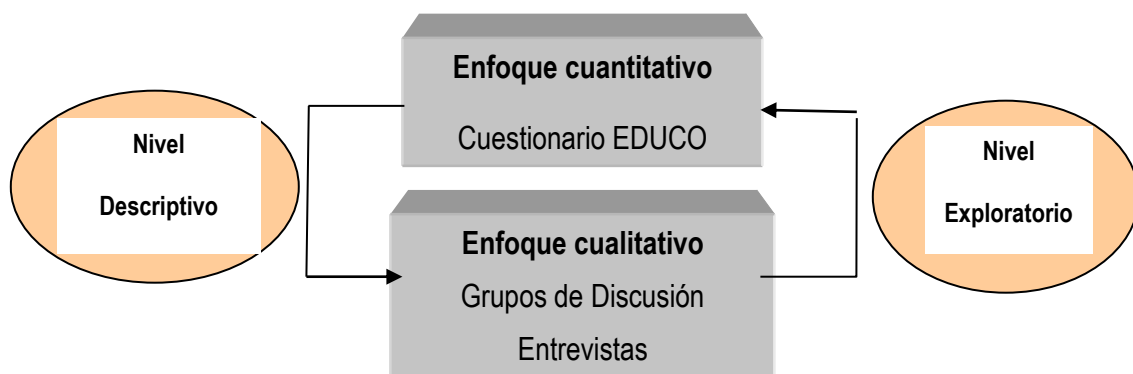
## **3.3. Diseño del estudio**

Para explorar nuestro objeto de estudio, durante el curso 2009/2010, se recogen los datos del alumnado de nuevo ingreso matriculado en primer curso en la UCO. Tras la realización de un amplio y extenso trabajo de campo de cada una de las treinta y siete titulaciones que oferta la UCO, se desarrolla inicialmente un estudio descriptivo y *transversal* para el diagnóstico de los *estilos y enfoques de aprendizaje*, acompañado del conocimiento de las preferencias del alumnado por las *estrategias de enseñanza* puestas en marcha en las aulas universitarias. Serán los resultados obtenidos en la ponderación de ésta última la que provocara la

necesidad de introducir un matiz más cualitativo al estudio. En efecto, el estudio presenta un diseño metodológico de carácter múltiple.

Utilizando un método mixto de investigación, con el fin de complementar el carácter descriptivo del estudio, al finalizar los estudios (año 2013/2014) se emplean técnicas metodológicas de investigación cualitativa. Abordamos de este modo un estudio interpretativo para profundizar en el sentido y significado de las elecciones realizadas por los estudiantes respecto a las *estrategias docentes* mejor valoradas. Se pone en marcha de esta forma, una complementariedad metodológica (fig. 16), al combinar técnicas de naturaleza cuantitativa y cualitativa, las cuales, a través de sus instrumentos de medida y análisis, nos permitirán triangular los datos, con el fin de obtener unas conclusiones más consistentes y sólidas.

Fig. 16. Metodología mixta de la actividad investigadora (elaboración propia)



### 3.4. Participantes

#### 3.4.1. Proceso de selección

La participación del alumnado universitario de nuevo ingreso en este estudio es considerado muy representativo a nivel estadístico. En el curso académico 2009-2010 se matricularon como alumnado de nuevo ingreso 3361 personas, que

constituyen la población diana “N” de estudiantes susceptibles de ser encuestados. Finalmente participan en este estudio 1899 estudiantes, por lo que la muestra alcanza una representación del 56,50%. Por otra parte, la selección de los sujetos entrevistados de modo individual o mediante grupos de discusión al finalizar los estudios asciende a 99 casos.

### **Negociación del acceso al campo**

En la primera fase del trabajo de campo, y una vez solicitados a los equipos decanales los permisos correspondientes, se utiliza la jornada inicial de bienvenida al alumnado de nuevo ingreso así como algunas horas de clase, para cumplimentar el cuestionario, dado el amplio número de participantes. En este procedimiento, que dura tres meses, es el criterio de accidentalidad el que actúa como método no probabilístico para la selección de los casos. Dadas estas circunstancias no se producen motivos o criterios de exclusión. Es cierto que algunos participantes pudieran haber cursado con anterioridad estudios universitarios en otra área de conocimiento, pero este es un dato que no ha podido ser controlado y tampoco ha sido considerado como sesgo de filiación.

Siguiendo el apartado de participación, para la segunda fase del proceso investigador y de selección de casos que participan en las técnicas cualitativas (entrevistas y grupos de discusión), se eligen un total de 99 sujetos de cuarto curso de grado. Para la selección de entrevistados y participantes en los grupos de discusión se solicita a los Consejos de Estudiantes (CEU) la colaboración de alumnado que fuera representativo, bien basado en criterios de rendimiento, bien por su perfil participativo en el grupo de clase, con asistencia regular... Las opciones permitieron un empleo variado, no probabilístico; de conveniencia, por cuotas y por intencionalidad con objeto de conseguir información relevante. Procediendo de este modo, se organizan nueve grupos de discusión: uno en la rama de Ciencias de la Salud que incluía las tres titulaciones (medicina, enfermería y veterinaria); un segundo grupo focal procedente de todas las carreras de Ingeniería Industriales; otro que reúne las titulaciones de ETSIAM; dos más formados por alumnado perteneciente a carreras de Ciencias, separando Física y



Química de Biología y CMA. Otro grupo procede de las Humanidades y, finalmente, tres pertenecen a la rama de las Ciencias Sociales y Jurídicas, debido a la heterogeneidad y amplitud de la muestra en esta macro área, que acoge a un elevado número de titulaciones como: Educación, las relacionadas con el Derecho y las Empresariales.

Tabla 17: Muestra de representación de técnicas cualitativas. En número de casos

Ramas de Conocimiento	Grupos	Participantes	Entrevistas	Participantes
C. de la Salud	1	7	3	3
C. Experimentales	2	14	4	4
C. Técnicas	2	14	10	10
C. Artes y las Humanidades	1	7	6	6
C. Sociales y Jurídicas	3	21	14	14
Total	9	$n_{2a} = 63$	36	$n_{2b} = 36$

Cada grupo focal está constituido por siete estudiantes, lo que nos da una submuestra  $n_{2a}$  de sesenta y tres sujetos. Para complementar el estudio, tras el desarrollo de los grupos focales, se realizan las entrevistas semiestructuradas, una por cada titulación, con la intención de conseguir una saturación informativa, como garantía de calidad de la investigación (tabla 17). Con este criterio se realizan treinta y seis entrevistas ( $n_{2b}=36$  casos). Argumentar que estos participantes se identifican en la investigación cualitativa.

### 3.4.2. Descripción de la muestra

Como una primera aproximación al estudio, se presenta el perfil de la muestra definida desde las variables personales, socio-demográficas y académicas. Todas estas variables de influencia se hayan incluidas en el cuestionario "EDUCO", que se adjunta al final en el **Anexo I**. Se agrupan en cinco grandes dimensiones:

- *Datos personales:* en este conjunto de variables se incluye la edad, el sexo y el lugar de procedencia de nuestros participantes.
- *Datos Académicos:* bajo esta dimensión describimos la participación por Centros (escuelas y facultades) y por *ramas de conocimiento*. En base a

estos niveles de colaboración, ofrecemos el tamaño de los participantes de cada una de las 36 titulaciones incluidas en el estudio.

- *Datos familiares:* el cuestionario describe, fundamentalmente, los niveles de estudios que han alcanzado los padres y las madres de los sujetos, así como el número de hermanos que constituyen el núcleo familiar.
- *Entorno laboral:* en este apartado se pretende conocer los participantes que simultanean los estudios universitarios con trabajo retribuido o no, considerado éste como un interesante entorno de adquisición de comportamientos y conductas de aprendizaje.
- *Rendimiento académico:* en este apartado se describen las vías seguidas para el acceso a la titulación y se explicitan las áreas de conocimiento en las que se han obtenido las mejores y las peores calificaciones en las materias cursadas antes del ingreso en la universidad.

**a) Datos personales de los participantes**

Los resultados muestran una mayor representación de las mujeres con respecto a los hombres, al igual que ocurre con los datos registrados de nuevos ingresos en la UCO. La edad media de la muestra es de 19,37±3,516 años, comprobando máximos de 57 años y mínimos de 17. Este dato refleja uno de los fines primordiales de la universidad:

aprender a lo largo de la vida.

Tabla 18. Edad (en años)	
Valor mínimo	17
Valor máximo	57
Media	19,37
Desviación típica	3,516

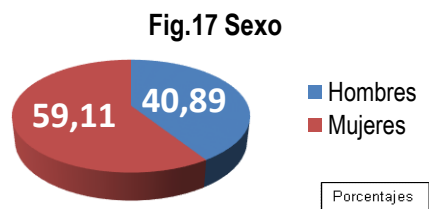
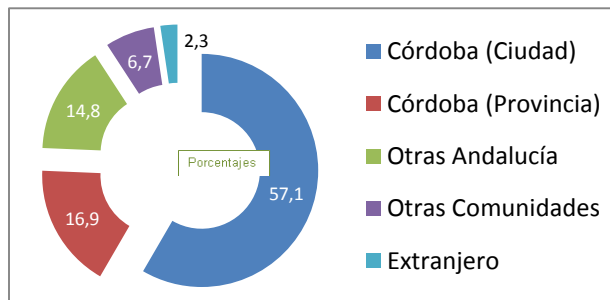


Fig. 18. Lugar de procedencia

Respecto al lugar de origen de nuestro alumnado, se aprecia una procedencia mayoritaria de Córdoba capital, constituyendo más de la mitad de los casos (57,1%). Un importante volumen



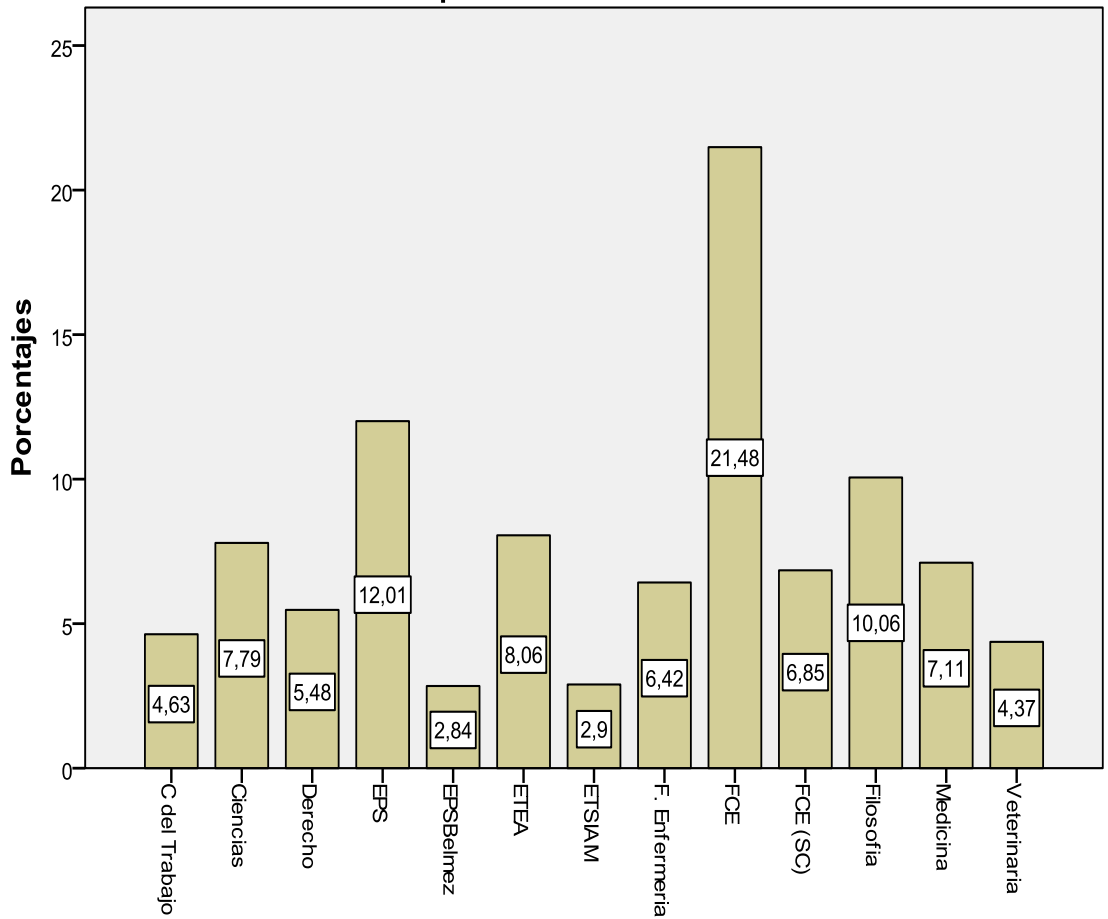
Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba.

de estudiantes proceden de los pueblos de la provincia (16,9%) y casi uno de cada cuatro de los encuestados provienen de otros entornos; bien de otras provincias de la comunidad autónoma (14,8%) o bien del ámbito extracomunitario (6,7%). La representación extranjera se sitúa en el 2,3%. (Fig. 18)

**b) Datos académicos: elección de titulaciones y participación de centros**

La UCO oferta, en el curso en el que se obtienen los datos, titulaciones pertenecientes a las cinco *Ramas de Conocimiento*. Está conformada por catorce centros de formación: 12 públicos (11 en la ciudad de Córdoba y 1 en la población de Belméz) y 2 adscritos (ETEA y Sagrado Corazón).

**Fig. 19 Participación por centros. Porcentajes**



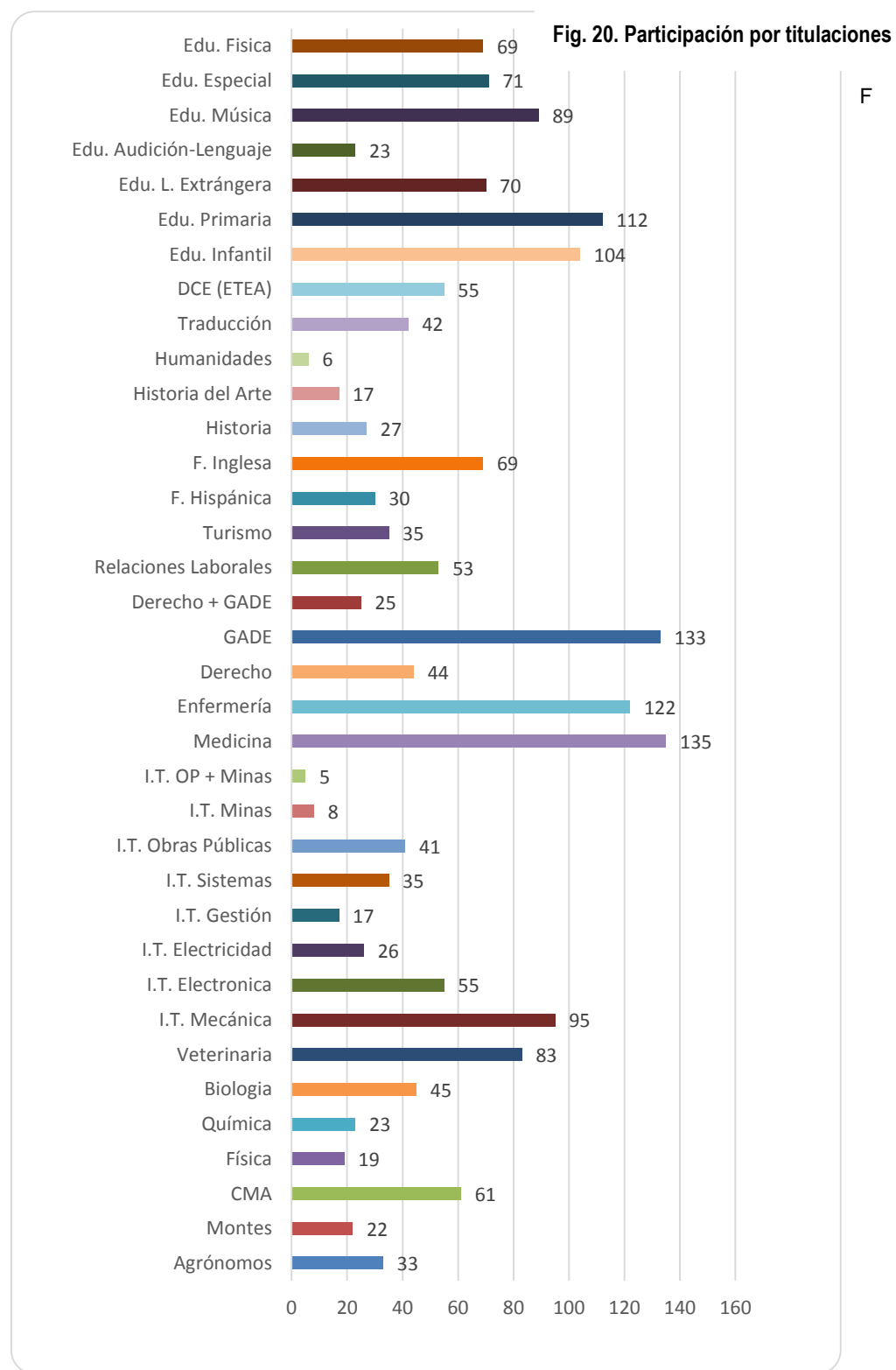
El estudio EDUCO contempla como objetivo muestral incorporar la totalidad de centros. La colaboración de los equipos decanales y del profesorado para hacer posible el acceso al trabajo de campo, así como la posterior participación de nuestro alumnado de nuevo ingreso hacen posible la meta inicial planteada de representación de todos los centros (fig. 19).

Los datos que se presentan a continuación informan detalladamente de las cifras de participación mostrada en la UCO para cada centro. Compara las matrículas realizadas en el curso académico 2009/2010, el número participantes en el estudio y su porcentaje correspondiente (tabla 19).

**Tabla 19. Participación por número de personas matriculadas.**

Centros Participantes	Total matriculas Curso 2009-2010	Participación en nº de casos	Participación en porcentajes
Enfermería	126	122	96,83
Medicina	161	135	83,85
Veterinaria	148	83	56,08
Ciencias	176	148	84,01
ETSIAM	103	55	53,40
EPS (Córdoba)	298	228	76,51
EPS (Belmez)	231	54	23,38
Derecho	277	104	37,55
C. del Trabajo	247	88	35,63
ETEA	322	153	47,52
FCE (pública)	526	408	77,57
FCE (S.Corazón)	381	130	34,12
<b>Total UCO</b>	<b>3.361</b>	<b>1.899 casos</b>	<b>Media 56,50</b>

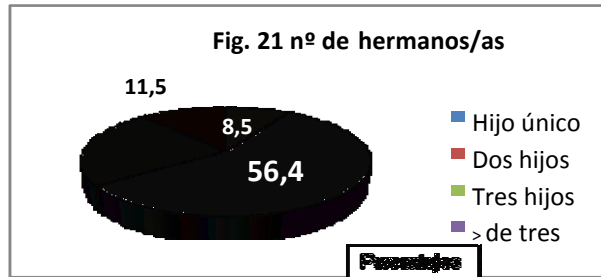
Finalmente, en la siguiente figura (nº 20) se muestra el total de participantes ordenados por titulaciones. Hay que advertir que en este gráfico, hay presencia de ciertas titulaciones que se imparten en más de un centro al coexistir lo público y lo privado. Los datos numéricos en estos casos resultan de la suma de ambos, un aspecto éste que no va a ser diferenciado en el estudio



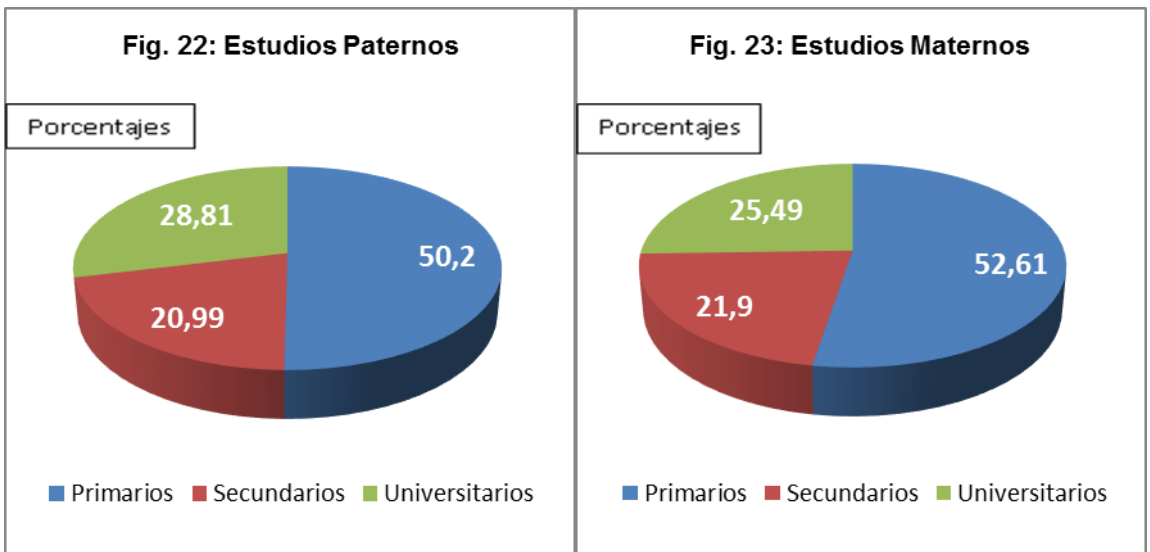
F

**c) Datos familiares**

Uno de los campos que incluye el cuestionario EDUCO es el contexto familiar. Considerar el contexto familiar como entorno de aprendizaje,

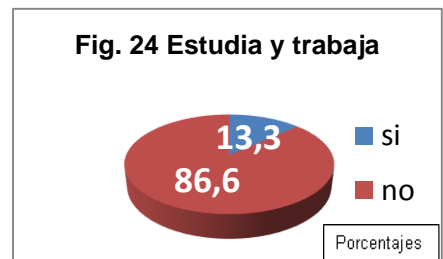


definido por el número de miembros que componen la unidad familiar en número de hermanos (fig. 21) y los niveles de estudio y formación de los cónyuges (padres y madres), ha sido otra de las variables de influencia analizadas (fig. 22 y 23)



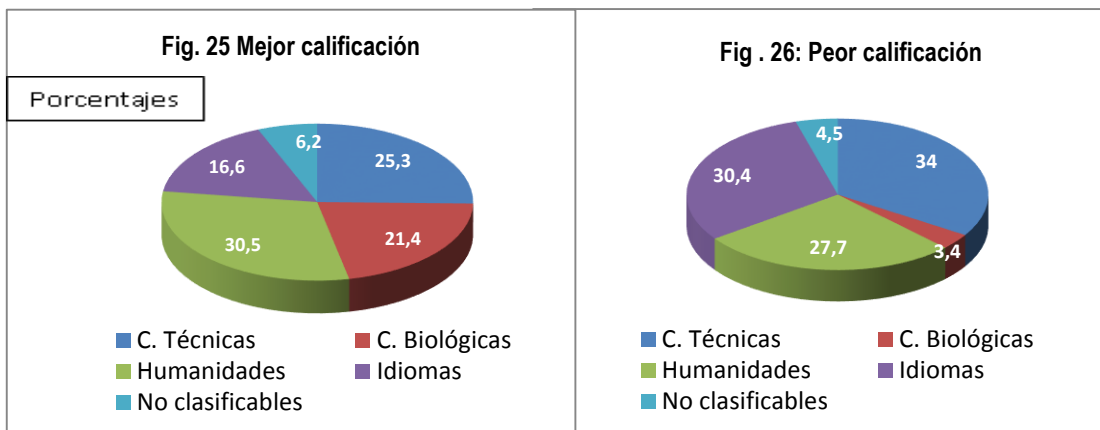
**d) Datos del entorno laboral**

Otra circunstancia a indagar es la situación de los estudiantes respecto a su dedicación en exclusiva al estudio, o si por el contrario simultanean la actividad académica con algún trabajo remunerado, o no. Los resultados indican que un total de 244 alumnos/as de la UCO (13,3%) se encuentran en esta situación. El resto dedican su tiempo en exclusiva al estudio (86.6%).

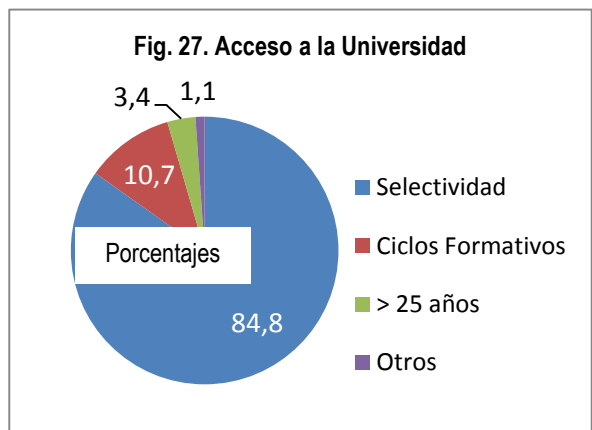


**e) Datos de rendimiento y acceso**

Continuando con el análisis descriptivo general de la muestra hay otras variables que interesan para el presente estudio. Se trata de conocer en qué materias y asignaturas cursadas con anterioridad a su llegada a la *Educación Superior* han obtenido los mejores y los peores resultados. Esta información es muy válida para identificar los contenidos que mejor se aprenden, y que tienen mucho que ver con los *estilos de aprendizaje*, y la elección realizada por el alumnado en relación a la titulación elegida. Preguntamos por las cuatro materias en las que han obtenido mejores notas (fig. 25) y las cuatro en las que han recibido calificaciones más bajas (fig. 26). Encontramos casos que no se ajustan a las categorías establecidas, por lo que se agrupan en *no clasificables*.

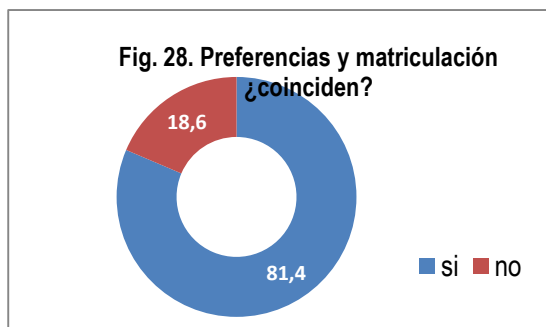


Aunque la vía de acceso a la universidad es una información no contemplada en los instrumentos de recogida de información utilizados, los investigadores estimamos su utilidad, al suponer un dato más a la rica información que ofrece el cuestionario EDUCO. Los datos obtenidos indican unos valores que se interpretan como representativos de la población general estudiada (tabla 27).



Nuestro alumnado, en el transcurso de su proceso de aprendizaje previo al posible acceso a la universidad, va reflexionando sobre sus preferencias formativas futuras, profesionales, académicas. Preguntamos si la titulación en que se han matriculado coincide con

sus verdaderos deseos de formación, es decir es la carrera como primera opción. Los resultados indican que más del 80% señalan estar en la carrera deseada, lo cual arroja un porcentaje muy elevado de quienes opinan que están estudiando la titulación que verdaderamente les gusta.



### 3.5. Definición de las variables

#### ■ Estilos de Aprendizaje:

Los *Estilos de Aprendizaje* son definidos en el capítulo del marco conceptual como “*el conjunto de rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos de cómo las personas perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje*” (Alonso y Gallego, 1994, p. 48). Los autores, apoyándose en las investigaciones de Honey y Mumford (1988) y en colaboración con el primero adoptan su nomenclatura e identifican cuatro *estilos de aprendizaje*. Los estilos se analizan desde diferentes variables que se exponen a continuación.

#### a) *Tipos de estilos de aprendizaje.*

El alumnado desarrolla, en mayor, menor o igual medida, cada uno de estos cuatro rasgos de aprendizaje. Cada estilo es expresado con un valor numérico, por lo que se trata de una variable cuantitativa discontinua.. Suponen patrones frente al aprendizaje que han sido interpretados y se han descrito sus características (Martínez Geijo, 2007):

- *Activos*: de mente abierta, buscan experiencias nuevas y tareas originales, se crecen ante los desafíos. Nada escépticos, piensan que hay que intentarlo todo por lo menos una vez. En cuanto disminuye la excitación de



una novedad comienzan a buscar la próxima. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades. Se podrían denominar con los siguientes adjetivos: animador, improvisador, descubridor, arriesgado y espontáneo.

- *Reflexivos*: anteponen el pensamiento a la acción, de manera que les gusta considerar sus experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recogen todos los datos posibles y los analizan con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Son prudentes, les gusta considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando y escuchando a los demás y no intervienen hasta que no se han adueñado de la situación. Crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente. Podrían definirse como: ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo.
- *Teóricos*: emplean una perspectiva “lógica” en los problemas, necesitando integrar las experiencias en un marco de referencia. Les gusta analizar y sintetizar los hechos y tienden a ser perfeccionistas. Son profundos en su sistema de pensamiento para comprenderlo y explicarlo. Para ellos si es coherente, si es lógico, es bueno. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y ambiguo. Se podrían caracterizar como personas metódicas, lógicas, objetivas, críticas y estructuradas.
- *Pragmáticos*: su punto fuerte es la experimentación y la aplicación de ideas con el objetivo explícito de validar el funcionamiento. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad en aquellas ideas y proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan. Su filosofía es “siempre se puede hacer mejor” o “si funciona es bueno”. Poseen perfiles como experimentadores, prácticos, directos, eficaces y realistas.

#### b) *Sumatorio*

Definimos esta variable cuantitativa discontinua como la suma de las cuatro valoraciones de los *tipos de estilos de aprendizaje* ( $\Sigma = A+R+T+P$ ). Cada letra representa la inicial de cada *tipo*. Este valor resulta interesante porque

describe la capacidad total de aprendizaje desarrollado por el alumno o la alumna y los patrones potencialmente mejorables.

c) *Estilos de aprendizaje dominantes (EAD)*

Cada sujeto participante desarrollará estos cuatro atributos conformando aquel que se denominará “*perfil individual*” de estilos de aprendizaje. En los resultados de esta configuración personal descubriremos esta nueva variable, los *estilos de aprendizaje dominante (EAD)*, es decir, el más o los más utilizados en cada individuo. De este modo, podemos encontrarnos con estudiantes que emplean en mayor grado un solo *estilo* que llamaremos *puros*, alumnado que destacan o cuyas puntuaciones máximas coinciden en dos estilos que serán nombrados como *duales* (Martínez Geijo. 2007) y, cuando las mayores valoraciones coinciden en tres o cuando los cuatro presentan iguales cifras los llamaremos *homogéneos* (Vacas, Mérida y Molina, 2013, p.56).

d) *Preferencia por los estilos de aprendizaje*

En el apartado del marco teórico sobre *estilos de aprendizaje*, argumentamos el concepto de *relatividad* de los *estilos*. En base a esta propiedad que presentan, Alonso et al. (1994, p.114) proponen, como criterio de interpretación, relativizar las puntuaciones obtenidas, dando así sentido a la variable mencionada. Para tal fin, los autores crean un baremo homogeneizando la población por porcentajes que quedarían del siguiente modo:

**Tabla 20. Baremo General de preferencias en estilos de aprendizaje (Alonso et al, 1994)**

10%	20%	40%	20%	10%
Muy baja	Baja	Moderada	Alta	Muy Alta

En resumen, esta primera variable de resultado vamos a analizarla desde dos puntos de vista, el primero desde la individualidad del sujeto a través de los *estilos de aprendizaje dominantes (EAD)*. En segundo lugar desde la colectividad, es decir, teniendo en cuenta las puntuaciones de la población a través de las *preferencias* y las medias obtenidas en cada uno de los *estilos de aprendizaje*

## ■ Enfoques de aprendizaje:

De igual modo, quedaron definidos anteriormente los *enfoques de aprendizaje* siguiendo las aportaciones de Biggs (1993) como los procesos de aprendizaje que se producen al interaccionar las características individuales del alumnado (que hemos definido como estilos) con las características del entorno de aprendizaje y que permiten a los aprendices utilizar dos formas bien diferenciadas, de hacer frente a la tarea de aprendizaje:

### a) *Tipos de enfoque de aprendizaje*

En la definición se descubren ambas formas de aprendizaje que serán nombrados por *enfoque superficial* y *enfoque profundo*. Cada uno define una forma diferente de actuar del sujeto aprendiz. Se explica cada uno de ellos, y para lo cual, se han tomado ideas de los autores más destacados en este campo, ya vistos.

- *Enfoque superficial* (EnS): se basa en una motivación extrínseca e instrumental, donde el esfuerzo y el cumplimiento de la actividad propuesta resulta ser el mínimo exigido, y se pone en marcha por miedo al fracaso ya que responde a una imposición externa. Las estrategias de aprendizaje utilizadas en este enfoque son de naturaleza reproductiva, mecanicista y se producen por memorización repetitiva de elementos inconexos. El sujeto aprendiz no ejecuta procesos cognitivos de alto nivel, siendo incapaz de hacer una distinción entre ideas principales y secundarias. Queda así interrumpida toda probabilidad de comprensión, así como de obtener un aprendizaje relacional y significativo.
- *Enfoque profundo* (EnP): su aplicación responde a una motivación intrínseca por conocer la materia, analizarla y aprehenderla. El alumnado, empleando estrategias de lectura comprensiva, procesos meta-cognitivos para entender la lógica del argumento y la interacción de ideas relacionando el nuevo material de aprendizaje con el conocimiento previo y las experiencias vividas, desarrolla un aprendizaje significativo, relacional y comprensivo.

Adquiere de este modo un aprendizaje relevante que puede ser transferido del ámbito académico a la resolución de situaciones en la vida cotidiana.

Dos *tipos de enfoques*, *profundo (EnP)* y *superficial (EnS)*, que como variable numérica van a representar dos dimensionados, por lo que reciben la nominación de *escalas*. Recordemos que cada *tipo de enfoque* incluía en su construcción dos elementos básicos o subescalas: a) la *motivación* utilizada por el alumnado que puede ser *superficial (MS)*, o bien, utilizar formas *profundas (MP)* y, b) Las estrategias a desarrollar para hacer frente a esa situación de aprendizaje y que, igualmente, pueden ser de naturaleza más *superficial (ES)* o bien empleando técnicas más *profundas (EP)*. El resultado de la medición de esta variable son seis datos numéricos ordenados según esta operación:  $EnS=MS+ES$  y  $EnP=MP+EP$ .

b) *Enfoque:*

Con este término dado a esta variable cualitativa se etiqueta al sujeto. De modo que hemos convertido la variable numérica anterior en dicotómica, con dos categorías, *superficial* y *profundo*. Es decir, si EnS es mayor que EnP se habla de estudiante *superficial*, por el contrario si EnP es mayor que EnS se tratará de un sujeto *profundo*.

c) *Intensidades de los enfoques de aprendizaje*

Recio y Cabedo (2005) apuntan la posibilidad de conocer la intensidad de cada uno de los enfoques agrupándolos en tres niveles: baja, media y alta. Cada escala de los *tipos de enfoque*, *superficial (EnS)* y *profundo (EnP)*, puede alcanzar un valor máximo de 50 puntos y un mínimo de 10 por lo que el intervalo es de 40. El ajuste que realizan estos autores para conocer la variable *intensidad* es la siguiente

**Tabla 21. Intensidad de enfoque de aprendizaje según valor obtenido**

Puntuaciones en EnS y EnP	Intensidad
1-13	Baja
14-26	Media
27-40	Alta

■ Estrategias de Enseñanza:

Para una primera aproximación, la definimos como secuencias de actividades estructuradas con procedimientos y recursos controlados por el o la docente para promover el aprendizaje significativo deseado (Monereo, 2001). Evidentemente, su presencia es independiente al estilo y enfoque de aprendizaje del alumnado, más bien, obedece al carácter personal y a las *estrategias de enseñanza* del profesor, así como a la singularidad del contexto académico donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La diversidad de estrategias presentadas a nuestro alumnado, para su ponderación primero, y para recabar su opinión después de la vivencia académica, han sido clasificadas en cuatro escenarios de aprendizaje: el aula, los laboratorios o salas de simulación y demostraciones, el entorno del Practicum en el contexto de prácticas externas en entornos profesionales y, finalmente, las incluidas en otros espacios por la dificultad de su ubicación (tabla 22)

**Tabla 22. Relación entre las Estrategias de Enseñanza y los espacios en donde se desarrollan.**

<b>Espacios de Aprendizaje</b>	<b>Estrategias de Enseñanza</b>
Aula	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Clases magistrales</li> <li>2. Trabajo de grupo</li> <li>3. Conferencias</li> <li>4. Debates</li> </ol>
Sala de Demostraciones y laboratorios	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Talleres</li> <li>6. Seminarios</li> </ol>
Contexto asistencial profesional	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Prácticas Externas</li> </ol>
Otros escenarios	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Trabajo personal</li> <li>9. Tutorías</li> <li>10. Estrategias virtuales</li> </ol>

En el diseño del cuestionario EDUCO, uno de sus espacios es utilizado para la presentación y explicación al alumnado de nuevo ingreso de este repertorio de diez *estrategias* o situaciones de enseñanza-aprendizaje que se utilizan de forma

más frecuente por el profesorado de nuestra universidad. El texto expuesto a continuación, es obtenido de las aportaciones publicadas por Wenger (2001, p.71)

1. **Clase magistral (CM):** método centrado en el docente (sentido unidireccional) consistente en la exposición continua para la transmisión de unos conocimientos. El alumnado escucha, toma apuntes y puede preguntar.
2. **Conferencia (CON):** difiere de la clase magistral en que aquí el ponente es un invitado externo que domina un tema concreto
3. **Debate (DEB):** técnica de comunicación oral (omitimos la escrita que se traslada a los métodos virtuales) que expone un tema de interés y una problemática o controversia. Se exponen argumentos, pero no soluciones. El moderador suele ser el o la profesora.
4. **Trabajo de Grupo (TG):** se trata de una modalidad de trabajo en equipo. La elección de un tema elegido y consensuado es tutorizado por el docente para, finalmente, ser presentado por el propio alumnado de modo expositivo en el aula al resto de compañeros y compañeras. Cada integrante del grupo expone una parte del trabajo realizado.
5. **Virtuales (VIR):** se incluyen todas las opciones que nos ofrecen las TIC (moodle, portafolios, chats, debates...)
6. **Seminario (SEM):** método de enseñanza de naturaleza técnica y práctica para el estudio profundo de uno o varios temas. Se organizan por turnos de alumnado para facilitar su carácter interactivo.
7. **Talleres (TALL):** metodología de enseñanza que integra teoría y práctica. Incluye sesiones de simulación y repetición para entrenarse en situaciones reales futuras. Enfatiza la solución de problemas y requiere la participación de los asistentes.
8. **Trabajos personales (TP) :** estrategia de carácter individual, de autoaprendizaje, donde cada uno de las y los alumnos idean, diseñan y elaboran un tema elegido y/o consensuado con el docente, que asume la tutorización del aprendizaje.
9. **Tutorías (TU):** estrategia de enseñanza basada en la entrevista donde docente y alumnado dialogan y conversan, como base para la orientación, guía, información y formación, tanto intelectual como personal y social. Es una técnica que permite conocer bien a los estudiantes.
10. **Prácticas externas:** Consiste en un proceso guiado y supervisado, donde los conocimientos adquiridos en la formación del estudiante se concretan en situaciones reales del ejercicio profesional. El aprendizaje en la práctica significa alcanzar una interacción entre la experiencia y la competencia profesional.

Las *estrategias de enseñanza* van a venir analizadas desde tres variables diferentes, dos obtenidas en el primer corte mediante el cuestionario y, por consiguiente de naturaleza cuantitativa, estas son, *preferencias e intensidad* y una de orden cualitativa buscada desde la explicación de los participantes en las entrevistas, llamada de *interpretación* al finalizar los estudios.

Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba.

a) Preferencias por las *estrategias de aprendizaje*

Las *estrategias de enseñanza* han sido medidas en orden a su preferencia a través de una escala numérica de ponderación preferencial de 1 a 10, donde 1 significa mayor preferencia, y 10 la menos deseada. Por consiguiente, a menor media obtenida en los resultados significa mayor predilección por la *estrategia didáctica*.

b) Intensidad por las preferencias en las *estrategias de aprendizaje*

Al igual que Recio y Cabedo (2005) desarrollan con los *enfoques de aprendizaje* distintas categorías para aportar mayor sentido a lo numérico, en esta investigación hemos optado por seguir esta línea y definir una nueva variable que analiza la *intensidad por la preferencia de la estrategia de enseñanza* (IntEsE). No se ha empleado la estrategia de los cuartiles buscando dos puntos de corte en función de las medias, con objeto de personalizar más la variable. De este modo a las tres *estrategias* mejor valoradas por el alumnado se le ha asignado la *intensidad alta*. Las situadas entre el cuarto y séptimo lugar la *intensidad media* y las tres peor puntuadas la *intensidad baja* (tabla 23)

**Tabla. 23. Baremo de intensidad de la *estrategia por el orden de ponderación dado***

IntEsE	Alta			Media				Baja		
Orden de preferencia	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º

c) Interpretación de las *estrategias de enseñanza*

Esta variable cualitativa descubre el valor otorgado a las *estrategias de enseñanza*, tras la experiencia de los participantes en la vida académica. En efecto, buscamos, además, cuestiones de orden superior, necesitamos explicaciones, significados, situaciones de aprendizaje en las que el estudiante se encuentre más cómodo, más interesado.

Además, esta investigación se interesa por el liderazgo docente, por las actitudes y aptitudes del profesorado ante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, indagamos en la valoración de las clases magistrales, preguntando

por los motivos de asistencia, o no, así como por la motivación de los temas y contenidos abordados. Exploramos también cuánto interés despiertan las *prácticas* llevadas a cabo en entornos profesionales y las localizadas en salas de laboratorio y demostración, así también, conocer cómo se desarrollaran las relaciones personales entre los diferentes grupos (profesionales y estudiantiles) en las actividades docentes externas. Preguntamos entre otras cuestiones, por la opinión que les merecen estrategias como la realización de trabajos, bien en grupo o bien personales, sobre su pertinencia, su dirección y organización de roles entre los grupos de trabajo. Indagaremos el sentido dado a las conferencias, también exploramos los debates o las estrategias de futuro a través de las redes *online*...

En definitiva, lo que intentamos argumentar es que son muchas las cuestiones, las categorías de análisis que agrupadas en metacategorías nos van a permitir dar respuesta al complejo objetivo de conocer las valoraciones de los estudiantes respecto a las *estrategias de enseñanza* experimentadas en el contexto de la educación superior.

Definimos las metacategorías como unidades de análisis que nos ayudan a clasificar los datos por ámbitos temáticos. Estas, a su vez, se articulan en unidades de análisis más micro denominadas categorías que recogen los matices y aspectos más concretos en los que se pueden organizar las metacategorías. Hemos descrito un total de ocho metacategorías que van a estudiar los diferentes atributos de las *estrategias de enseñanza*, y que dan sentido a lo expresado por el alumnado. De la cifra comentada, casi la totalidad de ellas, siete, van a describir los asuntos observables y una de ellas los aspectos actitudinales por las motivaciones y las emociones que despiertan.

El proceso de categorización se ha realizado siguiendo un proceso inductivo-deductivo, es decir, han ido emergiendo de los datos disponibles y responden a un acuerdo interjueces, en los que las categorías coincidentes se asumen y se desestiman las discrepantes



**Tabla 24. Listado de metacategorías para el análisis de las Estrategias de Enseñanza**

Metacategorías
a. Escenarios
b. Horarios y normas
c. Profesorado
d. Contenidos
e. Recursos didácticos
f. Relaciones personales
g. Evaluación
i. Motivación y emociones

Se utiliza el principio de clasificación excluyente de modo que la información recabada solo puede ser asignada a una categoría, utilizándose un método de adscripción excluyente. A continuación se ha realizado un proceso de codificación que nos ha permitido operativizar la clasificación de la amplia información textual disponible fruto de los datos recogidos en los grupos focales y en las entrevistas semiestructuradas.

**Tabla 25. Metacategorías y su relación con las categorías de análisis y sus códigos.**

Metacategorías	Categorías de análisis
a. Escenario	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escenario de enseñanza práctica externa (EPE)</li> <li>▪ Escenario de demostración e imitación (EDI)</li> <li>▪ Escenario de enseñanza en el Aula (EEA)</li> </ul>
b. Normas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Puntualidad Asistencia y Horarios (NPA)</li> <li>▪ Respeto Intimidad y Confidencialidad (NRC)</li> <li>▪ Presencia e imagen (NPI)</li> </ul>
c. Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Accesibilidad (PGA)</li> <li>▪ Aptitudes (PAP)</li> <li>▪ Actitudes (PAC)</li> </ul>
d. Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Técnicos (CTE)</li> <li>▪ Estructurados (CCU)</li> <li>▪ Dificultad/facilidad para el aprendizaje (CDF)</li> </ul>
e. Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apuntes de los temas (RDA)</li> <li>▪ Presentaciones (RDP)</li> <li>▪ Referencias bibliográficas (RDB)</li> <li>▪ Otras fuentes y materiales diversos (RDD)</li> </ul>

---

**f. Relaciones personales**

- Con los otros compañeros (RPC)
- Con el profesorado (RPP)
- Con los enfermeros(as) profesionales (RPE)
- Con otros participantes (RPO)

---

**g. Evaluación**

- De los conocimientos (ECO)
- De las habilidades (EHA)
- De las actitudes (EVA)

---

**h. Motivación e interés**

- Gusto por el trabajo en sí (MIT)
  - Gusto por el estudio en sí (MIE)
  - Logro de los objetivos (MLO)
  - Reconocimientos (MIR)
- 

### 3.6. Técnicas de análisis

#### 3.6.1. De orden cuantitativo: cuestionario “EDUCO”

La técnica empleada ha sido la encuesta, denominada por los investigadores EDUCO como acrónimo de **Estrategias Docentes en la UCO** (Universidad de Córdoba), la cual es un instrumento construido ‘*ad hoc*’ que cuantifica las tres variables de estudio. Se construye mediante dos cuestionarios validados, el CHAEA (**C**uestionario **H**oney-**A**lonso de **E**stilos **d**e **A**prendizaje) para el análisis de los *estilos de aprendizaje* y el R-CPE-2F (**R**evisado-**C**uestionario sobre **P**rocesos de **E**nseñanza- **2** Factores), que descifra los enfoques de aprendizaje. Para el análisis que determina el grado de preferencia y satisfacción de las estrategias metodológicas de enseñanza se ha optado por la escala numérica. De 1 a 10, donde 1 indica mayor interés y 10 la estrategia de enseñanza peor valorada. El cuestionario EDUCO se adjunta como **Anexo I**. Describimos a continuación cada uno de ellos.

#### ■ Cuestionario estructurado CHAEA

En 2009 García Cué *et al*, presentan un vasto artículo recopilatorio de los instrumentos de medición de los *estilos de aprendizaje*, haciendo una selección de treinta y ocho de los setenta y dos existentes. De los elegidos, concluye que trece son los más empleados en lengua inglesa, y la diseñada por Catalina y Gallego en

base a la colaboración con Honey, es la más utilizada en lengua castellana, por lo que fue elegida para este estudio.

Hablamos de un instrumento validado por Alonso (1991) en colaboración con Honey, de carácter autoadministrado, puede ser anónimo, o no, pues depende de la finalidad del estudio y del acuerdo alcanzado entre participantes e investigadores. Consta de 15 variables independientes de carácter socio-académicas y de 80 ítems en forma de enunciados, con respuesta dicotómica SI/NO mediante el empleo de los signos (+) y (-) que nos ayudan a conocer el estilo de aprendizaje del alumnado. Se trata de cuestiones no excluyentes unas de otras, esto quiere decir que no las hay buenas o malas, verdaderas o falsas, sino que todas son válidas puesto que indican distintos modos de abordar el aprendizaje.

Aunque estas 80 afirmaciones están distribuidas aleatoriamente formando un solo conjunto, 20 preguntas dan sentido a cada uno de los cuatros *estilos de aprendizaje*. A continuación, extraemos del cuestionario CHAEA las cuestiones o preguntas que definen cada uno de los estilos.

### **ACTIVO**

- Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
- Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
- Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
- Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
- Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
- Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
- Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
- La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
- Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
- Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.
- Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
- Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
- Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
- En conjunto hablo más que escucho.
- Me gusta buscar nuevas experiencias.
- Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
- Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
- Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
- Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
- Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.

### **REFLEXIVO**

- Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
- Escucho con más frecuencia que hablo.
- Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
- Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
- Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
- Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.
- Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
- Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
- En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
- Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
- Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
- Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
- Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
- Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
- Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
- Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
- En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.
- Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
- El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
- Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.

### **TEÓRICO**

- Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
- Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
- Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
- Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente...
- Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
- Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
- Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
- Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
- Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.
- Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
- Tiendo a ser perfeccionista.
- Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
- Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
- Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
- Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.
- Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.

- Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.
- Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
- Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
- Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

**PRAGMÁTICO**

- Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
- Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
- Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
- Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
- Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
- Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
- Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
- Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
- En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
- A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer
- Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
- Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
- Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.
- Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
- Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones.
- Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
- Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
- Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos
- No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
- La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.

**Figs. 29 Perfil de aprendizaje. Cuestionario CHAEA**

**PERFIL DE APRENDIZAJE**

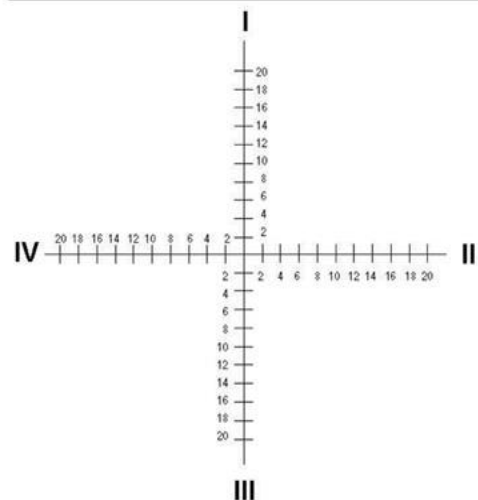
- 1.- Rodee con una línea cada uno de los números que ha señalado con un signo más (+)
- 2.- Sume el número de círculos que hay en cada columna.
- 3.- Coloque estos totales en la gráfica. Así comprobará cual es su estilo o estilos de aprendizaje preferentes.

	I	II	III	IV
3	10	2	1	
5	16	4	8	
7	18	6	12	
9	19	11	14	
13	28	15	22	
20	31	17	24	
26	32	21	30	
27	34	23	38	
35	36	25	40	
37	39	29	47	
41	42	33	52	
43	44	45	53	
46	49	50	56	
48	55	54	57	
51	58	60	59	
61	63	64	62	
67	65	66	68	
74	69	71	72	
75	70	78	73	
77	79	80	76	

Totales:  
Grupo      Activo      Reflexivo      Teórico      Pragmático

**GRÁFICA DE ESTILOS DE APRENDIZAJE**

Dibuja los cuatro puntos de los totales en la gráfica y únelos con una línea recta.



Finalmente, una hoja de “perfil personal de aprendizaje”, representa de manera gráfica las preferencias por cada uno de los cuatro estilos. Hemos simulado cómo cada uno de las personas participantes ejecuta el procedimiento de marcar en esta hoja resumen los ítems señalados. Lo hacen colocando un círculo en cada número marcado con un (+). Al finalizar, cuentan los marcados y sitúan el total correspondiente a cada estilo. La figura 18 expuesta anteriormente, igualmente, representa una gráfica con una imagen en forma de rombo que dibuja los perfiles, bien del sujeto o bien del grupo.

#### ■ Cuestionario estructurado R-CPE-2F:

Se trata de una versión del SPQ de Biggs (1993) revisada por (Biggs 2003, p.135) que recibirá la designación R-SPQ-2F y que posteriormente será traducida al castellano por Recio y Cabrero (2005) con el nombre de Revisado-Cuestionario de Procesos de Estudio-Dos Factores (R-CPE-2F) para el estudio de *enfoques de aprendizaje* en sus dimensiones *superficial* y *profundo*. Se trata de un instrumento de 20 ítems, 10 correspondientes al *enfoque profundo* (5 que medirán la *motivación interna* y 5 que analizarán *estrategias propias*) y 10 destinados a la medición del *enfoque superficial* (5 valorarán la *motivación extrínseca* y 5 *estrategias del entorno*). Respuestas estas, que son cuantificadas mediante niveles de “acuerdo” en una escala ordinal de 1 a 5 (1= nada de acuerdo , 2= un poco de acuerdo, 3= a veces de acuerdo, 4= bastante de acuerdo, 5= totalmente de acuerdo. Las cuestiones planteadas eran las siguientes:

1. En ocasiones el estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.
2. Tengo que trabajar lo bastante en un tema para poder formarme mis propias conclusiones; sólo así me siento satisfecho.
3. Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el menor trabajo posible.
4. Sólo estudio en serio lo que se ve en la clase.
5. Siento que realmente cualquier tema puede ser interesante una vez que me pongo a trabajar en él.

6. La mayoría de los temas nuevos me parecen interesantes y frecuentemente paso tiempo extra tratando de obtener más información acerca de ellos.
7. Cuando no encuentro un curso interesante, me esfuerzo lo mínimo.
8. Aprendo algunas cosas mecánicamente repasándolas una y otra vez hasta que las sé de memoria, aunque no las comprenda.
9. Me parece que estudiar temas académicos puede ser en ocasiones tan emocionante como una buena novela o película.
10. Me autoevalúo en temas importantes hasta que los entiendo por completo.
11. Puedo aprobar la mayoría de los exámenes memorizando partes clave de los temas, y no intentando comprenderlos.
12. Generalmente me limito a estudiar sólo lo que se establece, porque creo que es innecesario hacer cosas extra.
13. Trabajo duro en mis estudios cuando creo que el material es interesante.
14. Dedico gran parte de mi tiempo libre a recopilar más información sobre temas interesantes ya tratados.
15. Creo que no es útil estudiar los temas en profundidad. Eso sólo confunde y hace perder el tiempo, cuando lo único que se necesita es familiarizarse con los temas para aprobarlos.
16. Me parece que los profesores no deben esperar que los alumnos pasen mucho tiempo estudiando materiales que se sabe que no van a entrar en el examen.
17. Asisto a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las cuales busco respuesta.
18. Para mí sí tiene sentido revisar la mayoría de las lecturas recomendadas para cada clase.
19. No tiene sentido estudiar el material que probablemente no va a entrar en el examen.
20. Me parece que la mejor forma de aprobar un examen es tratar de memorizar respuestas a preguntas que probablemente entren en él.

Cada uno de los 20 ítems indicados en el cuestionario R-CPE-2F (tabla 26), son agrupados por escalas o tipos de *enfoques*, *superficial* (EnS) y *profundo* (EnP) y sus correspondientes subescalas: *motivación superficial* (MS) y *profunda* (MP) y *estrategia superficial* (ES) y *profunda* (EP). El resultado seis variables numéricas organizadas del siguiente modo:

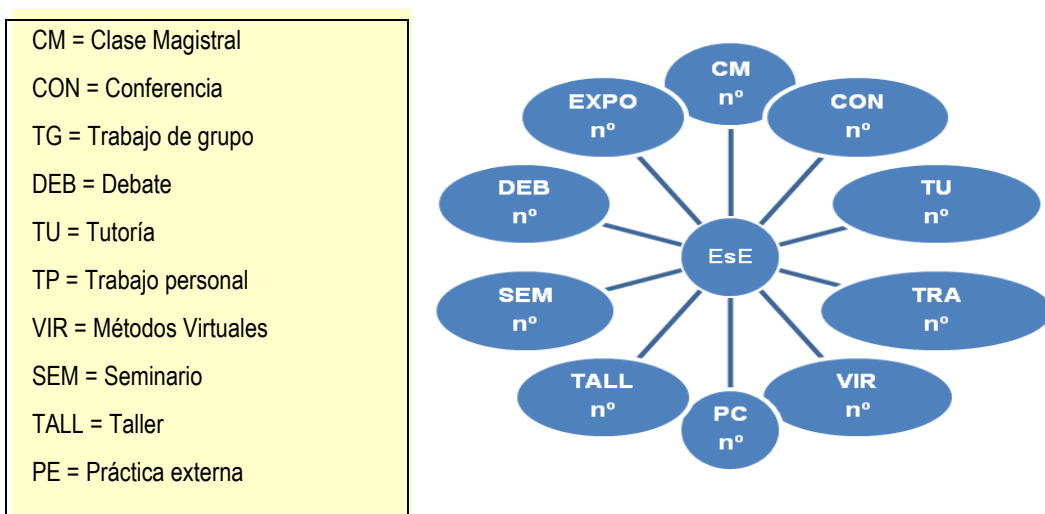
**Tabla 26. Ordenación de los ítems del R-CPE-2F en escalas (EnP, EnS) y subescalas (MP,EP,MS y ES)**

Escala	Subescala	Ítems				
EnP	MP	1	5	9	13	17
	EP	2	6	10	14	18
EnS	MS	3	7	11	15	19
	ES	4	8	12	16	20

■ Escala numérica de preferencia de las *estrategias de enseñanza*

Para el análisis y la ponderación de las *estrategias de aprendizaje*, se ha utilizado como instrumento una escala de 1 a 10, donde 1 es la más valorada hasta 10 la menos deseada.

**Fig. 30. Imagen para la ponderación de las *estrategias de enseñanza***



### 3.6.2. Prácticas cualitativas: entrevistas y grupos de discusión

■ **Entrevista personal.**

Una de las técnicas más utilizadas en investigación cualitativa es el empleo de las entrevistas personales. Para Del Rincón *et al* (1995):

*“las entrevistas constituyen una fuente de significado y complemento para el proceso de observación. Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables:*

Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba.

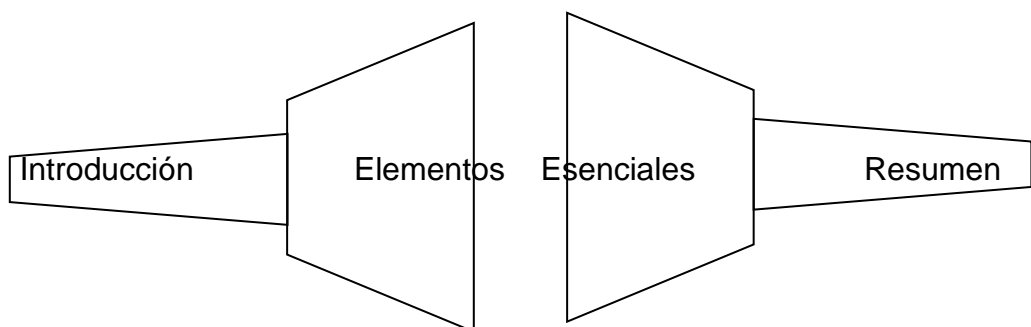


*sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad"* (p. 334).

Definida por Taylor y Bogan (1986) como un encuentro cara a cara de dos personas (entre el entrevistador y el entrevistado) para dialogar sobre un tema concreto, en esta investigación se ha procurado diseñar un guión que contenga los elementos esenciales de todo aquello que nos interesa conocer. Este *programa o guión*, como así suele ser denominado en términos metodológicos (Kate Gerrish, 2008), nos permitirá y garantizará un equilibrio necesario entre flexibilidad y dirección en la entrevista.

De entre las modalidades de entrevista, y atendiendo preferentemente al grado de estructuración, en la investigación se ha optado por la forma semiestructurada al contener temas predeterminados (metacategorías), que simultáneamente permite un alto grado de flexibilidad en las respuestas. La justificación del empleo de esta técnica obedece a la necesidad de conocer, mediante la narración de los participantes, la explicación del objeto de estudio, el sentido dado a las *estrategias de enseñanza*. Se entrevistan un total de 36 casos, del mismo modo que se realizó la selección de los grupos de discusión, es decir, conociendo a priori sus *estilos y enfoques de aprendizaje*. Un número de estudiantes que resulta suficiente para complementar o *saturar* la información obtenida de los grupos de discusión. El contenido de las entrevistas versa, entre otras cuestiones, las fortalezas y las debilidades que presentan las diferentes *estrategias de enseñanza* propuestas por el profesorado de nuestros centros universitarios en el conjunto de las materias que conforman cada titulación.

**Figura 31. Representación gráfica de la "técnica del embudo" (Kendall & Kendall, 1997) empleada en entrevistas. (Elaboración propia)**



La metodología seguida corresponde a la designada por Kendal y Kendal (1997) como la “técnica del embudo” (fig. 32) según la cual, se inicia la entrevista con una pregunta general y distendida, para ir introduciéndose en los elementos esenciales del estudio. Finaliza ésta resumiendo, revalidando y concluyendo la información aportada. El desarrollo y la estructura de esta técnica son tomadas de Robson (2002) con unos apartados que señalamos seguidamente en la tabla 27

**Tabla 27. Orden de las entrevistas (Robson, 2002). Elaboración propia**

Orden de la entrevista	Tipos de preguntas
Introducción.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presentación del estudio en curso.</li> <li>▪ Descripción de objetivos de la investigación.</li> <li>▪ Autorización (consentimiento) de participación</li> <li>▪ Crear un clima para la relación y la participación.</li> </ul>
Entrada en calor	Pregunta de carácter general como: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qué opinión le merece el proceso de enseñanza aprendizaje que ha experimentado en la carrera.</li> </ul>
Preguntas principales	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Satisfacción que le genera ese aprendizaje...</li> <li>▪ Opinión sobre la pertinencia, calidad, interés por las diferentes ofertas metodológicas de enseñanza propuestas desde la institución (incluye las preguntas por las metacategorías)</li> </ul>
Relajación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se trata de resumir, de ir cerrando las opiniones sobre las estrategias de enseñanza</li> </ul>
Conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El entrevistado concreta las tres estrategias mejor evaluadas y las tres peor valoradas indicando sus razones. Las restantes, son posteriormente comentadas y ponderadas en orden de interés decreciente</li> </ul>

La estructura del contenido de la entrevista se organiza en relación a dos cuestiones bien diferentes pero muy relacionadas entre sí. En un primer momento, se pretende conocer aspectos motivacionales o de enfoque ante el estudio y el aprendizaje para, a continuación, dialogar sobre los métodos de enseñanza y la opinión que les merecen cada uno de ellos. El objetivo es saber cómo se posicionan los estudiantes ante esas situaciones de aprendizaje y conocer

técnicas de estudio empleadas en consonancia con el estilo propio que desarrolla cada alumno o alumna.

### **a) Grupo de discusión.**

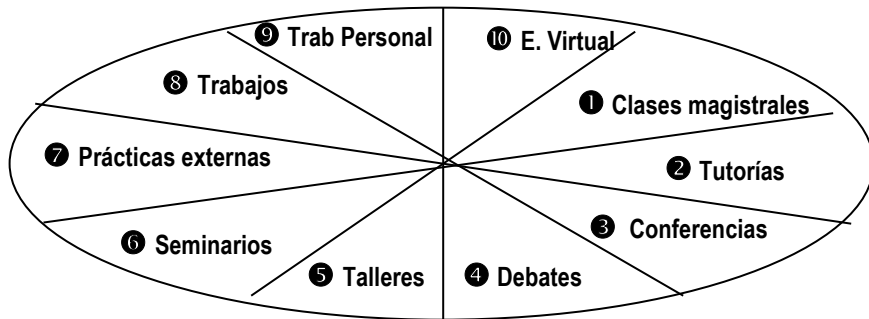
Jesús Ibáñez Alonso (1928-92) es el autor pionero en nuestro país de esta práctica cualitativa que señala en una de sus obras que los grupos de discusión son como una “confesión colectiva” (1994a, p.45). Los grupos de discusión descritos desde las concepciones de Vallés (2003) son un grupo de trabajo que debate en profundidad y explora una serie de cuestiones sobre un tema determinado, pudiendo alcanzar un consenso, o no. Es definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión (Krueger, 1991). El grupo se inicia, con la presentación de los participantes y la explicación de la convocatoria. A continuación y de igual modo que vimos en la entrevista, se presenta una cuestión de carácter general que haga entrar al grupo en discusión. Seguidamente, el moderador (investigador o ajeno al tema) introduce al grupo en las cuestiones dialógicas principales, potencia la discusión, evitando en la medida de la posible su participación.

Para guiar el grupo en la construcción de su discurso, y poder así alcanzar un cierto grado de consenso respecto a la opinión y sentido de las *estrategias de enseñanza*, tenemos que indicar que el rol de moderador de los grupos, recayó en todos los casos en el propio investigador principal de este estudio. El guión, o mejor, el modelo de instrumento empleado para la dirección del tema a tratar, las *estrategias de enseñanza*, consistieron en el diseño propio sobre folio de una figura ovoide en donde se organizaban diez sectores como se representa en la figura 33.

Mediante este registro gráfico impreso, el investigador fue anotando la participación de los presentes, las palabras claves de los contenidos, la opinión

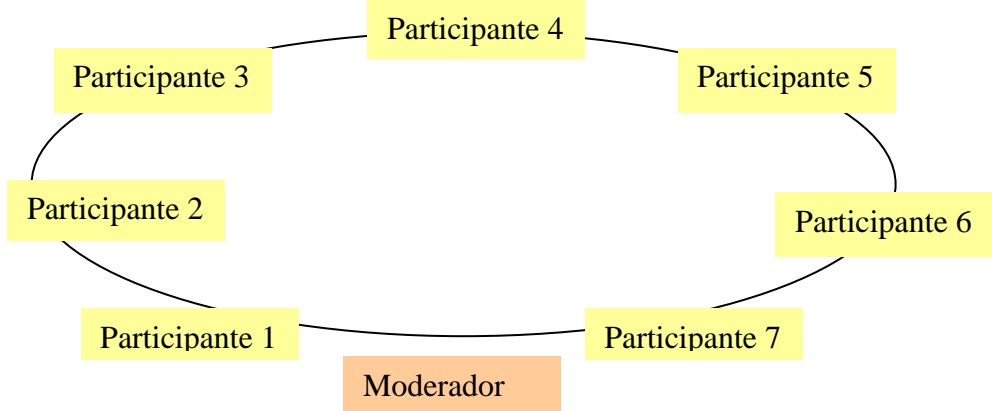
sobre las metacategorías de las *estrategias de enseñanza*, hasta saturar la información en cada uno de ellos.

Fig. 32. Diseño de las notas de campo para los grupos de discusión y las entrevistas Elaboración propia



Además, se tuvo la precaución de desarrollar otra figura a modo de óvalo donde marcar la posición de cada uno de los participantes. Recordemos que los contenidos manifestados por los grupos de discusión fueron grabados en audio (excepto en dos ocasiones por voluntad de algunas personas participante) y para discriminar la identidad, se hacen señales en este documento (fig. 34).

Fig. 33. Disposición espacial de los participantes a los *grupos de discusión*



### **3.7. Análisis de los datos**

#### **3.7.1. Datos cuantitativos**

Los datos obtenidos mediante el cuestionario EDUCO, han sido informatizados (codificados y depurados) y analizados con el paquete estadístico SPSS® 19 (versión española). Estos análisis se han desarrollado mediante los siguientes cálculos:

- Análisis descriptivo de los datos de variables univariantes mediante el cálculo de frecuencias y porcentajes.

- Análisis relacional para el estudio bivalente de las variables, empleando como principales pruebas de contraste de hipótesis, la Chi Cuadrado de Pearson para el cruce de variables cualitativas, la prueba t de Student y la ANOVA para comprobar la diferencia entre medias así como correlaciones bivariantes. En esta última, para determinar la relación de constructos se se empleó como contraste inter-grupos la función “Polinómicos”, en las comparaciones múltiples post hoc “Bonferroni” y como otras opciones, “descriptivos” y “prueba de homogeneidad de las varianzas”. En caso de heterocedasticidad de éstas, el análisis se trasladó a pruebas no paramétricas como la H de Kruskal-Wallis.

Para la determinación de la existencia de significación, en todas las pruebas estadísticas se han tomado como valores de referencia:  $=p<05$  ó  $=p<01$

#### **3.7.2. Datos cualitativos**

Para afrontar el estudio cualitativo y analizar la documentación textual recabada se ha utilizado el análisis del discurso (Sayago, 2014). Se ha realizado una labor de elección de las unidades de texto para su análisis, reducción, clasificación, categorización y codificación de la información para indagar en los significados que muestran los participantes. Para tal fin se ha realizado el análisis de una forma artesanal por la complejidad que presentan los programas informáticos tipo Atlas.ti, Nud\*Ist o AQUAD.6...





## **CAPITULO IV. RESULTADOS**



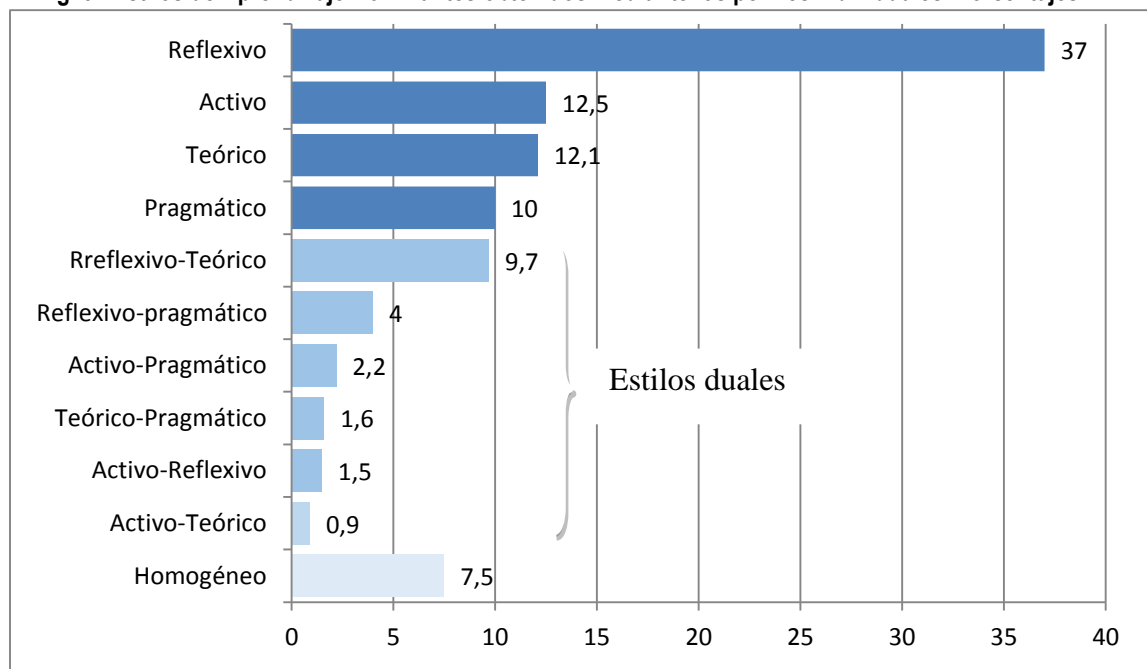


## 4.1. Estilos de Aprendizaje

### 4.1.1. Resultados en los *Estilos de Aprendizaje Dominantes* (EAD)

En primer lugar se identifica el *perfil individual* de cada uno de los y las alumnas para una muestra de n=1.899 casos, que demuestran utilizar los *estilos* con distinta intensidad, dando así respuesta a la primera hipótesis de trabajo. El recuento de estos perfiles personales, con objeto de identificar los *estilos de aprendizaje dominantes* obtenidos, definen a una población en la que prevalece ampliamente el *estilo reflexivo* (37,0%). Le sigue, a una distancia más que considerable, el *estilo activo* que alcanza el 12,5%. Con resultados muy parecidos se sitúa el *estilo teórico*, que recibe el 12,1%. En el grupo de los *estilos puros*, el *pragmático* es el menos dominante que obtiene el 10,0% de los casos.

**Fig. 34 Estilos de Aprendizaje Dominantes obtenidos mediante los perfiles individuales. Porcentajes.**



La complejidad y variabilidad de la persona que aprende hace posible que existan formas mixtas. Estas categorías representan casi el 20% de la totalidad y

el mejor situado es el estilo dual *reflexivo-teórico* que cuenta con el 9,7%. Aparecen con diferentes intensidades otras preferencias compartidas que pueden ser consultadas y resultan escasos los rasgos que definen la línea de cognición (*activo-teórico*) como ya anticipara Kolb (1984). Finalmente, encontramos entre las y los encuestados un 7,5% que mantiene igual dominio en los tres o cuatro patrones, es decir, estudiantes que desarrollan lo que en esta investigación se ha venido a llamar *aprendizaje homogéneo* (fig. 34)

Visto los resultados de los perfiles individuales de los sujetos (EAD), la siguiente cuestión ha sido determinar las medias que obtiene cada uno de estos cuatro modos de afrontar el aprendizaje en el conjunto de la población, es decir los *estilos básicos*. Los valores alcanzados en cada *estilo de aprendizaje* señalan que el carácter más presente al inicio de los estudios universitarios es el modelo *reflexivo*. A continuación, el patrón que ofrece un mayor grado de instrucción a nivel de población es el estilo *teórico*, en tercer lugar se coloca el perfil *pragmático* y, finalmente, el menor practicado en la muestra es el tipo *activo* (tabla 28).

**Tabla 28. Medias de los estilos de aprendizaje en la Universidad de Córdoba. DT: desviación típica**

Activo	DT	Reflexivo	DT	Teórico	DT	Pragmático	DT
11,32	3.261	14,77	2.961	13,19	2.861	12,68	2.829

Conocidos estos valores de tendencia central, quisimos averiguar si existen correlaciones entre los *estilos de aprendizaje*, es decir, si éstos resultan excluyentes o no. Los resultados muestran que el mayor grado de significación se sitúa entre *reflexivos y teóricos*, dos *estilos de aprendizaje* que presentan relación negativa con el rasgo *activo* (tabla 29).

**Tabla 29. Correlaciones entre los estilos de aprendizaje y su sumatorio**

N =1889		Activo	reflexivo	Teórico	Pragmático.	Suma
Activo	Correlación de Pearson	1				
	Sig. (bilateral)					
Reflexivo	Correlación de Pearson	-,271**	1			

	Sig. (bilateral)		,000			
Teórico	Correlación de Pearson	-,229**	,479**	1		
	Sig. (bilateral)		,000			
Pragmático	Correlación de Pearson	,289**	,149**	,288**	1	
	Sig. (bilateral)		,000	,000		
Suma	Correlación de Pearson	,372**	,555**	,622**	,716**	1
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	

La tabla anterior recuerda otros datos de interés que localizamos en la variable *sumatorio* ( $\Sigma$ ). Compruébense las correlaciones con el estilo pragmático (.716) y con el *teórico* (.622). A medida que pasamos de un estado de aprendizaje a otro iniciando el proceso en la *observación activa* y finalizando en la experiencia práctica, la capacidad de aprender aumenta. A nivel de sujetos, en efecto, el valor aumenta de *activo a pragmático*, y en los *estilos duales* que aparece éste, las puntuaciones resultan ser muy altas. Con todo, donde se observa la mayor cifra es en el alumnado con *aprendizajes homogéneos* (tabla 30)

**Tabla 30. Medias del *sumatorio* de los estilos de aprendizaje dominante**

	N	Media	DT	Error típico
Activo	237	48,86	7,846	,510
Reflexivo	703	51,27	6,311	,238
Teórico	229	51,43	6,607	,437
Pragmático	189	52,98	6,338	,461
Reflexivo-Pragmático	76	53,57	7,662	,879
Reflexivo-Teórico	185	52,92	6,732	,495
Teórico-Pragmático	31	54,55	6,552	1,177
Activo-Teórico	18	50,22	7,727	1,821
Aprendizaje Homogéneo	143	55,56	7,740	,647
activo-reflexivo	28	49,93	7,433	1,405
Activo-pragmático	41	53,85	6,223	,972
<b>Total</b>	<b>1880</b>	<b>51,82</b>	<b>7,003</b>	<b>,162</b>

#### 4.1.2. Preferencias por los estilos de aprendizaje

Analizado el primer criterio de estudio como ha sido determinar el *perfil general* de la población, conociendo los *estilos de aprendizaje dominantes* (EAD) a través de la suma total de los “*perfiles personales*”, el siguiente paso en la investigación es determinar el significado de cada una de estas puntuaciones, esto es, baremar en función, no de la individualidad obtenida en cada caso, sino en función de la muestra en general. Un proceso que va a recibir en el contexto de la investigación el nombre de *relativización* de las cifras para conocer quién está por encima o por debajo de la media y con qué intensidad.

Recordemos que en el capítulo II que se ocupa de la fundamentación teórica y conceptual del estudio, hacemos referencia expresa a la propiedad de *relatividad* de los estilos: ¿presenta un *estilo* de aprendizaje más valor utilitario que otro? Como se trata de una característica importante, se ha planteado la utilidad relativa de los *estilos* para la adaptación del estudiante a su entorno.

En base a esta cuestión, diferenciamos los conceptos de dominio o habilidad por un estilo “*estilo dominante*” (perfil personal), frente a su relativización para resaltar la influencia del grupo o población general de encuestados en “*preferencias por los estilos*”.

Siguiendo las recomendaciones de Honey y Mumford (1986), lo que vamos a hacer es un ejercicio de relativización de los valores. Para ello, procedemos al ejercicio de *estandarizar la población en porcentajes* reuniendo por categorías los resultados de puntuación (y no por número de casos). Agrupación que realizamos en torno a cinco niveles de preferencia que vienen determinados por la búsqueda de cuatro puntos de corte y una amplitud porcentual decidida de antemano: 10%-20%-40%-20%-10%. El 10% de las puntuaciones de menor valor se corresponden con una preferencia muy baja hacia un estilo de aprendizaje, el siguiente 20% a una preferencia baja, a continuación el 40% se corresponde con un intervalo moderado y así, el siguiente 20% significará alta preferencia y el último 10% a una muy alta preferencia (tabla 31).

**Tabla 31. Puntos de corte que marcan niveles de preferencia en los Estilos de Aprendizaje**

EA	Muy baja	Baja	Moderada	Alta	Muy alta
<b>Activos</b>	0-8	9-10	11-12	13-14	15-20
<b>Reflexivos</b>	0-12	13-14	15-16	17	18-20
<b>Teóricos</b>	0-11	12-13	14	15-16	17-20
<b>Pragmáticos</b>	0-10	11-12	13	14-15	16-20

La datos de la tabla anterior marcan los puntos de corte que van a delimitar la variable *niveles de preferencia* o predilección por los diferentes *estilos* en el conjunto de la población (tabla 32). Compruébese que los intervalos presentan diferente amplitud y esto nos permite reconocer cómo un valor determinado otorga significados diferentes entre los distintos *estilos*. Sirva como ejemplo el punto de corte de cuantía 13 que indica una preferencia alta para el tipo *activo*, resulta de preferencia media en el pragmático, o baja como ocurre en *reflexivo* y *teórico*.

**Tabla 32. Preferencias en los estilos de aprendizaje en la UCO. Población estandarizada**

Estilos de Aprendizaje		Muy baja	Baja	Moderada	Alta	Muy alta
Activo	n	379	378	443	370	315
	%	(20,0)	(20,0)	(23,3)	(19,5)	(16,6)
Reflexivo	n	403	384	575	238	346
	%	(21,2)	(20,2)	(27,1)	(12,5)	(18,2)
Teórico	n	483	479	260	439	225
	%	(25,4)	(25,2)	(13,7)	(23,1)	(11,8)
Pragmático	n	658	238	242	434	315
	%	(34,6)	(12,5)	(12,7)	(22,9)	(16,6)

Atendiendo a las categorías, y reagrupando los resultados, se aprecia con un 39,5% una preferencia “alta” y “muy alta” por el estilo *pragmático*, seguido del *activo* 36,1%, el aprendizaje *teórico* con un 34,9% y, finalmente el *reflexivo* con el 30,7%. Por el contrario, la suma de las categorías “baja” y “muy baja” sitúan al *estilo teórico* (50,6%) y *pragmático* (47,1%) con la menor preferencia debido al escaso valor que obtienen en la posición media.

Esta investigación presenta esta variable de análisis sobre *preferencias*, pero opta por no desarrollarla más para no crear confusión y desviarse de las hipótesis del estudio. El tratamiento sobre los *estilos de aprendizaje* queda ampliamente analizado a nivel de sujeto mediante el conocimiento de los *estilos de aprendizaje dominante* (EAD), y a nivel de valor de los *estilos de aprendizaje* (EA) en sí mismos.

Nuestra próxima intención es conocer cómo se comportan los *estilos de aprendizaje* en relación a las variables de influencia que como indicamos en el diseño del estudio se agrupaban en torno a tres conjuntos:

- Variables personales: edad, género
- Variables de entorno: procedencia, contexto familiar y laboral
- Variables de rendimiento: calificaciones, vía de acceso y titulación elegida

#### **4.1.3. Estilos de Aprendizaje y variables personales.**

##### **■ Estilos de aprendizaje y edad**

Recordemos que al tratarse de una investigación realizada sobre el alumnado que accede al primer curso de las titulaciones ofertadas por la UCO, el valor de la media se sitúa en  $19,37 \pm 3,516$  años. Por otra parte, y cada vez con mayor frecuencia encontramos personas de todas las edades dispuestas al estudio y al aprendizaje, fruto del principio de formación permanente o a lo largo de la vida. Así, este carácter presenta un intervalo amplio que va desde los 17 a los 50 años. Cuando realizamos el análisis de los sujetos con *estilos de aprendizaje dominantes* (EAD) en relación con la edad, descubrimos que la mayor media de edad se sitúa en aquellos sujetos duales con dominio en el rasgo

*reflexivo y teórico*. A nivel de patrones dominantes únicos (puros), los casos con más años se localizan en el *estilo reflexivo* y son los representantes del modelo *activo* los que presentan una media más joven de edad (tabla), aunque con todo ello no podemos hablar de valor estadístico, por el contrario donde sí podemos descubrir relaciones estadísticas, aunque muy débiles, es a nivel de algunos *tipos* de estilos de aprendizaje, como son el *reflexivo y teórico* (tablas 33 y 34).

**Tabla 33. Edad media en los estilos de aprendizaje dominantes (EAD).  $p > .005$**

EAD	N	Media	DT	Error típico	Mínimo	Máximo
Activo	236	19,11	2,288	,149	17	33
Reflexivo	696	19,46	3,684	,140	17	46
Teórico	226	19,16	2,869	,191	17	36
Pragmático	187	19,39	3,653	,267	17	50
Reflexivo-Pragmático	76	19,13	2,002	,230	17	27
Reflexivo-Teórico	184	19,80	4,929	,363	17	47
Teórico-Pragmático	30	19,50	3,911	,714	17	37
Activo-Teórico	18	19,06	1,552	,366	17	22
Aprendizaje Homogéneo	141	19,11	2,618	,220	17	35
activo-reflexivo	28	18,96	2,516	,476	17	27
Activo-pragmático	40	19,38	2,382	,377	17	26
Total	1862	19,35	3,412	,079	17	50

**Tabla 34. Correlaciones entre edad media y estilos de aprendizaje (EA)**

EA	Sig. Bilateral	Coefficiente Pearson	N
<b>Activo</b>	,591	,012	1870
<b>Reflexivo</b>	,004	,066	1870
<b>Teórico</b>	,034	,049	1870
<b>Pragmático</b>	,199	,030	1871



## ■ Los estilos de aprendizaje y el sexo

Cuando aplicamos la prueba estadística *ji-cuadrada* entre *estilos de aprendizaje dominantes* (EAD) y sexo del alumnado, la significación estadística la encontramos en un bajo desarrollo del patrón *reflexivo* de los hombres con respecto al porcentaje encontrado en la población de las mujeres, con valores en los residuos tipificados (rt) de -3,4 y de +2,8. Cuando nos centramos en el *estilo teórico*, las diferencias también resultan significativas, hallando porcentajes en hombres (rt +2,4) superiores que en mujeres (rt -2,0). Del mismo modo que al estilo anterior ocurre con el dominio en sujetos *pragmáticos* para unos datos rt +3,2 en los hombres y de rt -2,6 para las mujeres. Sin embargo con respecto a un mayor desarrollo en los estudiantes de *estilos duales y homogéneos*, los resultados indican que las mujeres están más presentes, aunque sin constatar significación entre estas diferencias (tabla 35).

**Tabla 35. Relaciona los estilos de aprendizaje dominantes (EDA) con el género. Porcentajes. \*p<.005**

Genero	Activos	Reflexivo*	Teóricos*	Pragmáticos*	Duales	Homogéneos
Hombres	43,2	32,6	50,9	50,2	40,4	41,8
Mujeres	56,8	67,4	49,1	49,8	59,6	58,2
N	236	698	226	187	376	141

Siguiendo la línea de análisis, corresponde ahora determinar la posible relación existente entre el valor de los *tipos de estilos de aprendizaje* con el sexo. Los resultados indican la presencia de significación estadística en cada uno de ellos. Así comprobamos que el patrón *reflexivo* es el único *estilo* que está más desarrollado en mujeres que en hombres (tabla 36).

**Tabla 36. Relaciona las medias de los estilos de aprendizaje con el género.**

EA	Sexo	N	Media	p=	DT	Error típ.
Activo	Mujer	1107	11,16	0.008	3,277	,098
	Hombre	763	11,57		3,067	,116
Reflexivo	Mujer	1107	14,95	0.001	2,932	,088

	Hombre	763	14,51		2,968	,107
Teórico	Mujer	1107	13,08	0,045	2,877	,086
	Hombre	763	13,35		2,828	,102
Pragmático	Mujer	1108	12,41	0,000	2,744	,082
	Hombre	763	12,94		2,931	,106

#### 4.1.4. Estilos de aprendizaje y variables de contexto

El siguiente apartado intenta descubrir si el origen, es decir, los lugares de donde proceden nuestros participantes marcan diferencias en sus *estilos de aprendizaje*. Incluye, además, el ámbito familiar donde se analizan los niveles de estudio de padres y madres, así como el número de hermanos que integran la unidad familiar. Además se analiza la repercusión que tiene la elección de un *modelo de aprendizaje* determinado al simultanear la tarea académica con la ocupación laboral.

##### ■ Los estilos de aprendizaje y la procedencia geográfica

La Universidad de Córdoba, como espacio superior del saber, ofrece al estudiante una amplia oferta de carreras que resultan atractivas, y alguna de ellas única en el entorno geográfico próximo, como es el caso del Grado de Veterinaria. Fruto de ello es la presencia de alumnos y alumnas procedentes de ámbitos geográficos muy diversos. Esta variable presenta diferentes categorías, desde los más cercanos cuya vivienda se encuentra en la capital hasta estudiantes provenientes de los pueblos de la provincia, y otros cuyo origen se sitúa en comunidades autónomas externas a Andalucía, o en el resto del territorio nacional o del extranjero.

Los resultados muestran unas medias elevadas del *estilo activo* en los sujetos que proceden de la misma capital cordobesa respecto o los de otros lugares. Respecto a los valores que ofrece el rasgo *reflexivo*, las cifras aunque muy homogéneas, se localizan en los casos provenientes de otras provincias de la

comunidad y de la propia capital, como también ocurre con el valor del *estilo teórico*. Finalmente llama la atención el escaso nivel que presentan a nivel *pragmático* aquellos estudiantes procedentes de otros países. Unas diferencias que son ilustrativas, pero que no presentan significación estadística (tabla 37).

**Tabla 37. Medias de los estilos de aprendizaje según el lugar de procedencia del alumno.  $p>.005$**

Procedencia	Activos	Reflexivos	Teóricos	Pragmáticos
Córdoba	11,43	14,80	13,24	12,71
Provincia	11,09	14,63	12,99	12,36
Andalucía	11,22	14,88	13,33	12,82
Extracomunitarios	11,28	14,58	12,98	12,37
Otros países	11,19	14,53	12,79	11,70

En el análisis de esta cuestión, lo que ha aparecido como más interesante es el comportamiento de la variable *sumatorio*. Así, podemos encontrar diferencias estadísticas entre sus medias. Los estudiantes provenientes de otros países y naciones presentan una puntuación significativamente menor que el resto de sujetos (tabla 38)

**Tabla 38: relaciona medias del sumatorio con lugar de procedencia.  $p=.045$**

	N	Media	DT	ET	Intervalo de confianza	Mínimo	Máximo
Córdoba	1081	52,11	6,961	,212	51,70	52,53	4
Provincia	319	51,07	7,025	,393	50,30	51,84	32
Andalucía	275	52,13	7,117	,429	51,29	52,98	2
Extracomunidad	125	51,12	7,122	,637	49,86	52,38	31
Otros países	43	50,16	6,309	,962	48,22	52,10	37
Total	1843	51,82	7,004	,163	51,50	52,14	2

### ■ Los estilos de aprendizaje y el contexto familiar

Corresponde ahora describir la influencia del entorno familiar, porque como indicamos en la descripción de las variables, una de las características de análisis ha sido los niveles de estudios alcanzados por padres y madres, y cuyas categorías son: estudios básicos, medios y universitarios. Los resultados aclaran que las diferencias encontradas en las variables de estudio de los *estilos de aprendizaje* no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ni respecto al nivel sociocultural de los progenitores, ni en el número de hermanos que conforman la unidad familiar.

### ■ Los estilos de aprendizaje y el entorno laboral

Otra de las circunstancias de aprendizaje que pueden modificar los *estilos* del alumnado es cuando se armonizan las tareas académicas con las ocupaciones laborales. Este estudio cuenta con 247 sujetos en esta situación y los resultados relacionados con sus *estilos* encuentran relación estadística en el nivel *activo* y en el patrón *teórico*. Compruébese, de igual modo, que la variable *sumatorio* o suma de las medias de cada uno de los *estilos* es mayor en el alumnado que trabaja frente al que no tiene labor retribuida. (Tabla 39)

**Tabla 39. Relación entre las medias de los estilos de aprendizaje y la variable entorno laboral**

EA	Trabaja	N	Media	p	DT	Error típico
Activo	Si	247	11,77	,018	3,427	,218
	No	1608	11,25		3,225	,080
Reflexivo	Si	247	14,85	,690	2,874	,183
	No	1608	14,77		2,973	,074
Teórico	Si	247	13,62	,009	2,769	,176
	No	1608	13,12		2,872	,072
Pragmático	Si	247	12,85	,142	2,691	,171
	No	1609	12,58		2,850	,071
Sumatorio	Si	246	53,13	,002	6,451	,411

Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba.

No	1607	51,64	7,074	,176
----	------	-------	-------	------

#### 4.1.5. Los estilos de aprendizaje en variables académicas

##### ■ Estilos de aprendizaje según calificaciones en materias de Bachillerato

La cuestión planteada es examinar si existe relación entre las calificaciones obtenidas en las materias cursadas en Bachillerato, u otro itinerario de acceso a la Universidad, y el desarrollo de los *estilos de aprendizaje* (tablas 40 y 41) .

**Tabla 40. Relación entre calificaciones altas y estilos de aprendizaje. Residuos tipificados. p=.013**

Materias		Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Notas altas	Ciencias Técnicas	,3	-1,3	1,6	,3
	Ciencias Biológicas	-1,8	,5	1,1	-,3
	Humanidades	1,1	1,0	-1,9	-1,1
	Idiomas	,9	-,1	-1,7	1,1
	no clasificable	-1,3	-,4	1,4	,7

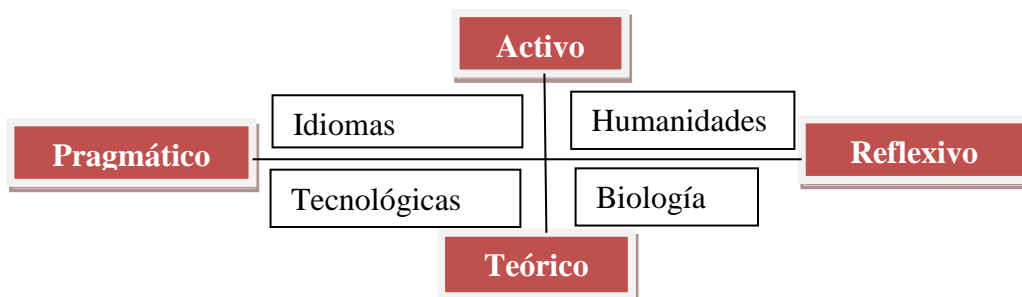
**Tabla 41. Relación entre calificaciones bajas y estilos de aprendizaje. Residuos tipificados. p=.008**

		Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Notas bajas	Ciencias Técnicas	1,4	,8	-1,2	-1,7
	Ciencias Biológicas	-,6	,9	-1,6	,8
	Humanidades	1,2	-,4	,3	-,9
	Idiomas	-1,8	-,8	1,2	2,2
	no clasificable	-1,4	,1	,8	,5

La lectura de las tablas anteriores indica que aquellos sujetos con aprendizaje divergente (intervalo *activo-reflexivo*) obtienen mejores resultados en las asignaturas de Humanidades. La asimilación del aprendizaje (intervalo *reflexivo-teórico*) está más relacionado con aquellos estudiantes cuyas mejores calificaciones se obtienen en el campo de la Biología. Quienes destacan en las materias Tecnológicas presentan una tendencia a desarrollar un aprendizaje más convergente, esto es, entre la teórica y la pragmática. Finalmente encontramos mayor acomodación del aprendizaje (intervalo *pragmático-activo*) en aquellos participantes que sobresalen en la práctica de los idiomas. La figura 35 solo

pretende hacer una representación de cuáles serían las tendencias de aprendizaje en relación a los rendimientos por grupos de materias cursadas.

Fig. 35. Relaciona itinerarios de Bachillerato con Estilos de Aprendizaje



■ **Los estilos de aprendizaje según las vías de acceso a la universidad**

Se quiso indagar si los itinerarios para acceder a la Universidad también presentaban resultados de interés estadístico respecto a cada modelo de *estilo de aprendizaje dominante* (EAD). No se han encontrado diferencias, si bien se ha detectado un valor importante de significación a nivel del *estilo teórico-pragmático* ( $rt=1,3$ ) y *activos-pragmáticos* ( $rt=1,7$ ) en aquellos sujetos que acceden por la vía para mayores de 25 años. Sin embargo, cuando lo que analizamos son las medias de los tipos de *estilos* (EA), sí encontramos diferencias a nivel *reflexivo* y *teórico*, entre los sujetos provenientes de selectividad y los de ciclos formativos. Las diferencias son favorables para este último colectivo. Y del mismo modo ocurre con la variable denominada *sumatorio* (tabla 42)

Tabla 42. Relaciona medias de los EA por acceso a la universidad. \* $p=.018$  \*\* $p.021$  \*\*\* $p<.001$

Vía acceso	Activo	Reflexivo*	Teórico**	Pragmático	Sumatorio ( $\Sigma$ )***
Selectividad	11,29	14,70	13,11	12,55	51,58
Ciclos Formativos	11,66	15,28	13,57	12,97	53,55
Mayor 25 años	11,31	15,18	13,82	12,87	53,15
Media en la población	11,33	14,78	13,18	12,61	51,84

#### **4.1.6. Los estilos de aprendizaje en las Ramas de Conocimiento (RRCC)**

Recordemos que la Universidad diferencia cinco grandes áreas del saber: Ciencias de la Salud, Ciencias (Experimentales), Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades para concluir con Ingeniería y Arquitectura (en adelante, Ingenierías al no impartir Arquitectura la UCO). El siguiente objetivo, por consiguiente, será descifrar los resultados del desarrollo de los *estilos de aprendizaje* en relación a las diferentes *Ramas de Conocimiento* (en adelante RRCC). En realidad lo que se pretende es conocer si los *estilos de aprendizaje* constituyen un indicador fiable en la elección de una titulación académica vinculada a un determinado campo del saber y del desempeño profesional.

El análisis relacional de los *estilos de aprendizaje dominantes* (EAD) de los sujetos entre las diferentes Ramas de Conocimiento nos indica resultados muy interesantes.

Si examinamos el primero de los *estilos*, el *activo*, descubrimos que la mayor variación la encontramos en las titulaciones de las Ciencias (14,3%), que casi doblan en puntuación al área de las Ciencias de la Salud (7,6%). Comprobamos valores muy parecidos en Ingeniería, Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas (CC.SS.JJ). En relación con los sujetos más *reflexivos*, el grupo dominante más frecuente presenta también importantes variaciones. Así, podemos evidenciar un nivel altísimo en Artes y Humanidades (45%) frente a las Ingenierías, en las que sólo uno de cada cuatro encuestados domina en este *estilo* (25,2%). Con el patrón *teórico*, estas dos mismas Ramas de Conocimiento siguen siendo las protagonistas, pero con un comportamiento radicalmente opuesto. El 18,7% obtenido en las Ingenierías hacen de este ámbito académico, en relación con los demás, que los rasgos cognitivos para la teorización estén muy desarrollados. Finalmente, el análisis del *estilo pragmático como dominante* se reconoce en los sujetos de las Ingenierías (16,3%) casi diez puntos más que el 6,6% de las titulaciones que reúnen la Rama de la Salud (tabla 43).

**Tabla 43. Los EAD entre las distintas Ramas de Conocimiento. Porcentajes.  $p < .001$**

EAD	Población	Salud	Ciencias	Ingenierías	Humanas	CC.SS.JJ
Activo	12,5	7,6	14,3	13,6	13,2	13,7
Reflexivo	37,0	40,2	37,4	25,2	45,0	39,4
Teórico	12,1	11,8	12,2	18,7	9,5	10,4
Pragmático	10,0	6,6	10,9	16,3	11,6	8,4
Activo-Reflexivo*	1,5	1,8	2,0	1,5	--	--
Activo-Teórico*	0,9	1,2	--	0,6	1,1	1,1
Activo-Pragmático*	2,2	0,6	2,0	3,3	3,2	2,2
Reflexivo-Teórico*	9,7	14,5	10,2	5,6	6,9	10,3
Reflexivo-Pragmático*	4,0	3,6	2,7	5,3	2,6	4,2
Teórico-Pragmático*	1,6	3,3	1,4	2,1	1,1	1,0
Homogéneo	7,5	8,8	6,8	7,7	5,8	7,6
	N=1881	n=331	n=148	n=337	n=189	n=876

Entre las diferencias encontradas de la relación de los *estilos de aprendizaje* con las *Ramas de Conocimiento*, algunas resultan muy significativas desde un punto de vista estadístico, es decir, se verifica la hipótesis de que el *estilo de aprendizaje* de los estudiantes está relacionada con la Rama de Conocimiento a la que pertenece la carrera universitaria que deciden estudiar. En esta investigación, para descubrir estas variaciones, una de las operaciones estadísticas que emplearemos ha sido la prueba de la *ji cuadrado* ( $\chi^2$ ). Compruébese cómo el recuento de sujetos esperados en las Ciencias de la Salud es muy superior cuando el dominio le corresponde a los *estilos activo* y *pragmático* (tabla 44). Un análisis éste que lo refuerza los valores encontrados en el binomio *activo-pragmático*. Sin embargo, los dos dominios en *estilos* restantes, *reflexivo* y *teórico*, aunque bastante presentes, es en su conjunción de dual cuando encuentran significado en esta área de la Salud. En el ámbito de las Ingenierías, la posibilidad de encontrar estudiantes con dominios *teóricos* es muy alta. En el conjunto de las titulaciones de las Ciencias Socio-Jurídicas, la tendencia es no situarse en la *fase de convergencia* del ciclo del aprendizaje, es decir, las probabilidades de encontrar sujetos que no sean *teóricos* y *pragmáticos*, es mayor. En el saber de las Artes y Humanidades, es el dominio *reflexivo* el que adquiere mayor



protagonismo y serán las Ciencias Experimentales las que en su conjunto no aportan grandes diferencias, aunque sí a nivel individual de titulación como veremos)

**Tabla 44. Relaciona estilos de aprendizaje dominantes entre las Ramas de Conocimiento**

Activo	Salud	Ciencias	Ingenierías	Humanas	Socio-Jurídicas
Recuento	25	21	46	25	46
Esperados	41,7	18,5	42,4	23,8	42,4
rt	-2,6	0,6	0,5	0,2	,5
Reflexivo	Salud	Ciencias	Ingenierías	Humanas	Socio-Jurídicas
Recuento	133	55	85	85	347
Esperados	124,0	55,1	126,2	70,8	328,9
Rt	,8	,0	-3,7	1,7	1,0
Teórico	Salud	Ciencias	Ingenierías	Humanas	Socio-Jurídicas
Recuento	39	18	63	18	91
Esperados	40,3	17,9	41,0	23,0	106,8
Rt	-,2	,0	3,4	-1,0	-1,5
Pragmático	Salud	Ciencias	Ingenierías	Humanas	Socio-Jurídicas
Recuento	22	16	55	22	74
Esperados	33,2	14,8	33,8	19,0	88,2
Rt	-1,9	,3	3,6	,7	-1,5
RT	Salud	Ciencias	Ingenierías	Humanas	Socio-Jurídicas
Recuento	48	15	19	13	90
Esperados	32,5	14,5	33,1	18,6	86,3
Rt	2,7	,1	-2,5	-1,3	,4
TP	Salud	Ciencias	Ingenierías	Humanas	Socio-Jurídicas
Recuento	11	2	7	2	9
Esperados	5,5	2,4	5,6	3,1	14,5

Rt	2,4	-,3	,6	-,6	-1,4
AP	Salud	Ciencias	Ingenierías	Humanas	Socio-Jurídicas
Recuento	2	3	11	6	19
Esperados	7,2	3,2	7,3	4,1	19,1
Rt	-1,9	-,1	1,4	,9	,0

Analizados de manera pormenorizada el desarrollo dominante de los estilos de aprendizaje personales mediante sus perfiles individuales, el siguiente proceso consistirá en conocer el valor alcanzado de cada uno de los cuatro *tipos estilos* de aprendizaje (EA) en el conjunto de la población, es decir, conocer sus medias (tabla 45). Las medidas obtenidas en los *estilos de aprendizaje* en relación con las Ramas de Conocimiento ponen de manifiesto que el *estilo reflexivo* sigue comportándose, como también ocurría en el conjunto de la población UCO, como el rasgo más destacado en todas las *áreas del saber*. Por el contrario, y en la misma línea, se sitúa el *activo* que sigue siendo el patrón menos desarrollado. El tipo *teórico* es el segundo en presencia y esto ocurre en todo el contexto universitario excepto en las Ingenierías, que ocupa el tercer lugar. Resta tan solo hablar del modelo de aprendizaje *pragmático* que se ubica en tercer lugar, a excepción tal como hemos indicado, de las titulaciones que se incluyen en las Ingenierías.

**Tabla 45. Relaciona las medias de los estilos de aprendizaje por las Ramas de Conocimiento**

EA	N	Salud	Ciencias	Ingenierías	Humanidades	CCSSJJ
Activo	11,32	10,47	11,20	11,82	11,25	11,36
Reflexivo	14,77	15,47	14,53	14,47	14,51	14,71
Teórico	13,19	13,82	12,63	13,41	12,71	13,06
Pragmático	12,68	12,69	12,07	13,46	12,31	12,44

Estas diferencias entre las medias de los estilos de aprendizaje respecto a las Ramas de Conocimiento, ¿son realmente significativas? Para dar respuesta a

tal cuestión hemos aplicado el Análisis de Varianza Simple (ANOVA) a cada uno de ellos. Los resultados de la prueba estadística reproducen las aproximaciones hechas en la *ji cuadrada*, es decir, nos confirma la hipótesis planteada: sí encontramos diferencias significativas en los *estilos de aprendizaje* entre las diferentes *Ramas del Conocimiento* en el que se organiza el aprendizaje de nuestro alumnado en la Educación Superior.

Se han hallado diferencias significativas en relación a las puntuaciones del estilo de aprendizaje *activo* en cada *Rama* de Conocimiento ( $p=002$ ). Las pruebas *post hoc* nos indican que esta diferencia se basa fundamentalmente en que el alumnado que estudia carreras de la Rama de Ciencias de la Salud tienen puntuaciones significativamente más bajas en el estilo de *aprendizaje activo* que los que se matriculan de carreras pertenecientes a la rama de Ingeniería.

Del mismo modo se han hallado diferencias significativas en relación a las puntuaciones del estilo de aprendizaje *reflexivo* en cada rama de estudio. Las pruebas *post hoc* señalan que esta diferencia se basa fundamentalmente en que el alumnado que estudia carreras de la Rama de Ciencias de la Salud tienen puntuaciones significativamente más altas en el estilo reflexivo que los que se matriculan en el resto de las *Áreas*. La significación es la siguiente: con la *rama* de Ingeniería ( $p=.000$ ), con la de Humanidades y Arte ( $p=0,003$ ), con la de Ciencias ( $p=0.012$ ), y con las Ciencias Sociales y Jurídicas ( $p<001$ ).

Con el estilo de aprendizaje *teórico*, encontramos un comportamiento semejante al *reflexivo*. El rasgo destacado de la conceptualización abstracta del aprendizaje está más presente y obtiene puntuaciones significativamente más altas en la rama de Ciencias de la Salud. No se han encontrado diferencias de ésta con las Ingenierías ( $p=600$ ) que obtienen la segunda mejor media, pero sí en las Ciencias Experimentales ( $p<000$ ), en las Artes y Humanidades ( $p<000$ ) y en las Ciencias Sociales y Jurídicas ( $p<000$ ). El análisis también descubre un importante nivel de significación entre las Ingenierías y las Ciencias ( $p=055$ ), y algo menor con Artes y Humanidades ( $p=069$ ).

**Fig. 36: Representación gráfica aproximada de la relación estilos de aprendizaje con Ramas de Conocimiento. (Elaboración propia)**



Finalmente, al analizar las medias del estilo *pragmático* entre las diferentes *Ramas del Conocimiento*, los datos indican que, efectivamente, se encuentran relacionados. Las pruebas *post-hoc* nos aclaran que se trata de un *estilo* de aprendizaje más presente en la rama de las Ingenierías que en el resto de las Ramas del Conocimiento. Tanto es así que las diferencias encontradas en relación con Ciencias de la Salud ( $p=004$ ), Ciencias ( $p<001$ ), Artes y Humanidades ( $p<001$ ) y Ciencias Socio-Jurídicas ( $p<000$ ) son determinantes. La figura 36 es eso, tan solo la representación de las tendencias de las Ramas por los *estilos de aprendizaje*

Analizados los resultados del estudio general de los *estilos de aprendizaje* con las Ramas de Conocimiento, procederemos ahora al estudio particular de cada una de ellas

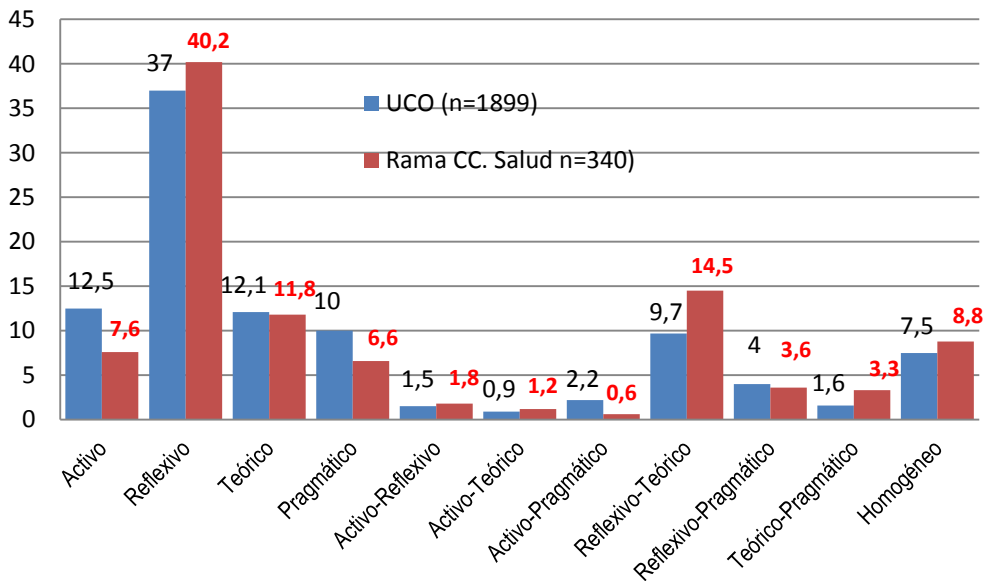
#### **4.1.6.1 EAD en la Rama del conocimiento de las Ciencias de la Salud**

En el análisis de los resultados sobre los perfiles personales de *estilos de aprendizaje* en las áreas del saber, es concretamente en las Ciencias de la Salud donde los datos más destacados se sitúan en los patrones *activo* y *pragmático*, comprobando un importante descenso de 5 y 3,4 puntos respecto a los valores obtenidos en la muestra poblacional. Por consiguiente, son los sujetos con *estilos reflexivo* y *teórico* los más dominantes (tabla). En efecto, compruébese en el

Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba.

análisis de los resultados cómo el carácter dominante de la fase *reflexiva* alcanza más del 40% de esta población, situándose como el valor más alto con respecto a las demás ramas. Más aún, podemos comprobar cómo el rasgo dual *reflexivo-teórico*, se encuentra también destacado en relación con el total de los participantes. Un último examen a la figura 37 muestra que la categoría de *estilo homogéneo* también es superior a la muestra.

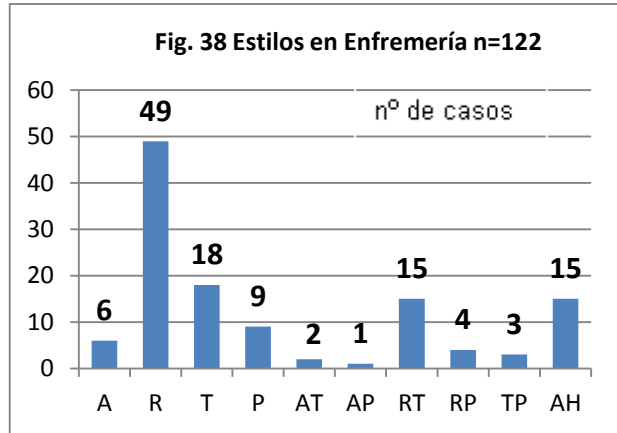
Fig. 37. Relaciona EAD entre la población y las Ciencias de la Salud



Mediante el análisis de la *ji-cuadrada* vamos a confirmar, o no, la presencia de diferencias significativas entre los valores obtenidos. Efectivamente, la prueba paramétrica nos indica la presencia afirmativa de éstas para los 1358 sujetos con *estilos de aprendizaje* puros ( $p < 001$ .) y una razón de verosimilitud de  $p.043$  para los participantes con preferencia por *estilos duales*. Para profundizar más sobre esta comprobación estadística, en la Rama de las Ciencias de la Salud que ahora nos ocupa, descubrimos para el *estilo activo* ( $rt = -2,7$ ) y para el *pragmático* ( $rt = -2$ ) reciben las valoraciones más bajas. Analizadas las frecuencias y porcentajes de modo personal, descubramos ahora cuales han sido las medias de los *estilos de aprendizaje* en este ámbito de la Educación Superior, desagregando las titulaciones que conforman la *Rama*, es decir, Enfermería, Medicina y Veterinaria.

■ **Estilos de aprendizaje en Enfermería.**

Los resultados obtenidos definen una población en la que domina ampliamente el *estilo reflexivo* (40,2%). El segundo patrón individual prevalente entre los sujetos de esta titulación es el *Estilo Teórico* con un 14,8%. Constatado este, y viendo el resultado que encontramos en el estilo dual *reflexivo-teórico*, que también obtiene un valor muy destacado (12,3%), podemos asegurar que nos situamos ante un alumnado con un aprendizaje



claramente *asimilador*. Continuando con la descripción de los denominados estilos puros, el *estilo pragmático* es elegido como tercera preferencia con un 7,4%. En la misma línea el *estilo activo* es el menos dominante y obtiene solo el 4,9% (frente al 12,5 de la muestra UCO). Entre los *estilos mixtos* resulta muy significativo el alto valor (12,3%) que recibe el *aprendizaje homogéneo* (fig. 38).

Las medias muestran en esta titulación unos valores que corroboran lo argumentado en el análisis de los *estilos de aprendizaje dominantes*. La cifra en reflexivos es de las más altas encontrada entre titulaciones. Del mismo modo, esto repercute en el valor del sumatorio, el cual es muy elevado (tabla 46)

**Tabla 46. Medias de los estilos de aprendizaje en Enfermería comparadas. p<.001**

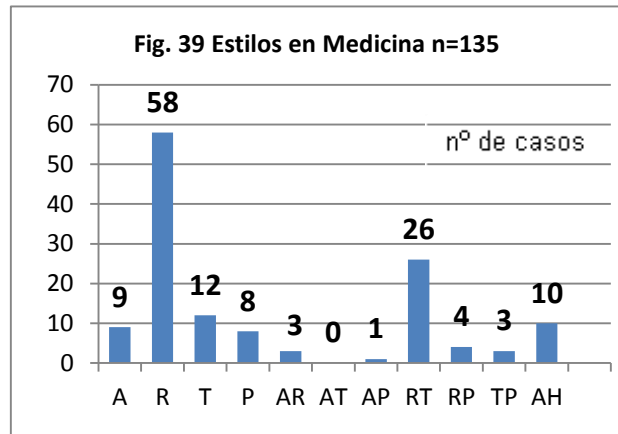
EA	UCO	Salud	Mínimo	Máximo	Media	DT
Activo	11,32	10,47	1	18	10,84	3,279
Reflexivo	14,77	15,47	8	20	15,70	2,891
Teórico	13,19	13,82	7	19	14,02	2,759
Pragmático	12,62	12,69	7	19	13,20	2,834
Sumatorio	51,54	52,45			53,77	

## ■ Estilos de aprendizaje en Medicina

Los resultados obtenidos definen una población en la que domina ampliamente el *estilo reflexivo* (43%). A diferencia de lo que ocurre en la población UCO, en esta titulación el segundo patrón más prevalente es el *estilo dual reflexivo-teórico* con un 19,3% para, a continuación, situarse el modelo *Teórico* con el 8,9%.

Estos datos ponen de relieve las dos preferencias en Medicina. Entre los denominados

estilos puros restantes, las preferencias por el *activo* y el *pragmático* obtienen cifras muy semejantes; 6,7 y 5,9%. La complejidad y variabilidad del que aprende hace posible que existan muy diferentes formas de aprender aunque en Medicina no aparecen los *activos-teóricos* y *activos-pragmáticos*. Un total de 10 alumnos y alumnas presentan un *aprendizaje homogéneo* (fig.39).



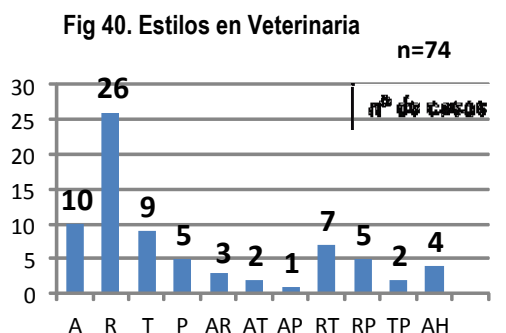
En efecto, los valores obtenidos en la media del *estilo reflexivo* resulta ser uno de los tres más altos de todas las titulaciones estudiadas (tabla 47).

**Tabla 47. Medias de los Estilos de Aprendizaje en Medicina**

EA	UCO	Salud	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Activo	11,32	10,47	135	3	19	10,58	3,159
Reflexivo	14,77	15,47	135	8	20	15,90	2,452
Teórico	13,19	13,82	135	6	19	14,30	2,363
Pragmático	12,62	12,69	135	8	18	12,76	2,504
Sumatorio	51,54	52,45	135	40	68	53,50	5,153

### ■ Estilos de aprendizaje en Veterinaria

Compruébese que el rasgo dominante en Veterinaria le corresponde al *estilo reflexivo* con un destacado 35,1% de los participantes, aunque algo inferior al valor encontrado en la población UCO encuestada. En este centro universitario, en el contexto de los perfiles individuales, el *estilo activo* ocupa el segundo lugar y seguidamente se sitúan los *teóricos*. Finalmente descubrimos que en los estilos puros, el *pragmático* es el menos desarrollado. Es destacable que en una población n=74, aparecen todos los estilos presentes en el contexto general de la UCO, esto es una constatación más de la variabilidad del sujeto que aprende. Resulta también interesante el apartado en *estilos duales* donde los porcentajes son muy elevados en relación a los datos obtenidos en las otras titulaciones. El resto de las características personales de aprendizaje pueden ser consultadas en la figura 40.



Esta titulación es la que presenta un *sumatorio* más bajo, compruébese como las valoraciones de los cuatro tipos de *estilos de aprendizaje*, ya no es que estén por debajo de la Rama, menor incluso que en la población (tabla 48)

Tabla 48. Medias comparadas de los estilos de aprendizaje en Veterinaria

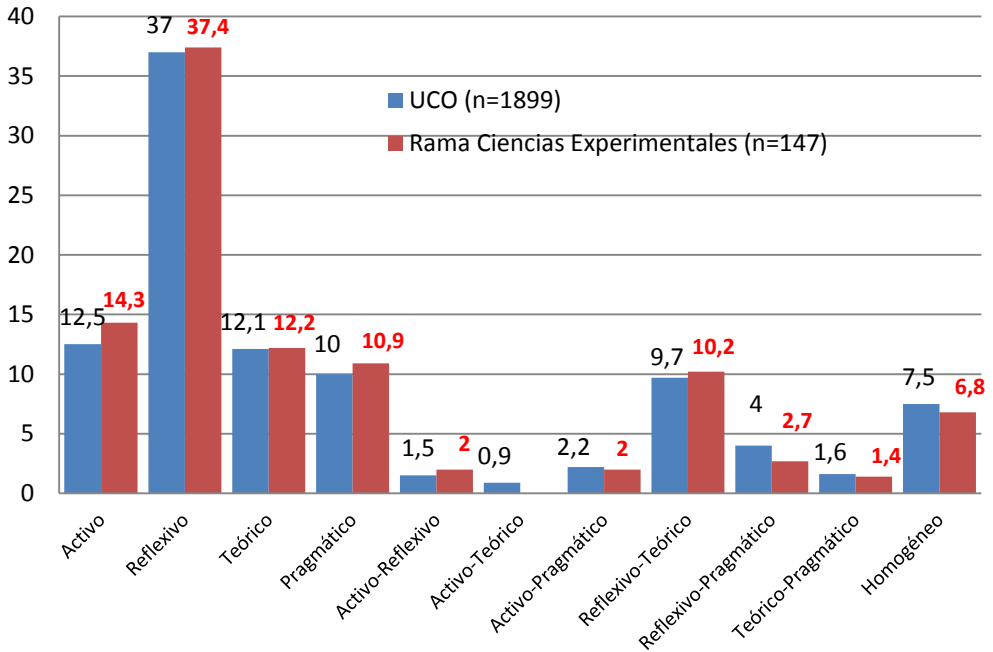
	UCO	Salud	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Activo	11,32	10,47	79	4	17	11,09	3,147
Reflexivo	14,77	15,47	79	5	19	14,38	3,035
Teórico	13,19	13,82	79	3	18	12,68	3,204
Pragmático	12,62	12,69	79	3	19	11,80	3,083
Sumatorio	51,54	52,45				50,06	



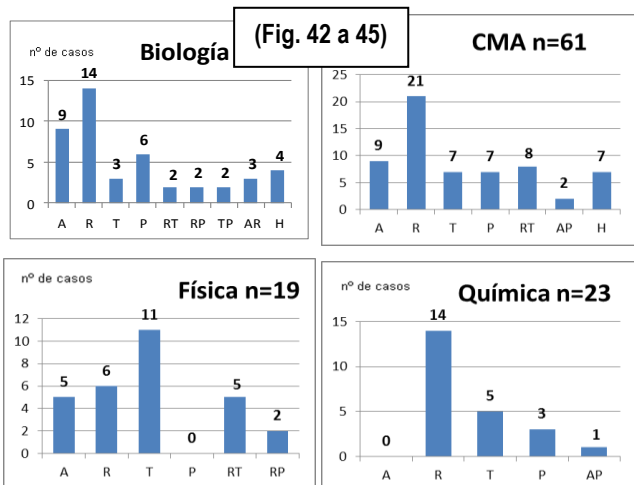
#### 4.1.6.2. Estilos de Aprendizaje en la Rama de Conocimiento de Ciencias

Respecto al desarrollo de *estilos personales de aprendizaje dominantes* (EAD) en la rama de Ciencias, describimos unos resultados bastante semejantes a los generales de la UCO. Lo único destacable es un ligero aumento en *activos* y la ausencia del estilo dual *activo-teórico* para una submuestra n= 147 (fig. 41)

Fig. 41. Relaciona los EAD de la población con los de la Rama de Ciencias. Porcentajes



Si se ha descrito el conjunto de los perfiles personales de los *estilos de aprendizaje* en el ámbito general de esta Rama de Conocimiento, ahora resulta conveniente, al igual que en Salud, presentar el análisis desglosado por las titulaciones que la integran



Nota: descripción de los estilos de aprendizaje dominantes en las Ciencias. A=activo R=reflexivo T=teórico P=pragmático AH=homogéneo. Los estilos duales se representan con las dos letras iniciales (ej. AT=activo-teórico)

las Ciencias: Física, Química, Biología y CMA (Ciencias Medio Ambientales. Se desea observar y analizar el perfil de cada carrera (figuras 42 a 45)

De todos los datos que se exponen, sigue llamando la atención que el *estilo reflexivo*, mantiene el mismo comportamiento predominante en todas y cada una de las titulaciones, excepto en una, la Física. Una circunstancia única donde el *estilo teórico* dobla al *reflexivo*, donde el *pragmático* está ausente y la dualidad es muy alta. En Química, el dominio *reflexivo* supera el 50%, pero observamos la ausencia del *rasgo activo dominante* y pocos *estilos duales*. En Biología, lo más destacable es el dominio del estilo activo con 9 casos, siendo el valor más alto encontrado en este rasgo en el conjunto de las 36 titulaciones analizadas. En Ciencias Medioambientales (CMA) sobresale el alto porcentaje de *estilos reflexivos y homogéneos* y se caracteriza además por la poca presencia de *estilos duales*.

Conocidos los *estilos dominantes* a través de la suma total de los “*perfiles personales*”, la siguiente cuestión es investigar y determinar el significado de cada una de estas puntuaciones. Se trata ahora de baremar en función, no de la individualidad obtenida en cada caso, sino en función de los resultados de la muestra general del centro. Se desea obtener las medias de cada estilo y conocer quiénes están por encima o por debajo de esta medida (tabla 49).

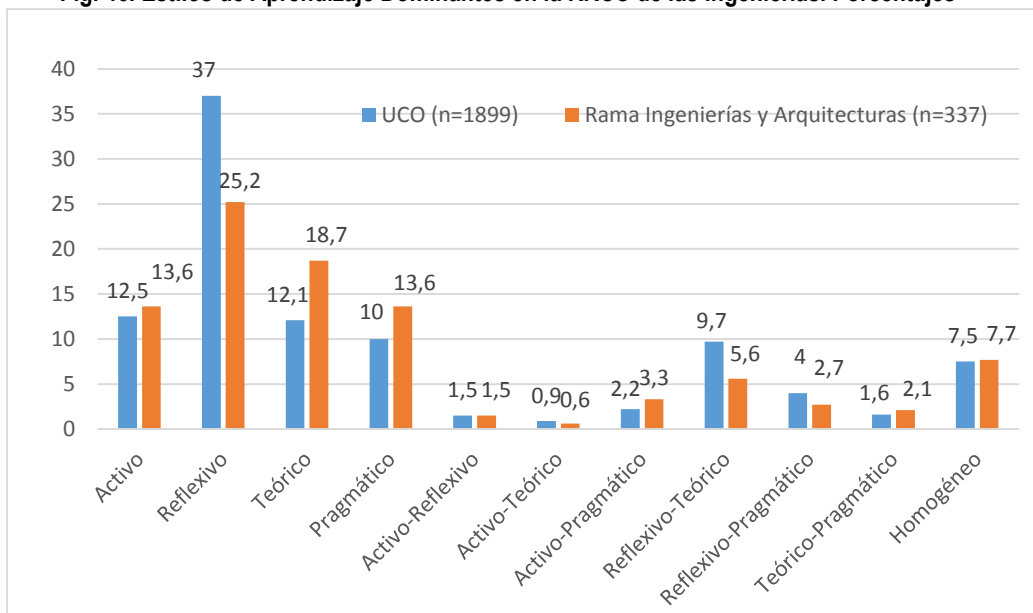
**Tabla 49. Medias de los Estilos de Aprendizaje en Ciencias**

EA	Media	Biología	CMA	Física	Química	p
Activo	11,20	11,96	11,38	10,42	9,91	.066
Reflexivo	14,53	13,29	15,00	15,37	15,04	.005
Teórico	12,63	11,69	12,93	13,63	12,87	.053
Pragmático	12,07	11,82	12,60	11,42	11,70	.309
Σ (sumatorio)	50,13	48,72	51,92	50,48	49,39	.054

#### 4.1.6.3. Estilos de Aprendizaje en la Rama de las Ingenierías

En esta RRCC los cambios más destacados en los dominios de los estilos de aprendizaje en el estudio general UCO se localizan en la Rama de Conocimiento de las Ingenierías (fig. 46). Como primer dato reseñar que el modelo *reflexivo* baja casi 12 puntos, y en aquellas formas duales que contienen este dominio, ocurre igual, descienden. Hablamos en estos términos porque compruébese el comportamiento del *estilo* en su valor dual *reflexivo-teórico* que experimenta una pérdida importante, de 9,7% a 5,6%. Un dominio, el *reflexivo* que, en su carácter puro, se desplaza hacia *teóricos* y *pragmáticos*, al ser quienes más suben en un 6,6% y un 3,6% respectivamente. El desarrollo *activo* queda en valores similares a la población general.

Fig. 46. Estilos de Aprendizaje Dominantes en la RRCC de las Ingenierías. Porcentajes



Conocidos los *estilos dominantes* a través de las sumas de los “*perfiles personales*”, la siguiente cuestión es determinar el valor de las medias de los *tipos de estilos de aprendizaje* (tabla 50). Compruébese como, en efecto, la media del *pragmático* sube considerablemente, en menor medida lo hace el *activo* y el *teórico*, y el *reflexivo* desciende pero aun así, es también el que obtiene mayor valor (14,47%). Un dato también interesante y argumentado se obtiene en la

variable *sumatorio* ( $\Sigma$ ) que se eleva como consecuencia de los sujetos con dominio *pragmático*.

**Tabla 50. Medias de los estilos de aprendizaje en la Rama de las Ingenierías**

	UCO	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Activo	11,32	337	3	20	11,82	3,231
Reflexivo	14,77	337	6	20	14,47	2,860
Teórico	13,19	337	4	20	13,41	2,784
Pragmático	12,62	337	4	20	13,46	2,577
Sumatorio	51,84	337	35	69	53,05	6,462

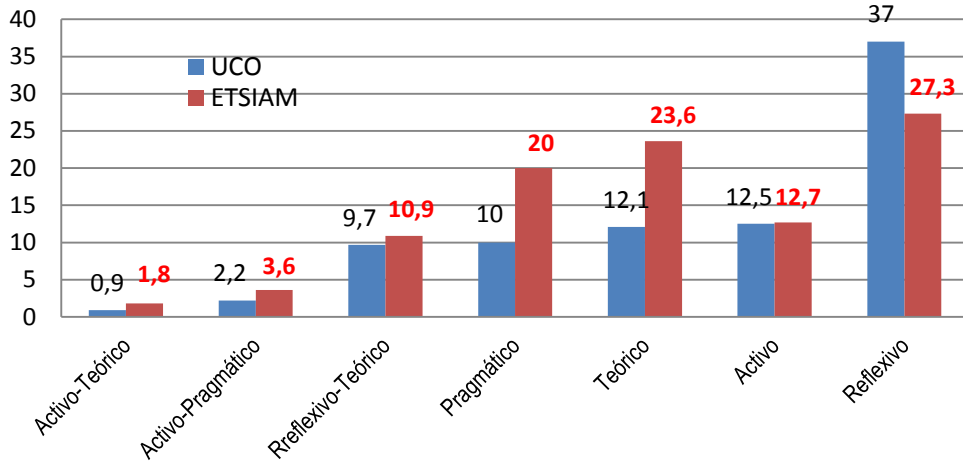
Esta área de aprendizaje de la Educación Superior, la constituyen las titulaciones de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica y de Montes (ETSIAM), y la facultad de las Ingenierías Industriales que engloban Mecánica, Electrónica, Electricidad, Gestión, Sistemas, Obras Públicas, Minas y la doble titulación que reúne a estas dos últimas. Para su análisis posterior, se propone una separación de ambas motivado por el interés que arrojan sus resultados.

#### ■ Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos y de Montes

Compruébese que el rasgo dominante en la llamada ETSIAM le corresponde al *estilo reflexivo*, con un 27,3% de los participantes, pero queda muy por debajo de la frecuencia encontrada en la UCO, exactamente pierde 10 puntos. Este descenso es producto de los *estilos teórico y pragmático*, los cuales doblan en porcentaje a la muestra general. Es destacable, igualmente, la ausencia del *estilo homogéneo* en una población de 55 casos.

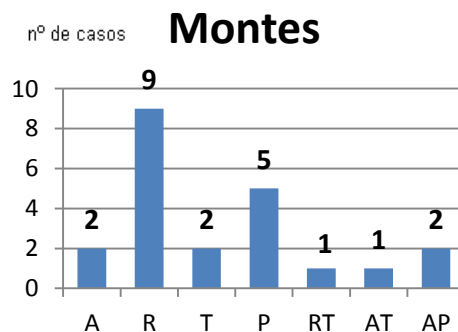
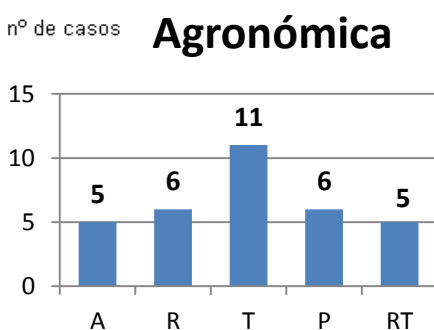
Otro de los resultados que llaman la atención es la poca presencia de los estilos duales, salvo el *reflexivo-teórico*, que es una consecuencia de los datos anteriormente indicados. El resto de las características personales de aprendizaje pueden ser consultadas en el siguiente gráfico (fig. 47).

Fig. 47. Relaciona EAD entre la población y las la ETSIAM. Porcentajes



Si se han descrito los *estilos de aprendizaje dominantes* en el ámbito general de este centro, parece conveniente acometer el desglose de las titulaciones ofertadas por este centro, con objeto de observar y comparar el perfil de cada carrera. Al diferenciarlas, se han presentado el número de casos para identificar mejor a los grupos. De todos los datos que se exponen, resulta verdaderamente significativo que el *estilo reflexivo*, dominante casi en todas las titulaciones analizadas, no sigue el mismo comportamiento en Ingeniería Agronómica (n=33). En esta titulación el *estilo teórico* casi dobla al reflexivo, el cual aparece relacionado con *activos* y *pragmáticos*. En Ingeniería de Montes, por el contrario, sí se mantiene el reflexivo como estilo dominante. Es interesante observar también a un alto porcentaje de estilos *activos* o comprobar la ausencia del *estilo homogéneo* (fig. 48).

Fig. 48 Estilos de aprendizaje dominantes en Ingeniería Agronómica y de Montes.



Siguiendo el estudio de los resultados, se ofrecen las medias obtenidas en cada uno de los cuatro *estilos de aprendizaje*. Sus valores refutan el significado del aprendizaje *teórico* en Ingeniería Agronómica, la cifra más elevada entre el conjunto de las titulaciones (tabla 51)

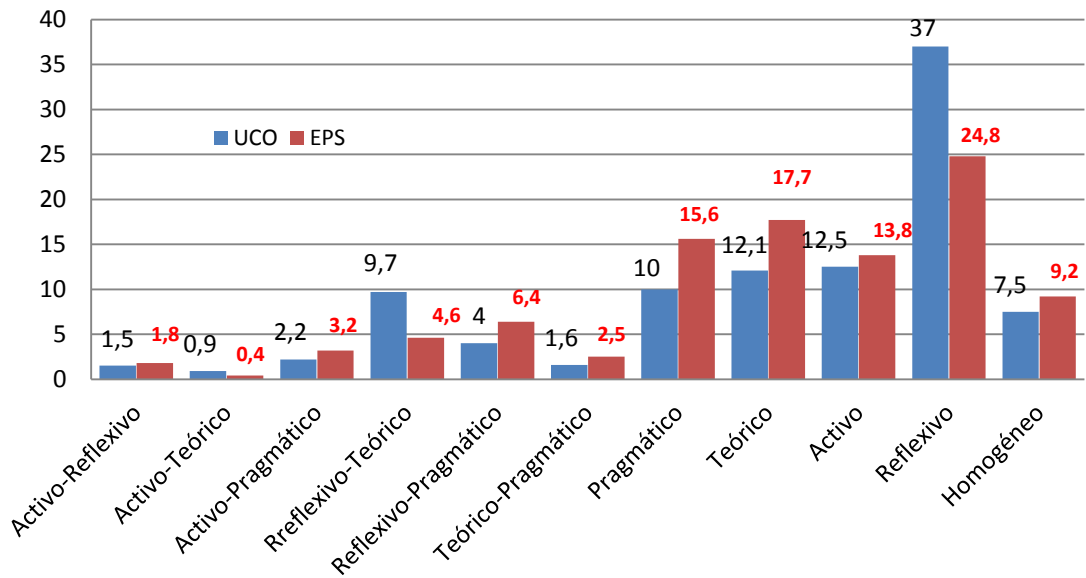
**Tabla 51. Medias de los estilos de aprendizaje en ETSIAM**

	UCO	Agrónomos	Montes
Activo	11,32	10,39	11,18
Reflexivo	14,77	14,58	14,36
Teórico	13,19	14,06	12,77
Pragmático	12,62	12,85	12,95
Sumatorio	51,84	51,91	51,09
N	1899	33	22

#### ■ Escuela Politécnica Superior de Córdoba

Al igual que ocurría en ETSIAM, se aprecia que el rasgo dominante en las Ingenierías Industriales le corresponde al *estilo reflexivo*, el cual aparece en un 24,8% de los participantes, mostrando un valor muy inferior al obtenido en la población general de la UCO (37%). En este centro universitario, el *estilo teórico* ocupa el segundo lugar, presentando también diferencias con las encontradas a nivel de población general UCO. En el contexto de los estilos puros, los *estilos pragmático y el activo* le siguen en frecuencia, pudiéndose observar también valores mayores. Estos valores aparecen a costa del *estilo reflexivo*. En el apartado de estilos duales, cuando un *estilo* va unido al pragmático, aumenta su presencia. Finalmente el *homogéneo* también destaca en estas titulaciones. El resto de las características personales de aprendizaje pueden ser consultadas en el siguiente gráfico (fig. 49).

**Fig. 49 Los Estilos de Aprendizaje en las ITI comparados con UCO**

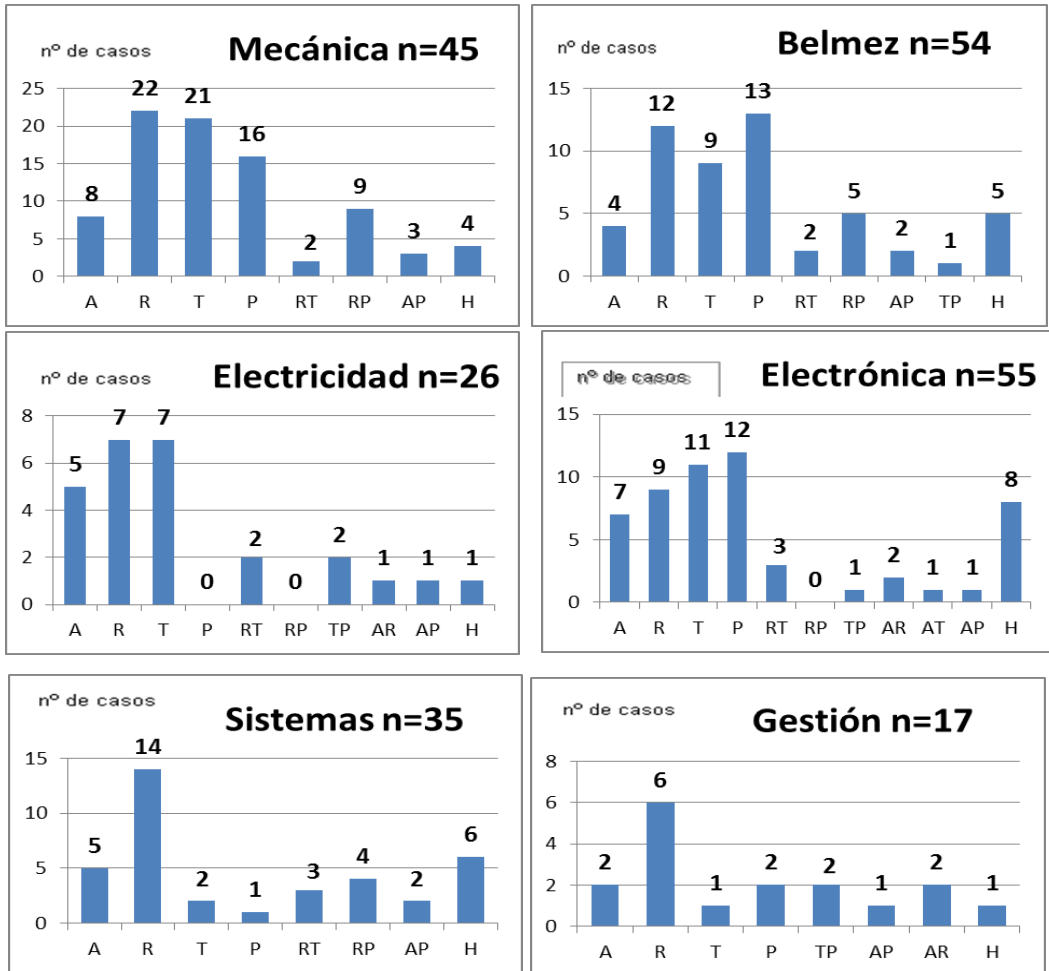


Si se han descrito los estilos de aprendizaje dominantes en el ámbito general de este centro, se estima conveniente su desglose por titulaciones, con objeto de poder observar y comparar el perfil de cada carrera. Al diferenciarlos, se ha preferido presentarlos en número de casos para identificar mejor a los grupos. En el caso del centro de Belméz, que acoge tres titulaciones (Ingeniería Técnica de Obras Públicas, Ingeniería Técnica de Minas y el itinerario conjunto) los datos se han agrupado.

De todos los datos que se exponen, llama la atención el comportamiento que ofrece el *estilo* reflexivo. Se trata, como se viene apreciando en el resto de titulaciones estudiadas, de un estilo dominante, que presenta una gran diferencia respecto al resto de los estilos. Sin embargo, en el caso de las Ingenierías Técnicas Industriales, ese comportamiento general no sigue la misma tendencia. Compruébese, por ejemplo, que en Electrónica o en las carreras ofrecidas en Belméz (fig. 51) el rasgo más destacado es el *estilo pragmático*. Que en Mecánica y Electricidad, ambas titulaciones comparten mayoría en los estilos *teórico* y *reflexivo*. Sobre esta última, también es interesante observar la ausencia de estilos *pragmáticos*. En el caso de las Ingenierías de Gestión y Sistemas, sus resultados se presentan bastantes más diferenciados. Apréciense cómo los sujetos no

dominan en los *estilos teórico y pragmático*, que era una constante en el resto. Los demás *estilos* pueden ser consultados en la figura 50.

**Fig. 50. Estilos de aprendizajes dominantes en las Ingenierías Industriales.**



(A=activo R=reflexivo T=teórico P=pragmático AH= homogéneo. Los estilos duales o mixtos se representan con dos letras (ej. AT=activo-teórico)

Conocidos los *estilos de aprendizaje dominantes* a través de la suma total de los “*perfiles personales*”, la siguiente cuestión es investigar y determinar las medias de los estilos con los que los sujetos aprenden, para conocer quiénes están por encima o por debajo de esta medida. Las medias reúnen y concretan los valores de cada uno de los cuatro tipos de *estilos de aprendizaje*.

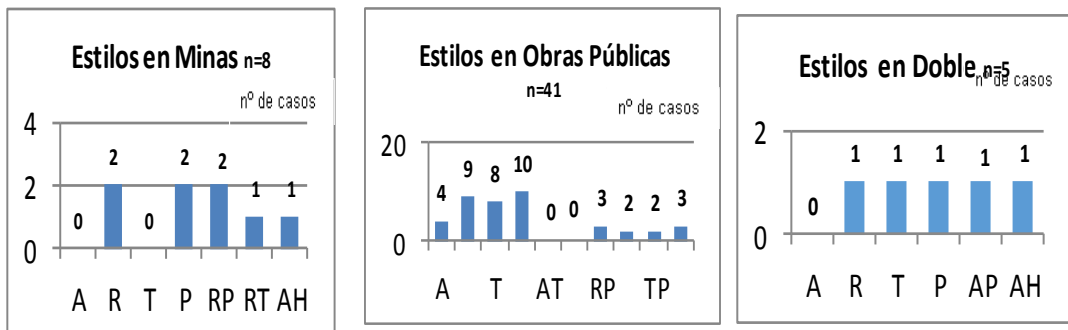


Descubrimos que tras el *estilo reflexivo* se sitúa el pragmático, un hecho que solo ocurre en este centro. Muy cerca le sigue el *teórico*, y el menos desarrollado le corresponde al *activo*. Compruébese que en la descripción particular de los casos, aparecen más individuos con dominio *teórico* que *pragmático*. En este momento se está hablando del grupo en general, de ahí la importancia de conocer bien al alumnado, para luego caracterizar adecuadamente los estilos de aprendizaje del grupo-aula (tabla 52).

**Tabla. 52 Medias de los estilos de aprendizaje en Ingenierías Industriales.  $p < .005$**

EA	Medias ITI	Electricidad	Electrónica	Mecánica	Gestión	Sistemas
Activo	12,03	11,88	12,45	12,40	11,94	11,77
Reflexivo	14,47	15,04	14,53	14,20	14,82	15,11
Teórico*	13,38	14,31	13,71	13,14	12,29	12,86
Pragmático	13,57	13,08	13,71	13,66	12,59	13,31
Sumatorio	53,45	54,23	54,40	53,23	51,65	53,05
N	282	26	55	95	17	35

**Fig. 51. Los estilos en las Ingenierías de Obras Públicas, Minas y Doble titulación**



**Tabla 53. Medias de los estilos de aprendizaje en Minas, Obras Públicas y la Doble titulación**

	ITI	Obras Públicas	Minas	Doble titulación
Activo	11,82	11,00	11,75	12,20
Reflexivo	14,47	13,73	16,13	13,60

Teórico	13,41	13,53	15,38	12,20
Pragmático	13,46	13,63	15,75	14,00
Sumatorio	53,05	52	58,75	52,00
n	337	41	8	5

#### 4.1.6.4. **Estilos de aprendizaje de la Rama de Artes y Humanidades**

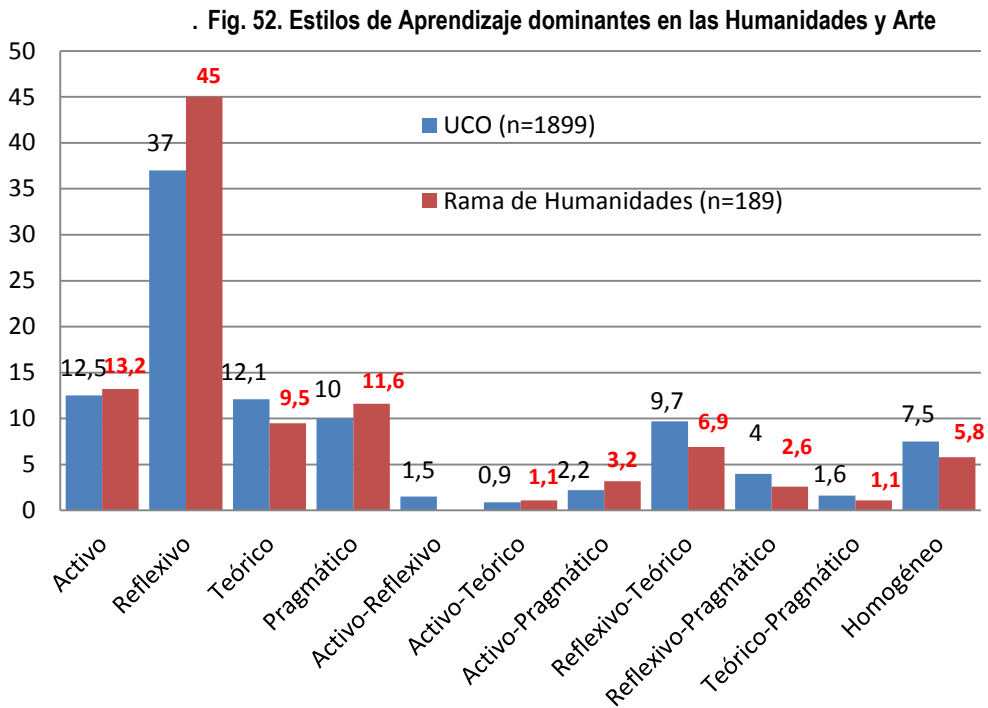
Se trata de una Rama de Conocimiento universitario que reúne las titulaciones de Historia (n=27), Historia del Arte (n=17), Filología Hispánica (n=30), Filología Inglesa (n=68), Humanidades (n=6) y la carrera de Traducción e Interpretación (n=42). Participan en esta rama un total de 191 sujetos de estudio (2 casos perdidos en Arte). Se presenta el perfil de los *estilos de aprendizaje* de este centro en un gráfico comparativo que los relaciona con el general de la UCO

En el conjunto de los resultados que describen los *estilos de aprendizaje dominantes*, compruébese que el rasgo dominante le corresponde al *Estilo Reflexivo* con un importante 45% de los participantes, un valor superior al encontrado en el general de la población UCO que recibía un 37%. Entre los participantes de este centro universitario, los sujetos *activos* ocupan el segundo lugar, y en este contexto de *estilos puros*, les siguen los estudiantes *pragmáticos*. Compruébese que el dominio *teórico* es el menos destacado, un dato que es corroborado al identificar el descenso que experimenta el *estilo dual reflexivo-teórico*.

Es destacable que en una población n=189, aparecen salvo uno (el *activo-reflexivo*), todos los estilos presentes en el contexto general de la UCO. Como se viene indicando, el resto de las características personales de aprendizaje pueden ser consultadas seguidamente (fig. 52).

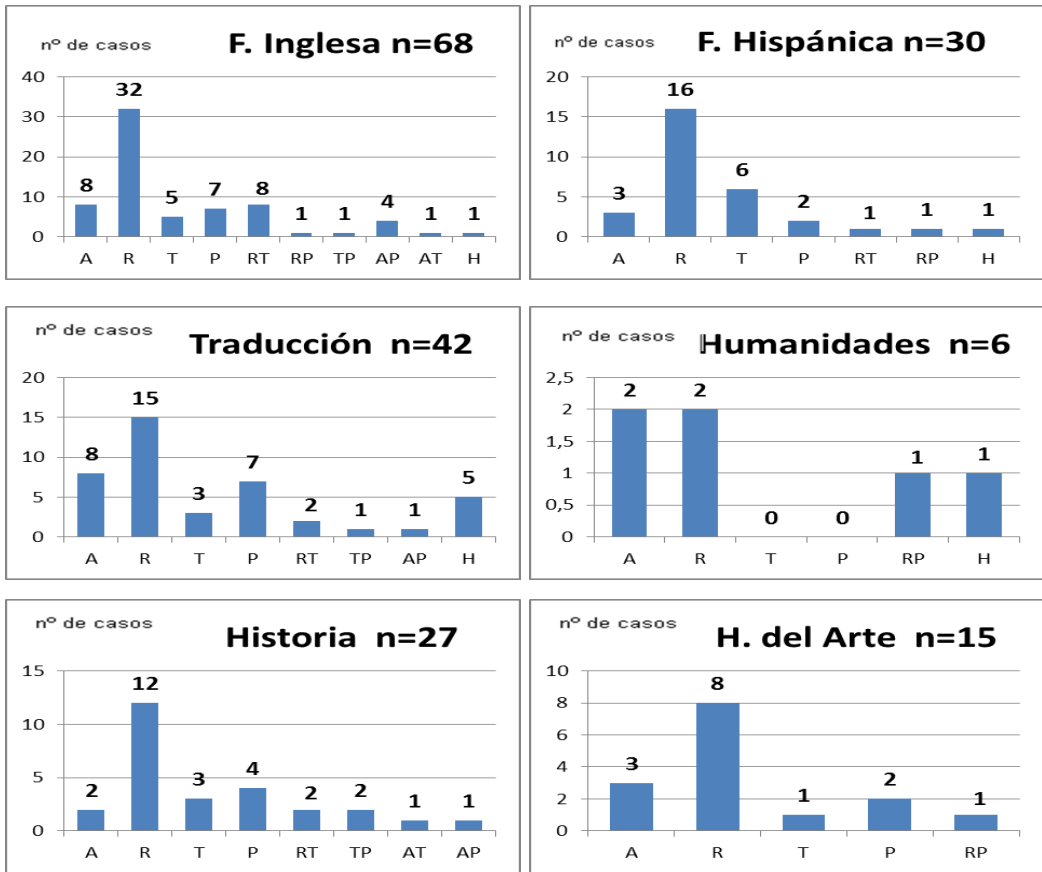
Descritos los *estilos de aprendizaje dominantes* en el ámbito general de este *Rama de Conocimiento*, se procede a continuación al desglose por titulaciones. Recordemos que uno de los objetivos de esta investigación es hacer un estudio exhaustivo de las formas de aprendizaje que el alumnado universitario presenta al

incorporarse a la Universidad. Con esta finalidad se procede a observar y comparar el perfil de cada carrera. Al estudiar cada titulación de forma independiente se ha preferido presentar el número de casos para identificar mejor las particularidades de los sujetos



De todos los datos los datos los que se exponen, sigue llamando la atención que el *estilo reflexivo*, dominante a nivel de *Rama de Conocimiento*, mantiene el mismo comportamiento predominante en todas y cada una de las titulaciones. También se corrobora la tendencia ya percibida en otras Ramas de Conocimiento de la baja presencia del *estilo teórico*. En Traducción e Interpretación destaca el rasgo *activo* y entre los *estilos mixtos* el *homogéneo*. Como hemos venido diciendo la variabilidad en el aprendizaje es importante, compruébese como en 6 casos que presenta Humanidades encontramos cuatro tipos de estilos, y dos de ellos incluso son duales. (Fig. 53)

**Fig. 53 Estilos de aprendizaje dominantes en las titulaciones de Humanidades y Arte**



Los valores encontrados en las medias como podemos observar (tabla 54) experimentan algunos diferencias importantes como, por ejemplo, *activo* entre Traducción con Filosofía Hispánica, *reflexivo* entre ésta con Historia, Historia del Arte con Humanidades en *teórico* o *pragmático* entre ésta y Traducción. Sin embargo estas variaciones no resultan estadísticamente significativas

**Tabla 54: Relaciona las medias de los estilos de aprendizaje en Humanidades y Arte. p>.005**

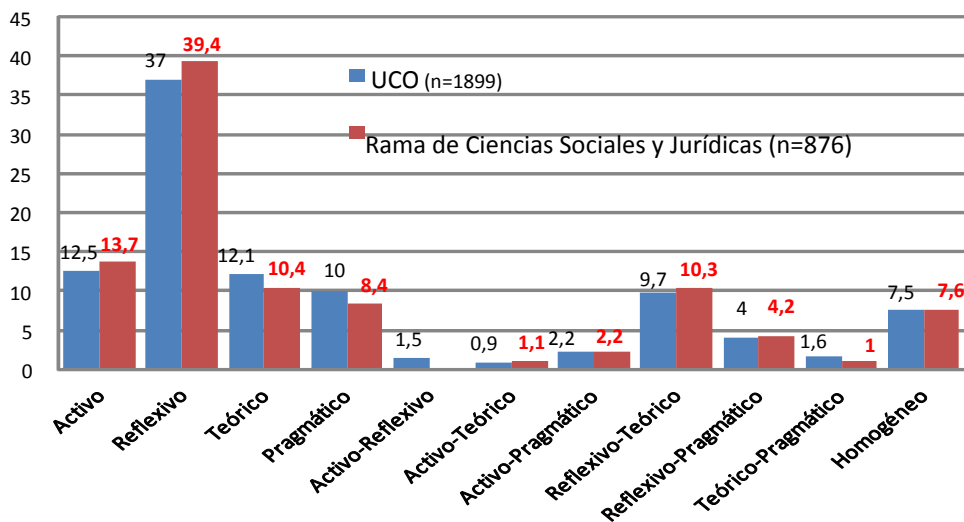
EA	Rama	F. Inglesa	F. Hispánica	Traducción	Humanidades	Historia	H. Arte
Activo	11,25	11,16	10,27	12,05	11,83	10,85	11,88
Reflexivo	14,51	14,07	15,60	15,00	14,17	13,70	14,56
Teórico	12,71	12,47	13,37	12,90	11,17	12,19	13,44
Pragmático	12,32	12,13	11,97	13,26	10,67	12,07	12,38
Sumatorio	50,75	49,82	51,13	53,07	47,83	48,81	52,25
n	189	68	30	42	6	27	16

Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba.

#### 4.2.1.5 Estilos de aprendizaje en las Ciencias Sociales y Jurídicas (CCSSJJ)

En las Ciencias Sociales y Jurídicas, los valores obtenidos en los *estilos de aprendizaje* son semejantes a la población general UCO como puede comprobarse (fig. 54). También es cierto que es la *Rama del Conocimiento* que aporta más casos a la investigación con un 46,20% (876 casos) del total (1899 casos) y quizás la más variada y heterogénea de las áreas del saber al reunir las disciplinas de Derecho, Administración y Dirección de Empresas, Ciencias de la Educación, Ciencias del trabajo y Turismo.

Fig. 54. Describe estilos de aprendizaje dominantes en Ciencias Sociales y Jurídicas. Porcentajes



La Rama se caracteriza por un incremento moderado de sujetos *activos* y *reflexivo*, es decir más divergente y como se puede comprobar a costa de la fase *convergente*. El resto adopta comportamientos muy similares como se puede comprobar. En la investigación presente, se aconseja para una mejor comprensión de los resultados que el valor de los *estilos de aprendizaje* se presente de modo diferenciado en éstas cinco titulaciones.

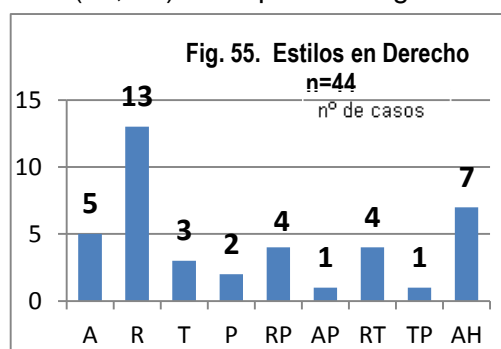
Tabla 55. Medias de los tipos de estilos de aprendizaje en las titulaciones de las CCSSJJ. \*p<.001

	Rama	Derecho	ADE	Doble	Educación	C. Trabajo	Turismo
Activo*	11,36	9,73	11,49	9,64	11,49	11,26	12,03

Reflexivo	14,71	14,66	14,78	15,92	14,59	14,96	14,89
Teórico*	13,06	13,18	13,32	15,00	12,83	13,26	13,40
Pragmático*	12,43	12,41	12,79	12,36	12,26	12,64	12,97
Sumatorio*	51,48	50,00	52,38	52,80	51,04	52,10	53,29
N	877	44	188	25	534	6	35

### ■ Estilos de aprendizaje dominantes en la titulación de Derecho

Una vez más el dominio le corresponde al *estilo reflexivo*, pero con tan solo 13 casos lo que supone un porcentaje muy inferior al (29,5%) de la población general (37%). Lo más destacado de esta carrera es que reúne al 15,95% (7 casos) con mayor desarrollo en rasgos de aprendizaje *homogéneo* y otra cuestión, el enorme desarrollo de estilos duales, obsérvese por ejemplo el *reflexivo-teórico* (18,2%) que casi dobla el valor en el conjunto de la universidad (9,8%) o el *estilo reflexivo-pragmático* casi lo triplica (9,1%). (Fig. 55)



Analizados los perfiles individuales, presentamos a continuación las medias obtenidas en el conjunto del grupo de Derecho (tabla 56). Los resultados ponen de manifiesto la constante que venimos definiendo, esta es, el patrón *reflexivo* es el más desarrollado, seguido del *estilo teórico*, a continuación se sitúa el *pragmático* y concluye como el menos trabajado el *estilo activo*, un valor realmente bajo con respecto a la cifra obtenida en la general de la población (11,32)

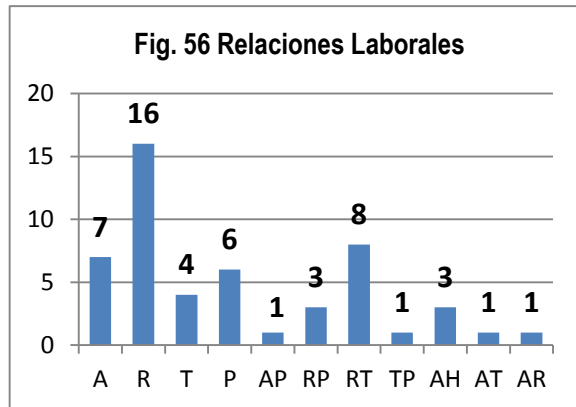
**Tabla 56. Media de los estilos de aprendizaje en Derecho**

	n	Mínimo	Máximo	Media	DT
Activo	44	2	18	9,73	3,914
Reflexivo	44	5	20	14,66	3,410
Teórico	44	4	19	13,18	2,928

Pragmático	44	4	19	12,41	3,371
suma1	44	33	72	50,00	8,302

### ■ Estilos de aprendizaje dominantes en las Ciencias del Trabajo

Relaciones Laborales destaca por su variabilidad, esto es, con 53 participantes se hacen presentes los once dominios diferentes (EAD). Se mantiene la hegemonía de los sujetos con patrón *reflexivo* y aunque la presencia de predominios *teóricos* resulta ser escasa (4 casos) en modo individual, compruébese cómo éste



*estilo* se complementa de manera dual con aquel (RT) obteniendo 8 casos (15,1% frente al 9,7 de la población general). El *estilo activo* con 7 casos (13,2%) también sobresale (fig. 56). Del perfil de los *estilos personales* determinamos las medias que arrojan los siguientes resultados: con casi 15 puntos se sitúa el modelo *reflexivo*, el siguiente más desarrollado recae en el patrón *teórico*, a continuación se posiciona el *pragmático* y, finalmente, nos encontramos con el *estilo activo*. Unos valores como podemos comprobar próxima a los obtenidos en la población de estudio (tabla 57).

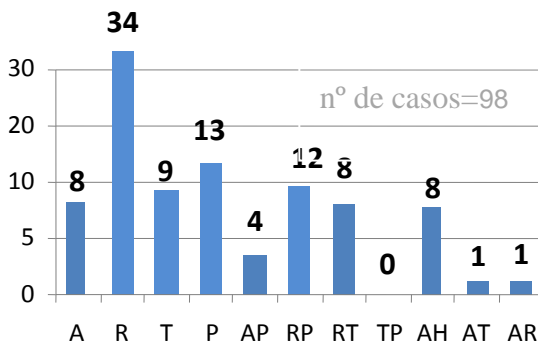
**Tabla 57. Medias de los estilos de aprendizaje en la titulación de Relaciones Laborales**

EA	N	Mínimo	Máximo	Media	DT.
Activo	53	3	18	11,26	3,420
Reflexivo	53	7	20	14,96	2,710
Teórico	53	8	17	13,26	2,194
Pragmático	53	6	20	12,64	2,896
Sumatorio	53	33	62	52,10	7,117

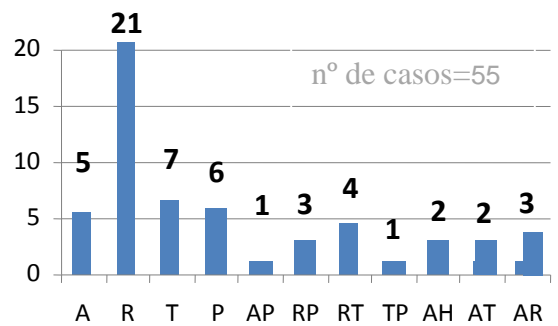
■ **Estilos de aprendizaje dominantes en las titulaciones de Dirección y Administración de empresas**

En el momento de la realización del trabajo de campo, esta titulación albergaba tres formas bien diferenciadas, estas son: Diplomados, Grados y Licenciados en Administración y Dirección de Empresas. Por tal particularidad realizaremos un análisis comparativo de los resultados (fig. 57, 58 y 59).

**Fig. 57: Licenciados**

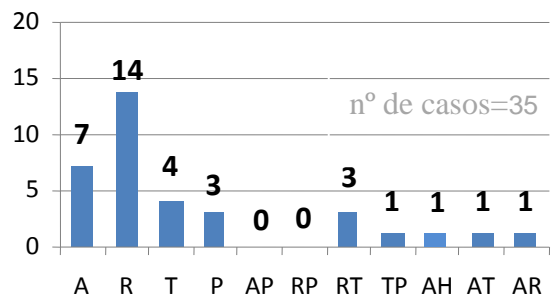


**Fig. 58: Diplomados**



Los resultados nos indican la enorme variabilidad que presentan los dominios de aprendizaje en sujetos que optan por una titulación afín. El *estilo activo* está como más desarrollado en los provenientes de la titulación de grado, sin embargo las medias de estos alumnos en esta fase de aprendizaje resulta ser la más baja

**Fig. 59: Grado**



lo que influirá en un bajo sumatorio como así ocurre. Los sujetos *reflexivos* en su línea de ser los más numerosos en las tres carreras y con ello sus medias con leves variaciones (sobre todo en los licenciados). Donde si encontramos un descenso significativo son en los nuevos estudiantes de Grado con mayor capacidad en la convergencia del aprendizaje, es decir en las fases *teórica* y



*pragmática*. Descubrimos igualmente una reducción importante de estudiantes con dominio *homogéneo* sobre todo en Diplomados y Grados. Siguiendo el análisis de estos últimos, obsérvese la escasa presencia de nivel en *estilos duales*

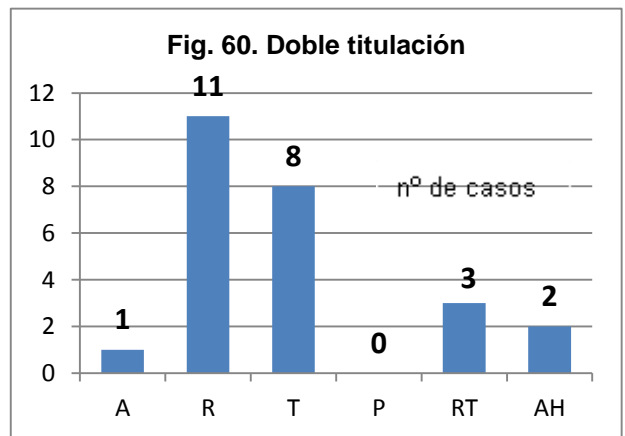
Lo más destacado del análisis de sus medias la localizamos en el estilo *pragmático* entre los Licenciados y los Grados a favor de los primeros, un valor alcanzado éste responsable de la modificación que sufre el *sumatorio* (tabla 58).

**Tabla 58: Medias de los estilos de aprendizaje en los títulos en Empresariales**

EA	CCSSJJ	Diplomados	Licenciados	Grados
Activo	11,36	11,47	11,74	10,83
Reflexivo	14,71	14,91	14,81	14,51
Teórico	13,06	13,33	13,36	13,20
Pragmático	12,43	12,36	13,36	11,94
Sumatorio	51,48	52,09	53,22	50,49
n=	877	55	98	35

**■ Estilos de aprendizaje en la doble titulación de Derecho y Administración y Dirección de Empresas**

Nos preguntamos si las dos titulaciones que hemos analizado con anterioridad por separado, cuando ambas son elegidas de modo simultáneo por un determinado grupo de alumnos (25 casos), estos sujetos presentan características comunes a ambas. Los resultados a nivel de *estilos de aprendizaje dominantes*



(EAD) nos indican un marcado desarrollo en los patrones *reflexivos* y *teóricos* y un más que bajo predominio en los rasgos *activos* y *pragmáticos*, estos últimos ausentes (fig. 60).

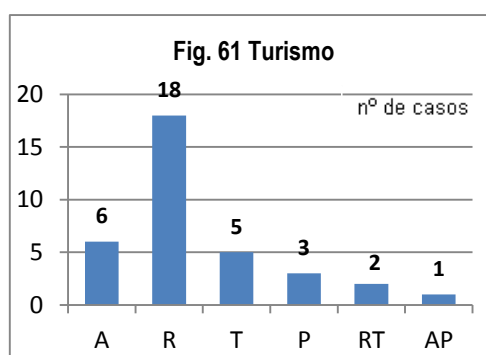
Las medias de los *estilos* nos confirman los resultados anteriores, en efecto, un valor de fase *reflexiva* de 15,92 puntos y uno de 15 con el carácter *teórico*, son los datos más altos encontrados juntos en relación al conjunto de las titulaciones analizadas. Compruébese los valores mínimos que presentan el patrón *reflexivo*, pero sobre todo el *teórico*. Ninguna titulación ha dado un dato tan alto. Por el contrario, el rasgo *activo* queda muy por debajo de la media de la población (tabla 59).

**Tabla 59. Medias de estilos de aprendizaje en doble titulación: Derecho-Empresariales**

EA	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Activo	25	1	17	9,64	3,796
Reflexivo	25	8	20	15,92	2,886
Teórico	25	11	20	15,00	2,236
Pragmático	25	4	16	12,36	2,871
Sumatorio	25	35	61	52,80	6,801

### ■ Estilos de aprendizaje en la titulación de Turismo

En esta carrera resulta muy significativo, en comparación con las titulaciones anteriores, que los resultados de los *estilos de aprendizaje dominantes* son en gran medida *puros* y fundamentalmente a cuenta del dominio *reflexivo* con más del 50% (18 casos). En esta ocasión el segundo más desarrollado a nivel personal se localiza en el rasgo *activo* con 6 sujetos, uno más que el *teórico*. El resto de los perfiles se mantienen en línea con la población general. El



resultado de presentar tanta escasez de participantes con aprendizaje dual tiene como consecuencia la ausencia dominante del *estilo homogéneo* en una muestra de 35 sujetos (fig. 61). Continuando con nuestra estrategia, el siguiente paso es

descubrir el resultado de las medias para analizarlas. Los datos nos indican unas medias muy altas en todos los estilos, efectivamente, el sumatorio con 53,29 puntos es uno de los más altos en el conjunto de las titulaciones analizadas. El orden de intensidad de los cuatro estilos marca la dinámica de la mayoría de las áreas investigadas, es decir, *reflexivo*, *teórico*, *pragmático* y *activo* (tabla 60).

**Tabla 60. Medias de los estilos de aprendizaje en la titulación de Turismo**

EA	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Activo	35	5	17	12,03	2,706
Reflexivo	35	7	20	14,89	2,898
Teórico	35	6	18	13,40	2,789
Pragmático	35	9	20	12,97	2,443
Sumatorio	35	45	65	53,29	5,581

## ■ Estilos de aprendizaje en titulaciones de Educación

Área del Conocimiento que más participantes aporta al estudio, un total de 538 sujetos repartidos entre sus diferentes especialidades: Infantil, Primaria, Educación Física, Especial, Lengua Extranjera, Música, y Audición y Lenguaje

Los resultados de la figura 62 vuelven a situar al *estilo reflexivo* como el más dominante en el análisis de los perfiles individuales (211 casos). Un dato destacado se localiza en el patrón activo que predomina en más del 15% de los estudiantes de estas carreras (81 casos). De igual modo ocurre con el *estilo homogéneo* (44 casos) que supera en medio punto el valor de la población general. Así, *teóricos* y *pragmáticos* de entre los estilos puros, son los que se ven relegados a modos menos dominantes.

Las medias halladas nos indican que los *estilos de aprendizaje* se desarrollan en el mismo orden que en la población general, es decir, *reflexivo*, *teórico*, *pragmático* y *activo*, pero con menor intensidad como nos lo indica el sumatorio (51,04 frente al 51,84). Solo el carácter *activo* se encuentra más presente (tabla 61).

Fig. 62. EAD en la Facultad de Ciencias de la Educación. Porcentajes

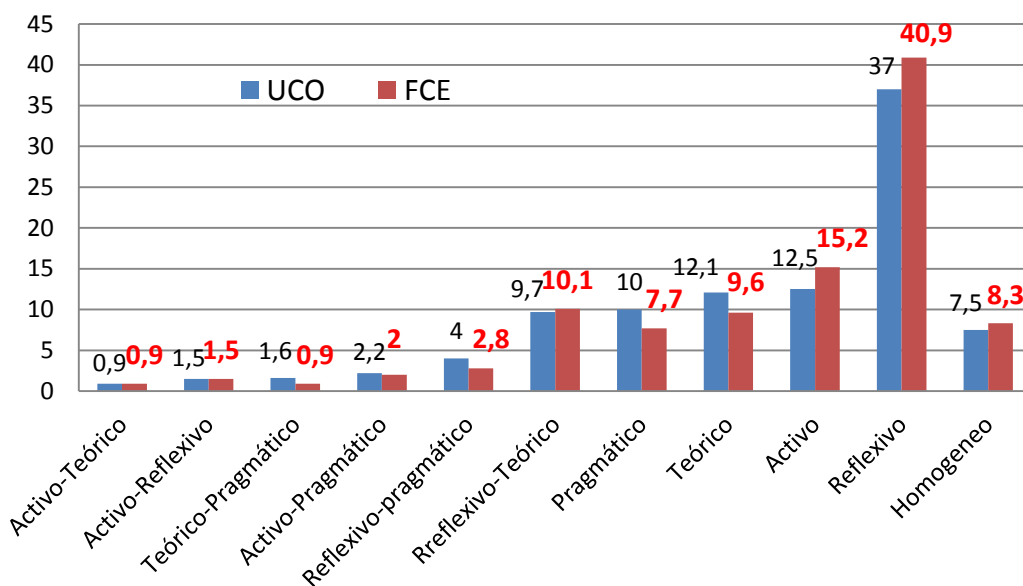


Tabla 61. Medias de estilos de aprendizaje en las titulaciones de Educación

EA	Población	N	Mínimo	Máximo	Media	D.T.
Activo	11,33	534	2	20	11,49	3,206
Reflexivo	14,77	534	4	20	14,59	3,034
Teórico	13,19	534	3	20	12,83	2,910
Pragmático	12,62	534	3	20	12,26	2,776
Sumatorio	51,84	534	2	72	51,04	7,793

Desglosemos todos estos valores para conocer en profundidad el origen de estos resultados. Para ello y como venimos haciendo en el estudio, conozcamos los datos que aportan cada una de las siete titulaciones que componen esta *Rama del Conocimiento*.

### ■ Estilos de aprendizaje en Magisterio de Educación Infantil

Se trata de una de las carreras universitarias en la que resulta más alto el porcentaje del dominio *reflexivo* de los sujetos, entre el conjunto de las titulaciones estudiadas. Incluso en su forma *dual* con el *teórico* (RT) se ve incrementado un 3% más. Encontramos un número importante de sujetos *activos* y es a nivel de *estilo homogéneo* donde se localiza un mayor descenso (fig.63). A nivel de medias

Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba.

en el total de esta titulación se ratifica el alto valor activo y *reflexivo* mientras los otros patrones de aprendizaje se mantienen en la media (tabla 62).

**Tabla 62. Medias de los estilos de aprendizaje en Magisterio de Educación Infantil**

EA	Educación	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Activo	11,49	104	3	18	11,63	2,960
Reflexivo	14,59	104	6	20	14,80	2,901
Teórico	12,83	104	6	19	12,72	2,653
Pragmático	12,26	104	7	18	12,21	2,624
Sumatorio	51,04	104	4	66	50,91	7,809

### ■ Estilos de aprendizaje en Magisterio de Educación Primaria

Se trata de la titulación que más participantes aporta a este estudio (112 casos). Se aprecia un amplio dominio de los sujetos de *estilo reflexivo* (42,9%). Otro de los detalles digno de mencionar es la importante presencia del *estilo homogéneo* y la ausencia de *activos* en su forma *dual*. La cantidad de sujetos *teóricos* resulta ser inferior en relación a la población general y los *pragmáticos* aparecen asociados con dominios *reflexivos* (fig. 63) En el análisis de las medias es de destacar el bajo sumatorio (49,39) o escaso empleo en los estilos (tabla 63)

**Tabla 63. Medias de los estilos de aprendizaje en Magisterio de Educación Primaria**

EA	Educación	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Activo	11,49	112	3	18	10,58	3,130
Reflexivo	14,59	112	4	20	14,47	3,105
Teórico	12,83	112	6	18	12,75	2,775
Pragmático	12,26	112	6	18	11,79	2,699
Suma	51,04	112	2	65	49,39	8,415

### ■ Estilos de aprendizaje en Magisterio de Audición y lenguaje

Se trata ahora del estudio de los *estilos* en la especialidad de Magisterio sobre un grupo pequeño de 23 casos. Se caracterizan sus representantes por un alto dominio en los *activos* (17,4%) y *reflexivos* (47,8%) y bajo en el nivel de la conceptualización abstracta y la *teorización* (fig. 63). Cuando procedemos a ejecutar el análisis de las medias, descubrimos efectivamente, que el *estilo teórico* presenta en esta especialidad casi un punto menos casi igualado con el valor del *activo*. También el *estilo pragmático se muestra incrementado* (tabla 64).

**Tabla 64. Medias de los estilos de aprendizaje en Magisterio de Audición y Lenguaje**

EA	Educación	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Activo	11,49	23	6	17	11,91	2,875
Reflexivo	14,59	23	4	20	14,35	3,352
Teórico	12,83	23	3	18	11,96	3,483
Pragmático	12,26	23	7	16	12,83	2,691
Sumatorio	51,04	23	37	64	51,04	8,054

### ■ Estilos de aprendizaje en Magisterio de Educación Especial

Importante participación en una especialidad que destaca por contar con sujetos con un altísimo dominio en el *estilo activo* (17,5%), en su comparación con la *rama* a la que pertenece, o en relación con la población general. Estudiantes estos en los que predomina el factor *reflexivo* (43,8%), y donde la influencia *pragmática* resulta muy poco destacable con el 2,5% (fig. 63 ). Las medias ratifican ese predominio del aprendizaje *activo* en relación a la media obtenida en el ámbito de la *Educación* (tabla 65)

**Tabla 65. Medias de los estilos de aprendizaje en Magisterio de Educación Especial**

EA	Educación	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Activo	11,49	70	2	18	11,91	3,326

Reflexivo	14,59	70	7	20	14,49	2,991
Teórico	12,83	70	5	18	12,87	2,745
Pragmático	12,26	70	5	18	12,04	2,493
Sumatorio	51,04	70	31	67	51,33	6,907

### ■ Estilos de aprendizaje en Magisterio de Educación Física

En 69 participantes se aglutinan diez formas de estilos de aprendizaje dominantes, esto constata la variabilidad del alumnado y la complejidad del objeto de estudio. En la titulación del deporte, llama la atención la presencia de diez casos (14,7%) con dominio en la fase *teórica* del aprendizaje. Igualmente resulta interesante que sea la única especialidad que los sujetos ubicados en el rasgo *reflexivo* se encuentren por debajo del porcentaje encontrado tanto a nivel de *rama de conocimiento* como de la población. Si consideráramos alto el valor hallado a nivel de desarrollo *activo* en la especialidad de Educación Especial, esta carrera la supera con un 17,6% (fig. 63).

El valor obtenido a nivel de medidas de tendencia central como es la media, satisface los resultados encontrados a nivel de sujetos. En comparación con *el ámbito de la Educación, activos y teóricos* aumentan medio punto. Un valor interesante es la cifra máxima en el sumatorio que alcanza 72 puntos de 80 posibles, la más alta encontrada en el estudio (tabla 66)

**Tabla 66. Medias de los estilos de aprendizaje en Magisterio de Educación física**

EA	Educación	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Activo	11,49	69	3	19	11,93	3,291
Reflexivo	14,59	69	5	20	14,65	3,230
Teórico	12,83	69	4	18	13,32	3,108
Pragmático	12,26	69	6	18	12,13	2,717
Sumatorio	51,04	69	23	72	51,45	8,249

### ■ Estilos de aprendizaje en Magisterio de Lengua Extranjera

En esta titulación universitaria se obtienen los resultados más parecidos a los encontrados en el conjunto de las Ciencias de la Educación. Las principales diferencias a nivel de sujetos se localizan en los *estilos puros, que bajan todos en porcentaje a excepción del dominio activo*. En consecuencia, son los aprendizajes duales y homogéneos los que aumentan sus valores, fundamentalmente el *reflexivo-teórico* (fig. 63). La descripción de las medias indica que, en efecto, las cuatro formas o modalidades de aprendizaje son más altas en esta titulación en comparación con las medias de la *rama* a la que pertenecen. Resulta también interesante comprobar cómo el valor máximo alcanzado en cada uno de los *estilos* es 20, una situación que solamente se ha dado en estos estudios (tabla 67).

**Tabla 67. Medias de los estilos de aprendizaje en Magisterio de Lengua Extranjera**

	Educación	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Activo	11,49	67	3	20	11,84	3,679
Reflexivo	14,59	67	6	20	14,91	3,142
Teórico	12,83	67	4	20	13,04	3,300
Pragmático	12,26	67	4	20	12,72	3,074
Sumatorio	51,04	67	32	69	52,46	7,731

### ■ Estilos de aprendizaje en Magisterio de Música

Finalmente se analiza el aprendizaje correspondiente a la titulación de Música. Sus resultados sorprenden en el sentido de que el dominio de los participantes en el *estilo reflexivo* baja de un modo muy considerable, tan solo el 28,8% (20 puntos menos que en Audición y Lenguaje y 15 que en Ed. Especial). En la misma línea de interés se constata la presencia más alta en el rasgo *activo* 18,8% y en el *pragmático* con un 15% (fig. 63).

En efecto, siguiendo a Kols (1984) las medias nos señalan como la fase de *experiencia activa y experiencia concreta*, es decir, *activo* y *pragmático* se incrementan con respecto a la *observación reflexiva* y la *conceptualización abstracta* en su comparación con los valores alcanzados en el ámbito de Ciencias de la Educación (tabla 68)

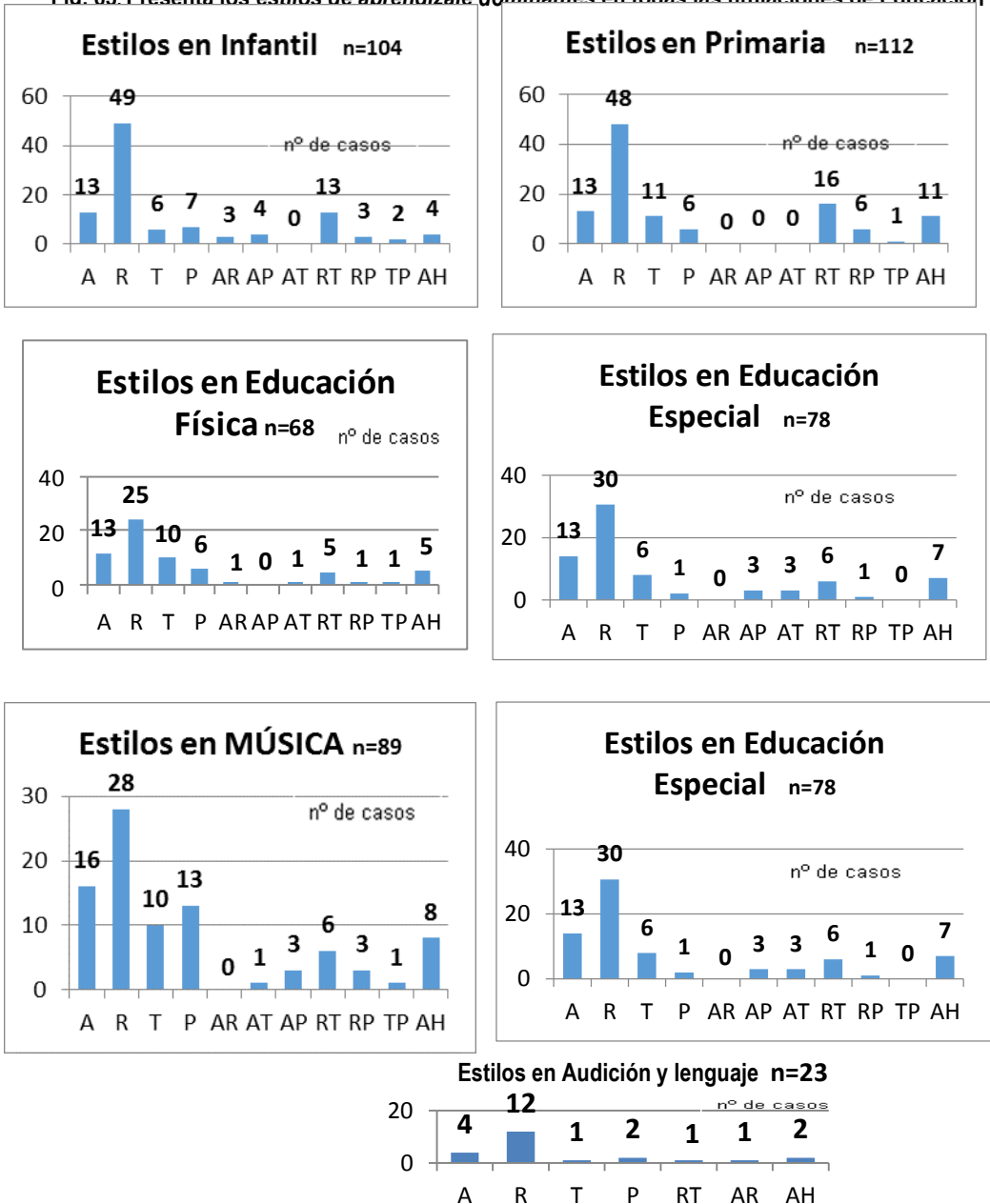
Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba.



**Tabla 68. Medias de los estilos de aprendizaje en Magisterio de Música**

EA	Educación	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Activo	11.49	89	4	20	11.93	2.965
Reflexivo	14.59	89	7	19	14.36	2.865
Teórico	12.83	89	6	20	12.70	2.878
Praemático	12.26	89	3	19	12.69	3.029
Sumatorio	51.04	89	31	66	51.63	7.109

**Fig. 63. Presenta los estilos de aprendizaje dominantes en todas las titulaciones de Educación**



## 4.2. RESULTADOS SOBRE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

A continuación se presentan los resultados más relevantes de la segunda variable de resultado: los *enfoques de aprendizaje (EnA)*. Recordemos el concepto de “*enfoque*” como la consecuencia entre la interacción del estilo personal con las características del entorno, el contexto (Biggs, 1984). Desde esta concepción, el estudiante puede presentar un “*enfoque profundo*” (EnP), cuando desarrolla un interés por las materias, de comprensión de los contenidos en sí mismo o, por el contrario, un “*enfoque superficial*” (EnS), en el cual interviene una intencionalidad instrumental, preocupada por responder a la tarea con acciones de mínimo esfuerzo tan solo para evitar el fracaso.

El “*enfoque*”, así distingue dos dimensiones de estudio, por una parte la *motivación* mostrada por el alumnado, que podrá ser *profunda (MP)* o bien *superficial (MS)* y por otra las *estrategias* a desarrollar para hacer frente a esa situación de aprendizaje que del mismo modo se reconocen como *estrategia profunda (EP)* y *estrategia superficial (ES)*.

### 4.2.1. Enfoques de aprendizaje. Resultados Generales

La observación de los resultados obtenidos en la variable *tipos de enfoque* indica con 32,43 puntos (sobre un máximo de 50) el carácter *profundo* con el que el alumnado universitario se enfrenta a los escenarios de aprendizaje frente al *enfoque superficial que alcanza 24,87 puntos*. El puntaje del valor diferencial medio (VDM) de más de 7 puntos entre los *enfoques* resulta positivo, y por consiguiente, favorable a una actitud de interés y motivación por el saber significativo y comprensivo.

Como desglose de este dato general, se presentan los valores de cada uno de los dominios (escalas) que estructuran el *enfoque, motivación y estrategias*, con sus dos subescalas, *superficial y profunda*, de modo que se van a diferenciar cuatro valores: *motivación profunda (MP)*, *estrategia profunda (EP)*, *motivación superficial (MS)* y *estrategia superficial (ES)*. (Tabla 69).

**Tabla 69. Puntuaciones en escalas y subescalas de los enfoques de aprendizaje**

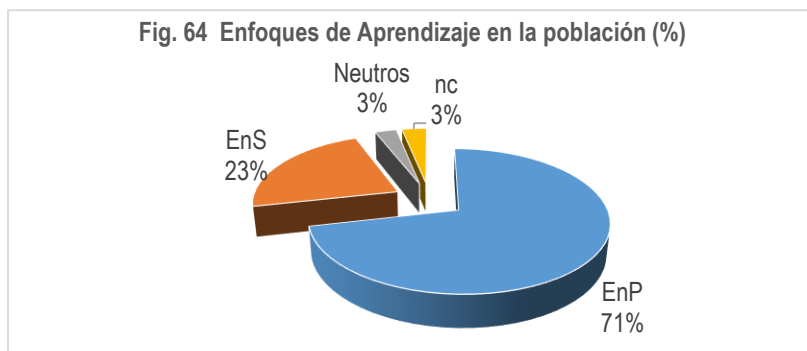
Enfoque Profundo (EnP)		Enfoque Superficial (EnS)	
32,43		24,87	
Valor diferencial medio (Vdm)= EnP – EnS = 7,56			
Motivación Profunda	Estrategia Profunda	Motivación Superficial	Estrategia Superficial
16,94	15,49	12,05	12,81

**n=1844**

En términos generales, los resultados en esta investigación indican la presencia de un mayor número de estudiantes, casi tres de cada cuatro, que acceden a la universidad presentando una motivación intrínseca y con capacidad para el desarrollo de estrategias de aprendizaje de intencionalidad profunda. En efecto, un 22,5% de nuestro alumnado (428 casos) desarrollan un *enfoque superficial* (EnS) y un total de 1.357 participantes, lo que representa el 71,5% de la población una orientación de *aprendizaje profundo* (EnP). Del mismo modo, indicar que las puntuaciones en ambas dimensiones o *subcategorías profundas* del aprendizaje (MP y

EP) resultan bajas, teniendo en cuenta que pudiendo alcanzar hasta 25 puntos cada una, solo han obtenido

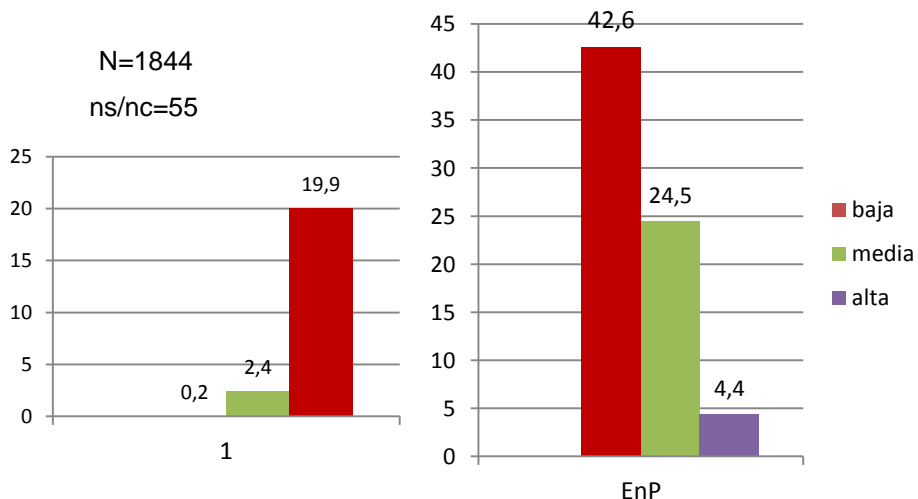
16,94 y 15,49 respectivamente. Finalmente, se completa la descripción de los *enfoques de aprendizaje* en la población estudiada indicando que 53 casos (2,8%) presentan una absoluta igualdad al comparar ambos enfoques de estudio, es decir, el valor diferencial en las puntuaciones de ambos enfoques coinciden, por lo que restan cero. No contestaron correctamente esta parte del cuestionario 55 encuestados (fig. 64)



Para dar un mayor sentido a estos datos numéricos, procedemos a transformar las medidas obtenidas en los *tipos de enfoques de aprendizaje* en categorías, es decir, los representamos en diferentes niveles: bajo, medio y alto. Recordemos que esta variable recibe el término de *intensidad de los enfoques de aprendizaje* (Int.EnA).

Afortunadamente, la elección del *enfoque superficial* en nuestra Universidad es solo aplicada con una intensidad alta y media por 49 sujetos (2,6%). En el nivel bajo se sitúan casi uno de cada cinco estudiantes (379 casos). Por otra parte analizamos la intensidad del *enfoque profundo* y descubrimos que 809 sujetos (42,6%) presenta un nivel bajo. Comprobamos de igual modo que 465 casos (24,5%) se posicionan con una intensidad media y sólo 83 participantes manifiestan desarrollar el *enfoque profundo* en un grado de intensidad elevado (fig. 65). Estos resultados, aunque aceptables, indican que el margen de mejora es amplio en el conjunto de las motivaciones y las estrategias que el alumnado puede mejorar.

Fig. 65: Intensidad de los enfoques de aprendizaje en la UCO. Porcentajes



Una vez conocidos los resultados generales de la aplicación de los *enfoques de aprendizaje* en la población general, procedemos a su análisis detallado para Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba.

descubrir la influencia que las variables personales, de contexto y académicas tienen en la elección de un enfoque u otro por parte del alumnado.

#### 4.2.2. Enfoques de aprendizaje y variables personales

##### ■ *Enfoques de aprendizaje y edad*

En cuanto a los resultados que relacionan estas variables argumentar que, efectivamente, encontramos una relación significativa entre la edad de los encuestados con respecto al tipo de *enfoque* que emplean en sus aprendizajes. Los estudiantes, a medida que presentan mayor edad desarrollan una actitud más *profunda hacia* el aprendizaje (tabla 70) que se manifiesta en mayor grado de intensidad (tabla 71)

**Tabla 70: Relación entre edad y enfoque de aprendizaje (p<001)**

Variable	N	Enfoque	Media	DT.	ET
Edad	1346	Profundo (EnP)	19,56	3,886	,106
	422	Superficial (EnS)	18,74	1,816	,088

**Tabla 71. Relaciona edad con intensidad del enfoque de aprendizaje. (p<.001)**

Intensidad	Enfoque Superficial			Enfoque Profundo		
	Alto	Medio	Bajo	Baja	Medio	Alto
Edad	18,25	18,09	18,82	19,17	20,07	20,47

Continuando con el análisis de esta variable, y conocido el valor general de cada *enfoque*, la siguiente cuestión es descubrir cuál es el valor que adopta cada uno de los dos componentes que la estructuran, esto es, *motivaciones* y *estrategias* en relación a la edad. Los resultados de las correlaciones indican que, aunque existe significación estadística, los *coeficientes de Pearson* presentan unos valores muy débiles (tabla 72).

**Tabla 72. Correlaciones de las subescalas de los EnA.**

Edad-Subescalas	MP	EP	MS	ES
Sig. (bilateral)	,000	,000	,001	000
Coeficiente de Pearson	0,162	0,174	-,079	-,094
Nº de casos	1824	1823	1824	1824

Intentando profundizar más en esta cuestión se comprueba que, efectivamente, con la edad los sujetos incrementan su *intensidad de enfoque* cuando este se desarrolla de un modo más *profundo*. Estas diferencias resultan significativas y el análisis de las comparaciones múltiples también (excepto en la alta-media). Por el contrario, el estudio *de enfoque* a nivel *superficial* señala que su intensidad se hace mayor al descender la edad del alumnado. Ello se puede comprobar sobre todo en los niveles bajo y medio, pero estas diferencias no resultan significativas (tabla 72)

### ■ Enfoques de aprendizaje y sexo

En el estudio de las estrategias educativas que se están analizando, se va a interpretar a continuación el comportamiento y la influencia que sobre los tipos de *enfoques de aprendizaje* tiene la variable sexo del participante a través de sus dos opciones: mujer y hombre (tabla 73). Los resultados demuestran de modo significativo que se han encontrado un mayor número de mujeres que desarrollan un *enfoque profundo* en sus aprendizajes, comparados con el dato obtenido en el sexo masculino.

**Tabla 73. Relaciona tipos de enfoque de aprendizaje con la variable sexo. (p<001)**

			Sexo		Total
			Mujer	Hombre	
Enfoque	Profundo	Recuento	888	460	1348
		Frecuencia esperada	817,2	530,8	1348,0
		Residuos tipificados (rt)	<b>2,5</b>	<b>-3,1</b>	
	Superficial	Recuento	185	237	422
		Frecuencia esperada	255,8	166,2	422,0
		Residuos tipificados (rt)	<b>-4,4</b>	<b>5,5</b>	
Total	Recuento	1073	697	1770	
	Frecuencia esperada	1073,0	697,0	1770,0	

Si en la presente investigación la evidencia en la *escala profunda* (EnP) es significativa, los valores obtenidos a nivel de *enfoque superficial* (EnS) son aún más concluyentes. Compruébense los residuos tipificados, que resultan significativos cuando su valor supera el  $\pm 1,96$  y los obtenidos aquí en el estudio:  $t=5,5$  en hombre frente al  $t=-4,4$  de la mujer.

Manteniendo esta línea de análisis, se analiza cómo se ven afectadas las categorías que definen la estructura del *enfoque*, es decir, las *estrategias* y las *motivaciones* definidas por el estudio desde su doble carácter, bien *profundas* bien *superficiales*. Obsérvese cómo las mujeres obtienen mayor media en las dos dimensiones que configuran el *enfoque profundo*. Por el contrario, los hombres utilizan unas *motivaciones* y *estrategias* más superficiales, identificándose una diferencia de más de 4 puntos, un dato que resulta muy destacado. (Tabla 74)

**Tabla 74. Medias de escalas y subescalas de enfoques de aprendizaje según el sexo. (p<.001)**

EnA	Sexo	N	Media	DT	Error tip
MP	Mujer	1095	17,3096	3,20449	,09684
	Hombre	731	16,4213	3,11783	,11532
EP	Mujer	1094	15,9049	3,48334	,10531
	Hombre	731	14,8892	3,11647	,11527
MS	mujer	1095	11,1123	3,54202	,10704
	hombre	731	13,4473	3,75531	,13890
ES	mujer	1095	12,0658	3,81966	,11543
	hombre	731	13,8769	3,91046	,14463
EnP	mujer	1094	33,2130	6,08610	,18401
	hombre	731	31,3105	5,62340	,20799
EnS	mujer	1095	23,1781	6,73868	,20364
	hombre	731	27,3529	7,10267	,26270

*MP (motivación profunda). EP (estrategia profunda). MS (motivación superficial). ES (estrategia superficial). EnP (enfoque profundo). EnS (enfoque superficial)*

### 4.2.3. Enfoques de aprendizaje y variables contextuales

#### ■ Enfoques de aprendizaje y contexto geográfico (lugar de origen)

Conocido el carácter abierto y plural de la Universidad de Córdoba, el siguiente apartado intenta descubrir si el lugar de procedencia geográfica del alumnado de la UCO aporta diferencias e influye a la hora de desarrollar una orientación más *superficial o profunda del enfoque de aprendizaje elegido*. Los datos revelan que se aprecian diferencias entre los diferentes ámbitos geográficos de procedencia. Las variaciones encontradas se localizan a nivel de alumnos originarios de otros países. Refuta esta falta de significación estadística la prueba de la *ji-cuadrado*. De modo descriptivo el análisis de los datos muestra que los casos procedentes del extranjero presentan una media de interés motivacional superior aunque lo estratégico *profundo* no resulta determinante. Esta opción se mantiene y sigue la tendencia de mostrar un enfoque de aprendizaje más profundo si la distancia es mayor a la Universidad de Córdoba, decreciendo a medida que la distancia es menor. De este modo los enfoques de aprendizaje más profundos aparecen en el alumnado extranjero, siguiendo con el alumnado que procede de otras comunidades autónomas y por último los que tienen su origen en otras provincias andaluzas. A nivel provincial, los sujetos de la capital presentan una cifra superior en el enfoque profundo que aquellos estudiantes cuyo origen se sitúa en los pueblos (tabla 75)

**Tabla 75. Relaciona el lugar de origen de los participantes con el nivel de enfoque. (p.231)**

	N	Enfoque profundo		Enfoque superficial	
		Media	DT	Media	DT
Córdoba Capital	1057	32,29	5,88	24,97	7,166
Córdoba Provincia	317	31,90	5,95	24,82	7,342
Otras Andaluzas	266	32,90	6,07	24,62	6,950
Ámbito español	120	32,99	6,19	24,58	6,363
Otros países	39	34,61*	6,58	23,64	6,986



Total	1799	32,41	5,97	24,899	7,108
-------	------	-------	------	--------	-------

### ■ Enfoques de aprendizaje y contexto familiar

Corresponde ahora describir la influencia del nivel sociocultural del entorno familiar, considerando el nivel de estudios de los padres y las madres (tabla 76), y el número de hermanos (tabla 77). Los resultados indican que las diferencias encontradas en las medias de los estudiantes a nivel tanto de *enfoque profundo* como de *enfoque superficial* no tienen un valor estadísticamente significativo cuando se relaciona con el nivel de estudio de los progenitores, especialmente con el de los padres (p.768) ya que al analizar los niveles en las madres la significación es mayor (p.098).

Un aspecto interesante es que a nivel descriptivo se puede apreciar que cuando el nivel de estudios de padres y madres es medio, los valores *del enfoque profundo son* mayores. Sin embargo cuando se analizan dónde se encuentran los resultados más elevados de *enfoque superficial*, se aprecia que es en los sujetos con nivel de estudios universitarios de padres y madres.

**Tabla 76: Medias de tipos de enfoque según estudios de los progenitores (\*p<.005)**

EnA	Estudios Padres			Estudios Madres		
	Básico	Medio	Universitario	Básico	Medio	Universitario
EnP	32,2523	32,6566	32,5992	32,2643	32,9115	32,4193
EnS	24,8067	24,2747	25,2854	25,0539	24,5729	24,5516*

Del mismo modo, tampoco se aprecia una relación significativa entre el *tipo de enfoque* de aprendizaje desarrollado por el estudiante y el número de hermanos de la unidad familiar.

**Tabla 77. Relaciona tipo de enfoque con número de miembros de la unidad familiar. (p.792)**

	Enfoque	N	Media	DT.	Error típico
Nª de hermanos	Profundo	1325	1,40	1,022	,028
	Superficial	410	1,42	1,105	,055

#### 4.2.4. Enfoques de aprendizaje y variables académicas

Los *enfoques* han sido analizados desde la perspectiva de rendimiento (notas obtenidas) conociendo la relación del comportamiento del alumno o alumna en relación a las estrategias y las motivaciones por el aprendizaje según las asignaturas y materias cursadas antes de la universidad

##### ■ Enfoques de aprendizaje según calificaciones

Cuando analizamos la relación existente entre este conjunto de materias con el tipo de *enfoque* que desarrolla el alumnado, los resultados indican una actitud mucho más *profunda* (EnP), destacando una actitud más *motivacional* (MP) que *estratégica* (EP) en aquellos estudiantes que obtuvieron sus mejoras calificaciones en Ciencias Biológicas, los cuales muestran un aprendizaje *superficial* bajo. Por el contrario, compruébese del mismo modo cómo aquellos estudiantes con buenas calificaciones en las materias Técnicas y los Idiomas presentan un aprendizaje *profundo* más bajo y, por consiguiente, alto en el *superficial* (EnS). (Tabla 78)

**Tabla 78. Medias de los tipos de enfoques en relación con el rendimiento escolar**

	EnP		EnS		N
	Notas altas	Notas bajas	Notas altas	Notas bajas	
Ciencias Técnicas	32,1708	32,4296	26,0396	24,7148	404
Ciencias Biológicas	33,7901	32,3158	22,8567	23,3158	363
Humanidades	32,4473	31,8676	25,0417	24,8633	503
Idiomas	30,9213	32,8215	25,2996	24,9797	267
no clasificable	32,2193	32,4286	24,8333	24,4524	114
Media en población	32,4115	32,3933	24,8328	24,7721	1651
Valor significación (p)	<.001	=.206	<.001	=.557	

Aquí ocurre el fenómeno contrario, es decir, se desarrollan más las *estrategias* (ES) que las *motivaciones* (MS). El resto de los valores obtenidos, pueden ser consultados en la tabla 79. Estos resultados son refutados cuando el

análisis se dirige a conocer y comparar esta variable de rendimiento con el *enfoque* adoptado por el sujeto aprendiz.

**Tabla 79. Relaciona tipos de enfoques con altas calificaciones en materias previas al ingreso. ( $p < .001$ )**

		Enfoque		Total
		Profundo	Superficial	
Ciencias Técnicas	Recuento	293	100	393
	Frecuencia esperada	300,2	92,8	393,0
	Residuos tipificados	-,4	,8	
Ciencias Biológicas	Recuento	300	53	353
	Frecuencia esperada	269,7	83,3	353,0
	Residuos tipificados	<b>1,9</b>	<b>-3,3</b>	
Humanidades	Recuento	367	116	483
	Frecuencia esperada	369,0	114,0	483,0
	Residuos tipificados	-,1	,2	
Idiomas	Recuento	178	79	257
	Frecuencia esperada	196,3	60,7	257,0
	Residuos tipificados	-1,3	<b>2,4</b>	
no clasificable	Recuento	82	29	111
	Frecuencia esperada	84,8	26,2	111,0
	Residuos tipificados	-,3	,5	
Total	Recuento	1220	377	1597
	Frecuencia esperada	1220,0	377,0	1597,0

Representación de cómo podrían leerse estos resultados

Desarrollo en EnP: C. Biológicas > C. Humanísticas > C. Técnicas > Idiomas

Desarrollo en EnS: C. Técnicas > Idiomas > C. Humanísticas > C. Biológicas

■ **Enfoques de aprendizaje y vías de acceso a la Universidad**

Se analiza la influencia de la vía de ingreso a la Universidad en el modo de enfocar el aprendizaje. Dicho de otra manera, ¿*los enfoques de aprendizaje* utilizados por los estudiantes pueden variar en función de la vía de acceso a la Educación Superior? Esta cuestión ha sido planteada en la investigación y los resultados señalan que sí hay relaciones con significación estadística (tabla 80). Las *motivaciones* (MP) y las *estrategias profundas* (EP) resultan muy destacadas en los sujetos que se incorporan por la vía de acceso para mayores de edad (<25 años). En cambio, son los ingresados por la PAU (Prueba de Acceso a la Universidad) los que presentan un aprendizaje más *superficial*.

**Tabla 80. Relaciona *enfoques de aprendizaje* y vía de ingreso en la Universidad.**

		N	Media	DT	Error típico	P
EnP	Selectividad	1552	32,1179	5,89033	,14952	
	C. Formativos	192	34,1927	6,01563	,43414	<.001*
	> 25 años	62	35,9194	6,01991	,76453	
	Total	1806	32,4690	5,97482	,14059	
EnS	Selectividad	1553	25,1668	7,25146	,18401	
	C. Formativos	192	22,8021	6,50915	,46976	
	> 25 años	62	22,6290	5,60221	,71148	=.022*
	Total	1807	24,8284	7,17148	,16871	
MP	Selectividad	1553	16,8042	3,17189	,08049	
	CF	192	17,8333	3,24615	,23427	
	> 25 años	62	18,3710	3,10068	,39379	<.001*
	Total	1807	16,9673	3,20239	,07533	
EP	Selectividad	1552	15,3151	3,32438	,08439	
	C. Formativos	192	16,3594	3,39556	,24505	
	> 25 años	62	17,5484	3,44834	,43794	<.001*

	Total	1806	15,5028	3,37200	,07935	
MS	Selectividad	1553	12,2183	3,85806	,09790	
	C. Formativos	192	10,8177	3,31948	,23956	
	> 25 años	62	11,2581	2,95838	,37571	<.001**
	Total	1807	12,0365	3,80255	,08945	
ES	Selectividad	1553	12,9350	3,96931	,10072	
	C. Formativos	192	11,9844	3,83764	,27696	
	> 25 años	62	11,3710	3,26046	,41408	<.001*
	Total	1807	12,7803	3,95124	,09295	

\* ANOVA \*\* Kruskal-Wallis

En efecto, se aprecian menos sujetos de los esperados desarrollando *enfoques superficiales* cuando proceden de los ciclos formativos y de la opción > de 25 años. Finalmente, son menos los ingresos desde Selectividad los que utilizan un aprendizaje *profundo* (tabla 81).

**Tabla 81: Relaciona el enfoque con forma de acceso a la Universidad. p<.001)**

Vía de acceso		Profundo	Superficial	Total
Selectividad	Recuento	1119	382	1501
	Frecuencia esperada	1146,1	354,9	1501,0
	Residuos tipificados	-,8	1,4	
C. Formativos	Recuento	163	25	188
	Frecuencia esperada	143,5	44,5	188,0
	Residuos tipificados	1,6	<b>-2,9</b>	
> 25 años	Recuento	55	7	62
	Frecuencia esperada	47,3	14,7	62,0
	Residuos tipificados	1,1	<b>-2,0</b>	

#### 4.2.5. Enfoques de aprendizaje por Ramas de Conocimiento

La siguiente cuestión sometida a estudio es el comportamiento de los tipos de *enfoque de aprendizaje* del alumnado desde su estructura intencional y estratégica en función de la dirección tomada para la elección de una titulación. ¿Se relaciona orientación hacia el estudio por una determinada titulación universitaria en el marco de las Ramas del Conocimiento con el modo de enfocar el aprendizaje?. Se analiza a continuación el comportamiento de cada uno de los tipos de *enfoque de aprendizaje* en cada una de las áreas del saber en que la Universidad lo divide.

##### 4.2.5.1. Enfoques de aprendizaje en las Ciencias de la Salud

Se inicia el análisis siguiendo el orden establecido con anterioridad para los *estilos de aprendizaje*. Se comienza con la *Rama de Ciencias de la Salud* que, recordemos, reúne las titulaciones de Enfermería, Medicina y Veterinaria. En primer lugar se calcula el valor obtenido en cada una de las medias de la variable en cuestión. A nivel de escalas o tipos de *enfoque superficial* (EnS) y *profundo* (EnP) y de subescalas, es decir, motivacional (MP y MS) y estratégica (EP y ES). Los resultados muestran a nivel de Ciencias de la Salud el empleo claro del aprendizaje *profundo* frente al uso del *superficial* con un valor diferencial medio (vdm) de más de 13 puntos (tabla 82).

**Tabla 82. Escalas y subescalas de enfoques de aprendizaje en Ciencias de la Salud**

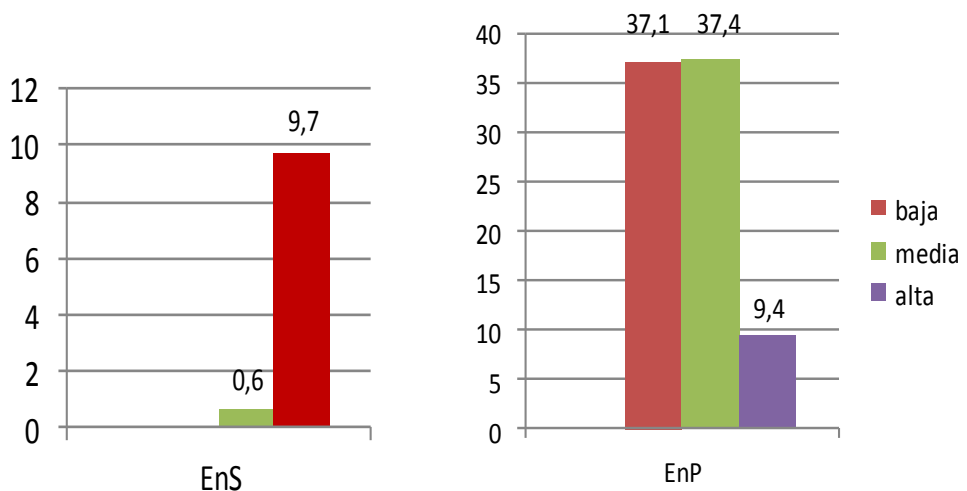
EnA	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
EnP	324	18,00	50,00	34,4352	5,99784
MP	325	6,00	27,00	17,9077	3,14428
EP	324	8,00	25,00	16,5309	3,40855
EnS	325	10,00	43,00	21,3662	6,26509
MS	325	5,00	23,00	10,2462	3,39676
ES	325	5,00	22,00	11,1200	3,42572
Vdm	324			13,0648	

Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba.

Trasladando estos datos numéricos de las escalas y subescalas a las categorías de *intensidad de enfoque*, se refleja que solo algo más del 10% de los participantes desarrolla un *enfoque superficial* (frente al 22,7% en el conjunto de la Universidad). Es decir, un número escaso (51 casos) intentan resolver la tarea de estudio con el mínimo esfuerzo y satisfacer así sus propósitos de aprendizaje empleando para ello un bajo nivel de implicación cognitiva. Por el contrario, más del 80% se localizan en el enfoque profundo de aprendizaje.

Categorizando la *intensidad* de estos dos datos señalados, los resultados señalan que 32 estudiantes trabajan en el contexto de un *enfoque profundo* de intensidad alta (9,4%) en esta Rama. Igualmente, obtenemos un buen resultado en la franja de *intensidad media* donde descubrimos 127 alumnos (37,4%) y un valor semejante se sitúa en la zona baja.

Fig. 66. Intensidad de los Enfoques de Aprendizaje en las Ciencias de la Salud. Porcentajes.



Finalmente, se completa la descripción de la *intensidad de enfoque* indicando que 4 participantes (1,2%) presentan una igualdad absoluta en el desarrollo de uno u otro enfoque, es decir, que las puntuaciones de ambos enfoques coinciden, por lo que restan cero, son sujetos a los que hemos venido a denominar *neutros* (fig. 66).

### 4.2.5.2. Enfoques de Aprendizaje en la rama de Ciencias

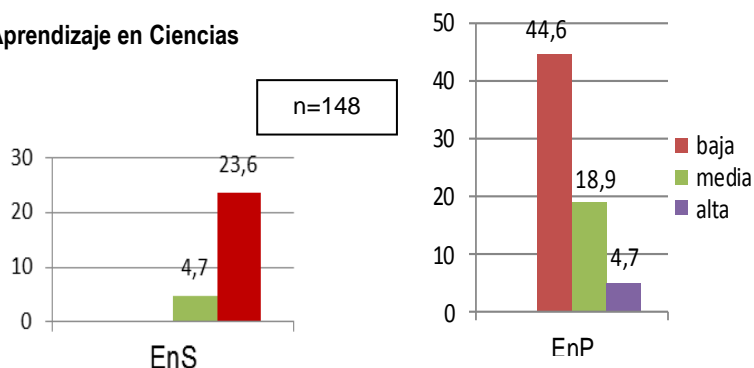
La siguiente aportación a los resultados proviene de otra de las Ramas del Conocimiento, en esta ocasión, la de Ciencias, que engloba las titulaciones de Física, Química, Biología y Ciencias Medio Ambientales (CMA). Los puntajes obtenidos en las escalas y subescalas de *tipos de enfoque de aprendizaje* indican un mayor empleo del *enfoque profundo* frente al *superficial*, con un *valor diferencial medio* (vdm) de 5,73 puntos. En esta rama, también llama la atención que la *estrategia superficial* (ES) supere el componente *motivacional* (MS), a diferencia de lo que ocurre en Ciencias de la Salud (tabla 83).

**Tabla 83: Escalas y subescalas de enfoques de aprendizaje en Ciencias**

EnA	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
EnP	147	18,00	46,00	31,1565	5,71672
MP	147	8,00	25,00	16,4694	3,25683
EP	147	7,00	24,00	14,6871	3,16402
EnS	147	10,00	43,00	25,4286	7,47141
MS	147	5,00	23,00	12,4218	3,91682
ES	147	5,00	22,00	13,0068	4,26277
Vdm	147			5,7279	

En estas titulaciones se aprecia que dos de cada tres estudiantes emplean un *enfoque profundo* (68,3%). Estos datos, aunque favorables, dejan un amplio margen de mejora al presentar una *intensidad de enfoque* baja, cuyo valor es muy alto (44,6%). Todo ello en detrimento de la cota media que no alcanza el 20% y un nivel alto a la que llegan muy poco alumnado, tan solo 7 casos (4,7%) de los 148 participantes. Unos resultados que se sitúan por debajo de la población general.

**Fig.67. Enfoques de Aprendizaje en Ciencias**



Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba.

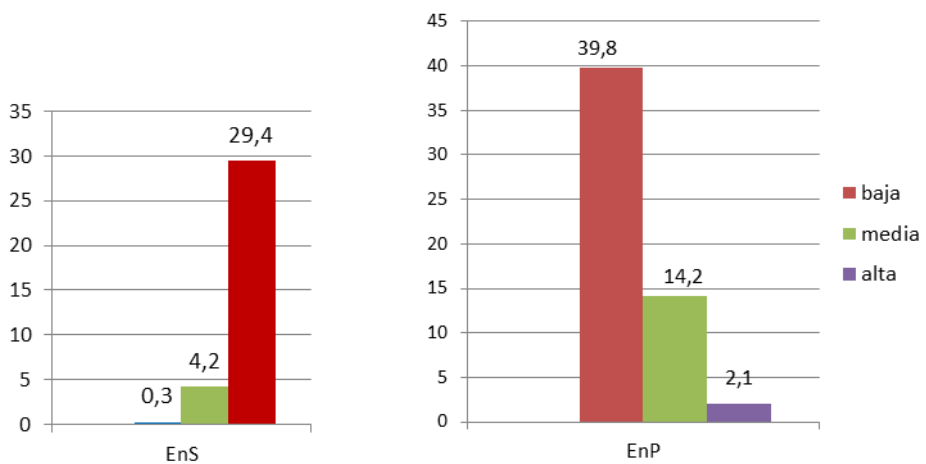


Como también ocurría en las Ciencias de la Salud, en las Ciencias no se encuentra alumnado que desarrolla *enfoques superficiales* de intensidad alta. Los hallamos en los niveles medio (4,7%), muy por encima de la población general (2,4%) y afortunadamente en mayor medida, sujetos utilizando una menor o baja *intensidad superficial* (23,6%). En este ámbito del saber universitario se encuentran 4 casos neutros (fig. 67)

#### 4.2.5.3. Enfoques de aprendizaje en la Rama de las Ingenierías

La investigación se sitúa en el área con más variabilidad de titulaciones, hasta diez carreras se reúnen en torno a esta Rama de Conocimiento. Con una casuística de 337 participantes, uno de cada tres emplea *enfoques superficiales* de aprendizaje (33,8%, muy por encima del 22,8% de la población general). De estos 114 casos, 99 casos (86,8%), afortunadamente, presentan una *intensidad de enfoque* baja y por vez primera aparece un encuestado con nivel alto de *aprendizaje superficial*.

Fig. 68. Intensidad de los *enfoques de aprendizaje* en la Rama de las Ingenierías



En lo que respecta a los *enfoques profundos*, seguimos encontrando una mayor frecuencia (56,1%), principalmente en la categoría de valor más bajo (39,8%). Le sigue una intensidad media con 48 casos (14,2%) y, tan solo en esta Rama de Ciencias, aparecen 7 casos con un aprendizaje profundo de alta intensidad. Es el Área en que más encuestados presentan igualdad de enfoques

(11 casos) y que más evitan manifestarse en forma de no saben, o bien no contestan (22 casos). (fig. 68)

Los puntajes obtenidos en las escalas y subescalas de *enfoque de aprendizaje* indican un mayor empleo de *enfoque profundo*, donde los aspectos motivacionales superan a los estratégicos, frente al superficial que ocurre lo contrario. En ambos casos los datos son muy cercanos, y el valor diferencial medio (vdm) es de tan solo 3,51 puntos (tabla 84)

**Tabla 84: Escalas y subescalas de enfoques de aprendizaje en las Ingenierías.**

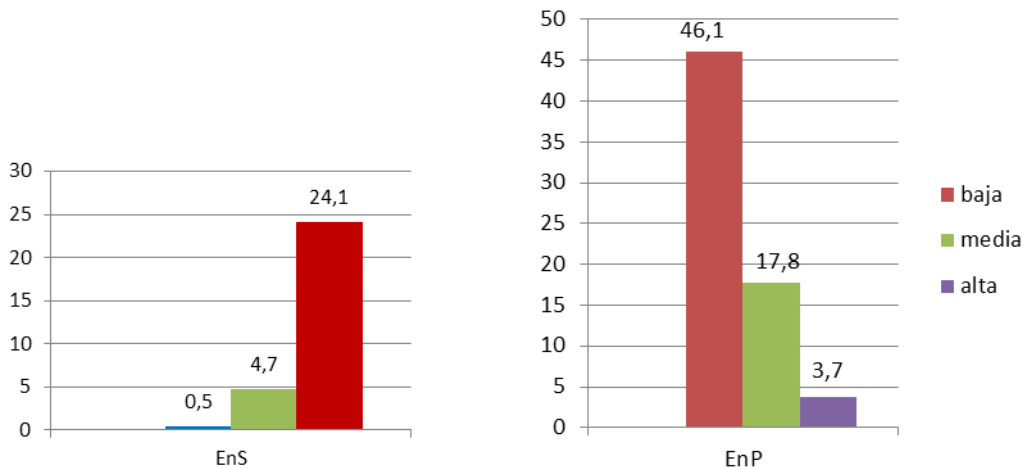
EnA	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
EnP	315	16,00	50,00	31,3302	5,74114
MP	315	7,00	25,00	16,5270	3,11792
EP	315	6,00	25,00	14,8032	3,23584
EnS	315	10,00	67,00	27,8857	7,18940
MS	315	5,00	27,00	13,6603	3,65148
ES	315	5,00	25,00	14,1587	3,96885
Vdm	315	-28,00	32,00	3,5111	10,39609

#### 4.2.5.4. Enfoques de Aprendizaje en la Rama de Artes y Humanidades

El análisis de los *enfoques de aprendizaje* en la Rama de Conocimiento de Artes y Humanidades que reúnen a seis titulaciones, se realiza sobre 191 participantes de los cuales, 129 casos trabajan en el campo de las *motivaciones* y las *estrategias de aprendizaje profundo* (67,5%). Optan por *enfoques* con menor valor didáctico y pedagógico un total de 56 estudiantes que representan al 29,3%. Los resultados obtenidos para la dimensión *profunda* (EnP), en relación a las categorías de *intensidad*, muestran 7 casos en el nivel alto (3,7%), 34 en el medio (17,8%) y 88 en el bajo (46,1%). En posición neutra de enfoque hallamos al 2,6% (5 casos) y el campo de desarrollo de aprendizaje superficial, los niveles son bajos en el 24,1% (46 casos), medios en el 4,7% (9 sujetos) y solo un participante (0,5%) manifiesta el mayor grado de *superficialidad* para el aprendizaje (fig. 69)

Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba.

**Fig. 69: Intensidad de los Enfoques de Aprendizaje en la RC de Artes y Humanidades**



Los puntajes obtenidos en las *escalas y subescalas de enfoque de aprendizaje* (tabla 85) indican un mayor empleo de *enfoque profundo* frente al *superficial*, con un *valor diferencial medio* de 5,19 puntos. Sigue siendo una constante que el aprendizaje *profundo* presente una dimensión más *motivacional* que *estratégica*; situación contraria a la que muestra el *enfoque superficial*.

**Tabla 85: Valores de las escalas y subescalas de enfoques en las Humanidades y el Arte.**

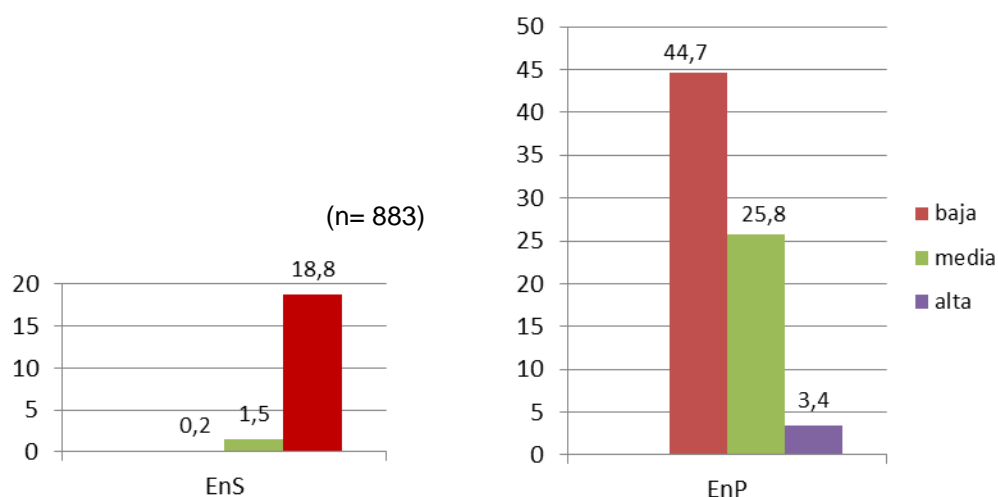
EnA	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
EnP	190	14,00	46,00	31,2947	6,29331
MP	190	5,00	24,00	16,4053	3,34901
EP	190	6,00	25,00	14,8895	3,54015
EnS	190	10,00	50,00	26,1053	7,51291
MS	190	5,00	25,00	12,8158	4,24299
ES	190	5,00	25,00	13,2895	3,99410
Vdm	190	-36,00	36,00	5,1895	11,74040

#### 4.2.5.5. Enfoques de Aprendizaje en las Ciencias Sociales y Jurídicas

Nos situamos en la *Rama del Conocimiento* que aporta más encuestados a la investigación (883 casos). También es cierto que en torno a este amplio campo tan heterogéneo del aprendizaje participan el mayor número de titulaciones de la educación universitaria.

Los resultados muestran que casi tres de cada cuatro estudiantes trabajan para obtener un aprendizaje de naturaleza *profunda* (74%), en concreto 653 de los 883 encuestados. Esta submuestra presenta un comportamiento parecido a la población general, pues cerca de la mitad de los casos (44,7%), aunque emplean un enfoque profundo de aprendizaje, muestran una *intensidad* baja. Uno de cada cuatro alumnos situados en esta dimensión de aprovechamiento del aprendizaje (25,8%) manifiesta una *intensidad* media. Finalmente, un 3,4% (30 casos) declaran emplear al máximo sus capacidades cognitivas.

Fig. 71. Intensidad de los Enfoques de Aprendizaje en las Ciencias Sociales y Jurídicas. Porcentajes



El gráfico presentado (fig. 70) pone en evidencia las frecuencias encontradas en el análisis del *enfoque superficial*. Se puede constatar que la inmensa mayoría (18,8%) se localiza en los niveles más bajos y solo 15 casos (0,2%) trabajan en el mayor grado de *superficialidad*. Las medias corroboran estos datos (tabla 86)

Tabla 86: Escalas y subescalas de enfoques de aprendizaje en las Ciencias Sociales y Jurídicas.

EnA	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
EnP	864	12,00	50,00	32,5498	5,80365
MP	864	7,00	25,00	16,9294	3,12925
EP	864	5,00	25,00	15,6204	3,29427

EnS	864	10,00	46,00	24,7187	6,79638
MS	864	5,00	23,00	11,9132	3,56669
ES	864	5,00	25,00	12,8056	3,85744
Vdm	864	-30,00	38,00	7,8310	10,34163

#### 4.2.6. Análisis comparativo entre los *tipos de enfoques de aprendizaje y Ramas de Conocimiento*

Una vez conocido el carácter superficial y/o profundo de motivaciones y estrategias empleadas por nuestro alumnado encuestado en la Universidad de Córdoba, el siguiente paso de la investigación se centra en descubrir el comportamiento relacional de estos valores entre las diferentes *Ramas de Conocimiento*. El planteamiento en esta fase de la investigación es buscar y determinar qué áreas de la Educación Superior son más afines al empleo de enfoques profundos y qué grupos de alumnos y alumnas optan por posiciones más superficiales.

Iniciamos esta etapa del estudio agrupando los valores de las medias de las escalas de los *enfoques, profundo (EnP) y superficial (EnS)*, y subescalas o características que las definen, motivacional (MP y MS) y estratégica (EP y ES) (tabla). Obsérvese cómo los sujetos matriculados en las titulaciones del *Área de Ciencias de la Salud* obtienen un desarrollo significativamente mayor en la aplicación del *enfoque profundo*, tanto en su fase intencional o motivacional (MP), como procedimental o estratégica (EP), con respecto a las demás *Ramas de Conocimiento*. Las medias indican que después de los de Ciencias de la Salud, los sujetos que más emplean este *enfoque* dirigido hacia un aprendizaje comprensivo es la *Rama de Ciencias Jurídicas y Sociales*.

Estas diferencias resultan significativas cuando se comparan con las Ingenierías, las cuales presentan el valor más bajo en el conjunto de la población. Restan las ramas de Ciencias y de Artes y Humanidades, las cuales se sitúan en una posición media de desarrollo con respecto al *enfoque profundo*, dato que se puede comprobar al estudiar Vdm o *valores diferenciales medios* (tabla 87). Lo

más destacado del análisis del *enfoque superficial* se localiza al comparar las Ingenierías con el resto de *áreas académicas*. Para determinar la relación existente, se aplica el test de Kruskal-Wallis, al comprobar en el análisis de la comparación de medias ANOVA que ésta queda rechazada por no cumplir los supuestos de normalidad y heterocedasticidad.

**Tabla 87. Relaciona escalas y subescalas de enfoques de aprendizaje en las Ramas de Conocimiento.**

EnA	Salud	Ciencia	Ingeniería	Humanidades	Sociales y Jurídicas	P
EnP	34,4352	31,1565	31,1302	31,2947	32,5498	<0.001*
MP	17,9077	16,4694	16,4270	16,4053	16,9294	
EP	16,5309	14,6871	14,7032	14,8895	15,6204	
EnS	21,3662	25,4286	27,8857	26,1053	24,7187	<0.001**
MS	10,2462	12,4218	13,6603	12,8158	11,9132	
ES	11,1200	13,0068	14,1587	13,2895	12,8056	
VDM	13,0648	5,7279	3,3111	5,1895	7,8310	

\*ANOVA    \*\*Kruskal-Wallis

Conocidos los valores de las medias de las escalas y subescalas de los enfoques de aprendizaje, la siguiente cuestión analítica se centra en el estudio de casos, es decir, en identificar a los sujetos *profundos* y *superficiales*. Se procede así al análisis de frecuencias y porcentajes entre sujetos, empleando para ello la *ji-cuadrada* ( $\chi^2$ ) por ser una prueba estadística que permite dar respuesta a la cuestión planteada (tabla 88).

**Tabla 88. Relaciona el tipo de enfoque con las Ramas del Conocimiento. (p<.005)**

Ramas del conocimiento		Enfoque		Total
		Profundo	Superficial	
Rama Ciencias de la Salud	Recuento	285	35	320
	Esperados	243,3	76,7	320,0
	Residuos	<b>2,7*</b>	<b>-4,8*</b>	

	tipificados			
Rama Ciencias	Recuento	101	42	143
	Esperados	108,7	34,3	143,0
	Residuos tipificados	-,7	1,3	
Rama Ingenierías y Arquitecturas	Recuento	189	114	303
	Esperados	230,3	72,7	303,0
	Residuos tipificados	-2,7*	4,9*	
Rama Humanidades y Arte	Recuento	129	56	185
	Esperados	140,6	44,4	185,0
	Residuos tipificados	-1,0	1,7	
Rama Ciencias jurídicas y Sociales	Recuento	653	181	834
	Esperados	634,0	200,0	834,0
	Residuos tipificados	,8	-1,3	
Total	Frecuencia esperada	1357	428	1785

Profundizando más en el estudio, se desea conocer el comportamiento de la variable denominada *intensidad de enfoque de aprendizaje* (IntEnA) en cada una de las *áreas del saber*. El estudio comparativo efectuado en el alumnado que desarrolla un *enfoque profundo* muestra relaciones estadísticas significativas. La interpretación de los resultados pone de manifiesto que el alumnado de las titulaciones de la Rama de Ciencias de la *Salud* desarrolla en mayor medida un *enfoque profundo* (83,9%), resultando estadísticamente significativo en las categorías “alta” (9,4%) y media (37,4%). En las Ciencias, las diferencias positivas las encontramos en la intensidad baja, al igual que en las Ingenierías, donde se perciben menos casos en los niveles medio y alto. Siguiendo el análisis de la

Rama de Artes y Humanidades, se puede afirmar que también adopta un comportamiento semejante a la anterior rama, al presentar un residuo positivo en la *intensidad* baja y negativo en la media y alta. Finalmente, las Ciencias Sociales y Jurídicas que reúne esa área, presentan diferencias significativas (tabla 89).

**Tabla 89. Intensidad de enfoques de aprendizaje según las RRCC. Porcentajes. \*p<.005, \*\*p<.005**

Ramas del Conocimiento	Enfoque Superficial*			Neutro	Enfoque Profundo**		
	Alta	Media	Baja		Baja	Media	Alta
<b>Salud</b>	---	0,6	9,7	1,2	37,1*	37,4*	9,4*
(95,4%)	10,3%				83,9%		
<b>Experimentales</b>	---	4,7	23,6	2,7	44,6	18,9	4,7
(99,2%)	28,3%				68,3		
<b>Ingenierías</b>	0,3	4,2	29,4	3,6	39,8*	14,2*	2,1
(n=93,6)	33,9%				56,1		
<b>Humanidades-Arte</b>	0,5	4,7	24,1	2,6	46,1	17,8	3,7
(96,9%)	29,3%				67,6		
<b>Sociales-Jurídicas</b>	0,2	1,5	18,8		44,7	25,8	3,4
(94,4)	20,5%				73,9%		
<b>Población general</b>	0,2	2,4	19,9		42,6	24,5	4,4
	22,5				71,5		

#### 4.2.6.1. Análisis comparativo de enfoques en las RRCC por titulaciones

A semejanza del análisis efectuado en los estilos de aprendizaje, se procede ahora a estudiar los datos referidos a los enfoques de aprendizaje que aparecen en cada una de las titulaciones que incluye esta investigación.



#### 4.2.6.1.1. **Enfoques de aprendizaje en las titulaciones de la Salud**

Los resultados de la investigación centrada en las tres carreras mencionadas, para la variable de resultado *enfoques de aprendizaje* (EnA), a nivel de escalas (EnP y EnS) y subescalas correspondientes (MP-ES y EP-ES), obtienen los valores que se indican en la tabla 90. Compruébese cómo los datos obtenidos en Enfermería y en Medicina, no así en Veterinaria, en el enfoque profundo (EnP) resultan ser las cifras más elevadas en el conjunto de la población.

**Tabla 90. Medias de *enfoques de aprendizaje* en las titulaciones de la Salud.  $p < .001$**

EnA	Valor Rama	Enfermería	Medicina	Veterinaria
EnP	34,4352	35,7459	35,4553	30,8228
MP	17,9077	18,3770	18,3496	16,5125
EP	16,5309	17,3689	17,1057	14,3418
EnS	21,3662	19,3852	21,3171	24,4625
MS	10,2462	9,1066	10,3902	11,7625
ES	11,1200	10,2787	10,9268	12,7000
Vdm	13,0648	16,3607	14,1382	6,3038
N	324	122	123	79

Cuando se quiso conocer la “fuerza” de los *enfoques de aprendizaje* a través de sus categorías alta, media y baja, los porcentajes mostraron una intensidad profunda media-alta en Enfermería y Medicina, y más baja en Veterinaria. Los resultados sobre el enfoque superficial presentan valores opuestos, al tratarse de dos escalas excluyentes (tabla 91)

**Tabla 91. Relación de porcentajes de intensidad de enfoque en las titulaciones de la Salud. ( $p < .001$ )**

	EnS				EnP		
	Alta	Media	Baja	Nulo	Baja	Media	Alta
Valor Rama	---	0,6	9,7	1,2	37,1*	37,4*	9,4*
Enfermería	---	---	2,5	0,8	36,1	47,5	13,1
Medicina	---	---	16,3	0,7	34,8	36,3	11,9
Veterinaria	---	2,4	24,1	2,4	42,2	24,1	---

#### 4.2.6.1.2. Enfoques de aprendizaje en las titulaciones de Ciencias

Situados en las carreras de la Rama de Conocimiento de Ciencias, son Química y Física las dos carreras que presentan mayor aprendizaje *profundo*, mientras que Biología es la que muestra una cifra inferior. La titulación de Ciencias Ambientales destaca por obtener el mayor desarrollo en *estrategia profunda*. Compruébese, del mismo modo, cómo las MP son siempre superiores a las EP y las ES mayores a las MS. Curiosamente, Química también arroja el mayor desarrollo en *enfoque superficial*, incluso por encima de Biología. Todas estas diferencias resultan estadísticamente significativas (tabla 92)

**Tabla 92. Medias de los enfoques de aprendizaje en las titulaciones de las Ciencias**

EnA	Física	Química	Biología	CMA	p	Valor de Rama
EnP	32,42	32,74	28,55	32,10	.003*	31,15
.MP	17,31	17,61	15,06	16,81	.004*	16,47
EP	15,10	15,13	13,47	15,28	.023*	14,69
EnS	26,05	26,61	26,38	24,06	<.001**	25,43
MS	12,79	13,22	12,49	11,95		12,42
ES	13,26	13,39	13,89	12,11		13,01
VDM	6,37	6,13	2,18	8,03		5,73
N	19	23	45	60		147

Continuando con la dinámica del análisis de los resultados interesa saber cuál es la intensidad de los *tipos de enfoque de aprendizaje* (tabla 93)

**Tabla 93. Intensidad de los tipos de enfoque de aprendizaje en titulaciones de Ciencias**

Titulación	EnS			Nulo	EnP		
	Alta	Media	Baja		Baja	Media	Alta
Rama		4,7	23,6	2,7	44,6	18,9	4,7
Física	---	5,3	15,8	---	57,9	15,8	5,3
Química	---	26,1	---	---	43,5	21,7	4,3
Biología	---	4,4	37,8	---	48,9	6,7	2,2
CMA	---	4,9	14,8	---	37,7	27,9	6,6

#### 4.2.6.1.3. Enfoques de aprendizaje en las titulaciones de la Rama Ingenierías

Se analiza esta Rama de Conocimiento organizando las titulaciones en dos grupos. Por una parte las Ingenierías de Agrónomos y Montes y, por otra, el resto de Ingenierías Técnicas Industriales (tablas 94 y 95). La razón es que presentan un desarrollo de aprendizaje *profundo* muy superior las primeras respecto a las segundas. En efecto, obsérvese cómo Ingeniería de Montes presenta un VDM cercano a los 12 puntos, solo superado por Enfermería y Medicina. También los sujetos pertenecientes a Ingeniería Agronómica presenta una valoración *profunda* significativa, pero ocurre obtiene además una *superficialidad* elevada

**Tabla 94. Medias de los tipos de enfoque de aprendizaje en ETSIAM. (p<.005)**

<b>EnA</b>	Agrónomos (n=31)	Montes (n=19)
.EnP	34,61	34,95
MP	17,97	18,21
EP	16,64	16,77
EnS	25,48	23,10
MS	12,22	10,79
ES	13,26	12,31
VDM	9,13	11,84

**Tabla 95: Medias de los tipos de enfoque de aprendizaje en las Ingenierías Industriales**

	Electricida	Electrónic	Mecánic	Sistema	Gestió	OP	Mina	Dobl	Rama
EnP	32.11	31.56	30.45	29.26	29.37	30.9	32.25	26.8	31,130
MP	17.31	16.60	16.17	15.00	15.81	16.5	16.12	14.4	16,427
EP	14.81	14.96	14.28	14.26	13.56	14.3	16.13	12.4	14,703
EnS	25.96	30.04	28.81	30.63	29.69	27.1	25.37	27.6	27,885
MS	12.58	15.17	13.82	14.50	14.50	13.4	12.75	13.8	13,660
ES	13.38	15.24	13.99	16.13	15.19	13.7	12.63	13.8	14,158
Vd	6.15	.88	2.65	-1.37	-.31	3.75	6.87	-.80	3,3111
n	26	51	88	30	16	41	8	5	265

La Rama de las Ingenierías acoge al mayor número de titulaciones. En total se han analizado ocho carreras de las cuales destacan en orden a su *profundidad de enfoque* las Ingenierías de Minas y Electricidad. Le siguen la Ingeniería de Obras Públicas (hoy Construcciones Civiles) y a continuación los de Mecánica. Finalmente destacan las carreras de Sistemas, Gestión y la doble titulación (OP+Minas) por superar el *enfoque superficial* al *enfoque profundo*, una situación que no se volverá a repetir en el conjunto del resto de la población

El estudio de las *intensidades de los tipos de enfoques superficiales* presenta unos porcentajes de sujetos que se incrementan, comprobando en orden descendente la tabla 96, lo que corrobora la orientación de los datos obtenidos en las medias de los *tipos de enfoques*. En orden contrario, se comprueba cómo la mitad de la población de Montes presenta una *intensidad* media.

**Tabla 96. Relaciona las *intensidades de enfoques de aprendizaje* en la Rama de las Ingenierías**

	EnS				EnP		
	Alta	Media	Baja	Nulo	Baja	media	Alta
Valor de Rama	0,3	4,2	29,4	3,6	39,8*	14,2*	2,1
Agrónomos (n=31)	---	---	12,1	6,1	48,5	21,2	6,1
Montes (n=19)	---	---	13,6	13,7	22,7	50.0	
Electricidad(n=26)	---	3.8	15.4	11.4	46.2	19.2	3.8
Electrónica (51)	---	7.3	34.5	---	41.8	7.3	1.8
Mecánica (n=88)	1.1	2.1	31.6		46.3	6.3	2.1
Sistemas (30)	---	8.6	40.0	---	28.6	2.9	---
Gestión (16)	---	11.8	29.4	11.8	35.3	11.8	---
CC (n=41)	---	4,9	36,6	2,7	34,1	19,5	2,4
Minas (n=8)	---	---	25.0	---	37.5	37.5	---
Doble (n=5)	---	---	60.0	---	20.0	20.0	---

#### 4.2.6.1.4. Enfoques en las titulaciones de Artes y Humanidades

Corresponde ahora el estudio de las seis carreras que se reúnen en torno a la Rama de Conocimiento de Artes y Humanidades. El análisis de los resultados muestra la titulación de Historia del Arte como la mayor puntuada en el total del estudio a nivel de la escala de *enfoques profundos* (EnP), tanto en sus subescalas motivacional como estratégica. En el lado opuesto llama la atención los valores tan semejantes en ambos *enfoques* que sitúan la titulación de Historia con un vdm cercano al cero. Traducción destaca por su alta puntuación en *enfoque superficial* (EnS), y lo hace desde la *estrategia*. La comparación entre las Filologías describe un nivel de aprendizaje más *profundo* en Hispánica que en Inglesa, y en Humanidades será el *enfoque profundo* lo más relevante (tabla 97).

**Tabla 97. Medias de los enfoques en las titulaciones del Artes y las Humanidades**

EnA	F. Ingl	F. Hisp	Humanas	H. Arte	Historia	Traducción	Valor Rama	p=
EnP	30,10	32,77	33,00	37,53	29,78	30,38	31,29	<.001
MP	15,73	16,90	16,67	19,12	15,48	16,59	16,40	.004
EP	14,37	15,87	16,33	18,41	14,29	13,78	14,89	<.001
EnS	26,09	23,90	25,50	21,35	29,33	27,64	26,10	.005
MS	12,93	11,60	13,50	10,59	14,85	13,00	12,81	.016
ES	13,16	12,30	12,00	10,76	14,48	14,64	13,29	.004
VDM	4,01	8,87	7,50	16,18	,44	2,74	5,19	
N	68	30	6	17	27	42	190	

Las observaciones de los *enfoques* analizados desde su *intensidad* (IntEnA), corroboran lo argumentado en Historia del Arte, esto es, casi dos de cada tres estudiantes se sitúan en un nivel medio y, además, no aparece ningún sujeto con *enfoque superficial*, al obtener puntuaciones en MS y ES inferiores a las necesarias ( $\leq$  que 13) en la tabla anterior. La Historia confirma su alto desarrollo *superficial* junto a Filología Inglesa y Traducción, pero también es cierto que todas las titulaciones emplean en mayor medida un *enfoque de aprendizaje profundo* que *superficial*, aunque este resulta importante en algunas carreras (tabla 98).

**Tabla 98. Intensidad de enfoques de aprendizaje en la Rama del Arte y las Humanidades. Porcentajes**

Titulación	EnS				EnP		
	Alta	Media	Baja	Nulo	Baja	media	Alta
Valor Rama	0,5	4,7	24,1	2,6	46,1	17,8	3,7
F. Inglesa	---	4,3	31,9	5,8	39,1	15,9	1,4
F. Hispánica	---	---	10,0	---	66,7	16,7	6,7
Humanidades	---	---	16,7	---	50,0	33,3	---
H. Arte	---	---	---	---	29,4	64,7	5,9
Historia	---	18,5	29,6	3,7	37,0	3,7	7,4
Traducción	---	2,4	28,6	---	54,8	9,5	2,4

#### 4.2.6.1.5. Enfoques en las titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas

Siguiendo la dinámica de análisis corresponde ahora el estudio de las titulaciones incluidas en las Ciencias Sociales y Jurídicas (CCSSJJ). Es en Derecho donde se localiza un mayor grado de *enfoque profundo* (MP y EP) y también de *enfoque superficial debido* a ES. A continuación le sigue la titulación de Turismo, y ello ocurre tanto a nivel de subescala motivacional cómo estratégica.

Compruébese cómo en Educación, que reúne siete titulaciones, al aportar el mayor número de participantes se sitúa muy cerca de los valores de la *Rama*. Por este motivo serán investigadas de manera particular. Finalmente Ciencias Económicas y Empresariales y Ciencias del Trabajo describen resultados semejantes aunque a favor de la primera. Los resultados descritos no permiten hablar de diferencias estadísticamente significativas, excepto en EP (tabla 99).

**Tabla 99. Relaciona medias de los tipos de enfoques de aprendizaje en las titulaciones de CCSSJJ.**

EnA	Educación	Derecho	Empresariales	Trabajo	Turismo	Valor Rama	P
EnP	32,68	33,73	32,09	31,68	33,17	32,55	
MP	16,99	17,43	16,74	16,38	17,35	16,93	
EP	15,69	16,29	15,35	15,30	15,82	15,62	.035

EnS	24,38	26,13	25,37	25,00	23,50	24,72
MS	11,77	12,48	12,15	12,22	11,41	11,91
ES	12,61	13,66	13,22	12,78	12,09	12,80
VDM	8,29	7,59	6,72	6,68	9,67	7,83
n	523	44	213	50	34	864

El análisis de las *intensidades de enfoque sitúa a los sujetos más profundos* en las titulaciones de Turismo seguido del conjunto de especialidades que reúne Ciencias de la Educación. A continuación encontramos Empresariales y Derecho (este último con algo más de nivel de *intensidad*) y finalmente Ciencias del Trabajo (tabla 100).

**Tabla 100. Intensidad de enfoques de aprendizaje en CCSSJJ. Porcentajes**

Titulaciones	EnS				EnP		
	Alta	Media	Baja	nulo	Baja	Media	Alta
Educación	---	0.7	16.9	---	46,7	25,1	3,3
Derecho	---	4,5	25.0	4.6	25.0	38.6	2.3
Empresariales	0.9	1.9	21,7	1.9	47,6	23.1	2.8
C. del Trabajo	---	1,9	26,4	6,4	32,1	30.2	1.9
Turismo	---	5.7	11.4	5,7	37.1	31.4	8.6

La Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, reúne una amplia gama de titulaciones. Dada su heterogeneidad decidimos por claridad analítica organizarlas en cinco grupos de carreras afines del siguiente modo:

### ■ Enfoques de aprendizaje en las titulaciones de Educación

Dada la naturaleza pedagógica de este estudio nos resulta de extraordinario interés conocer qué motivaciones y estrategias, en definitiva, determinar cómo aprenden los y las futuras profesionales de la Educación.

La primera evidencia que muestran los datos es que todas las titulaciones emplean más la *profundidad de enfoque*. Los resultados demuestran que los 66

participantes de Educación Especial desarrollan un mayor *enfoque profundo* de aprendizaje. En el grupo de Música ocurre un fenómeno interesante cuando es comparada con el resto, ya que presenta una alta *profundidad* de *enfoque* y los valores mayores en la escala *superficial* (EnS).

Educación Infantil y Educación Física presentan las cifras más bajas de aprendizaje *profundo*. Primaria también destaca en aprendizaje *profundo*, en ambas subescalas. Audición y lenguaje se caracteriza principalmente por una baja *motivación* (MP y MS). Todas estas diferencias solo resultan positivas a nivel de EP y MS. (tabla 101)

**Tabla 101. Medias de los enfoques de aprendizaje en Educación. <sup>(1)</sup> p=.035 <sup>(2)</sup> p=.019**

EnA	Primaria	Infantil	Especial	Música	L. Extra*	E. Física*	A y L*	Rama
EnP	32,91	31,62	34,43	33,11	32,31	31,91	32,13	32,54
MP	16,95	16,58	17,75	17,22	16,92	16,73	16,43	16,92
EP <sup>(1)</sup>	15,96	15,03	16,68	15,89	15,39	15,17	15,69	15,62
EnS	24,26	23,52	23,77	26,09	23,39	25,50	23,78	24,77
MS <sup>(2)</sup>	11,39	11,27	11,75	12,77	11,28	12,75	10,65	11,91
ES	12,87	12,25	12,01	13,31	12,10	12,75	13,13	12,80
VDM	8,65	8,09	10,66	7,02	8,92	6,41	8,34	7,83
N	112	103	66	85	66	68	23	532

\* Lengua Extranjera (L.Extra). Educación Física (E. Física). Audición y lenguaje (A y L).

El estudio de las *intensidades* de *enfoque*, como se viene argumentando, resulta siempre muy esclarecedor. En efecto, se localiza un mayor número de sujetos con aprendizaje *profundo* en Infantil (80,8%), con distinta intensidad que, pero recordemos que era la titulación con menor valor en EnP de todas.

Audición y Lenguaje es la siguiente en presentar un mayor grupo de participantes con desarrollo *profundo*, aunque no presente casos en el máximo nivel. Sí lo hacen en este alto grado de *intensidad* Educación Especial y Lengua Extranjera. El resto de los descriptivos pueden ser consultados en la tabla 102.



**Tabla102. Intensidad de enfoques de aprendizaje en Educación. Porcentajes**

Titulación	EnS				EnP		
	Alta	Media	Baja	Nulo	Baja	Media	Alta
Infantil	---	---	14,4	4,8	56,7	21,2	2,9
Primera	---	---	19,6	---	42,0	29,5	3,6
Especial	---	---	11,3	---	42,5	26,3	6,3
Ed. Física	---	1,5	22,1	5,9	42,6	26,5	1,5
Música	---	1,3	16,3	6,3	48,8	22,5	1,3
L. Extranjera	---	---	18,3	5,5	42,3	25,4	5,6
Audi-Lengua	---	4,3	17,4	---	56,5	21,7	---

### ■ Enfoques de aprendizaje en las titulaciones de Empresariales

En el momento de la investigación se imparten tres tipos de titulaciones académicas: Diplomaturas, Licenciaturas y Grados. Se desea conocer si esta situación ofrece diferencias de interés junto a la titulación de doble grado (Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales).

Se halla un valor en EnP manifiestamente inferior en los Graduados que en los Diplomados y Licenciados, concretamente en la subescala de *motivación*, aunque el análisis no resultó estadísticamente significativo. Con un *valor diferencial medio* (VDM) de 8,87%, los Diplomados muestran un mayor aprendizaje *profundo* y un menor empleo *superficial* de éste.

Por el contrario la doble titulación presenta el VDM más bajo consecuencia de un EnS más elevado a costa de las *estrategias* empleadas por el alumnado, unas diferencias que no encuentran valor relacional (103).

**Tabla 103. Medias de los enfoques en las titulaciones de Empresariales. (p>.005)**

	DCE	LADE	GADE	Doble Grado	Valor de Rama
EnP	33,1091	32,1633	30,8000	31,3600	32,5498
MP	17,0545	16,9592	15,7714	16,5200	16,9294
EP	16,0545	15,2041	15,0286	14,8400	15,6204

EnS	24,2364	25,7143	25,4000	26,4800	24,7187
MS	11,7091	12,2449	12,3429	12,4800	11,9132
ES	12,5273	13,4694	13,0571	14,0000	12,8056
VDM	8,8727	6,4490	5,4000	4,8800	7,8310
n	5	98	35	25	213

Los resultados de la variable *intensidad de enfoque* reconoce que el mayor número de sujetos se sitúan en EnP, aunque también es cierto que la mitad están agrupados en el nivel bajo. Los Diplomados presentan los mejores resultados. También es cierto que los representantes del EnS se reúnen en esta *intensidad* de menor grado. Lo único destacable en relación al aprendizaje *superficial* es la cifra significativa obtenida en el doble grado (tabla 104).

**Tabla 104. Intensidad de enfoques de aprendizaje en Ciencias Empresariales. Porcentajes**

Titulación	EnS			Nulo	EnP		
	Alta	Media	Baja		Baja	Media	Alta
DCE	---	---	2,7		45,5	25,5	7,7
LADE	2,0	2,0	17,3	3,1	51,0	22,4	2,0
GADE	---	---	37,1	---	40,0	20,0	2,9
DobleTitulo	---	8,0	16,0	4,0	48,0	24,0	---

### ■ Enfoques de aprendizaje en la titulación de Derecho

Estudio que presenta un *VDM* muy cercano a la media de la RRCC a la que pertenece (7,59% frente a un 7,83%). Lo que ocurre en esta titulación es que este alumnado, actuando de modo importante en intenciones (MP) y estrategias (EP) de carácter *profundo* de aprendizaje, presenta la particularidad de desarrollar una *superficialidad* en el desarrollo de sus aprendizajes también superiores a la media de la Rama (tabla 105).

**Tabla 105. Medias de los enfoques de aprendizaje en Derecho**

EnA	N	Mínimo	Máximo	Media	DT	Valor de Rama
EnP	44	15,00	49,00	33,7273	7,27008	32,5498
MP	44	7,00	25,00	17,4318	3,90824	16,9294
EP	44	8,00	24,00	16,2955	3,85541	15,6204

EnS	44	13,00	43,00	26,1364	7,15799	24,7187
MS	44	6,00	19,00	12,4773	3,53381	11,9132
ES	44	7,00	25,00	13,6591	4,04017	12,8056
VDM	44	-16,00	32,00	7,5909	11,53824	7,8310

Los resultados a nivel de *intensidad* empleada en los *enfoques* muestran una clara intención hacia el desarrollo *profundo*, casi dos de cada tres estudiantes (tabla 106). Encontramos cifras altas en las categorías media de enfoque profundo, pero también descubrimos que casi el 30% aprende desde lo *superficial*

**Tabla 106. Intensidad de los enfoques de aprendizaje en Derecho. Porcentajes**

	EnS			Nulo	EnP		
	Alta	Media	Baja		Baja	Media	Alta
Derecho	---	4,5	25,0	4,5	25,0	38,6	2,3

### ■ Enfoques de aprendizaje en la titulación de Ciencias del Trabajo

Los resultados en la titulación de Relaciones Laborales se sitúan, en relación con la RRCC de referencia, por debajo a nivel de *enfoque profundo* y por encima en *enfoque superficial* destacando la preferencia del uno frente al otro (tabla 107).

**Tabla 107. Medias de los enfoques de aprendizaje en Relaciones Laborales**

EnA	N	Mínimo	Máximo	Media	DT	Valor de Rama
EnP	50	20,00	46,00	31,6800	5,49003	32,5498
MP	50	11,00	22,00	16,3800	2,85636	16,9294
EP	50	9,00	25,00	15,3000	3,25921	15,6204
EnS	50	13,00	42,00	25,0000	7,23089	24,7187
MS	50	6,00	23,00	12,2200	3,94498	11,9132
ES	50	7,00	22,00	12,7800	3,90860	12,8056
VDM	50	-16,00	29,00	6,6800	10,81088	7,8310

En relación a la *intensidad* que presenta el uso de aprendizaje *profundo*, casi uno de cada tres estudiantes en esta carrera lo hace con nivel medio o alto. También la *intensidad* baja del *enfoque superficial* resulta elevada (tabla 108)

**Tabla 108: Intensidad de los enfoques de aprendizaje en Relaciones laborales. Porcentajes**

		EnS				EnP		
Titulación	Alta	Media	Baja	Nulo	Baja	media	Alta	
Trabajo	---	1,9	26,4	---	32,1	30,2	1,9	

■ **Enfoques de aprendizaje en la titulación de Turismo**

Turismo es una titulación que alberga un potencial importante de alumnado que emplea el *enfoque profundo* (EnP), fundamentalmente a nivel de *motivación profunda* (MP), frente a la *superficial* (EnS) con una diferencia entre ambos (VDM) de casi 10 puntos, muy por encima del valor de la *Rama* (tabla 109).

**Tabla 109. Medias de los enfoques de aprendizaje en Turismo**

	N	Mínimo	Máximo	Media	DT	Valor de Rama
EnP	34	20,00	50,00	33,1765	6,71710	32,5498
MP	34	11,00	25,00	17,3529	3,26489	16,9294
EP	34	9,00	25,00	15,8235	3,76966	15,6204
EnS	34	12,00	40,00	23,5000	6,91616	24,7187
MS	34	5,00	19,00	11,4118	3,64415	11,9132
ES	34	6,00	21,00	12,0882	3,81677	12,8056
VDM	34	-19,00	32,00	9,6765	12,61726	7,8310

Descubrimos que, efectivamente, el porcentaje a nivel de alta *intensidad profunda* se sitúa en el 8,6%, uno de los valores más altos encontrados en el estudio. Tres de cada cuatro sujetos presentan una intención de aprendizaje de alto interés cognitivo (EnP). (Tabla 110)

**Tabla 110. Intensidad de enfoques de aprendizaje en Turismo. Porcentajes**

n=35		EnS				EnP		
Titulación	Alta	Media	Baja	Nulo	Baja	Media	Alta	
Turismo	---	5,7	11,4	2,9	37,1	31,4	8,6	

#### 4.2.7. Estilos y Enfoques de Aprendizaje. Estudio relacional.

En el apartado de los resultados de los *estilos de aprendizaje* se determinó como primera cuestión, conocer todo lo que puede caracterizar al sujeto novel universitario desde su carácter, comportamiento y personalidad en el complejo ejercicio de cómo aprende. Ahora se trata de identificar cómo en función de sus tipologías de aprendizaje, se enfrentan a la tarea general desde un contexto dado, es decir, analizar todo aquello que hace referencia a sus *enfoques de aprendizaje*, desde los ámbitos que lo integran, *superficial y profundo*; y desde la estructura con la que se construyen, los *motivos* o intenciones y las estrategias que emplean.

Inicialmente descubrimos que las medidas obtenidas en todos y cada una de las formas de organización de *estilos de aprendizaje dominante*, indican que el *enfoque profundo* (EnP) es siempre superior al *enfoque superficial* (EnS). Descrita esta medida de tendencia central, se procede al análisis de estas diferencias para dar respuesta a la hipótesis planteada.

Se ha podido comprobar cómo aquellos sujetos que desarrollan en mayor medida los patrones, *reflexivo y teórico* muestran cifras más elevadas en el empleo de *enfoques profundos*. Y curiosamente, la asociación de ambos en su forma dual *reflexivo-teórico* obtiene el resultado más elevado en este *tipo de enfoque*. Por el contrario, son los estudiantes con dominio en los rasgos de aprendizaje *pragmático y activo (puros y duales)*, los que presentan menor grado de desarrollo en la escala *profunda*, o mayor en el plano del *enfoque superficial* (tabla 111). Unas diferencias que permiten hablar de relación estadísticamente significativa.

Del mismo modo, en el plano del *enfoque superficial* también se puede constatar dichas diferencias evidenciando, mediante la estrategia estadística *post hoc* de la ANOVA, la relación de medias entre sujetos dominantes *activos* con *reflexivos* (p.000), o la comparación de este con los sujetos *teóricos* (p.026) o con los *pragmáticos* (p.000). Es interesante observar los resultados entre las fases del aprendizaje *acomodativo* de Kolb situado entre los *estilos pragmático y activo* con la fase *asimilativa* localizada entre *reflexivo y teórico* (p.000).

**Tabla 111. Relaciona enfoques de aprendizaje y estilos de aprendizaje dominantes.**

EAD	Enfoque Profundo*			Enfoque Superficial**		
	N	Media	DT	N	Medias	DT
Activo	230	30,8130	5,94845	230	27,2739*	7,17277
Reflexivo	687	32,8865	5,55560	688	23,6206*	6,75222
Teórico	224	33,0982	6,65479	224	25,5134*	7,80651
Pragmático	180	31,7056	5,29224	180	26,4556*	6,85388
Reflexivo-Pragmático	73	32,8767	5,69343	73	24,4932	6,03491
Reflexivo-Teórico	182	33,4670	6,29711	182	22,8352*	6,83712
Teórico-Pragmático	31	32,6774	7,25436	31	24,5484	7,38845
Activo-Teórico	16	32,1250	4,27200	16	25,5625	8,42195
Homogéneo	140	32,2714	6,41249	140	25,5929*	7,31501
activo-reflexivo	28	30,7143	5,36005	28	26,4286	8,21664
Activo-pragmático	39	29,7692	6,62317	39	28,7692	6,64301
Total	1830	32,4361	5,97068	1831	24,8826	7,17775

\**Kruskall-Wallis* ( $p < .001$ ) \*\**ANOVA* ( $p < .001$ )

Se refuerza a continuación para el análisis estadístico bivalente entre ambas variables las medias obtenidas en las subescalas, *motivaciones* y *estrategias*, tanto a nivel *profundo* (MP+EP=EnP) como *superficial* (MS+ES=EnS). Analizando la variable *valor diferencial medio* (VDM es la diferencia entre EnP y EnS) distinguimos al alumnado más *reflexivo* como los más destacados (aprendizaje *profundo*) seguidos de grupo de *teóricos*. Lo interesante aquí es que aquellos, los reflexivos, rompen la constante, es decir, que la *estrategia profunda* supera la *motivación a nivel de esta escala*. Los segundos, los *teóricos* la igualan. Destacar igualmente las valoraciones más bajas a nivel EP de sujetos con dominio *activo* y *pragmático*, sin embargo MP en aquel (activos) obtiene tanta puntuación como el que más, los *reflexivos*.

Centrados ahora en el *aprendizaje superficial* (EnS), compruébese las cifras obtenidas en los casos *activos*, una variabilidad de 7 puntos (ES-MS) solo presente a nivel de este rasgo. El alumnado con predominio en patrones *teórico* y *reflexivo* desarrollan en poca medida el *aprendizaje superficial* y refutan los resultados obtenidos en el *enfoque profundo* (tabla 112)

**Tabla 112. Escalas y subescalas de enfoques en los estilos de aprendizaje dominantes. (p<.001)**

EnA	N	Activos	Reflexivos	Teóricos	Pragmáticos
EnP	32,43	30,50	35,75	32,36	29,83
MP	16,94	17,50	17,50	16,18	16,22
EP	15,49	13,00	18,25	16,18	13,61
EnS	24,87	27,00	23,50	22,54	25,66
MS	12,05	10,00	11,50	10,54	12,22
ES	12,81	17,00	12,00	12,00	13,44
VDM	7,57	3,50	12,25	9,82	4,16

A continuación analizamos los resultados encontrados en aquellos sujetos llamados mixtos, es decir, aquellos casos que dominan en dos (duales) o más rasgos de aprendizaje (homogéneos).

Analizamos cuatro *estilos básicos*, pues bien, la asociación AP y RT opuestos en la estructura circular del aprendizaje, presentan igualmente valores opuestos en los tipos de *enfoque*. En efecto, el modo *superficial*, tanto a nivel *motivacional* como *estratégico*, prevalece en la primera dualidad (AP) y, el desarrollo *profundo* (también a nivel de subescalas) obtiene la mayor cifra en el conjunto de todas las formas de *estilos de aprendizaje*. (Tabla 113)

**Tabla 113. Escalas y subescalas de enfoques en los estilos de aprendizaje dominantes mixtos. (p<.001)**

EnA	N	AR	AT	AP	RT	RP	TP	Ho
EnP	32,43	30.71	32.12	29.76	33.46	32.87	32.67	32.27
MP	16,94	16.42	16.68	15.79	17.41	17.09	16.67	16.85

EP	15,49	14.28	15.43	13.97	16.05	15.78	16.00	15.42
EnS	24,87	26.42	25.56	28.76	22.83	24.49	24.54	25.59
MS	12,05	12.50	12.43	14.15	10.99	11.98	11.61	12.20
ES	12,81	13.92	13.12	14.61	11.84	12.50	12.93	13.39
VDM	7,57	4.29	6.56	1.00	10.63	8.38	8.13	6.68

(ej. de nombramiento: AR=activo-reflexivo, RT=reflexivo-teórico...)

En resumen, se podría construir una tabla que generalizara el grado de desarrollo de los *enfoques de aprendizaje* en relación a los cuatro estilos básicos de aprendizaje, sería así:

**EnP: Reflexivos > Teóricos > Activos > Pragmáticos**

**EnS: Activos > Pragmáticos > Reflexivos > Teóricos**

Una vez analizadas estas medidas de tendencia central de los *enfoques* y de las subescalas, *motivación y estrategia en sus dos dimensiones* relacionadas con los *estilos de aprendizajes dominantes* y para reforzar los resultados obtenidos, nos interesó conocer mediante la *prueba T* el comportamiento de las medias de los *estilos* con la variable *tipos de enfoque* en sus dos categorías, *superficial y profundo*. Los resultados refuerzan un afrontamiento profundo en los sujetos con excepción de los casos con rasgo *dominante activo* (tabla 114).

**Tabla 114. Medias de los estilos de aprendizaje en relación al tipo de enfoque <sup>(1)</sup>p<,001 <sup>(2)</sup>p=.127**

	Enfoque	N	Media	DT	ET
Activo <sup>1</sup>	Profundo	1354	11,11	3,207	,087
	Superficial	427	11,78	3,418	,165
Reflexivo <sup>1</sup>	Profundo	1354	15,22	2,754	,075
	Superficial	427	13,55	3,206	,155
Teórico <sup>1</sup>	Profundo	1354	13,52	2,738	,074
	Superficial	427	12,18	3,067	,148
Pragmático <sup>2</sup>	Profundo	1354	12,66	2,786	,076
	Superficial	427	12,42	2,952	,143
Σsumatorio <sup>1</sup>	Profundo	1354	52,47	6,644	,181
	Superficial	427	49,83	7,793	,377

Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba.



Conocidos los efectos anteriores y para profundizar y pormenorizar más con objeto de potenciar aún más la relación de ambas variables, la siguiente cuestión fue conocer los porcentajes de alumnado que se sitúa en una dimensión de desarrollo de aprendizaje *superficial* y quienes en el ámbito de lo *profundo*, y todo ello, en función de su *estilo de aprendizaje dominante* (tabla 115).

Para tal cuestión, la aplicación estadística de la *ji-cuadrado* señala como dato principal que, con toda la variabilidad en *estilos dominantes* que presenta el estudio, todos presentan a más sujetos que desarrollan *motivaciones y estrategias* de gran nivel cognitivo (*profundo*). También es cierto que se esperaban más sujetos *activos* con *enfoque profundo* ( $rt=-2,4$ ), pero lo que ha ocurrido es una mayor presencia de los participantes dominantes en este rasgo de aprendizaje, en el *enfoque superficial* ( $rt=4,2$ ). También encontramos significación estadística en los encuestados con mayor área de desarrollo *reflexivo*, donde las frecuencias son superiores a las esperadas a nivel de *enfoque profundo*.

Indagando más en la búsqueda de significado de estas dos variables, descubrimos que un dominio en el *estilo pragmático* está relacionado con encontrar más casos con *enfoque superficial*.

**Tabla 115. Relaciona estilos de aprendizaje dominantes con tipos de enfoque de aprendizaje**

EAD		Enfoque		Total
		Profundo	Superficial	
Activo	Recuento	136	83	219
	Frecuencia esperada	166,6	52,4	219,0
	Residuos tipificados	-2,4	4,2	
Reflexivo	Recuento	563	113	676
	Frecuencia esperada	514,1	161,9	676,0
	Residuos tipificados	2,2	-3,8	
Teórico	Recuento	164	53	217
	Frecuencia esperada	165,0	52,0	217,0

	Residuos tipificados	-,1	,1	
Pragmático	Recuento	116	59	175
	Frecuencia esperada	133,1	41,9	175,0
	Residuos tipificados	-1,5	2,6	
Reflexivo-Pragmático	Recuento	58	12	70
	Frecuencia esperada	53,2	16,8	70,0
	Residuos tipificados	,7	-1,2	
Reflexivo-Teórico	Recuento	144	33	177
	Frecuencia esperada	134,6	42,4	177,0
	Residuos tipificados	,8	-1,4	
Teórico-Pragmático	Recuento	20	9	29
	Frecuencia esperada	22,1	6,9	29,0
	Residuos tipificados	-,4	,8	
Activo-Teórico	Recuento	10	6	16
	Frecuencia esperada	11,0	5,0	16,0
	Residuos tipificados	-,3	,6	
Homogéneo	Recuento	102	32	134
	Frecuencia esperada	101,9	32,1	134,0
	Residuos tipificados	,0	,0	
activo-reflexivo	Recuento	16	10	26
	Frecuencia esperada	19,8	6,2	26,0
	Residuos tipificados	-,8	1,5	
Activo-pragmático	Recuento	20	16	36
	Frecuencia esperada	27,4	8,6	36,0
	Residuos tipificados	-1,4	2,5	
Total	Recuento	1350	425	1775
	Frecuencia esperada	1350,0	425,0	1775,0

Finalizamos la búsqueda de relaciones presentando las correlaciones entre ambas variables presentadas en forma numérica, es decir, comparando los

Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba.

valores de los cuatro *estilos* con las cifras obtenidas en las escalas y subescalas de los tipos de *enfoques de aprendizaje*. Los resultados demuestran una débil asociación estadísticamente significativa (tabla 116)

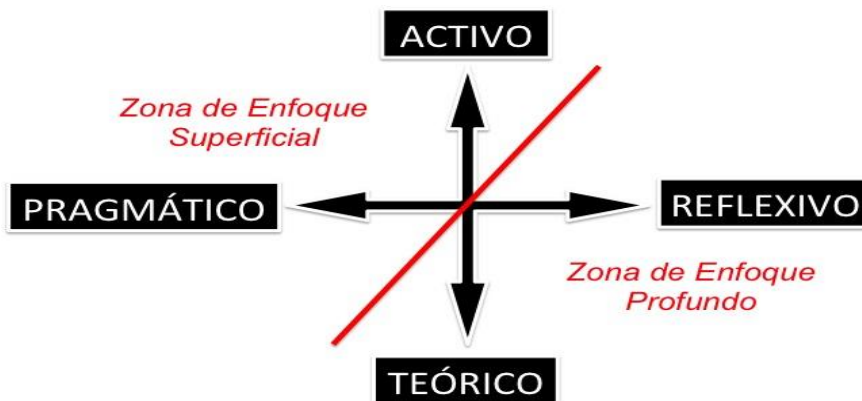
**Tabla 116. Correlaciones entre los tipos de estilos y las escalas de enfoques de aprendizaje (p=0.001)**

EA		Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Σ	EnP	EnS
A	Pearson	1	,271(**)	,229(**)	,289(**)	,372(**)	-,048(*)	,155(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,040	,000
	N	1886	1886	1886	1886	1886	1836	1837
R	Pearson	,271(**)	1	,479(**)	,150(**)	,555(**)	,248(**)	,195(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	1886	1886	1886	1886	1886	1836	1837
T	Pearson	,229(**)	,479(**)	1	,288(**)	,622(**)	,271(**)	,130(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	1886	1886	1886	1886	1886	1836	1837
P	Pearson	,289(**)	,150(**)	,288(**)	1	,716(**)	,135(**)	,038
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000	,102
	N	1886	1886	1886	1887	1886	1836	1837
Σ	Pearson	,372(**)	,555(**)	,622(**)	,716(**)	1	,245(**)	-,053(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000	,024
	N	1886	1886	1886	1886	1886	1836	1837

A, R, P y T designan los cuatro estilos. Σ el sumatorio. EnP y EnS los tipos de enfoque

El resumen del análisis da como resultado general una situación en la que pueden ser situados los sujetos con tendencia al desarrollo *profundo* y *superficial* en relación al esquema primario de los *estilos de aprendizaje* (fig. 71)

**Fig. 71: Relación entre Estilos de Aprendizaje y Enfoques**



Para concluir el análisis que investiga la relación entre los *estilos* y los *enfoques de aprendizaje*, quisimos conocer con qué consistencia o *intensidad de enfoque* se relaciona cada uno de los estilos dominantes de aprendizaje. Unos datos que van a resultar interesantes para identificar una mejor aproximación de cada participante a un nivel determinado de *motivación y estrategia de aprendizaje*. Al aplicar la prueba de contraste de hipótesis de la *ji-cuadrada*, nos encontramos que la enorme variedad de EAD, algunos de ellos con frecuencias muy escasas, no nos han permitido descubrir si efectivamente hay algún nivel de significación. Para poder aplicar dicho estadístico, hemos agrupado todos los EAD duales obteniendo así en la variable tres categorías que son: estilos puros, estilos duales y estilos homogéneos. Al realizar esta maniobra estadística, los resultados afirman que desde los EAD no encontramos diferencias significativas (tabla 117)

**Tabla 117. Intensidad del enfoque según estilos de aprendizaje dominantes (EAD). Porcentajes. (p=.094)**

Enfoque	Intensidad	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Duales	Homogéneos
Enfoque profundo (EnP)	Alta	1,7	5,7	4,8	2,1	4,6	4,2
	Media	17,3	25,6	28,8	20,1	25,9	21
	Baja	38,4	48,8	38,0	39,2	40,6	46,2
Neutro (EnP=EnS)		4,6	1,6	3,1	2,6	4,0	4,2
Enfoque superficial (EnS)	Baja	30,0	14,7	19,2	28,6	19,9	19,6
	Media	4,2	1,4	3,9	2,6	2,1	1,4
	Alta	0,8	---	---	---	0,4	1,4
ns/nc		2,9	2,3	2,2	4,8	2,1	1,9

Si a nivel de sujetos no encontramos relación, esto no ocurre cuando analizamos las medias. La aplicación de la prueba estadística ANOVA para contrastar la hipótesis de que las diferencias de las medias obtenidas en los diferentes *estilos con los niveles de intensidad de enfoques de aprendizaje* son realmente significativas, los resultados obtenidos nos señalan que en el *enfoque superficial* no se cumple la hipótesis planteada, en consecuencia aceptamos la hipótesis nula, no existen diferencias. Por el contrario al emplear la misma prueba paramétrica como factor el *enfoque profundo*, los valores obtenidos nos indican la presencia de diferencias significativas a nivel de *tipos de estilos* con excepción del *pragmático*.

### 4.3. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA. Resultados generales

En el ámbito de trabajo de las estrategias docentes, la tercera variable de resultado hace referencia a las *estrategias metodológicas de enseñanza* (EsE). Recuérdese que el cuestionario EDUCO, ha presentado y explicado al alumnado de nuevo ingreso un repertorio de diez formas para la enseñanza-aprendizaje que de modo más habitual es empleado por el profesorado en el contexto donde se desarrolla la presente investigación, la Universidad de Córdoba (tabla 118).

**Tabla 118. Estrategias de enseñanza analizadas por espacios de aprendizaje**

Espacios de Aprendizaje	Estrategias de Enseñanza
Aula	1. Clases magistrales (CM)
	2. Trabajos de grupo (TG)
	3. Conferencias (CON)
	4. Debates (DEB)
Sala de Demostraciones	5. Talleres (TALL)
	6. Seminarios (SEM)
Contexto Profesional	7. Prácticas externas (PE)
	8. Trabajo personal (TRA)
Otros escenarios	9. Tutorías (TU)
	10. Estrategias virtuales (VIR)

#### 4.3.1. Preferencias de las *estrategias de enseñanza* al ingreso. Análisis descriptivo

Para la ordenación preferencial de las mismas se ha empleado una doble fórmula de medición. En primer lugar hemos procedido a un sistema de ponderación que ha consistido en la siguiente operación aritmética: la situada en primer lugar recibía una valoración de 10 puntos, la segunda 9 puntos y así sucesivamente hasta la última o también la colocada en décimo lugar que sólo obtendría 1 punto. De esta forma, cada una de las actividades de enseñanza ha alcanzado una puntuación diferente que nos ha conducido a un orden de interés decreciente. Los puntajes obtenidos se exponen a continuación en la (tabla 119).

$$\text{Total puntos} = \sum [(n_1 \cdot c_1) + (n_2 \cdot (c_1-1)) + (n_2 \cdot (c_1-2)) \dots (n_{10} \cdot (c_1-9))]$$

Donde,  $n_1$  = número de casos que sitúan una estrategia en primer lugar

**Tabla 119. Puntuaciones obtenidas en las estrategias de enseñanza que determinan lugar de referencia**

Estrategias Enseñanza		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	Puntos
(Orden de Preferencia)		x10	x9	x8	x7	x6	x5	x4	x3	x2	x1	
Practicac Externas	(1º)	602	291	171	120	99	82	93	69	48	64	12.592
Clase Magistral	(2º)	408	172	122	129	151	138	123	125	114	171	10.369
Debates	(3º)	166	219	209	207	178	163	130	141	155	78	9.966
Talleres	(4º)	87	280	220	212	161	153	185	140	118	84	9.845
Trabajo Individual	(5º)	69	147	197	218	201	176	172	181	148	134	8.862
Tutorías	(6º)	93	150	185	159	161	205	205	176	160	145	8.677
Métodos virtuales	(7º)	77	140	196	187	187	196	165	179	152	163	8.673
Conferencias	(8º)	65	101	111	114	198	185	220	196	215	212	7.278
Trabajo grupal	(9º)	44	79	142	134	167	168	168	189	228	238	7.090
Seminarios	(10º)	34	75	102	140	140	185	180	251	286	249	6.870

$n_2$  = número de casos que sitúan una estrategia en segundo lugar...

$c_1$  = coeficiente asignado al primer lugar = 10 puntos

$c_{1-1}$  = coeficiente asignado al segundo lugar = 10-1 = 9 puntos ...

Es cierto que la Estadística dispone de una operación más sencilla para conocer este resultado, a través de la obtención de las medias. El motivo de haber realizado este esfuerzo adicional radica en que con aquel sistema individual de ponderación, identificamos a cada uno de los sujetos encuestados, entendiendo así mejor el sentido del valor de las medias. Por otra parte que al emplear una escala de ponderación de 1 a 10 donde 1 significa la mayor preferencia y diez la menor preferencia, a menor media mayor interés y viceversa (tabla 120)

**Tabla 120. Preferencia por las estrategias de enseñanza en la población expresadas en medias.**

Orden	Estrategias de Enseñanza	N	Mín	Máx	Media	DT
1º	Prácticas externas (PE)	1640	1	10	3,32	2,694
2º	Clases magistrales (CM)	1655	1	10	4,72	3,155
3º	Debates (DEB)	1646	1	10	4,95	2,706
4º	Talleres (TALL)	1640	1	10	5,00	2,608
5º	Trabajo personal (TP)	1643	1	10	5,61	2,593
6º	Tutorías (TU)	1639	1	10	5,71	2,674
7º	Métodos virtuales (VIR)	1642	1	10	5,72	2,658
8º	Conferencias (CON)	1648	1	10	6,34	2,604
9º	Trabajos de grupo (TG)	1648	1	10	6,69	2,679
10º	Seminarios (SEM)	1642	1	10	6,82	2,507

Los resultados obtenidos en los estudiantes de nuevo ingreso de primer curso en la UCO indican de manera contundente que la estrategia metodológica de enseñanza que despierta una mayor valoración son las *prácticas externas*. Este dato constata la preferencia mostrada por el alumnado en relación a la orientación aplicativa del aprendizaje para ser desarrollado en contextos profesionales. La *clase magistral*, al situarse en segundo lugar, sigue apareciendo como una *estrategia* altamente valorada. Una práctica poco desarrollada en muchos contextos docentes son los *debates*, una opción solicitada por el alumnado, que le otorga el tercer lugar. Junto a las prácticas, fuera del aula, los *talleres*, *trabajos individuales* y *tutorías* ocupan una preferencia intermedia, pudiendo comprobar que la modalidad *tutorial*, prácticamente, se aproxima a las tres anteriores. Las peor ponderadas por los participantes son *las conferencias*, los *trabajos colectivos o en grupo* y, finalmente se posicionan *los seminarios*. En el apartado de interpretación de los resultados mediante metodología cualitativa, esta primera valoración será ampliamente analizada y contrastada con evidencias recogidas al finalizar los estudios en la universidad.

La siguiente tabla (121) y figura (72) describen la variables que hemos definido como *nivel de la preferencia* por las *estrategias de aprendizaje*, codificadas en tres categorías al igual que hicieramos con los *enfoques de aprendizaje*, es decir, en alto, medio y bajo.

**Tabla 121. Designación de preferencias según valoración**

Preferencia	Alta	Media	Baja
Orden	1º, 2º y 3º	4º, 5º y 6º y 7º	8º 9º y 10º

**Figura 72. Descripción de las intensidades por las preferencias en estrategias de enseñanza**



Como hemos venido haciendo en el desarrollo de los resultados de las variables de resultado centradas en el estudiante, *estilos y enfoques*, corresponde ahora ver cuál es la percepción de los sujetos respecto a las *estrategias* ofertadas desde la institución, haciéndolo con el mismo criterio, es decir, desde la

Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba.



descripción de la muestra que atiende a las variables de influencia organizadas en tres dimensiones: personal, contextual y académica.

#### 4.3.1.1. Las estrategias según las variables personales

##### ■ Las estrategias de enseñanza por la edad

En esta investigación, la edad de ingreso en la academia no hace cambiar en gran medida las preferencias por determinadas *estrategias de enseñanza* del alumnado. Sí es cierto que a los 17 años (n=174) se sitúan los principales cambios, así, la *clase magistral* es situada en tercer lugar y el *trabajo personal* en séptimo cuando la población general coloca esta modalidad en cuarta posición. Del mismo modo se percibe ese interés temprano con propuestas didácticas como las *tutorías* y los *trabajos colectivos*, las *prácticas externas* o los debates. Por el contrario mejoran su percepción con la edad estrategias como los *seminarios* (SEM), los *talleres* y las *conferencias* (tabla 122).

Tabla 122. Medias de las estrategias de enseñanza por edad (en años) <sup>(1)</sup>p.034 <sup>(2)</sup>p.044 <sup>(3)</sup>p.058

Estrategias Enseñanza	17	18	19	20≤24	≥ 25
Clases magistrales <sup>(1)</sup>	4,83	4,74	4,72	5,11	4,33
Conferencias	6,54	6,32	6,27	6,17	6,43
Trabajos de grupo <sup>(2)</sup>	6,58	6,71	6,30	6,90	6,88
Debates <sup>(2)</sup>	4,72	4,93	5,07	4,84	5,51
Trabajo personal	5,49	5,69	5,65	5,69	5,04
E. virtuales	5,87	5,66	5,62	5,67	6,05
Seminarios	7,00	6,76	6,68	7,26	6,31
Talleres	5,29	5,08	5,03	4,32	4,51
Tutorías	5,40	5,66	5,78	6,18	6,30
Prácticas externas <sup>(3)</sup>	2,98	3,33	3,72	2,69	3,80

##### ■ Estrategias de enseñanza y sexo

En relación a la influencia que tiene la variable del sexo, los resultados indican que los varones prefieren en menor medida las *clases magistrales* (CM) que las alumnas. Con las *prácticas externas* (PE) ocurre igual, gusta más a mujeres que a hombres. Las diferencias de datos también resultan significativas

en este sentido cuando analizamos la práctica de los *talleres*, más valoradas por las alumnas. Respecto a las preferencias de los estudiantes masculinos, sus *estrategias* favoritas se localizan en los *trabajos de grupo*, estrategias virtuales, *conferencias* y *seminarios*. Resta comprobar sin valor estadístico opciones como los *debates*, las *tutorías* y los *trabajos personales* (tabla 123).

**Tabla 123. Preferencia en las estrategias de enseñanza según el sexo**

	Sexo	N	Media	p=	D.T.	Error típ.
CM	Mujer	991	4,54	.005	3,106	,099
	Hombre	651	4,99			
CON	Mujer	985	6,44	.085	2,550	,081
	Hombre	650	6,21			
TG	Mujer	986	6,86	.002	2,641	,084
	Hombre	649	6,43			
DEB	Mujer	985	4,90	.279	2,711	,086
	Hombre	648	5,04			
TRA	Mujer	983	5,55	.260	2,581	,082
	Hombre	647	5,69			
VIR	Mujer	984	5,89	.001	2,600	,083
	Hombre	645	5,46			
SEM	Mujer	983	7,03	.001	2,425	,077
	Hombre	646	6,49			
TALL	Mujer	983	4,84	.003	2,538	,081
	Hombre	644	5,23			
TU	Mujer	982	5,68	.517	2,643	,084
	Hombre	644	5,77			
PE	Mujer	982	3,12	.001	2,582	,082
	Hombre	645	3,59			

Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba.

### 4.3.1.2. Las estrategias de aprendizaje en las variables contextuales

#### ■ Estrategias de enseñanza según la procedencia

Las clases magistrales son peor valoradas a medida que el alumnado procede de lugares más distantes. Las diferencias estadísticas resultan además significativas a nivel de seminarios y talleres. El resto de datos, como puede comprobarse, presentan medias muy semejantes (tabla 124).

**Tabla 124. Preferencia por las estrategias de enseñanza en función de la procedencia del alumnado**

	CM <sup>(3)</sup>	CON	TG	DEB	TRA	VIR	SEM <sup>(1)</sup>	TALL <sup>(2)</sup>	TU	PE
Capital	4,69	6,39	6,64	4,99	5,64	5,70	6,91	4,89	5,70	3,34
Provincial	4,60	6,38	6,87	4,89	5,50	5,61	7,05	5,04	5,80	3,27
Regional	4,69	6,16	6,68	5,04	5,63	5,93	6,38	5,48	5,61	3,13
Nacional	5,32	6,46	6,71	4,78	5,62	5,67	6,64	4,53	5,66	3,29
Extranjeros	5,40	6,27	6,50	4,40	5,57	5,70	6,53	5,17	6,30	3,31
Población	4,73	6,36	6,69	4,95	5,61	5,71	6,83	4,99	5,72	3,32

(1)p.018 (2)p.009 (3)p.022

#### ■ Estrategias de enseñanza según el entorno familiar

La influencia del nivel sociocultural de los progenitores, así como el número de hermanos presentes en la unidad familiar revela que no se aprecian diferencias, a excepción de las *conferencias*, en las que se aprecia una relación significativa respecto a los estudios que poseen las madres (p,021).

#### ■ Estrategias de enseñanza y entorno laboral

Los resultados indican que, en aquellos sujetos que simultanean trabajo retribuido con estudios, frente a aquellos que solo se dedican a la actividad académica, se aprecian diferencias preferenciales en los *seminarios* (p.022), con unas medias obtenidas del 6.42 y 6.87 respectivamente. Por consiguiente, los datos revelan un mayor interés por esta actividad de enseñanza aprendizaje en los más ocupados.

### 4.3.2.3. Estrategias de aprendizaje y variables académicas

#### ■ Estrategias de enseñanza y rendimiento académico

Cuando los sujetos señalan las materias donde obtienen mayor calificación, sí encontramos diferencias en *clases magistrales*, *conferencias* y *prácticas externas*. Así, el alumnado con mayor rendimiento en los idiomas (p.010) y en las materias de humanidades (p.033) prefiere la *lección* frente al alumnado que destaca en las asignaturas técnicas. También encontramos en la categoría idiomas mayor interés por las *conferencias* respecto a quienes sobresalen en las disciplinas relacionadas con la Biología (p.038). Finalmente los participantes con mayor rendimiento en estas últimas materias prefieren las *prácticas profesionales* frente a los estudiantes de las humanidades (p.032).

#### ■ Estrategias de enseñanza según vía de ingreso

Las preferencias de los sujetos por las *estrategias de enseñanza* en relación a las vías de acceso a la universidad, indican que son las *prácticas externas* y los *talleres* las mejor valoradas por el alumnado que ingresa desde los ciclos formativos frente a aquellos estudiantes que lo hacen desde la Selectividad (p.044).

Encontramos, de igual modo, diferencias significativas en la práctica de las *tutorías* (TU) que son más valoradas por quienes acceden desde la Selectividad que por aquellos que ingresan por ser mayores de 25 años (p.035).

### 4.3.2. Estrategias de Enseñanza en las Ramas del Conocimiento

¿Existen las mismas preferencias por las *estrategias de enseñanza* en el conjunto de las *Ramas de Conocimiento* o, por el contrario, se producen diferencias significativas respecto a la población general? Para dar respuesta a esta nueva hipótesis de trabajo procedemos a extraer las medias de las estrategias *didácticas* en cada una de las Ramas de Conocimiento (tabla 125).

**Tabla 125. Preferencias por las estrategias de enseñanza en las Ramas del Saber. Medias ( $\bar{X}$ )**

Orden	Salud		Ciencias		Ingenierías		Humanidades		CCSSJJ		p=
	EsE	$\bar{X}$	EsE	$\bar{X}$	EsE	$\bar{X}$	EsE	$\bar{X}$	EsE	$\bar{X}$	
1º	PE	2,45	PE	3,38	PE	3,54	CM	4,28	PE	3,3	,060
2º	CM	4,40	CM	4,84	CM	4,80	DEB	4,48	TALL	4,82	,000
3º	TALL	4,83	TALL	5,06	DEB	5,15	PE	4,62	DEB	4,84	,019
4º	DEB	5,23	DEB	5,13	TALL	5,30	TALL	5,53	CM	4,89	,004
5º	VIR	5,75	TRA	5,66	TU	5,51	TU	5,71	TRA	5,41	,026
6º	TU	5,85	VIR	5,78	TRA	5,64	CON	5,71	TU	5,69	,585
7º	TRA	5,99	TU	5,83	VIR	5,65	TRA	5,72	VIR	5,70	,968
8º	CON	6,39	SEM	6,16	CON	6,29	VIR	5,81	CON	6,48	,013
9º	SEM	6,81	CON	6,36	TG	6,36	TG	6,44	TG	6,69	,002
10º	TG	7,22	TG	6,56	SEM	6,67	SEM	6,45	SEM	7,07	,001

**EsE: estrategias de enseñanza. CCSSJJ: Ciencias Sociales y Jurídicas.**

En el conjunto de los resultados llama la atención que en el ámbito de Artes y Humanidades, las *clases magistrales* (CM) ocupen el primer lugar de preferencia, sustituyendo a la *estrategia de enseñanza* predilecta para el resto de las Ramas de Conocimiento, las *prácticas externas* (PE), que aparecen situadas en tercer lugar. Otro dato que resulta de interés es el comportamiento de las titulaciones que forman parte de las *Ciencias Jurídico-Sociales*. Nos referimos a la *estrategia* más desarrollada en el aula, la *clase magistral*, que aparece en cuarto lugar, el más alejado en relación al resto de ramas. Las *estrategias didácticas desarrolladas en el espacio virtual* (VIR), también reciben diferentes consideraciones por el alumnado. Mientras que ocupan la quinta posición en *Ciencias de la Salud*, en *Humanidades* se sitúan en octavo lugar.

Una vez establecido el orden preferencial de las diversas *estrategias de enseñanza* en relación con las Ramas de Conocimiento, analizamos si las diferencias encontradas en sus medias son estadísticamente significativas. Para tal fin, empleamos como contraste de hipótesis la ANOVA tomando como factor cada una de las *Ramas de Conocimiento* (tabla). En las pruebas *post hoc*, las

mayores diferencias significativas las encontramos en los *debates* (DEB) en el área de Ciencias de la *Salud* con respecto a las *Humanidades*, siendo más valoradas en estas últimas (p.034). También encontramos relación en las titulaciones de Ciencias de la *Salud*, cuyo alumnado es el que peor percibe la práctica de los *trabajos de grupo* (TG) presentados de forma *expositiva*, al compararse con las Ingenierías (p.001), las Humanidades (p.021) y las ciencias *Sociales y Jurídicas* (p.034). Respecto a la *estrategia de trabajo personal* (TP), la única diferencia la encontramos en los sujetos de las ciencias *Sociales y Jurídicas*, que manifiestan un mayor deseo por esta modalidad que los pertenecientes a Ciencias de la *Salud* (p.013). Finalmente al analizar la *estrategia de enseñanza de conferencias* (CON) descubrimos relación estadística entre las *Ciencias Sociales y Jurídicas* (p.004), así como un importante nivel de significación en Ciencias de la *Salud* (p.059) con las Humanidades, *rama* ésta que mejor valora dicha modalidad didáctica.

#### 4.3.2.1. Estrategias de enseñanza en las titulaciones de la Salud

##### ■ Las estrategias de enseñanza en la titulación de Enfermería

Los resultados obtenidos en el curso primero indican de manera contundente que la estrategia de enseñanza que despierta una mayor valoración, con independencia de la preferencia por el estilo de aprendizaje, o del enfoque de aprendizaje empleado, recae en las *prácticas*. Este dato constata la preferencia mostrada por el alumnado en relación a la orientación aplicada del aprendizaje para ser desarrollado en contextos profesionales.

La *clase magistral*, como fórmula de transmisión del conocimiento sigue apareciendo como el método expositivo más valorado, al ser situado como segunda mejor opción. Los *talleres* como estrategia pedagógica de transformación del conocimiento en habilidad por la simulación práctica es la tercera modalidad didáctica más valorada (tabla 126)

**Tabla 126. Preferencias por las estrategias de enseñanza en Enfermería**

EsE (orden de preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Clases magistrales (2º)	115	1	10	4,35	2,974
Conferencias (8º)	115	1	10	6,42	2,321
Exposiciones (10º)	115	1	10	7,77	2,336
Debates (4º)	115	1	10	5,35	2,538
Trabajos del alumno (6º)	115	1	10	5,85	2,693
Métodos virtuales (5º)	115	1	10	5,36	2,396
Seminarios (9º)	115	1	10	7,29	2,204
Talleres (3ª)	115	1	10	4,36	2,205
Tutorías (7º)	115	1	10	6,24	2,375
Prácticas externas (1º)	115	1	10	2,07	2,118

Una práctica poco desarrollada en muchos contextos docentes son los *debates*, una opción muy solicitada por el alumnado que ocupa la primera posición de la preferencia intermedia, es decir, cuarto puesto. Las estrategias que emplean los espacios *virtuales*, son situadas en un lugar medio de preferencia. Siguiendo este recorrido, el sexto lugar le corresponde a los *trabajos*, que de manera personal debe realizar el alumnado como forma de autoaprendizaje. Este espacio intermedio de interés lo cierran las *tutorías* con el séptimo lugar. Las propuestas didácticas menos deseadas por los estudiantes coincidentes con el contexto general de la UCO y de la Facultad de Enfermería en particular, son las *conferencias*, los *seminarios* y los *trabajos grupales*.

### ■ Las estrategias de enseñanza en la titulación de Medicina

La *clase magistral* es una herramienta didáctica imprescindible situada por la gran mayoría de las titulaciones en segundo lugar, como es el caso de Medicina. Le siguen en preferencia de elección, es decir el saber hacer, lo cual supone una muestra más de la demanda del aprendizaje práctico. Una opción que ocupa un lugar todavía destacado al ser situado como cuarta elección y que coincide con Enfermería son los debates. En sentido contrario, esto es, buscando las propuestas didácticas menos deseadas por los estudiantes

encontramos los *trabajos grupales*. Otro dato de interés encontrado entre los encuestados en Medicina es el poco valor otorgado a las *conferencias* y los *seminarios*. En el lugar intermedio de la escala encontramos *estrategias* fuera del aula como *tutorías*, *trabajos* como método de aprendizaje autónomo y métodos virtuales. Compruébese la extraordinaria semejanza de esta carrera (tabla 127) con la de Enfermería.

**Tabla 127. Medias obtenidas en las estrategias de enseñanza en Medicina**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Clases magistrales (2º)	103	0	10	3,69	2,904
Conferencias (9º)	102	1	10	6,59	2,638
Exposiciones (10º)	103	1	10	7,03	2,618
Debates (4º)	102	1	10	5,25	2,705
Trabajos del alumno (6º)	102	1	10	6,28	2,623
Métodos virtuales (7º)	102	1	10	6,47	2,624
Seminarios (8º)	102	2	10	6,50	2,268
Talleres (3ª)	102	1	10	5,13	2,366
Tutorías (5º)	101	1	10	5,25	2,435
Prácticas (1º)	102	1	10	2,63	2,329

### ■ Las estrategias de enseñanza en la titulación de Veterinaria

En esta última carrera que conforman las Ciencias de la Salud, destaca el hecho de que la clase magistral ocupe el quinto puesto. Del mismo modo resultan muy bien valorados los *debates*, los cuales aparecen en segundo lugar. El resto de las *estrategias* más deseadas se sitúan en el aprendizaje práctico. La *modalidad virtual* es mejor valorada aquí que en las dos titulaciones anteriores. El comportamiento adoptado por el resto de estrategias de enseñanza puede ser consultado en la tabla 128.

**Tabla 128. Preferencia por las estrategias de enseñanza en Veterinaria**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Clases magistrales (5º)	72	1	10	5,51	3,044
Conferencias (7º)	72	1	10	6,08	2,610

Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba.



Trabajo Grupal (10º)	72	1	10	6,62	2,531
Debates (2º)	72	1	10	5,03	2,567
Trabajos del alumno (6º)	72	1	10	5,79	2,659
Métodos virtuales (4º)	72	1	10	5,38	2,531
Seminarios (9º)	72	1	10	6,50	2,691
Talleres (3ª)	72	1	10	5,18	2,629
Tutorías (8º)	72	1	10	6,14	2,815
Prácticas (1º)	72	1	10	2,85	2,765

#### 4.3.2.2. Estrategias de enseñanza en las titulaciones de Ciencias

##### ■ Las estrategias de enseñanza en la titulación de Física

Los resultados en la titulación de Física requieren de una atención especial. Comprobamos cómo las prácticas siguen situadas en primer lugar, pero casi con los mismos valores que las *tutorías*. *Debates* y *talleres* les siguen en interés. Al igual que la población, los *seminarios* son poco deseados, situándolos en última posición. Tampoco se valoran demasiado las *estrategias* que se apoyan en los medios *virtuales*, al ocupar el penúltimo lugar. Quizás lo más interesante en esta carrera, con respecto al resto de las analizadas, es que sus participantes puntúan las *clases magistrales* con peor nota que la población. El resto en tabla 129.

**Tabla 129. Preferencia en Física por las estrategias de enseñanza.**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT.
Clases magistrales (8º)	18	1	10	6,17	3,502
Conferencias (6º)	18	1	10	5,44	2,833
Trabajo grupal (5º)	18	1	10	5,39	2,831
Debates (3º)	18	1	8	4,72	2,296
Trabajos personales (7º)	18	2	9	5,61	2,500
Métodos virtuales (9º)	18	2	10	6,78	2,579
Seminarios (10º)	18	2	10	7,22	2,045
Talleres (4ª)	18	1	10	4,83	3,053
Tutorías (2º)	18	1	10	4,39	2,704
Prácticas externas (1º)	18	1	10	4,33	3,343

### ■ Las estrategias de enseñanza en la titulación de Química

Lo más relevante de la valoración de los estudiantes de Química sobre sus preferencias por las *estrategias de enseñanza* se sitúa en los *trabajos*. Tanto la modalidad de *grupo*, como la *individual*, son situadas en los dos últimos lugares. La *práctica* en contextos profesionales mantiene su poder hegemónico y la *clase magistral* aparece a continuación. Resulta notorio la percepción de los *seminarios*, que están muy bien valorados, siendo el grupo que le asigna mejor preferencia. También llama la atención que en una profesión como esta, los talleres adquieran una relevancia media. El resto de datos se pueden consultar en la tabla 130:

**Tabla 130. Preferencia en Química por las estrategias de enseñanza**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT.
Clases magistrales (2º)	23	1	10	4,09	3,161
Conferencias (8º)	22	1	10	6,82	2,462
Trabajos de grupo (10º)	22	3	10	7,59	2,302
Debates (6º)	22	1	10	5,95	2,572
Trabajos del alumno (9º)	22	1	9	6,91	2,308
Métodos virtuales (7º)	22	2	10	6,09	2,524
Seminarios (3º)	22	1	10	4,18	3,002
Talleres (5ª)	22	2	10	5,36	2,629
Tutorías (4º)	22	1	10	4,68	2,457
Prácticas externas (1º)	22	1	9	3,18	2,423

### ■ Las estrategias de enseñanza en la titulación de Biología

En la carrera de Biológicas, las preferencias se localizan en las *prácticas*, *las clases magistrales* y, quizás lo más destacado, *los trabajos individuales* que ocupan el tercer puesto y los *talleres*, que se alejan a un séptimo lugar en una profesión eminentemente práctica y de laboratorio. Por el contrario, y como viene siendo casi constante, *seminarios*, *conferencias* y *los trabajos en grupo* son los menos solicitados. Resto de resultados pueden ser consultados en la tabla 131.

**Tabla 131. Preferencia en Biológicas por las estrategias de enseñanza.**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Clases magistrales (2º)	45	1	10	4,78	3,007
Conferencias (10º)	45	1	10	6,42	2,536
Trabajo grupal (9º)	45	2	10	6,40	2,406
Debates (4º)	45	1	10	5,38	2,766
Trabajos personales (3º)	45	1	10	5,29	2,537
Métodos virtuales (6º)	45	1	10	5,69	2,968
Seminarios (8º)	45	1	10	6,20	2,865
Talleres (7ª)	45	1	10	6,00	2,796
Tutorías (5º)	45	1	10	5,40	2,856
Prácticas externas (1º)	45	1	10	2,91	2,334

### ■ Las estrategias de enseñanza en Ciencias Medioambientales

El alumnado de las CMA presenta su característica diferencial al situar como última opción la *enseñanza a través de las tutorías*, mientras en la media de la Rama es ubicada en séptimo lugar. Se trata de una titulación que, a semejanza de la Biología, presta un mayor interés por los *talleres* hasta situarlos en segundo lugar tras las *prácticas externas* que ocupan la primera posición. Se comprueba que los *debates* ocupan el tercer lugar, mientras la *clase magistral* es relegada a una cuarta posición. El resto de resultados pueden ser consultados en la tabla 1382.

**Tabla 132. Preferencia en CMA por las estrategias de enseñanza.**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Clases magistrales (4º)	58	1	10	4,78	3,123
Conferencias (7º)	58	1	10	6,43	2,465
Trabajo grupal (9º)	58	1	10	6,66	2,844
Debates (3º)	58	1	10	4,74	2,794
Trabajos personales (6º)	58	1	10	5,48	2,401
Métodos virtuales (5º)	58	1	10	5,41	2,896

Seminarios (8º)	58	1	10	6,55	2,265
Talleres (2º)	58	1	10	4,28	2,539
Tutorías (10º)	58	1	10	7,03	2,778
Prácticas externas (1º)	58	1	10	3,52	2,522

#### 4.3.2.3. Estrategias de enseñanza en las titulaciones de las Ingenierías

##### ■ Las estrategias de enseñanza en la titulación de Agrónomos

Lo más destacado de los veinticinco participantes en la Ingeniería Agronómica es que las enseñanzas mediante entornos *virtuales* se sitúan junto a las *prácticas* y *la clase magistral* en la preferencia alta de este alumnado. *Los trabajos (individuales o de grupo)*, pero sobre todo *los talleres*, resultan notorio que queden en la zona media de menor interés. No son muy partidarios de los *debates* y sitúan las *tutorías* en penúltimo lugar. El resto de valoraciones en tabla 133.

**Tabla 133. Preferencia en Ingeniería Agronómica por las estrategias de enseñanza.**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT.
Clases magistrales (2º)	25	1	10	4,76	3,126
Conferencias (8º)	25	1	10	5,96	2,715
Trabajo de grupo (5º)	25	1	10	5,72	2,792
Debates (7º)	25	2	10	5,88	2,833
Trabajos del alumno (4º)	25	1	10	5,32	2,810
Métodos virtuales (3º)	25	1	10	5,04	2,541
Seminarios (10º)	25	3	10	6,80	2,198
Talleres (6ª)	25	1	10	5,76	2,728
Tutorías (9º)	25	1	10	6,24	3,126
Prácticas externas (1º)	25	1	10	3,24	2,788

##### ■ Las estrategias de enseñanza en la titulación de Montes

En esta titulación destaca el lugar que ocupan las tutorías. Si en Ingeniería Agronómica ocupaba el puesto noveno, en Montes desciende a un cuarto lugar, detrás de las tres más deseadas: *prácticas*, *clases magistrales* y *debates*, coincidiendo, curiosamente, estas dos últimas en valoración. Otra diferenciación importante la encontramos en la escasa valoración que le atribuyen a los *trabajos*

Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba.

de grupo, al asignarles el último lugar. También los *talleres* retroceden puestos con respecto a la población global. Para más detalles se puede consultar la tabla 134.

**Tabla 134. Preferencia en Ingeniería de Montes por las estrategias de enseñanza.**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT.
Clases magistrales (2-3º)	17	1	10	4,12	3,160
Conferencias (8º)	17	2	10	6,47	2,982
Trabajos de grupo (10º)	17	2	10	7,47	2,787
Debates (2-3º)	17	1	8	4,12	2,522
Trabajos del alumno (5º)	17	2	9	5,18	2,378
Métodos virtuales (7º)	17	2	10	6,35	2,871
Seminarios (9º)	17	1	10	7,29	2,257
Talleres (6ª)	17	2	9	5,59	2,293
Tutorías (4º)	17	1	9	4,71	2,418
Prácticas externas (1º)	17	1	9	3,53	2,577

### ■ Las estrategias de enseñanza en la Ingeniería de Electricidad

Los estudiantes de Ingeniería de Electricidad ponen las *clases magistrales* en primer lugar y las *tutorías en segundo*, relegando las *prácticas externas* a la tercera posición. Del mismo modo los *trabajos (personal o en grupos)* son mejor percibidos con respecto a la población general. Como las menos deseadas se sitúan los *seminarios y las conferencias*, que en este caso se equiparan en valoración a los *métodos virtuales*. También llama la atención cómo los *talleres* y los *debates* no reciben una buena valoración. Resto de ordenación en tabla 135:

**Tabla 135. Preferencia en IT Electricidad por las estrategias de enseñanza.**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT.
Clases magistrales (1º)	18	1	10	3,83	3,294
Conferencias (9º)	18	1	10	6,61	2,993
Trabajos de grupo (5º)	17	1	9	5,41	2,694
Debates (6º)	17	1	10	5,88	3,444
Trabajos del alumno (4º)	17	2	9	4,88	2,571

Métodos virtuales (8º)	17	1	10	6,29	2,845
Seminarios (10º)	17	1	10	6,71	2,640
Talleres (7ª)	17	2	10	6,24	2,437
Tutorías (2º)	17	1	9	4,35	2,206
Prácticas externas (3º)	17	1	10	4,76	2,386

### ■ Las estrategias de enseñanza en la Ingeniería de Electrónica

Por el contrario, el alumnado matriculado en una carrera afín, como es el caso de la Electrónica, coloca las *clases magistrales* en octavo lugar y las *tutorías* en quinto. También descubrimos diferencias con la titulación anterior en los *talleres*, *siendo* aquí muy valorados (segundo frente al séptimo). Sin embargo en los *métodos virtuales* ocurre a la inversa. Los *debates* quedan muy bien valorados y el resto de datos pueden ser analizados en la tabla 136.

**Tabla 136. Preferencia en IT Electrónica por las estrategias de enseñanza.**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT.
Clases magistrales (8º)	43	1	10	6,28	2,922
Conferencias (10º)	43	2	10	7,16	2,468
Trabajos de grupo (7º)	43	1	10	6,16	2,636
Debates (3º)	43	1	9	4,79	2,376
Trabajos del alumno (6º)	44	1	10	5,77	2,908
Métodos virtuales (4º)	43	1	10	5,16	2,487
Seminarios (9º)	44	2	10	6,34	2,468
Talleres (2ª)	43	1	10	4,35	2,869
Tutorías (5º)	43	1	10	5,63	2,903
Prácticas externas (1º)	44	1	10	3,18	2,764

### ■ Las estrategias de enseñanza en Ingeniería Mecánica

Lo más relevante en Ingeniería Mecánica es la baja valoración otorgada a los *trabajos*, tanto los realizados a nivel de *grupo* como los elaborados a nivel *personal*. *Ello provoca que las conferencias* dejen su posición preferencial habitual

y ocupen un séptimo puesto. El resto de estrategias *didácticas* son valoradas de manera semejante a la de la población y pueden ser examinadas en la tabla 137.

**Tabla 137. Preferencia en IT Mecánica por las estrategias de enseñanza.**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT.
Clases magistrales (2º)	81	1	10	4,64	3,030
Conferencias (7º)	81	1	10	5,91	2,693
Trabajos de grupo (10º)	81	1	10	6,68	2,774
Debates (4º)	81	1	10	5,36	2,526
Trabajos individuales (8º)	81	1	10	6,09	2,531
Métodos virtuales (6º)	81	1	10	5,69	2,778
Seminarios (9º)	81	1	10	6,26	2,626
Talleres (3ª)	81	1	10	5,00	2,903
Tutorías (5º)	81	1	10	5,51	2,665
Prácticas externas (1º)	81	1	10	3,85	3,111

### ■ Las estrategias de enseñanza en Ingeniería de Sistemas

En la titulación de Ingeniería de Sistemas lo más relevante es la escasa ponderación otorgada a los *talleres* (9º puesto). Por el contrario, son las estrategias *desarrolladas en medios virtuales* las que ocupan un más lugar más que destacado al posicionarse en cuarto lugar de preferencia, de forma similar a los *trabajos de grupo*. El resto de valoraciones sobre estrategias *didácticas* adoptan posiciones parecidas al conjunto de la población (tabla 138).

**Tabla 138. Preferencia en IT Sistemas por las estrategias de enseñanza.**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT.
Clases magistrales (2º)	20	1	10	4,40	3,817
Conferencias (8º)	20	1	10	5,95	2,665
Trabajos de grupo (6º)	20	2	10	5,65	2,183
Debates (3º)	20	1	10	4,45	2,523
Trabajos del alumno (5º)	20	2	10	5,60	2,927
Métodos virtuales (4º)	20	1	10	5,25	2,693
Seminarios (10º)	20	2	10	7,90	2,222
Talleres (9ª)	20	1	10	6,50	2,395
Tutorías (7º)	20	1	10	5,85	2,978
Prácticas externas (1º)	20	1	7	3,55	2,139

### ■ Las estrategias de enseñanza en Ingeniería de Gestión

Los sujetos matriculados en Ingeniería de Gestión vuelven a situar los *trabajos de grupo* como la estrategia que genera menor interés. Tampoco son muy bien valorados los métodos de enseñanza a través de los entornos *virtuales* (8º puesto). Se trata de la titulación que más se asemeja al conjunto de la población. El resto de modalidades pueden ser consultadas en la tabla 139.

**Tabla 139. Preferencia en IT Gestión por las estrategias de enseñanza.**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT.
Clases magistrales (2º)	17	1	9	3,88	2,804
Conferencias (7º)	17	2	10	5,82	2,721
Trabajos de grupo (10º)	17	1	10	7,88	2,395
Debates (3º)	17	1	10	4,59	2,647
Trabajos del alumno (6º)	17	1	10	5,65	2,523
Métodos virtuales (8º)	17	2	10	6,59	2,599
Seminarios (9º)	17	3	10	7,00	1,837
Talleres (4ª)	17	2	10	5,35	2,783
Tutorías (5º)	17	1	10	5,47	3,223
Prácticas externas (1º)	17	1	8	2,82	1,976

### ■ Estrategia de enseñanza en Minas, Obras Públicas y doble grado

La variabilidad en las preferencias de las diversas *estrategias* presentadas es evidente pero las diferencias no resultan significativas. Obras Públicas (OP) otorga gran importancia a las *clases magistrales*, mientras Minas las traslada al penúltimo lugar. Compruébese los resultados del lugar tan variado que ocupan los debates en las tres titulaciones analizadas. Ocurre algo parecido con las *tutorías*, donde el interés resulta muy cambiante, siendo la doble titulación donde la valoran como la más importante, un hecho que no se repite en la UCO (tabla 140).

**Tabla 140. Preferencia por las estrategias en Minas, Obras Públicas y la doble titulación. p>.005**

EsE (orden preferencia)	Obras Públicas		Minas		Doble(OP+M)	
	Orden	Medias	Orden	Medias	Orden	Medias
Clase magistral	2º	4,45	9º	6,86	3º	4,50



Conferencias	9º	6,31	8º	6,14	10º	8,00
Trabajos de grupo	6º	5,91	6-7º	6,00	9º	6,50
Debates	3º	5,13	6-7º	6,00	8º	6,25
Trabajos del alumnado	4º	5,28	5º	5,86	4-5-6º	5,25
Métodos Virtuales	8º	6,06	3º	4,29	4-5-6º	5,25
Seminarios	10º	6,72	10º	7,57	7º	5,75
Talleres	5º	5,81	2º	4,00	4º-5-6º	5,25
Tutorías	7º	5,94	4º	4,86	1º	4,00
Practicar externas	1º	3,13	1º	3,43	2º	4,25
N		33		7		4

#### 4.3.2.4. Estrategias de enseñanza en titulaciones de Artes y Humanidades

##### ■ Las estrategias de enseñanza en la titulación de Historia

La primera preferencia del alumnado de Historia son los *debates*, los cuales sitúa en primer término. De nuevo las *clases magistrales* superan en interés a las *prácticas externas*, posicionadas en tercer lugar. Llama la atención el escaso valor otorgado a las *tutorías* y a los *trabajos colectivos*. En comparación con los datos de la población resulta interesante analizar el lugar que ocupan los medios *virtuales*. El resto de *estrategias* pueden ser consultadas en la tabla 141.

**Tabla 141. Preferencia en las estrategias de enseñanza en la titulación de Historia**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Clase magistral (2º)	27	1	10	4,04	3,458
Conferencias (7º)	27	1	10	6,07	2,645
Trabajos de grupo (8º)	27	2	10	6,56	2,708
Debates (1º)	27	1	9	3,93	2,586
Trabajos del alumnado (5º)	27	1	10	5,63	2,871
Métodos Virtuales (4º)	27	1	10	4,70	2,447
Seminarios (10º)	27	2	10	7,07	2,352
Talleres (6º)	27	2	10	6,00	2,337
Tutorías (9º)	27	3	10	6,74	2,011

Practicas externas (3º)	27	1	10	4,41	3,238
-------------------------	----	---	----	------	-------

### ■ Las estrategias de enseñanza en la titulación de Historia del Arte

En los estudiantes que inician sus estudios en Historia del Arte, lo más destacado, tras las *prácticas externas* y las *clases magistrales*, es el alto interés por los *trabajos*, bien *personales* o de *grupo*. Resulta del mismo modo significativo que los entornos *virtuales* sean escasamente valorados, al igual que ocurre con las *tutorías* y los *talleres*. El resto de datos puede comprobarse en tabla 142.

**Tabla 142. Preferencia por las estrategias de enseñanza en Historia del Arte**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Clase magistral (2º)	15	1	10	3,47	3,335
Conferencias (8-9º)	15	2	10	6,60	2,586
Trabajos de grupo (4º)	15	1	10	5,40	2,849
Debates (5º)	15	1	9	5,80	2,624
Trabajos personales (3º)	15	2	8	4,33	1,952
Métodos Virtuales (8-9º)	15	2	10	6,60	2,720
Seminarios (10º)	15	2	10	7,20	2,883
Talleres (6º)	15	2	10	5,87	2,560
Tutorías (7º)	15	1	10	6,47	2,532
Practicas externas (1º)	15	1	6	2,87	1,846

### ■ Las estrategias de enseñanza en la titulación de Humanidades

Quizás llame la atención el décimo lugar preferencial que reciben las conferencias en una titulación como Humanidades, o por ejemplo el cuarto puesto de los *talleres*. Se trata de un grupo de alumnado en donde los *trabajos*, sobre todo los grupales, tampoco reciben una buena valoración. Es una de los pocos estudios que sitúan las *clases magistrales* como primera opción. Perciben con

agrado los *debates*, posponiendo las *prácticas externas* al tercer lugar. El resto de las *estrategias* pueden ser revisadas en la tabla 143:

**Tabla 143. Preferencia en las *estrategias de enseñanza* en la titulación de Humanidades**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Clase magistral (1º)	6	1	8	3,50	3,146
Conferencias (10º)	6	2	10	7,17	2,927
Trabajos de grupo (9º)	6	1	10	6,00	3,795
Debates (2º)	6	1	9	3,50	2,811
Trabajos del alumnado (7º)	6	1	8	5,67	2,733
Métodos Virtuales (6º)	6	2	10	5,50	3,782
Seminarios (8º)	6	1	9	5,83	3,061
Talleres (4º)	6	2	7	4,50	1,761
Tutorías (5º)	6	1	8	4,67	2,338
Practicac externas (3º)	6	1	7	4,33	2,422

### ■ **Las *estrategias de enseñanza* en Filología Hispánica**

En la titulación de Filología Hispánica, nuevamente las *clases magistrales* resultan del máximo interés ocupando el puesto de las *prácticas externas* a nivel de la población general. Lo contrario ocurre con los entornos *virtuales al ser* colocados en noveno lugar. Tampoco los *talleres* reciben buena puntuación. En relación con las *estrategias* que fomentan el aprendizaje autónomo, y como ocurre en la mayoría de los resultados obtenidos, los *trabajos individuales* superan en interés al *colectivo*.

El resto de las *estrategias* presentan una distribución semejante a la población general y pueden ser observadas en la tabla 144.

**Tabla 144. Preferencias de las *estrategias de enseñanza* en Filología Hispánica**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Clase magistral (1º)	29	1	10	3,66	2,991
Conferencias (8º)	29	1	10	5,97	3,246
Trabajos de grupo (6º)	29	1	10	5,66	2,716
Debates (3º)	29	1	10	4,72	2,902

Trabajos personales (4º)	29	2	8	4,79	2,077
Métodos Virtuales (9º)	29	1	10	6,72	2,840
Seminarios (10º)	29	1	10	6,97	2,970
Talleres (7º)	29	1	10	5,93	2,698
Tutorías (5º)	29	1	10	5,62	2,305
Practicac externas (2º)	29	1	9	4,62	2,397

### ■ Las estrategias de enseñanza en la titulación de Filología Inglesa

El grupo de estudiantes matriculados en Filología Inglesa sitúan las *prácticas externas* en quinto lugar, la posición más baja en todas las titulaciones. Relevante resulta también la escasa valoración de la *estrategia* referida a los *trabajos, de grupo e individuales*, así como el valor positivo que reciben las *conferencias* al ser posicionadas en cuarto lugar, el más destacado del conjunto de todas las titulaciones. El resto de modalidades pueden ser consultadas en la tabla 145:

**Tabla 145. Preferencias de las estrategias de enseñanza en Filología Inglesa**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Clase magistral (1º)	60	1	10	4,43	3,367
Conferencias (4º)	60	1	10	5,17	2,663
Trabajos de grupo (10º)	60	1	10	6,72	2,865
Debates (2º)	60	1	10	4,57	2,788
Trabajos personales (8º)	60	1	10	6,20	2,698
Métodos Virtuales (7º)	60	1	10	5,65	2,730
Seminarios (9º)	60	2	10	6,38	2,443
Talleres (3º)	60	1	10	5,05	2,607
Tutorías (6º)	60	1	10	5,57	2,849
Practicac externas (5º)	60	1	10	5,27	2,899

### ■ Estrategias de enseñanza en Traducción e Interpretación

Es el alumnado de la titulación de Traducción e Interpretación quienes presentan unas preferencias por las *estrategias de enseñanza* que pudieran calificarse como contradictorias respecto a la población general. En efecto, sitúan al *trabajo de grupo* en primer lugar pero no así los realizados de modo individual

(octavo). También las *tutorías* adoptan en este grupo un papel principal. *Prácticas externas* y *talleres* comparten puestos de alta valoración, lo que provoca que las *clases magistrales*, precedidas por *estrategias virtuales*, se alejen hasta el sexto lugar de interés. Así mismo llama la atención el escaso valor concedido a los *debates*. El resto de *estrategias metodológicas* pueden verse en la tabla 146.

**Tabla 146. Preferencia por las estrategias en Traducción e Interpretación**

EsE (orden)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Clase magistral (6º)	36	1	10	5,58	2,761
Conferencias (10)	36	1	10	7,08	2,882
Trabajos de grupo (1º)	36	1	10	4,22	2,830
Debates (9º)	36	2	10	6,36	2,451
Trabajos personales (8º)	36	2	10	5,89	2,846
Métodos Virtuales (5º)	36	1	10	5,44	2,883
Seminarios (7º)	36	1	10	5,64	2,642
Talleres (3-4º)	36	1	10	5,00	2,888
Tutorías (2º)	36	1	10	4,58	2,892
Practicas externas (3-	36	1	10	5,00	2,849

#### 4.3.2.5. Estrategias de enseñanza en las titulaciones de las Ciencias Sociales y Jurídicas.

Se mantiene la misma estrategia de análisis para esta variable de resultado, es decir, separamos esta *Rama* de conocimientos en cinco grupos de titulaciones del modo siguiente: Educación, Derecho, Administración y Dirección de Empresas, Relaciones Laborales y finalmente Turismo.

##### ■ Estrategias de enseñanza en Educación

##### 🌈 Educación Infantil.

Lo más destacado en Educación Infantil es que valoran las *clases magistrales* con una intensidad media (quinto puesto) ocupando los *talleres* la preferencia de aquella en el global de la muestra, es decir, el segundo lugar. Como viene ocurriendo en un gran porcentaje de titulaciones, ésta titulación tampoco se siente atraída por los *trabajos de grupo* aunque sí cuando son muy

valorados de modo individual. También las *estrategias virtuales* presentan una baja aceptación. Las *prácticas en centros escolares* no solo presentan la mayor preferencia, es que el valor de la media es la más baja obtenida junto a Enfermería. El resto de *modalidades* pueden ser analizadas en la tabla 147.

**Tabla 147. Preferencia por las estrategias de enseñanza en Educación Infantil**

EsE (orden de preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Clase magistral (5º)	98	1	10	5,50	2,869
Conferencias (9º)	97	1	10	7,00	2,441
Trabajos de grupo (8º)	98	2	10	6,85	2,290
Debates (4º)	98	1	10	4,90	2,630
Trabajos individuales (3º)	98	1	10	4,98	2,234
Métodos Virtuales (7º)	98	1	10	6,28	2,556
Seminarios (10º)	98	2	10	7,35	2,351
Talleres (2º)	98	1	9	3,78	2,190
Tutorías (6º)	98	1	10	5,74	2,767
Practicás externas (1º)	97	1	10	2,14	2,010

### Educación Primaria

Entre las especialidades descritas en Educación, quizás Primaria parezca una mayor similitud con la antecedente Infantil. Comenzamos analizando los resultados en la titulación de Educación Primaria. Los valores obtenidos en las *estrategias más deseadas* recuerdan a la población general. La diferenciación más evidente se localiza en los *trabajos de grupo* que son situados en novena posición. Tampoco los *métodos virtuales* son del agrado de este grupo de participantes. El resto de modalidades didácticas pueden ser consultadas en la tabla 148.

**Tabla 148. Preferencias de estrategias de enseñanza en Educación Primaria**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Clase magistral (2º)	111	1	10	4,58	2,919
Conferencias (8º)	110	1	10	6,52	2,511

Trabajos de grupo (9º)	110	1	10	6,75	2,690
Debates (4º)	110	1	10	4,98	2,665
Trabajos individuales (6º)	110	1	10	5,33	2,644
Métodos Virtuales (7º)	110	1	10	5,55	2,735
Seminarios (10º)	110	1	10	7,55	2,391
Talleres (3º)	110	1	10	4,89	2,561
Tutorías (5º)	110	1	10	5,02	2,570
Practicac externas (1º)	110	1	10	3,73	2,886

### Educación Especial.

Podemos casi confirmar que los participantes de la especialidad en Educación Especial presentan preferencias casi idénticas a la titulación de Infantil analizada anteriormente. En efecto, las *estrategias* más deseadas se localizan lejos del aula. El resto de las valoraciones puede buscarse en la tabla 149.

**Tabla 149. Preferencias de *estrategias de enseñanza* en la titulación de Educación Especial**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Clase magistral (5º)	63	1	10	5,65	3,317
Conferencias (8º)	63	1	10	6,38	2,530
Trabajos de grupo (9º)	63	2	10	6,41	2,407
Debates (3º)	63	1	10	4,63	2,542
Trabajos individuales (4º)	63	1	10	5,37	2,592
Métodos Virtuales (7º)	63	1	10	6,32	2,468
Seminarios (10º)	63	1	10	7,29	2,478
Talleres (2º)	63	1	10	4,25	2,753
Tutorías (6º)	63	1	10	5,73	2,535
Practicac externas (1º)	63	1	10	2,81	2,348

### Educación Musical

En Educación musical, la *clase magistral* vuelve a ser muy bien valorada. Los *debates*, como en el conjunto de las especialidades, también presenta una intensidad alta. Destacar especialmente en esta titulación el octavo puesto en que

son situadas las tutorías. El resto de los valores que definen el interés de las *estrategias de enseñanza* puede ser mirado en la tabla 150.

**Tabla 150. Preferencias de las estrategias de enseñanza en Educación Musical**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Clase magistral (2º)	65	1	10	4,57	2,867
Conferencias (9º)	65	1	10	7,14	2,817
Trabajos de grupo (7º)	65	1	10	6,20	2,768
Debates (3º)	65	1	10	4,72	2,736
Trabajos individuales (5º)	65	1	10	5,38	2,479
Métodos Virtuales (6º)	64	1	10	5,44	2,506
Seminarios (10º)	64	1	10	7,23	2,518
Talleres (4º)	64	1	10	4,91	2,543
Tutorías (8º)	64	1	10	6,25	2,370
Practicás externas (1º)	64	1	10	3,34	2,841

### Educación Física

Al alumnado inscrito en la titulación de Educación Física, los principales espacios de aprendizaje se sitúan lejos del aula. En efecto, las *clases magistrales* ocupan un interés medio y se sitúa en quinta posición. Los *talleres* y los medios *virtuales* gustan más que a la población general. El resto de resultados obtenidos que miden el nivel de preferencia pueden ser consultados en la tabla 151.

**Tabla 151. Preferencias de las estrategias de enseñanza en Educación Física**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Clase magistral (5º)	56	1	10	5,32	3,016
Conferencias (8º)	56	1	10	6,84	2,418
Trabajos de grupo (9º)	55	1	10	6,95	2,438
Debates (3º)	54	1	10	4,70	2,632



Trabajos individuales (6º)	53	1	10	5,58	2,365
Métodos Virtuales (4º)	53	1	10	4,85	2,332
Seminarios (10º)	52	1	10	6,98	2,682
Talleres (2º)	52	1	10	4,52	2,389
Tutorías (7º)	52	1	10	6,37	2,590
Practicás externas (1º)	52	1	10	2,56	2,689

### Educación en Lengua Extranjera

Los cerca de 60 alumnos que han expresado sus preferencias por las diferentes *estrategias de enseñanza*, no difieren en gran medida de los datos generales obtenidos. Para una mayor información del comportamiento del grupo sobre las modalidades didácticas puede consultarse la siguiente tabla 152.

**Tabla 152. Preferencia de las estrategias de enseñanza en Lengua Extranjera**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Clase magistral (2º)	59	1	10	4,41	3,312
Conferencias (8º)	58	1	10	6,66	2,666
Trabajos de grupo (9º)	58	1	10	6,72	2,802
Debates (4º)	58	1	10	4,66	2,917
Trabajos individuales (6º)	57	1	10	5,46	2,529
Métodos Virtuales (7º)	57	2	10	5,95	2,538
Seminarios (10º)	57	1	10	7,40	2,243
Talleres (3º)	56	1	9	4,63	2,386
Tutorías (5º)	56	1	10	5,39	2,469
Practicás externas (1º)	56	1	10	3,80	2,700

### Educación en Audición y Lenguaje

Lo más destacado de esta titulación educativa es el valor tomado en *prácticas externas*, un primer lugar de preferencia elegido por muchos de los sujetos participantes. Gustan los *debates* y los *trabajos* de modo *personal*. Las

*clases magistrales* suben al quinto puesto al situarse detrás de los *talleres*. El resto de preferencias por las *estrategias de enseñanza* en la tabla 153.

**Tabla 153. Preferencia de las *estrategias de enseñanza* en Audición y Lenguaje**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Clase magistral (5º)	22	1	10	5,32	2,571
Conferencias (9º)	22	1	10	6,64	2,574
Trabajos de grupo (8º)	22	2	10	6,59	2,720
Debates (2º)	22	1	9	4,41	2,612
Trabajos individuales (3º)	22	1	10	4,91	2,428
Métodos Virtuales (7º)	22	2	10	6,05	2,319
Seminarios (10º)	22	4	10	8,14	1,521
Talleres (4º)	22	1	10	5,09	3,038
Tutorías (6º)	22	1	10	5,64	2,821
Practicás externas (1º)	22	1	7	1,95	1,527

### ■ ***Estrategias de enseñanza* en Derecho**

Los resultados obtenidos en el curso primero indican de manera contundente que la estrategia metodológica de enseñanza que despierta una mayor valoración, recae en las *prácticas externas*. Este dato constata la preferencia mostrada por el alumnado en relación a la orientación aplicativa del aprendizaje para ser desarrollado en contextos profesionales. La *clase magistral*, es una herramienta metodológica situada por la gran mayoría de las titulaciones en segundo lugar, como ocurre en la facultad de Derecho. Los *debates*, una opción muy solicitada por el alumnado de este centro que lo sitúa en un lugar más que destacado al ser situado como tercero. Otro dato de interés encontrado entre los encuestados es el valor otorgado a los *trabajos personales* como metodología de expresión del autoaprendizaje. Le siguen en ponderación los *Talleres*. El empleo de *tutorías* como *estrategias* para el aprendizaje es situado en el sexto lugar de preferencia. Las *conferencias*, los espacios *virtuales* y sus posibilidades como adquisición del

conocimiento ocupan junto a los *seminarios* y las los *trabajos colectivos* lugares menos valorados por el alumnado (tabla 154).

**Tabla 154. Preferencias de estrategias de enseñanza en la facultad de Derecho**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Clase magistral (2º)	90	1	10	4,07	3,172
Conferencias (7º)	90	1	10	6,08	2,505
Trabajos de grupo (10º)	90	2	10	7,18	2,697
Debates (3º)	90	1	10	4,58	2,911
Trabajos del alumnado (4º)	90	1	10	5,38	2,823
Métodos Virtuales (8º)	90	1	10	6,13	2,636
Seminarios (9º)	90	1	10	6,70	2,401
Talleres (5-6º)	90	1	10	5,42	2,268
Tutorías (5-6º)	90	1	10	5,42	2,539
Practicac externas (1º)	90	1	10	3,71	2,753

### ■ Estrategias de enseñanza en las titulaciones de Empresariales

Se decidió por el análisis de las tres titulaciones al presentar características definitorias muy semejantes, sin embargo los resultados relacionales expresan diferencias significativas muy interesantes (tabla 155). Véase el orden de las *clases magistrales*, presenta una alta preferencia solo en Grado. Las *tutorías* ocupan el penúltimo lugar de Diplomatura. Los medios *virtuales* son muy bien valorados excepto en Grado. Los seminarios con un sexto puesto en diplomados resulta ser una de las valoraciones más bajas de la población. Las *prácticas externas* y los *debates* son las *estrategias* mejor valoradas y poco los *trabajos*

**Tabla 155. Preferencia en las titulaciones de LADE/GADE/DCE por estrategias de enseñanza. p<.005**

EsE (orden preferencia)	LADE		GDE		DCE	
	Orden	Medias	Orden	Medias	Orden	Medias
Clase magistral	6º	5,77	3º	5,30	4º-5º	5,52
Conferencias	8º	6,07	9º	6,23	8º	6,12
Trabajos de grupo	7º	5,91	8º	6,03	10º	6,68
Debates	2º	4,84	2º	4,85	3º	5,28
Trabajos del alumnado	9º	6,22	7º	5,89	7º	5,96

Métodos Virtuales	3º	5,26	6º	5,68	2º	4,86
Seminarios	10º	6,45	10º	6,65	6º	5,56
Talleres	4º	5,32	4º	5,38	4º-5º	5,52
Tutorías	5º	5,57	5º	5,55	9º	6,20
Practicac externas	1º	3,42	1º	3,23	1º	3,38
N		91		120		50

La doble titulación rompe la línea seguida por las tres anteriores. Compruébese a nivel de *tutorías* cómo aquí es situada en segundo lugar. Las *practicac externas* sigue su comportamiento de *estrategia* mejor valorada y las *clases magistrales* son relegadas a un tercer puesto. Los talleres son también medianamente valorados al igual que la poca consideración a nivel de *trabajos*, tanto *individuales* como de *grupo* (tabla 156)

**Tabla 156. Preferencia por las estrategias de enseñanza en la doble titulación**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Clase magistral (3º)	23	1	10	4,65	3,575
Conferencias (8º-9º)	23	1	10	5,96	2,804
Trabajos de grupo (10º)	23	3	10	7,78	2,335
Debates (4º)	23	1	9	4,96	2,771
Trabajos del alumnado (7º)	23	1	10	5,74	2,598
Métodos Virtuales (6º)	23	1	10	5,39	2,445
Seminarios (8º-9º)	23	1	10	5,96	2,836
Talleres (5º)	23	1	9	5,22	2,194
Tutorías (2º)	23	1	10	4,39	2,888
Prácticac externas (1º)	23	1	10	4,30	2,899

### ■ Estrategias de enseñanza en Relaciones Laborales

El alumnado matriculado en Relaciones Laborales posiciona en primer lugar a las *clases magistrales* con un interés muy fuerte (una de las medias más bajas en el total de la población). Otro dato de interés es la sexta posición de los *debates*, estrategia que se ve postergada, principalmente por el *trabajo individual* y las *tutorías*. El resto del comportamiento de las modalidades didácticas de esta titulación puede ser analizado en la tabla 157.

Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba.

**Tabla 157. Preferencia en Relaciones Laborales por las estrategias de enseñanza**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Clase magistral (1º)	44	1	10	3,20	2,977
Conferencias (8º)	44	1	10	5,93	2,757
Trabajo de grupo (10º)	44	1	10	7,61	2,738
Debates (6º)	44	1	10	5,48	2,741
Trabajos del alumnado (3º)	44	1	10	4,70	2,474
Métodos Virtuales (7º)	44	1	10	5,55	2,574
Seminarios (9º)	44	2	10	7,52	2,205
Talleres (4º)	44	1	10	5,07	2,618
Tutorías (5º)	44	1	10	5,45	2,327
Practicar externas (2º)	44	1	10	4,55	2,583

### ■ Estrategias de enseñanza en Turismo

En esta carrera universitaria, su alumnado presenta una preferencia alta en las mismas *modalidades didácticas* que en el resto de la población, aunque como puede comprobarse, las medias son muy bajas. Son sujetos con una percepción baja en el empleo de *tutorías* y donde la *conferencia* es situada en una zona media. Como viene siendo habitual, los *trabajos individuales* son mucho mejor valorados que los de *grupo* (tabla 158)

**Tabla 158. Preferencia en la titulación de Turismo por las estrategias de enseñanza**

EsE (orden preferencia)	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Clase magistral (2º)	30	1	10	4,20	3,284
Conferencias (7º)	30	1	10	6,03	2,593
Trabajos de grupo (9º)	30	1	10	6,77	3,048
Debates (4º-5º)	30	1	10	4,97	2,798
Trabajos del alumnado (4º-5º)	29	1	9	4,97	2,692
Métodos Virtuales (6º)	30	2	10	5,93	2,258
Seminarios (10º)	30	1	10	7,17	2,479

Talleres (3º)	30	1	10	4,93	2,791
Tutorías (8º)	30	2	10	6,67	2,397
Prácticas externas (1º)	30	1	10	3,50	2,240

#### 4.3.3. Interés por las estrategias de enseñanza al finalizar los estudios. Análisis explicativo

Una vez determinado el orden preferencial por las estrategias de enseñanza en el alumnado universitario de nuevo ingreso, corresponde en este apartado del estudio buscar las explicaciones pertinentes (la voz del alumnado) y preguntar el porqué de esta ponderación. Encaja conocer ahora el nuevo sentido y significado otorgado a las metodologías didácticas según la interpretación hecha por los propios sujetos participantes tras su paso por la universidad. La hipótesis planteada, por consiguiente, busca determinar si ese interés inicial se ha visto modificado por las vivencias en la academia y cuales han podido ser sus causas. Para ello, recuérdese, se tuvieron en cuenta conjuntos de variables o metacategorías que vendrían a definir la realidad de sus valoraciones. Para tal fin se ha procedido a narrar cada una de las *estrategias* atendiendo a criterios de relación entre ellas que implican espacio y características de semejanza.

Así pues, se inician las explicaciones sobre las modalidades desarrolladas habitualmente en el aula como *clase magistral, debates y conferencias*, seguidamente las modalidades de aprendizaje de naturaleza más aplicada como son las prácticas externas, las salas de *talleres y seminarios*, definidos como otros lugares de aprendizaje que alberga espacios múltiples como las *tutorías*, estrategias empleando campos *virtuales*, para concluir con asuntos de autoaprendizaje como son los *trabajos*, bien de modo *personal*, bien en su modalidad de *grupo*.

Para la identificación de los sujetos participantes, se han empleado unos códigos para diferenciar en primer lugar la entrevista de los grupos de discusión, en segundo lugar el orden atendiendo a criterios de temporalidad realizados, en el tercer lugar se identifica, bien la titulación, bien la pertenencia del grupo, a

continuación se marca el estilo de aprendizaje y finalmente el tipo de enfoque. La tabla 159 codifica en número cada uno de los grupos y las titulaciones. A continuación se exponen dos ejemplos:

Ej. 1º) E/1/Enfermería/R/EnP: significa entrevista /E/ primera /1/ hecha en la titulación de /enfermería/ sobre un participante con *estilo de aprendizaje reflexivo* /R/ que desarrolla un enfoque profundo /EnP/ de aprendizaje

Ej. 2º) Gd3/ciencias/: significa frase extraída del grupo de discusión /G/ número 3 correspondiente a la Rama de las Ciencias.

**Tabla159. Identifica los grupos de discusión: número, Rama de Conocimiento y titulación**

nº GD	RRCC	Titulaciones
1	Salud	(1) Enfermería, (2) Medicina, (3) Veterinaria
2	Ciencias	(4) Biología, (5) CMA
3	Ciencias	(6) Física, (7) Química
4	Ingenierías Superiores	(8) Agrónomos, (9) Montes
5	Ingenierías Industriales	(10) Mecánica, (11) Electricidad, (12) Electrónica, (13) Sistemas, (14) Gestión, (15) Minas, (16) OP (17) Doble título OP-Minas
6	Humanidades	(18) Historia, (19) Histor del Arte, (20) Humanidades, (21) Filo-Hispana, (22) Filo-Inglesa, (23) Traducción
7	Educación	(24)Infantil, (25)Primaria, (26)Especial, (27)Ed-Física, (28)Música, (29) L. Extranjera, (30) Audi-Lenguaje
8	Derecho	(31)Derecho, (32)Relaciones laborales, (33)Turismo*
9	Empresariales	(34)Diplomado (35) Licenciado (36) Grado (37) Doble

GD: grupo de discusión, RRCC: Rama de Conocimiento \*Ubicación accidental

### La clase magistral

Las Humanidades y el Arte vuelven a ser protagonistas. La *clase magistral* en el conjunto de la población es posicionada en segundo lugar. Al analizarlas por Ramas de Conocimiento observamos comportamientos dispares, así Salud, Ciencias e Ingenierías mantienen este orden, Sociales y Jurídicas la atrasan al cuarto y las Humanidades y el Arte le otorgan el máximo valor. También es cierto que dentro de cada Rama las posiciones varían, se puede confirmar que la opinión es muy dispar. A qué puede deberse esta enorme variabilidad percibida al ingreso en la educación superior, y otra cuestión, tras el paso por la academia, ¿Cuál es ahora la opinión de la *estrategia de enseñanza* más desarrollada y longeva de la Institución? Porque se ha comprobado que la asistencia decrece con el devenir de

los cursos, ¿interviene una mayor capacidad de autoaprendizaje?, ¿la clase aporta algo más de lo que viene en los apuntes?, ¿cuál es el estilo del docente?, ¿emplea el profesorado otras *estrategias* más interactivas en el aula?, como estudios de casos, resolución de problemas u otras tácticas más participativas. Para dar respuesta a todas estas cuestiones planteadas, los alumnos opinan.

Las clases magistrales son la herramienta por antonomasia de transmisión del conocimiento en la Universidad. Si bien esto está cambiando y se van tratando de implementar sistemas más interactivos, dinámicos y prácticos de trabajo tanto individual como colectivo en nuestras universidades, aún podemos ver que ocupa un gran espacio adentro de las agendas pero también de la idea de universidad que tienen los alumnos. Quizás por ello, al preguntar por la experiencia Universitaria, sea ésta la que aparece como primera imagen en la mente del alumno: la de un aula con un profesor o una profesora frente a una clase llena de estudiantes, acompañando la explicación en buena parte de las ocasiones con un proyector que usa una tecnología más o menos avanzada. Los alumnos parecen considerar en muchas ocasiones al resto de estrategias como anexas a ésta

La clase magistral es un mal necesario, pero creo y no es solo una opinión mía que tiene secuestradas otras formas de aprendizaje, ... mira las preguntas de examen que proceden en un 99% de las explicaciones del profesor... por esta cuestión, los talleres huelen a clase magistral, las tutorías para repetirlos [las clases], más de lo mismo. (E/25/Infantil/A/ EnP)

Sin embargo, vemos que las consideraciones que se hacen de las *clases magistrales* están fuertemente marcadas por la Rama de Conocimiento escogida. Así, en aquellas Áreas académicas en las que el conocimiento se transmite de forma oral, y la práctica es fuertemente subjetiva (las Artes) o altamente teórica (Humanidades), se considera la herramienta predilecta de aprendizaje. Quizás influya en esto el hecho de que son las titulaciones en las que más debates se dan, y la valoración positiva de los mismos repercute sin duda en la valoración positiva de las clases. También se habla mucho acerca de la legitimidad del profesorado. Tratándose de Ramas de Conocimiento fuertemente ligadas al



estudio teórico, y a la acumulación de saber académico, el profesorado-estudiante recibe valoraciones muy positivas.

A mí es que me gusta escucharla. Sabe de todo, y a veces pienso que tendría que vivir mil vidas para llegar a leerme todos los libros que ella se ha leído... Conoce a todos los autores, te los sabe relacionar... Lo que ella te da en una clase tú tienes que tirarte una semana estudiando para pillarlo. (E/19/Historia/T/EnP)

Las clases que se organizan para que participemos y debatamos suelen ser muy atractivas, un poco de gallinero pero gustan... al fin y al cabo esa teoría corre de nuestra cuenta. (E/32/Turismo/AP/EnS)

Sin embargo, en las ciencias en general, el cambio es muy veloz y los descubrimientos se suceden a un ritmo difícilmente abarcable por una persona. Por ello, son muy valorados los especialistas de un determinado ámbito. Y, también, los grandes profesionales que se han acercado a la Universidad por una vocación educadora aunque con evidentes carencias pedagógicas.

Es que estas escuchando a alguien que ha hecho eso con lo que tú sueñas. A veces casi te dan ganas de pedirle un autógrafo (E/8/Agrónomos/R/EnP)

Pero también se da la figura contraria, y es lo que hace que no esté en puestos superiores de interés en algunas titulaciones en el marco de las Ramas de la Educación o la Salud, por ejemplo.

A veces estás escuchando a una persona que te está explicando algo que ya sabes, o que no te interesa, o con lo que ni siquiera estás de acuerdo. (Gd/7/educación/6)

En mi opinión las clases magistrales son bastante pesadas, y largas, muy largas ... cuando está terminando la asignatura, no vienen más de 10 o 15, claro que, tampoco somos muchos. (Gd/3/Ciencias/p7)

Una cosa también muy relevante es que en el modelo de Bolonia el alumno tiene que intervenir, pero en este tipo de clase no se da. El profesor cuenta su historia, el alumno la escucha, y para casa. (Gd/7/Educación/p3)

... hay una generación de profesores que es bastante ortodoxa, y que no están abiertos al progreso. El hecho de que se sigan llamando "clases magistrales" ya va en contra de lo que Propone Bolonia. Las clases se dividen por grupos para hacer

grupos reducidos, pero al final se acaban juntando los grupos, a la antigua usanza, y seguimos estando 120 alumnos en clase. (E/3/veterinaria/T/EnP)

En lo que no cabe duda, es en el hecho de que las clases magistrales son imprescindibles para el aprendizaje. Y eso, en casi el total de las entrevistas realizadas, es una constante: el alumnado reconoce que mediante la escucha activa, las explicaciones recibidas y la organización del conocimiento por parte del profesorado es como adquiere la mayor parte de lo que aprende, a nivel teórico.

En cuanto al sistema de evaluación, existe un amplio consenso en el acuerdo con la valoración positiva de la asistencia considerada como un "premio" para quienes hacen un mayor esfuerzo, no así con el modelo evaluativo. Si bien, hay reticencias en cuanto a la obligatoriedad de la asistencia a clase, especialmente por cuestiones de incompatibilidad laboral o por la preferencia particular de estudiar por cuenta propia.

A mí me parece bien que cuente la asistencia, porque si tú vienes y otro no, tú estás haciendo un esfuerzo que tiene que ser valorado. Si no, muchos no vendríamos. Otros sí, para coger los apuntes, y porque si no les costaría más aprobar. (E/4/Física/P/EnP)

Creo que están intentando convertir la educación en una ciencia matemática, en lista de teléfonos, coincido con lo dicho sobre los tipos de pruebas y exámenes. (Gd/3/Educación/p2)

Pero hay quienes manejan ya bien la asignatura, o que tienen más difícil venir porque tienen familia o trabajo, y a mí me parece absurdo que sea obligatorio que tengan que venir a clase, porque hay días que realmente no valen para nada. (E/33/Rel. Laborales/RT/EnP)

El temario está en Internet. Tú te descargas el temario. Te lo traes, y el profesor va leyendo mientras tú lees también. La verdad es que, a esas clases, si no fuese obligatorio, no vendría nadie. Tardas menos estudiando por tu cuenta. (E/21/Humanidades/AP/EnS)

Pero, si llegas después de que haya pasado lista, y pasa lista en cuanto entra por la puerta, ya no te deja firmar. (E/31/Educación/R/EnP)

...puedes ausentarte presentando documentos de trabajo, pero no siempre se cuenta con dichos documentos (E/36/DCE/R/EnP)

Aunque, sin duda, hay titulaciones donde se hace especialmente importante la asistencia, especialmente en las Ciencias (Física y Química), pero sobre todo las Tecnológicas. La complejidad de los lenguajes utilizados, el alejamiento de lo estudiado del mundo cotidiano, hacen que los alumnos tengan muy difícil acceder a ese conocimiento si no es mediante las clases presenciales. Por tanto, no se suele evaluar tanto la cuestión de la asistencia como necesaria en cuanto a evaluable, sino como imprescindible en cuanto a la adquisición del conocimiento, las siguientes frases resumen todo este punto.

No es cuestión de si te dan el punto de asistencia o no, es que si no vienes no te enteras. (Gd/2/Ciencias/p1)

Hay algunas academias donde se dan nuestros temas y son carísimas. Así que la matrícula no resulta tan cara, dado lo que te cuesta aprender esto fuera. (Gd/5/Sistemas/p7)

Aquí las asignaturas son de estudiarse los temas, que perfectamente puedes quedarte en casa y estudiar y no necesitas venir a clase para nada. (E/2/Medicina/R/EnP)

La clase magistral es también un espacio de socialización, que juega un importante papel en la vida personal del alumnado durante su paso por la Universidad. El sistema de horarios, de entradas y salidas de clase, es la quinta esencia del paso por la Universidad. Y sin duda que esta experiencia vital, históricamente cargada de connotaciones de juventud, conocimiento, innovación y relación, está también muy influenciada.

... creo que también nos gustan tanto por el mamoneo y el chanchulleo con los demás estudiantes, porque en el aula es donde pasamos casi todo el día desde niños, y es para nosotros un lugar más como el parque o la casa, está totalmente interiorizado. De hecho, cuando he dejado de ir a clase ya al final, ahora casi que te da un puntito de nostalgia. (E/3/Biología/P/EnS)

Existe un gran desequilibrio en cuanto a medios didácticos y de infraestructura con los que se cuenta para dar clases, pero no parecen éstos ser decisivos para que se valore de modo positivo o negativo a la clase magistral. El alumnado apenas muestra una real preocupación por esta cuestión. Si algún medio está demasiado anticuado, o inutilizable, o si el aula no recoge las características mínimas que la hagan utilizable, entonces surge una fuerte indignación por lo que se considera inadmisibles. Pero, si las clases resultan amenas, interactivas o especialmente útiles, esta cuestión parece pasar totalmente desapercibida.

Vale que tenemos profesores que usan transparencias, ya ni siquiera Power Point... Pero es que son personas muy mayores, que vienen a contarte todo lo que saben, y tampoco les hace falta para lo que quieren decir. (E/9/Montes/T/EnP)

### **Los debates**

Con los *debates* se produce uno de los fenómenos más interesantes que acontecen en el análisis de las *estrategias metodológicas de enseñanza*. En efecto, cuando se pregunta en general por qué son tan bien valorados al inicio universitario, las respuestas mayoritarias y mejor expresadas que representan el sentir de la población la daban en alumnos de Historia y una de Educación.

Se quieren querer, mola ser alguien con criterio, todo el mundo quiere dar su opinión. Y cuando realmente se da el maravilloso fenómeno del debate en clase, los alumnos lo experimentan como algo muy fuera de lo habitual, muy importante, muy humano. (Gd6/Humanidades y Arte/p6)

Se sienten como personas, no como robots productores de trabajos más o menos útiles. Es por eso que les encantan. Es como cuando de niña vas a la feria, una experiencia fuera de lo habitual, brillante, que te hace relacionarte de otro modo con la gente (E/27/Educación/AR/EnP)

... también los debates, que de algún modo suponen una forma diferente de estar en el mismo aula, con mayor participación (E/30/educación/R/EnP)

Si la percepción era esta al comienzo de la academia, actualmente lo que sucede es que los debates son escasísimos, y nadie los reclama, como sí que requieren otras cosas. Algunos alumnos llegan a justificar esta escasez, aduciendo

que sobre los temas científicos no cabe debate, voces provenientes de las Ciencias y las Ingenierías.

Los debates no existen en el aula. (Gd5/ITI/p2).

Hay cosas que no se tienen que debatir, tú te las aprendes y ya está. (Gd3/Química/p4).

Otros argumentos hablan de reticencias a expresarse libremente por las posibles diferencias con la visión del profesorado sobre el tema, una opinión compartida en muchas carreras de las Ciencias Sociales y Jurídicas. Descubrimos al final un grupo de población encantada con esta *estrategia* colectiva y socializadora cuyo argumento lo defienden desde la pertinencia de los temas, la organización que debe presidir un *debate* en aulas masificadas, el estilo del profesorado.

Yo es que hay profesores con los que no me siento en libertad de darles mi opinión, porque no todos son imparciales, ... no hay una clara evaluación en los debates... y no quiero jugarme una asignatura por decir algo en clase. (Gd9/GADE/p3)

“Y, entre tú y yo, la mayoría no lo reconocen pero no abren debates porque tienen miedo a unas posibles represalias si su punto de vista no coincide con el del profesor. Esto es algo gravísimo, pero de esto nadie habla. Es como una vergüenza compartida, que nadie menciona, pero que todos soportan (ahora que tengo un jefe entiendo mejor este registro). (Gd8/Derecho/p2)

A veces el profesor es el que propone el tema del debate, pero no siempre la gente se anima y se da de verdad el debate. Pero hay veces que pasa algo en clase, o que se empieza a comentar alguna cosa, y la gente va dando su opinión y se acaba en un debate muy interesante. La verdad es que son las clases que más me gustan. (Gd1/enfermería/p4)

Una cosa también muy relevante es que en el modelo de Bolonia el alumno tiene que intervenir, pero en este tipo de clase no se da. El profesor cuenta su historia, el alumno la escucha, y para casa. (Gd8/Derecho/p6)

La sensación generalizada es que los debates, excepto en titulaciones muy concretas, no gustan, no se quieren realmente en el aula, otra cosa bien distinta

es su desarrollo en otros contextos como los *seminarios* (entorno y aforo muy diferentes)

### Las Conferencias

La *conferencia* es otra opción de aprendizaje, que no parece recibir muy buena calificación al principio de la experiencia universitaria, pues se identifica con una *clase magistral* extra. En efecto, cuando previamente al estudiante se le pide que las evalúen, parecen no prestar mucha atención, como si fuesen consideradas algo secundario o insustancial.

Quando estaba en el bachiller, escuchaba las conferencias como un discurso aburrido de alguien muy sabio sobre un tema. Hoy pienso distinto, si me entero, puedo y el tema es bueno para mi aprendizaje, asisto. (Gd6/Humanidades/p3)

Sin embargo, cuando se va asistiendo a conferencias de especialistas, parece que la valoración de esta estrategia se hace algo más positiva. Cuando se pregunta a los y las estudiantes acerca de las conferencias a las que han asistido, se mencionan generalmente experiencias positivas relacionadas con temas que les resultan de interés. Esta disonancia comprobada en el tiempo parece deberse a una serie de factores. En primer término parece considerarse una actividad externa a la propia Universidad, como una colaboración con la misma más que una actividad propia de la titulación que se está cursando, o del centro al que se asiste:

Yo he ido a conferencias en el Rectorado, e incluso en el Salón de Actos de mi Facultad han organizado algo que me interesaba y he ido. Pero ni los profesores me han comentado nada ni han venido la mayoría de mis compañeros, ha sido más algo de mi interés personal. (E/X/veterinaria/R/EnS)

La escasa motivación que muchos estudiantes encuentran para ir a estas conferencias, muchas veces de manera obligatoria, y fuera de horario de clases son algunas de las cuestiones planteadas. En otras opiniones, la poca presencia que tienen en lo que a su experiencia universitaria hace, ya que apenas se organizan eventos de relevancia. De hecho, se llegan a dar tales afirmaciones:

Yo nunca he ido a una conferencia. (Gd5/ITImecánica/p3)

Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba.

De hecho, algunas se pisan con clases obligatorias, y si no te puedes permitir la falta, pues no vas. (Gd65ITgestión/p6)

... a veces he asistido, el tema no me importaba mucho, pero lo he hecho con la intención de ser visto por algunos de mis profesores. (Gd5/ITObrasPúblicas/p4)

### **Las prácticas en empresa o prácticas externas**

Las *prácticas externas*, esto es, aquel aprendizaje construido en entornos profesionales son situadas en primer lugar, es la *estrategia* por excelencia en el conjunto de la población y veintiocho de las treinta y siete titulaciones analizadas opinan así. Curiosamente, la falta de esta totalidad proviene primordialmente de la Rama de las Ciencias Humanas y del Arte. En efecto, de las seis carreras analizadas solo Historia del Arte la coloca preferente y en el conjunto de esta Rama de Conocimiento las *prácticas* son posicionadas en tercero. El planteamiento se dirige a conocer a que se debe este fervor inicial por las prácticas y cuál es el estado actual de interés tras su paso por la academia. La interpretación de las metacategorías acerca a descubrir este fenómeno.

Llevamos muchos años de estudiantes, estudiar temas y más temas, contenidos y más contenidos, pero todo en base a unos libros. Ya iba siendo hora de salir y ver todo esto en la realidad profesional. (Gd2/CMA/p3)

...yo la única queja que tengo es que las prácticas no empiecen antes, no entiendo la manía de dejarlas siempre al final de los cursos... y claro lo que distes hace tres años no lo ves hasta el último. . (Gd1/Salud/p6) [n.t. este sentir ha sido expuesto por la práctica totalidad de los grupos]

Parece ser que haciendo es como se aprende, o al menos eso es lo que muestran las conversaciones de grupo con los alumnos de diferentes disciplinas. En un principio las prácticas externas se tienen totalmente idealizadas y consideradas como un primer acercamiento al mundo laboral en el que se podrá aplicar todo lo aprendido durante los cuatro años de carrera. Sin embargo, parecen fracasar las expectativas de muchos de los estudiantes (Ciencias e Ingenierías) que, continúan considerándolas imprescindibles, la práctica más importante, pero que en numerosos casos chocan con un sistema de experiencias

en empresas que no les permiten desarrollarse como presumibles futuros profesionales.

Aquí se abren dos vertientes en cuanto a la queja registrada por parte del alumnado. Por una parte quienes consideran que no han podido realmente integrarse en el sistema de trabajo, porque no se les ha permitido. Por otra, quienes sí que han trabajado, a veces muy duro, dentro de diferentes instituciones, empresas y organismos, pero que sienten que no se les ha permitido desarrollar sus reales competencias sino que se ha aprovechado su fuerza de trabajo para llevar a cabo tareas mecánicas o desagradables, y que realmente han ocupado un puesto de trabajo poco cualificado que ha servido al lucro de la empresa y no a su propio desarrollo profesional. Se da incluso la figura de alumnos que ni siquiera han hecho prácticas externas. Nos encontramos, entonces, frente a esta extraña figura paradójica: la mayor parte de estudiantes se sienten bastante insatisfechos con el modo en el que han sucedido sus prácticas. Se narra a continuación las principales reclamaciones y los principales logros.

En primer término y de modo general decir que se produce una cierta arbitrariedad en el sistema de evaluación al no existir una comunicación real entre quien tutoriza las prácticas en la empresa y quien lo hace desde la Universidad.

Yo no sé en qué se basaron mis tutores, sólo sé que yo me esforcé muchísimo e hice de todo y me pusieron una nota bastante baja, y que tengo compañeros que prácticamente ni pasaron por allí con notables y sobresalientes. (Gd3/Agrónomos/p4)

Los textos a rellenar que servirán para la futura evaluación no suelen corresponderse con lo realmente trabajado, sino que más bien estos textos tienen unos criterios propios de evaluación a los que se atiende antes que al propio trabajo realizado, muchas veces desconocido o que no se corresponde con las competencias que supuestamente han de desarrollarse. (Gd1/Medicina/p6)

"Si te evalúan por la memoria, y por lo que diga tu tutor de prácticas, entonces con entenderte bien con el de prácticas y con hacer bien una memoria ya está... No tienes porqué realmente saber hacer tu trabajo, y luego cuando sales al mundo de la empresa no sabes lo que te vas a encontrar. (Gd4/Agrónomos/p3)



La mayor parte de alumnos considera insuficiente el nivel de participación real en cuanto a su titulación que le ofrece la empresa. En efecto, a excepción de algunas titulaciones en las que los *Practicum* se encuentran bien desarrollados y organizados (Salud y Educación), los alumnos de Ciencias, Socio-jurídicas y de las Ingenierías arguyen que la competencia de aprendizaje en estos medios queda reducida a la mera observación y poco más

... como todo es mejorable pero aquí en Enfermería la organización de las prácticas está bien hecha, incluso mejor que la de Medicina y Veterinaria [lo confirman otros interlocutores] por lo que estoy oyendo (Gd1/salud/p1)

No me dejaban hacer nada. Vale, hice muchas fotocopias y atendí a unas cuantas personas. Pero cuando se ponían las cosas difíciles, decían que yo me apartase, que ya se encargaban ellos. Entonces, si no me voy a enterar de cómo funciona verdaderamente el trabajo, ¿para qué estoy aquí?" (Gd8/Rel. Laborales/p4)

Me han decepcionado, quería comprobar cómo se desarrolla una programación, pero solo he quitado el trabajo que menos gusta (Gd5/ITSistemas/p1)

Y, sin embargo, ninguno de estos reproches impide que, al encontrarse en su futuro medio laboral, los estudiantes se sientan cómodos y realizados. Y esto es de entender ya que todo el esfuerzo que hacen en todas las demás *estrategias* va dirigido a llegar finalmente a formar parte de ese mundo que están visitando. El cambio constante de actividad, la necesidad de resolver situaciones sin intermediación del equipo docente o administrativo de la Universidad (los propios del trabajo), la puesta en práctica de lo aprendido (aunque solo sea una parte), y la novedad del cambio de ámbito hacen de las *prácticas externas* que se mantenga como actividad favorita del estudiantado.

Es cuando realmente aprendes. Todo lo que te han explicado, si no te quedaba claro ahí, cuando lo estás poniendo en práctica es cuando de verdad lo entiendes. (E/12/Electrónica/T/EnP)

Cada día pasa algo nuevo, es más emocionante. En clase te lo pasas también bien, pero siempre sabes más o menos qué te vas a encontrar. Pero en el trabajo todo son nuevos desafíos (E/26/Edu.Especial/AP/EnS)

Aprendes más en esos meses que en todo el resto del tiempo. Y te vas dando cuenta de qué es la "paja", lo que no te hace falta, y lo que es de verdad importante. A veces te lo han enseñado, y otras veces te toca aprender. (E/1/Enfermería/RT/EnP)

Es que para eso hemos estudiado, y pagado. Es lo más importante para trabajar luego de lo nuestro, aunque ahora esté más difícil. (E/14/ITSistemas/A/EnS)

### **Los Talleres y seminarios**

Los Seminarios y talleres son dos estrategias muy relacionadas según De Miguel (2006). Tienen en común que la actividad del alumnado es mayor a la del profesor y que requieren del grupo, son más socializadoras, aunque el seminario es más colectivo en sus fines y los talleres al tratarse de simulación y repetición (habilidades) resulta ser más individualizado. Aun reconociendo ciertas semejanzas, la disparidad presentada en el estudio respecto a las preferencias iniciales del alumnado ha recomendado un análisis separado.

Los *talleres* situados en cuarto lugar en el conjunto de la población son debido a que las titulaciones en Sociales y Jurídicas la valoran en segundo, Salud y Ciencias en tercero pero dos *Ramas*, las Ingenierías junto a las Humanidades y el Arte las posicionan en cuarto puesto de interés. El *taller* permite un aprendizaje fuera del aula, otras opciones, un mayor nivel de competencia práctica lejos de tanto historial teórico, por estas cuestiones fundamentales los sujetos la consideran importante en su formación inicial.

Cuando comprobamos la existencia de los talleres en una asignatura determinada, en mi opinión y creo que compartida, sabes que tienes que salir [del aula], y que lo que haces sirve de verdad. Diferente es lo que luego te encuentres (Gd3/Ciencias/p6)

En la actualidad, se dan claras diferencias entre las opiniones sobre esta *estrategia*, en su sentir negativo primaba, principalmente, aspectos relacionados con la intencionalidad y la organización, especialmente en cuanto a una cuestión: si los talleres se daban en horario de clase, como sustitución de una clase magistral o práctica, o si implicaban un esfuerzo por parte del alumnado en cuanto a tener que personarse en el centro para asistir a dicho taller en un horario

diferente al de sus clases habituales. El tema de la obligatoriedad también suponía un punto de queja, siempre y cuando los talleres fuesen inexcusables o resultasen especialmente interesantes para la persona que quería asistir y se sentía perjudicada por el horario escogido.

Hay talleres que te parten la tarde. Tienes clases toda la mañana, luego tres horas libres, y luego un taller. Y encima obligatorio. Hay quien puede ir a su casa, pero algunos nos tenemos que quedar a comer, y el precio de cafetería no es como para andar comiendo ahí todos los días. (Gd6/Humanidades-Arte/p1)

Algunos talleres son interesantísimos, pero a ver quién puede ir... Con la cantidad de horas y de prácticas que tenemos no nos da tiempo de ir. Pero, sí, la verdad es que aparte del tema del tiempo, los talleres están bastante bien. (Gd7/Educación/p5)

La positiva valoración que suele hacer el alumnado acerca de los *talleres* responde a criterios de contenidos y especificidad en los temas. Afortunadamente según los preguntados se trata de un espacio de aprendizaje pero que no suele recibir evaluación de la competencia

Tú llegas a un taller de ....., y sabes exactamente qué es lo que vas a aprender. Vas a eso, no hay sorpresas, no es como a algunos seminarios que llegas y te encuentras con que es una clase magistral muy larga (Gd1/Salud/p2)

No sé si verlo como positivo o negativo, el caso es que aprendo a hacer muchas cosas en estos talleres como paso previo a las prácticas de empresa y sin embargo no tengo la oportunidad que esto sea puntuable para la calificación final de la asignatura. (Gd9/Empresariales/p7)

Otro elemento de consideración aceptable por parte de los alumnos, hace referencia a la posibilidad real de que el acceso a los materiales necesarios les acerca al mundo profesional e investigador.

Hay cosas que no se pueden hacer en las prácticas, porque aún no tienes suficiente destreza, o porque no se te da la oportunidad, o directamente porque no tienes ni idea de cómo se hace. Entonces los talleres es lo único que tenemos para el desarrollo de esas habilidades sobre aparataje muy delicado y caro. (Gd1/Salud/p1)

En resumen, los ámbitos en los que se sale del medio habitual (el aula) suelen ser valorados muy positivamente, ya que rompen la rutina del alumnado.

Esto se debe a que, si bien no se cambia de lugar físico, sí que se produce una ligera variación en los roles profesor-alumno, como una cierta disolución, el alumno se ubica de un modo mental más activo. Aunque eso sí, cuando son realizados de un modo bien programado y ejecutado.

El seminario, como nueva estrategia en proceso de inserción en la Universidad, aún no ha sido comprendido ni aceptado por prácticamente el total del profesorado. De hecho, tan solo en algunas titulaciones de Humanidades y Educación parecen hacerse esfuerzos por implementarse. En algunas otras, por el contrario, ni siquiera se intenta llevarlas a cabo.

A la hora de realizar las entrevistas, preguntar las razones para tan baja consideración al iniciarse en la Academia, nos encontramos con que algunos alumnos y algunas alumnas, aún hoy, ni siquiera sabían de qué les estábamos hablando. No reconocían al seminario ni por su nombre ni por su descripción, y no les parecía posible que en sus centros (o, al menos, en sus titulaciones) se hubiesen llevado a cabo actividades de semejante tipo (los talleres sí que eran conocidos), y las opiniones en cuanto a su utilidad y óptimo desarrollo resultaban heterogéneas.

Para interpretar las argumentaciones principales que resultan en que se les tenga en tan baja consideración didáctica, se retoma lo manifestado con anterioridad en la explicación de los talleres. La novedad de esta *estrategia de aprendizaje* es a la vez un punto fuerte y un riesgo: pueden sacar al alumno de su modo habitual de estar, y producir un aprendizaje profundo y concentrado de un tema, de modo teórico-práctico (objetivo con el que fueron diseñados). Pero también puede suceder que no se lleven a cabo como se propone, o que no se realicen en absoluto, ya que el profesorado también anda aprendiendo cómo implementarlos, y no siempre tiene por qué estar de acuerdo con hacerlo.

Se nos han descrito horas de supuestos seminarios que se convertían en larguísimas clases magistrales. (Gd/Salud/p5)

Además, el requisito de especificidad característico en esta *estrategia*, lleva a que el profesorado trate de presentar un tema tan concentrado que, en

Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba.

ocasiones, se puede llegar al absurdo incorporando detalles irrelevantes e innecesarios para completar el tiempo de duración del seminario, entendido como ésta prolongada clase magistral.

Hemos visto que en numerosos casos se considera como una herramienta sin incorporar, cuyo tiempo en la planificación puede servir para la recuperación de horas lectivas no dadas, abandonándose completamente incluso el tema propuesto para el seminario. (Gd9/Empresariales/p.5)

Tan solo en un escaso porcentaje de estudiantado bien informado, desde el punto de vista teórico, de qué son los seminarios, hemos visto una crítica consistente. Se trata de alumnos y de alumnas que han estudiado en otras universidades y han podido cotejar con su propia experiencia la gran distancia que hay entre la universidad en la que cursan y esa otra extranjera en la que conocieron esta herramienta implementada como se supone debería estarlo. También de estudiantes que se encuentra activamente implicados en el funcionamiento estructural de la Universidad, y se informan acerca de las consecuencias que para sí mismos y sus compañeros tienen los planes de estudio. Éstos nos suelen decir:

En España no se hacen seminarios. Se hacen talleres, a veces, en lugar del seminario, y por lo menos ahí se trabaja de manera práctica. Pero la mayor parte de los profesores no hacen ni eso, te dan una clase magistral de cuatro horas, o de seis, y tú acabas reventado. (Gd7/Educación/p7)

### **Los Medios Virtuales**

Como hemos comprobado, el alumnado de nuevo ingreso concede una media baja importancia a los medios virtuales como posibilidades de aprendizaje académico situándolos en séptima posición. Descubrir igualmente si desde la universidad se potencia esta *estrategia*, conocer la destreza del profesorado en el uso de las nuevas tecnologías, qué uso hace el alumnado de esta potencial herramienta, reconocer si desde las plataformas virtuales hay algo más que la posibilidad donde colgar los apuntes o trabajar los portafolios, revelar si los recursos permiten disponer de escenarios o aulas para su uso ..., en definitiva,

saber interpretar las razones de esta escasa valoración y conocer la opinión actual del alumnado es la siguiente cuestión planteada.

La estrategia *virtual* para el uso de metodologías docentes cierra el nivel medio en las preferencias del alumnado. Lo cierto es que esta línea creadora de aprendizaje resulta tímida en los niveles educativos previos al ingreso en la universidad, así lo manifiestan el mayor número de sujetos preguntados esgrimiendo que se debe a una mayor proximidad del profesorado con sus aprendices. Aún sigue sin dársele la importancia y el potencial que tienen los medios virtuales, tenemos a una población de docentes envejecida y este recurso de aprendizaje avanza muy rápido dificultando el proceso de acoplamiento.

Dicen que estamos en la sociedad del conocimiento, en un mundo globalizado y que internet resulta una herramienta muy buena el aprendizaje, estoy de acuerdo, pero tengo la percepción que esto aún no va instaurado en la universidad y por eso con Bolonia se quiere conquistar. (Gd8/Derecho-GADE/p3)

En la actualidad se mantiene esta línea de pensamiento. La baja calificación que se le da a los medios *virtuales* parece deberse al escaso protagonismo que estos ocupan en su aprendizaje que académico, en cuanto a la discreción con la que ofrece sus servicios este medio. Cuando se le pregunta al alumnado acerca de su opinión sobre las nuevas tecnologías, surge una primera duda que es la de reconocer a qué nos referimos exactamente con medios *virtuales*. Finalmente, todo parece reducirse al *Campus Virtual*. En cuanto a éste, los y las estudiantes se sienten bastante satisfechos con su funcionamiento, utilidad y posibilidades que ofrece. Se destaca la ausencia de problemas y anomalías, y se reconoce que sin ésta herramienta se dificultarían muchas de las actividades que actualmente se llevan a cabo. Así que parece ser que esa baja calificación se le da no por un mal funcionamiento o uso, ni siquiera por la fase de incipiente implementación en la que se encuentra dentro de la Universidad. La baja calificación se le suele dar por su escasa presencia, porque "está ahí" sin que apenas se la note y no se la llega a reconocer como *estrategia de enseñanza*. Se habla de profesorado que aún no ha implementado esta herramienta en su proyecto didáctico, y por supuesto ningún otro medio virtual.

Analisis de los estilos y técnicas de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba.

El Moodle funciona estupendamente. La mayoría de los profesores lo cuelgan todo ahí, y puedes ver tus notas, subir trabajos... Por ejemplo eso de las entregas se facilita mucho con el Campus Virtual. Tú te ahorras ir al despacho, y el profesor el tener que abrir cientos de e-mails.(Gd5/IT1/p1)

Hay profesores que no lo usan, lo quieren todo en papel, y preferiblemente en su despacho, si no en su casillero.(Gd/6/Humanidades-Arte/p3)

Así mismo se expresa como medio para la búsqueda de nueva información adicional a los apuntes o fotocopias en un contexto en que sigue evaluándose solo lo transmitido por el docente por lo que este nuevo autoaprendizaje no es reconocido, solo para consigo mismo.

Solo se pregunta por cuestiones dadas en clase. Si quieres sus apuntes tienes que ir a clase y cogerlos, o pedírselos a alguien, cosa que a veces no es fácil. Si buscas más materia solo ganas tú, el profe ni se entera porque no te lo va a preguntar nunca, los dichosos test son así. (Gd1/salud/p3)

La verdad es que no está todo lo explotado que podría, porque se pueden hacer muchas cosas con él. (Gd7/educación/p4)

La tecnología vuela a una velocidad que, para ir incorporando en la Universidad, tendría que haber profesionales especialistas que la fuesen incorporando. Pero la asignatura sigue siendo el profesor, solo el profesor y nada más que el profesor. Es la clave de todo y, si llega en túnica a clase, con libros debajo del brazo, y les deja embobados, a los chavales les da igual si usa ordenador o señales de humo (Gd6/H. y Arte/p7)

... por otra parte, tampoco hay mucho tiempo. A mí me dieron una clase de dos horas para usar el Moodle, y sentí que perdía el tiempo, que eran cosas que estaban tiradas. Y, como todo se mide en términos de horas... ¿Quién deja sus horas de clases magistrales para que los alumnos usen las nuevas tecnologías?. (Gd4/Agrónomos/p6)

Vamos, que los medios virtuales se ven como el Power Point: si el profesor quiere, que los use y, si no pues no, pero que sea justo evaluando (preferiblemente benevolente), que sepa de lo que habla y que conecte con la gente. (E/16/Minas/R/EnP)

## Las Tutorías

Como modalidad organizativa de la enseñanza, la *tutoría* establece una relación personalizada en el proceso de aprendizaje. De sus dos formas básicas, como *estrategia de enseñanza* y como función orientadora, se ha preguntado por la primera. En opinión de los entrevistados, que las *tutorías* se sitúen en la mitad menos valorada (sexto lugar) obedece al propio concepto que se tiene de ellas al llegar al espacio superior de aprendizaje, es decir, no la tienen incorporada como una de sus vías de adquisición de conocimiento.

Las veo como una oportunidad estupenda, nada que ver con las tutorías que tenías de niño, [ríe]... mediaban más los padres que tú. Ahora son más directas, el profe y tú y el asunto que quieras tratar. (E/18/Op-Minas/RP/EnP)

La razón es obvia, la estructura tutorial de los niveles educativos anteriores no tiene nada que ver con el sentido dado en la universidad. Con las tutorías, con el paso de los cursos parece suceder algo parecido que con los *medios virtuales*: los alumnos reconocen que funcionan bien, que se les atiende cuando lo necesitan, que puede ser una gran herramienta de aprendizaje, pero sigue manteniendo un escaso desarrollo, pero aun así lo cierto es que las *tutorías* no dejan a nadie indiferente. Quizás, como argumentan algunos, por la tensión que produce la figura del docente, por lo que los alumnos se dirigen a las tutorías con dudas muy concretas, muchas veces de tipo logístico, que necesitan ser resueltas. También para hablar de cuestiones relacionadas con la evaluación de la asignatura, a priori (para comprender cómo va a ser) o a posteriori (para mostrar disconformidad y pedir explicaciones acerca de los criterios de evaluación aplicados).

La verdad es que es cuando más cerca estás del profesor, pero eso se hace como raro. A veces conectas con algunos y puedes tener charlas muy interesantes de temas que te interesen, pero otras los sientes como muy distantes, y tampoco te apetece mucho estar ahí más rato del necesario. (E/22/F. Hispánica/R/EnP)

Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba.



Con las tutorías no suele haber problemas. Si quedas con un profesor, o si vas mientras está en su hora de tutoría, te suele atender y resolver tus dudas. (E/7/Química/R/EnP)

Bueno, siempre hay algunos que están saturados, que va mucha gente a preguntarles o que andan en muchas otras cosas, y siempre te atienden con prisas y no se paran demasiado a escucharte. (E/15/ITGestión/R/EnP)

Sin embargo, mientras se solicitan grupos más reducidos como modo de estar en verdadero contacto con el profesorado, se rehúye de esta figura. Las tutorías en grupo suelen ir dirigidas a la solución de problemas puntuales dentro del aula, a la organización, planificación o aclaración de cualquier cuestión relacionada con los trabajos o a la apelación de decisiones tomadas por parte del profesor en cuanto a temas de trabajos, desarrollo de los mismos, evaluaciones...

A veces ir a consultar algo a una tutoría te sale caro... A mí acabaron poniéndome un trabajo extra porque era evidente que no tenía demasiada idea del tema, pero me lo incluyó en la evaluación y me costó muchísimo hacerlo... Así que desde entonces tengo bastante cuidado con las tutorías a las que voy (E/24/Traducción/P/EnP)

Hay profesores con los que empiezas a charlar y se te pasa el tiempo. Vale, es cierto, es con una minoría bastante pequeña, pero esas tutorías al final terminan en cafés, y de esos cafés a veces salen proyectos interesantes, o ideas para líneas de investigación. (E/13/GADE/R/EnP)

Es un gustazo hablar con alguien que sabe, que le gusta hablar de los mismos temas que a ti, y que te va a atender sí o sí porque es su trabajo. Ahora que lo pienso, he ido a muy pocas tutorías, no sé por qué, porque muchas veces ha sido para bien. Pero el caso es que no voy (E/29/Edu-Música/R/EnP)

### **El aprendizaje autónomo: los trabajos, personales o de grupo**

Se ha detectado una gran variabilidad en el interés por los trabajos personales, aunque en el total de la población estudiada ocupa justo el lugar medio (quinto puesto) al comienzo de los estudios universitarios. ¿A qué puede deberse estas preferencias tan diversas? Se puede entender que atienden a razones de experiencias vividas, motivaciones, capacidad y desarrollo para el autoaprendizaje... temas no elegidos por el alumno, escasa dirección del profesor,

limitación de recursos del alumnado, escasa valoración para el esfuerzo realizado... Dar respuestas a todos estos interrogantes tras el paso por la Academia de los entrevistados se constituirá en el siguiente objetivo de estudio.

La gran divergencia entre las opiniones parece deberse al uso que a esta *estrategia de enseñanza* se da. Parece ser que la herramienta de los trabajos no siempre se usa del modo más conveniente para el aprendizaje, desde el punto de vista del alumnado. En efecto, existen profesores realmente convencidos de su importancia e implicados en la búsqueda de hacer propuestas interesantes y motivadoras para el alumnado, que plantean ejercicios que los y las estudiantes asumen como desafíos o complementos al estudio. Además, estos profesores suelen ofrecer asistencia en los mismos, materiales bibliográficos y de diversa índole que llevan al alumnado a hacer esfuerzos investigadores, establecen números de tutorías deseables y a veces necesarias para realizar los trabajos, y se esmeran en el modo de evaluación, buscando diagnosticar el aprendizaje real que se ha logrado.

Es la única manera de profundizar en un tema, porque los temarios son muy generales y es imposible verlo todo. Así que ahí tienes la oportunidad de centrarte en algo que tú consideres interesante para tu futuro profesional. Yo creo que como realmente se aprende es así, haciendo tú algo, no aprendiendo de memoria todo lo que te dan. (E/20/Historia-Arte/R/EnP)

Cuando en la presentación de una asignatura por el profesor ésta incluía en su guía [docente] tantos puntos para la calificación final, lo primero que el grupillo murmuraba unas veces era -éste ni se los mira-. Pero cuando explicaba detenidamente cada una de las estrategias, como orientar los trabajos de grupo, entonces la gente se ponía las pilas. (E/27/Edu.Especial/AR/EnP)

Pero, por otra parte, también sucede que la reciente obligatoriedad de la carga en créditos superados mediante trabajos personales no ha supuesto que algunos docentes asuman real y profundamente este nuevo cambio. Existen asignaturas y titulaciones (Empresariales y Derecho) o incluso ramas del conocimiento completas (Ciencias y salud fundamentalmente) en las que los trabajos personales están peor considerados, pues se identifican como anexos

pero no como elementos esenciales de utilidad para el aprendizaje buscado. En otras ocasiones, sucede que el alumno considera que no se tienen realmente en cuenta sus esfuerzos para la evaluación (algunas Ingenierías), ya sea porque el trabajo en sí mismo repercute de manera escasa en la nota final o porque se considera que el sistema de evaluación no es el adecuado (Salud). Si se da esta situación, suele suceder que el alumnado considere que "pierde el tiempo" invirtiendo sus esfuerzos en una estrategia que contribuye al conocimiento o a la superación de la asignatura, y que esto repercute en detrimento de otras estrategias mejor valoradas.

Actualmente se podría afirmar que la posición de interés medio inicial se ve rebajado aún más debido a la heterogeneidad en la evaluación que los alumnos hacen de ellos, los argumentos para esta consideración se extraen de sus expresiones.

No sirven realmente para nada. (Gd2/Biología/p2)

Hay temas que a ti realmente no te interesan para nada, y tienes que escribir 60 folios. A veces puedes elegir, pero a veces te toca el que te toque. (Gd2/CMA/p2)

Aprendes mucho pero de una cosita muy pequeña, y luego en el examen tienes que tener un conocimiento amplio de la asignatura, así que poco te ayuda el trabajo a aprenderte el temario. (Gd9/Jurídicas/p1)

A mí me encanta la carrera, y me gusta mucho el trabajo que voy a hacer después... veces que se te quitan las ganas... estamos completamente saturados de trabajos, y hay algunos profesores que se creen que su asignatura es la única... Tenemos uno que nos manda un trabajo de investigación todas las semanas, y también tareas diarias... nada más que para su asignatura. (Gd2/Salud/p2)

Las exposiciones en clase se llevan muchísimo tiempo, y luego se queda un montón de temario sin ver que te meten a la carrera a final de curso, cuando ya estás saturada. (Gd2/Humanidades-Arte/p2)

Hay algunos profesores con los que tienes que ir tres veces a tutoría, leer un montón de bibliografía, buscar en muchas fuentes y luego redactar un trabajo larguísimo. Y, encima, luego tienes que prepararte la presentación... Es mucho trabajo para lo que realmente sirve. (Gd7/Educación/p4)

...no nos esforzábamos en hacer los trabajos (individuales) y que se notaba que muchos se habían hecho en grupo, cuando eran trabajos individuales (Gd4/Agrónomos/p4)

A tu pregunta, comparto la opinión de los grupos, prefiero los colectivos [trabajos] mil veces antes que los individuales, pero insisto, buena temática y con seguimiento del profe. (Gd4/Montes/p7)

El profesor te da un tema y ya, hasta la exposición, te tienes que buscar la vida. (Gd9/Empresariales/p6)

Hay algunos que no te dan nada (los profesores), y tú tienes que buscarte la vida. Y luego hay otros que pretenden que te leas cinco libros por trabajo, y te mandan tres trabajos cada cuatrimestre. (Gd8/Derecho/p5)

Sin embargo, se trata de argumentos casi polarmente opuestos los que proporcionan quienes tienen en una elevada posición los trabajos personales, pero son menos alumnos y alumnas.

Cuando estamos haciendo algún trabajo es cuando más cercana siento a la profesora. Porque tú estás investigando cosas de las que a veces ella también quiere aprender, como si estuviésemos investigando juntos. (E/30/Audi-Lenguaje/T/EnP)

Cuando haces trabajos es cuando te das cuenta de lo amplia que es tu rama del conocimiento, la cantidad de cosas que se pueden decir de un tema muy concreto. (E/35/GADE-Derecho/EnP)

A mí me parece un sistema de evaluación mucho más justo que un examen, y me alegro de que ahora valgan más. Porque un mal día lo tiene cualquiera, y no quiero jugarme toda la nota en el examen. Prefiero los trabajos porque me da tiempo de decir lo que quiero decir, sin la presión del examen. (Gd1/Educación/p1)

Mi profesor de ... se infla de corregir trabajos, pide mucho, eso es cierto. Pero luego le toca corregirlo a él, y la verdad es que no se deja una coma sin mirar. (Gd4/Humanidades-Arte/p4)

Los trabajos, ahora en grupo, son pobremente valorados al inicio, Salud y Ciencias lo ponen en último lugar, Humanidades y Sociales en penúltimo y restan solo las Ingenierías que en su conjunto también lo posicionan en noveno pero con

Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba.

una consideración especial pues seis de las diez titulaciones que la constituyen lo ponderan entre el quinto y el sexto puesto. La hipótesis de trabajo se plantea conocer el porqué de esta baja valoración y cuál es la experiencia vivida en torno a esta modalidad colectiva de aprendizaje. Preguntas como si resultan los temas adecuados y atractivos, los tiempos para su desarrollo, la idoneidad del número que componen el grupo, organización, seguimiento y tutorización...

La pobre valoración que reciben los trabajos en grupo en el primer curso se debe a una serie de razones ampliamente repetidas (hasta la saturación), y que se relacionan con un modo injusto de evaluación (A), las dificultades que se presentan al tener que consensuar las posibles opciones a tomar en el trabajo, para lo cual los y las estudiantes no se encuentran preparados. En un estudio realizado por Aymerich y Gras (2009) descubrieron que el aumento en el número de miembros resultaba inversamente proporcional a su eficacia. (R). La necesidad derivada de esta situación, en la que se ha de invertir una gran cantidad de tiempo y energía para lograr llevar a cabo el trabajo (P). Otros argumentos esgrimidos hacen referencia a la situación de competencia en la que se encuentra el alumnado, para conseguir medias elevadas que les ayuden en su futuro acceso al mercado laboral o en la adquisición de becas y otros beneficios estudiantiles (R). Esto les lleva a encontrarse en la contradicción de que su aportación al trabajo para el grupo puede repercutir en que ascienda la nota de un compañero o una compañera con quien se sienten en competencia, al tiempo que su propia calificación está también en juego

No es justo que a alguien le pongan más nota a alguien que hace menos trabajo.

(Gd1/Salud/p7)

El hecho de exponer es clase [trabajo de grupo], aprendemos todos del trabajo de todos, y aunque algunas son muy pesadas otras me parecen muy interesantes.

(Gd1/IT-Mecánica/p4)

A veces los temas son tan específicos que realmente se pierden dentro de lo que es la asignatura, son cosas tan pequeñas que cuesta sacar contenido para rellenar los folios que te piden.(Gd9/Empresariales/p1)

Existen otras dificultades añadidas, que dependen del modo en el que el docente lleve adelante su asignatura, y del modo en el que se organicen los trabajos. Si no se puede elegir un tema de interés para el alumno, si este tema viene impuesto, si el propio modo de composición del grupo es también impuesto o si el sistema de evaluación no incluye algún modo de premiar un mayor esfuerzo por parte de alguien en concreto (por ejemplo, teniendo en cuenta como criterio evaluable una presentación de calidad que pueda permitir que el esfuerzo individual sea premiado por sobre el del conjunto), la consideración de los alumnos hacia dicho trabajo en grupo desciende drásticamente.

Algunos profesores permiten echar a miembros del grupo, otros no. Eso cambia mucho las cosas si hay un conflicto, porque si el profesor realmente nos entiende como un grupo, nos va a hacer tratar de resolver esa situación. Pero nosotros no sentimos a esa persona como parte del grupo, sino como alguien que interfiere en el trabajo, perjudicándolo. (Gd9/Empresariales/p2)

Es que se llevan demasiado tiempo. Se tarda más en organizar el grupo que en llevar a cabo el trabajo. (Gd1/Salud/p4)

Cuando trabajo con amigos todo va muy bien. Si alguno trabaja menos pues vale, entiendes que tiene sus circunstancias. El problema viene cuando ni siquiera conoces a tus compañeros y te tienes que reunir con ellos, fuera de clase, en tu casa, y si alguien no viene no hay un vínculo que te haga aguantar la situación, directamente estás deseando de echarle. (Gd/Salud/p7)

Te preparan para el mundo profesional. Si tú eliges con quién quieres trabajar, qué tema quieres tratar, cuándo quieres exponer... Así te malacostumbras a que las cosas sean a tu gusto, pero después no van a ser así. Te va a tocar hacer lo que te toque, y tendrás compañeros que te gusten más y otros que te gusten menos. A mí no me gusta estar sometido a tanta presión, pero entiendo que es lo que me voy a encontrar después. (Gd2/Ciencias/p5)

Sucede también que con el devenir de los cursos, conforme se va trabajando en grupo, se va valorando más positivamente esta estrategia de aprendizaje que, si bien nunca llega a ser de las favoritas, se posiciona por encima de otras a las que antes se encontraba a distancia (trabajo personal, debates por ejemplo). Sin

duda que esto se deberá a que algunas de las otras estrategias se ven radicalmente devaluadas al tener experiencia de ellas, pero también se debe a los aprendizajes que el alumnado va haciendo de estos trabajos en grupo. Léase algunas de sus declaraciones:

Sin embargo si, por el contrario a lo anteriormente mencionado, existen modos de premiar a un determinado miembro del equipo por la excelencia demostrable de su aportación al trabajo. Nosotros los alumnos sentimos esta recompensa como muy apreciada, por el hecho de ser una valoración comparativa con el resto del grupo. (E/10/Mecánica/P/EnP)

En los trabajos en grupo se aprende a trabajar en grupo. Pero, del tema, normalmente no se aprende nada porque cada uno hace una parte del trabajo, y de esa es la que entiende. Yo he hecho muchos trabajos en grupo que ni siquiera me he leído. De muchas cosas me he enterado durante la exposición, y lo peor de todo es que eran cosas interesantes... Pero hay tanta sobrecarga de trabajo que, si puedes no hacer algo, pues no lo haces. (E/6/Física/RT/EnP)

Casi de modo generalizado, se llega a reconocer el funcionamiento de los trabajos en grupo como una pequeña muestra del modo en el que se va a desarrollar su vida profesional, por el hecho de llevar a cabo una tarea junto con otros compañeros y compañeras, sin poder escoger con quiénes van a trabajar (en la mayor parte de los casos). El hecho, por otra parte, de encontrarse en constante interacción, es reconocido como una oportunidad para adaptarse al sistema profesional de atribuciones de las competencias. Estos trabajos en grupo servirían, entonces, para irse adaptando paulatinamente a aceptar funciones y atribuciones que repercutan al trabajo conjunto, a rendir cuentas ante los compañeros, a repartir paritariamente las tareas y, por supuesto, a asumir responsabilidades personales por un trabajo final hecho en conjunto. Sin duda que la calidad que puede tener un trabajo en grupo no la puede tener uno individual.

Yo he disfrutado y he conocido gente muy interesante, compañeros que solo reconocía sus caras, sin mediar palabra en cuatro años. (E/22/Filo-Hispánica/R/EnP)

También observamos que resulta de crítica importancia el respeto al criterio del profesorado en cuanto a la valoración de esta *estrategia de enseñanza*:

cuando los docentes se encuentran totalmente convencidos de su utilidad, parece que finalmente el alumnado termina por asumir ese punto de vista, o al menos a valorar más positivamente esta herramienta. Sin duda que la implicación del profesor o la profesora que propone, revisa, tutoriza, orienta y finalmente evalúa los trabajos resulta clave para la aceptación o el rechazo de este modo de trabajo por parte de los y las discentes.

Los resultados generales obtenidos en los dos momentos de recogida de datos e información, al comienzo y al final de la experiencia universitaria descubren que determinadas *estrategias de enseñanza* han variado, o no, en la percepción que tenía el alumnado, unas para mejor, otras para peor.

Para hallar estos cambios, el análisis de las categorías expuestas en los hechos narrados por los individuos permitió interpretar estos acontecimientos. Transferidas aquellas a nivel de metacategorías, la tabla 160 expone valoraciones positivas (+) o negativas (-) en relación a cada *estrategias de enseñanza* y en la siguiente (tabla 161) se representa de modo general el comportamiento en los dos momentos de estudio, nuevo ingreso (inicial) con la ponderación ya conocida y al finalizar los estudios (final) descifrando un interés creciente (↑) o decreciente (↓) encontrado.

**Tabla 160. Valoración de las metacategorías en función de las *estrategias de enseñanza***

Metacategorías	<i>Estrategias de enseñanza (abreviaturas)</i>									
	PE	CM	DEB	TALL	TP	TU	VIR	CON	TG	SEM
Escenario	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+
Org-Plan	-	+	-	-	-	+	-	-	+	+
Profesorado	-	+	-	+	-	+	-	-	-	+
Contenidos	-	-	+	+	-	+	-	+	-	+
Recursos	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+
Relaciones	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Evaluación	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Motivación	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+

**Tabla 161. Relaciona preferencias iniciales con las percepciones al final de los estudios**

Valoración	PE	CM	DEB	TALL	TP	TU	VIR	CON	TG	SEM
Inicial	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
Final	↓	≈	↓	≈	↓	↑	≈	↑	↑	↑



#### 4.4. Estilos de aprendizaje y Estrategias de enseñanza.

El siguiente apartado de resultados relaciona dos de las variables de resultado. El análisis se inicia descubriendo la percepción que los sujetos tienen de las *estrategias de enseñanza* (EsE) ofertadas por la universidad en relación a sus perfiles personales de *estilos de aprendizaje* (EAD).

Siguiendo el orden de la tabla 165, los resultados nos indican que la *clase magistral (CM)* es la estrategia más preferida por aquel conjunto de estudiantes que desarrollan en mayor medida el *estilo pragmático y teórico* aunque estos valores presentan bajo valor estadístico. Respecto al escaso interés mostrado por las *conferencias*, la mejor valoración proviene de los sujetos con rasgo dominante *teórico*. Los *trabajos de grupo* se sitúan junto a los estudiantes más *activos* y lo mismo ocurre con los *debates*. En la fase de convergencia del aprendizaje, aquel situado entre el rasgo *teórico* y el *pragmático* es donde mejor es valorado el *trabajo personal*.

Por el contrario nos encontramos en la fase divergente (entre *activo* y *reflexivo*) en aquellas *estrategias* propuestas por el docente a través de los canales *virtuales*. Los *seminarios* reciben su mejor aprobación por los participantes *teóricos*. La práctica de *talleres* es muy bien valorada por los sujetos *activos* y por aquellos con dominio *reflexivo* por lo que se sitúa en el campo de la divergencia del aprendizaje. Respecto al interés por las *tutorías*, es el alumnado con *estilo de aprendizaje dominante* en la abstracción y la reflexión (fase de asimilación) los que manifiestan mayor preferencia. Finalmente resta comentar el comportamiento que resulta del análisis de la *estrategia* mejor valorada, las *prácticas externas* y que es situada en esta posición por el principal grupo dominante de la población, los de sujetos *reflexivos*.

En relación a esta *estrategia*, las medias encontraron niveles de significación, la más importante entre los sujetos *reflexivos* y *teóricos* a nivel *prácticas externas*. Será también este grupo más numeroso el responsable de las diferencias encontradas en las *tutorías* (tabla 162)

**Tabla 162. Medias de las estrategias de enseñanza en estilos de aprendizaje dominante**

EsE	Activos	Reflexivos	Teóricos	Pragmáticos	Duales	Homogéneos	p
CM	5,04	4,60	4,41	4,36	4,94	4,91	
CON	6,45	6,47	6,17	6,43	6,18	6,41	
TG	6,23	6,93	6,63	6,61	6,62	6,88	.022
DEB	4,73	5,01	5,14	5,13	4,85	4,95	
TRA	5,58	5,59	5,48	5,44	5,78	5,75	
VIR	5,64	5,66	5,80	5,85	5,75	5,64	
SEM	7,10	6,81	6,41	6,85	6,81	6,58	
TALL	4,88	4,97	5,35	5,37	4,79	4,80	.035
TU	5,83	5,63	5,41	5,91	5,79	5,42	.029
PE	3,36	3,39	3,80	3,26	3,41	3,67	.009
n=	196	612	209	156	282	124	

Una constante en los cuatro *estilos de aprendizaje* es que *la estrategia de enseñanza* más deseada se localiza fuera del aula, situándose en los contextos profesionales. En la zona de alto interés (aquellos situados en los tres primeros puestos), el *estilo activo* es que presenta una mayor diferenciación con el resto. En efecto, los *debates* ocupan el lugar de la *clase magistral* que pasa a una preferencia media. En el resto de *estilos*, los *talleres* junto a aquel pugnan por el tercer y cuarto puesto.

Como en el conjunto de la población, el *trabajo personal* reivindica su quinto puesto que pierde a nivel del *estilo teórico* gracias a las *tutorías*, *estrategia* ésta menos valorada por aquellos situados en la fase *acomodativa* del aprendizaje, entre *activos* y *pragmáticos*. La *modalidad virtual* cierra la preferencia media por la presencia de *reflexivos* y *teóricos*. Y las *conferencias* inauguran la baja gracias a éstos dos junto a al *pragmático*.

En esta zona de menor interés por las *estrategias*, *seminarios* y trabajos de grupo se alternan en base a una relación ampliamente comentada en esta investigación, la relación: *activo-pragmático* y *reflexivo-teórico*. (Tabla 163)

**Tabla 163. Relación de los estilos de aprendizaje por las estrategias de enseñanza**

Orden	Activos	Reflexivos	Teóricos	Pragmáticos
1º	Práctica Externa	Práctica Externa	Práctica Externa	Práctica Externa
2º	Debates	Clases Magistral	Clases Magistral	Clases Magistral
3º	Talleres	Talleres	Debates	Debates
4º	Clases Magistral	Debates	Talleres	Talleres
5º	Trabajo Personal	Trabajo Personal	Tutorías	Trabajo Personal
6º	Virtuales	Tutorías	Trabajo Personal	Virtuales
7º	Tutorías	Virtuales	Virtuales	Tutorías
8º	Trabajo Grupo	Conferencias	Conferencias	Conferencias
9º	Conferencias	Seminarios	Seminarios	Trabajo Grupo
10º	Seminarios	Trabajo Grupo	Trabajo Grupo	Seminarios

Tras un esquema de las posiciones (tabla 163) y profundizando más en el estudio se quiso saber si la intensidad por la preferencia de las *estrategias de enseñanza*, modificaban los valores medios de los *estilos de aprendizaje*. Los datos más concluyentes nos indican que, efectivamente, los sujetos con dominio activo son los que más sitúan a los *trabajos de grupo* (p,003), *los talleres* (p,021) y *los debates* (p,001) en las tres primeras posiciones en el orden preferencial. Del mismo modo son estos mismos estudiantes los que manifiestan una intensidad más baja por las *clases magistrales* (p,027) las *conferencias* (p,055) y los *seminarios* (p,016). No hay significación estadística en el resto de los *estilos de aprendizaje*.

#### **4.3.3. Enfoques de aprendizaje y estrategias de enseñanza**

Nos situamos ahora en el estudio y análisis de las diferentes prácticas de enseñanza propuestas por el profesorado y, cómo éstas, son vistas desde los *enfoques de aprendizaje* que presentan los sujetos del estudio.

Es una realidad que el profesorado presenta al alumnado diferentes formas para que este adquiera los conocimientos, habilidades y adopte actitudes que le

conduzca a un aprendizaje comprensivo, significativo y excelente. Naturalmente, estas ofertas formativas dependen mucho, ya no solo del estilo de enseñanza del profesor sino de las posibilidades institucionales, recursos espaciales y demás elementos participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Pero, por otra parte, creemos que el uso de un *enfoque* u otro empleado por los estudiantes son concluyentes a la hora de precisar si una situación de aprendizaje o estrategia de enseñanza es mejor o peor valorada (tabla 164).

**Tabla 164. Relaciona interés por las estrategias de enseñanza en función del enfoque**

EsE	Enfoque	N	Media	p=	D.T.	ET
CM	Profundo	1230	4,60	,014	3,161	,090
	superficial	374	5,06		3,140	,162
CON	Profundo	1224	6,39	,386	2,609	,075
	Superficial	373	6,25		2,587	,134
TG	Profundo	1223	6,64	,170	2,666	,076
	Superficial	374	6,85		2,689	,139
DEB	Profundo	1221	4,94	,515	2,685	,077
	Superficial	374	5,04		2,766	,143
TP	Profundo	1218	5,58	,428	2,591	,074
	Superficial	374	5,70		2,607	,135
VIR	Profundo	1218	5,86	,000	2,643	,076
	Superficial	373	5,25		2,675	,138
SEM	Profundo	1219	6,85	,242	2,519	,072
	Superficial	373	6,68		2,497	,129
TALL	Profundo	1217	4,95	,190	2,610	,075
	Superficial	373	5,16		2,603	,135
TU	Profundo	1216	5,80	,005	2,634	,076
	Superficial	373	5,36		2,734	,142
PE	Profundo	1218	3,25	,053	2,632	,075
	Superficial	372	3,55		2,872	,149

Los resultados nos indican que a nivel de *clases* magistrales, la diferencia de medias entre los sujetos que desarrollan un *enfoque profundo* con respecto al *superficial* es inferior en aquel, es decir, los participantes que trabajan con niveles

de cognición superior valoran mejor las *clases magistrales*. La misma orientación se identifica en los valores de las medias de otras *estrategias didácticas*, aunque ya fuera de la clase, como ocurre con las *prácticas* en medios profesionales con un alto nivel de significación. Por el contrario, las *tutorías* o los métodos mediante tácticas *virtuales*, el interés es superior en aquellos que manifiestan una intención por la tarea y ejercitan un modelo más *superficial*. En el resto de las *estrategias de enseñanza* sobre las que han votado nuestros participantes, encontramos diferentes niveles de preferencia en función de los *enfoques*. Así, el grupo representado por un comportamiento de aprendizaje *profundo* indica más interés por los *trabajos personales*. Junto a ésta modalidad también encontramos a los *trabajos de grupo*, *talleres* y los *debates*. A diferencia, los casos con mayor media en el empleo de aprendizaje *superficial* indican más consideración hacia los *seminarios* (SEM) y las *conferencias*. Unas diferencias estas últimas poco significativas

Para profundizar más en el estudio de ambas variables de resultado y alcanzar un mayor grado de conocimiento, la siguiente cuestión consistió en analizar el carácter preferencial por los *modelos didácticos* en el seno de cada uno de los *enfoques*, es decir, el interés de las *estrategias de enseñanza* en función del grado de intensidad (bajo, medio y alto) del *enfoque*, bien sea de naturaleza *superficial* bien sea de carácter *profundo* (tabla 165).

**Tabla 165: Interés por las *estrategias de enseñanza* según nivel de intensidad del *enfoque profundo***

	<b>Intensidades del Enfoque Profundo (EnP)</b>				
	<b>Población</b>	<b>Baja</b>	<b>Media</b>	<b>Alta</b>	<b>p=</b>
CM	4,60	4,91*	4,24	3,63*	,001*
Conferencias	6,39	6,34	6,46	6,39	,782
Trabajo de grupo	6,64	6,65	6,68	6,21	,357
Debates	4,94	5,01	4,86	4,63	,372
Trabajos Personales	5,58	5,63	5,50	5,51	,725
Métodos Virtuales	5,86	5,64*	6,14	6,42*	,002*
Seminarios	6,85	6,77	6,93	7,26	,214
Talleres	4,95	4,87	4,99	5,63	,057
Tutorías	5,80	5,72	5,94	5,86	,411
Prácticas externas	3,25	3,26	3,19	3,45	,715

El análisis y la comparación de las medias obtenidas en las *modalidades didácticas* nos muestran que, a nivel de *clases magistrales*, el interés por ésta es mayor, cuando el estudiante emplea una motivación profunda y emplea formas meditadas de alto nivel por el aprendizaje *profundo*, es decir, de alta intensidad.

Encontramos, por el contrario, que las estrategias utilizando los espacios *virtuales* para el aprendizaje, aquí, la preferencia se eleva a medida que descende la intensidad por el *enfoque profundo*. Con los *talleres y los seminarios ocurre* igual, aunque aquel con una la significación más alta. El resto de las variaciones no resultaron ser estadísticamente significativas.

El análisis de aquellos participantes que por el contrario optan por un aprendizaje más superficial (EnS) nos permite corroborar lo anteriormente expuesto en lo que se refiere a las *clases teóricas*. A medida que el alumno realiza un aprendizaje altamente superficial, la preferencia por esta práctica metodológica decrece en interés. *Debates, trabajos y modalidades virtuales*, y evidentemente las prácticas externas son los procedimientos didácticos más deseados a medida que se incremente la intensidad por el empleo de aprendizaje superficial, la que recibe menor entusiasmo, con diferencia, son las *clases magistrales* (tabla 166).

**Tabla 166. Interés por las estrategias de enseñanza según la intensidad de enfoque superficial (EnS)**

Estrategias Enseñanza	N (X)	Niveles de intensidad EnS			p=
		Baja	Media	Alta	
Clases Magistrales	5,06	4,93	5,70	8,75	,018*
Conferencias	6,25	6,20	6,59	6,50	,636
Exposiciones grupo	6,85	6,87	6,91	5,25	,486
Debates	5,04	5,09	4,82	3,25	,356
Trabajos Personales	5,70	5,77	5,41	3,25	,117
Métodos Virtuales	5,25	5,31	4,93	3,25	,219
Seminarios	6,68	6,70	6,55	6,50	,921
Talleres	5,16	5,15	5,00	7,25	,254
Tutorías	5,36	5,31	5,55	7,00	,419
Prácticas externas	3,55	3,55	3,57	4,00	,952

#### 4.4. Estilos y enfoque con las estrategias de enseñanza.

Los sujetos más *activos* se caracterizan por presentar los niveles de *aprendizaje profundo* más bajo, aun así, éste supera los valores del *enfoque superficial*. Son estudiantes con preferencias las modalidades didácticas fuera del aula donde las *clases magistrales* se sitúan en una preferencia de grado medio.

El alumnado con *estilo dominante reflexivo*, se describe como un grupo con una determinación *profunda* en sus procesos de estudio y son señalados por resultar ser los que menor desarrollo obtienen en el *enfoque superficial*, tanto en la subescala *motivacional* como en la *estratégica*. En relación con las *estrategias de enseñanza*, coinciden con *activos* en *prácticas externas* y *talleres* (primero y tercer puesto de preferencia) y se cambia el orden entre *debates* y *clases magistrales* donde éstas son mejor valoradas.

Los estudiantes con mayor predominio en el patrón de aprendizaje *teórico*, se definen por presentar el mayor potencial de *enfoque profundo*, superan a los sujetos *reflexivos* en las prácticas de naturaleza *superficial*. En esta submuestra, las *estrategias de enseñanza* mejor percibidas son semejantes a las marcadas por los *reflexivos*, con leves diferencias. Los *debates* son mejor valorados como también ocurre con las *tutorías*.

Los individuos con dominio de *estilo pragmático*, presentan resultados interesantes al ser analizados con las otras dos variables de resultado. En efecto, a nivel de *enfoques de aprendizaje* se acercan al desarrollo *superficial* de los *activos* aunque con menor intensidad, sin embargo, al identificar sus preferencias sobre *estrategias de enseñanza*, resultan acercarse más al interés manifestado por los *teóricos*.

Al analizar los sujetos con *estilos duales*, se observa iniciando el análisis por los *reflexivo-teóricos*, que presentan el segundo mayor nivel de *aprendizaje profundo* (81,4%) tanto a nivel de *motivación* como de *estrategia* y el menor desarrollo de *enfoque superficial*, es decir, acreditan los resultados de sus dos componentes. Coinciden con los *teóricos puros* en las *estrategias de enseñanza* de preferencia alta (*prácticas externas*, *clases magistrales* y *debates*). El dato más

destacado se localiza a nivel de *tutorías* que es colocado en octava posición, una de las peores valoraciones de esta modalidad didáctica.

Si buscamos a los estudiantes que presentan unas características de aprendizaje opuestas al estilo dual anteriormente citado, lo encontraríamos en aquellos sujetos *activos-pragmáticos*. En efecto, en sus *motivaciones* y *estrategias* empleadas en el proceso de estudio, tienen casi la misma consistencia el *enfoque profundo* como el *superficial*, siendo el *valor diferencial* de solo un punto positivo.

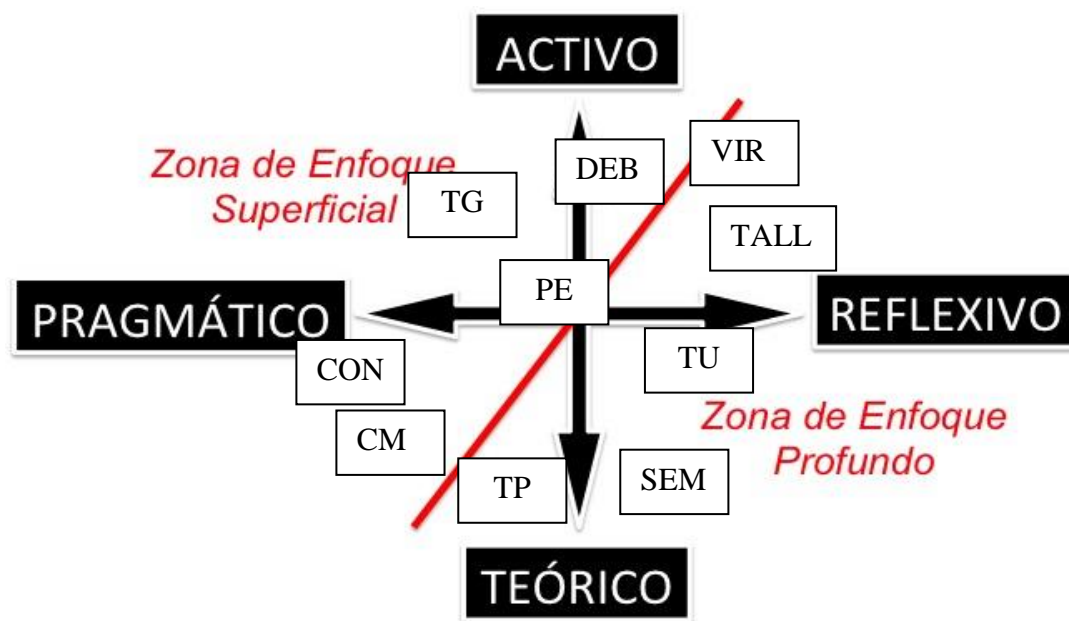
El alumnado que presenta el *estilo dual activo-reflexivo* (solo 28 casos) presenta, con respecto a los anteriores, un mayor *valor diferencial medio* que le da el rasgo *reflexivo*. Pero si esto es así a nivel de patrones de aprendizaje, las *estrategias de enseñanza* debieran de comportarse del mismo modo con arreglo a una disposición de aproximación, cosa que no ocurre. Así es, *debates* y *clases magistrales* ocupan quinto y sexto lugar y las *tutorías* entran en la zona de mayor interés (puesto 3).

Los sujetos con dominio *teórico-pragmático*, se podría decir que en una situación opuesta a los casos anteriores teniendo en cuenta el aprendizaje cíclico en el que nos basamos, presentan un mayor valor diferencial medio mayor derivado de una *estrategia profunda* muy alta. En relación con los resultados de las preferencias por las *estrategias de enseñanza*, estos muestran las influencias *teóricas* en las de mayor interés que se mantienen inalterables y el dominio pragmático que se visualiza a nivel de *tutorías*.

Restan dos *estilos de aprendizaje dominante* el *activo-teórico* que presenta el menor número de sujetos con un nivel de *enfoque profundo* semejante a la población general (68,8%) y cuyo resultado más destacado es el pobre valor dado a las *clases magistrales* (*sexto lugar*). El *reflexivo-pragmático* que presentan el mayor número de sujetos con *enfoque profundo* encontrado en esta investigación (82,9%) y que manifiestan alta preferencia por las estrategias fuera de clase, *prácticas externas* y *talleres*, donde los métodos virtuales se sitúan en *tercer lugar*. La representación gráfica de las tendencias pueden visualizarse (fig. 73)



Fig. 73 Representación gráfica de la relación entre estilos, enfoques y estrategias de enseñanza\*



## **CAPÍTULO V. Discusión**



### 5.1. Sobre los *estilos de aprendizaje*

La primera hipótesis, que planteaba la existencia de diferencias individuales en los *estilos de aprendizaje del alumnado universitario*, resulta confirmada. En el marco teórico establecido, los resultados no dejan lugar a dudas en este supuesto e indican que, efectivamente, los sujetos aprendices muestran una extraordinaria variabilidad, con la presencia de todos los posibles dominios personales (hasta once) con intensidades muy diferentes en las cuatro categorías que definen los *estilos de aprendizaje*. Efectivamente, la existencia mayoritaria de *estilos predominantes únicos* caracterizados por el crecimiento de un solo patrón, junto a la constatación de la coexistencia o de desarrollos idénticos definidos desde la *dualidad* y la *homogeneidad de estilos*, describen una vasta combinación de aprendizajes. Esta cuestión resulta coincidente con los más destacados autores ya referenciados en el campo de estudio de la concepción de un aprendizaje cíclico, confirmando en sus investigaciones diferencias de tipologías. Como ya indicaran Aguilera y Ortiz (2010), los estudiantes poseen diferencias culturales y modos de aprender únicos e irrepetibles.

Tal y como señala Entwistle (1981), o como recuerda Cabrera (2003), cuando se trabaja en una línea de estudio, como esta de los *estilos de aprendizaje*, las investigaciones deben de centrarse, principalmente, no en las medias alcanzadas por los propios *estilos* sino en las personas que desarrollan esos *estilos* (en clara referencia a la diferenciación de “tipos de estilos” con los “*estilos dominantes de aprendizaje*”). Con estas opiniones, y sin desmerecer valores numéricos, los autores restan importancia a las cifras obtenidas que les ofrecen las medidas de tendencia central y reafirman que el interés debe focalizarse en los perfiles personales que definen el aprendizaje del individuo. Dicho esto, también es cierto que resulta de interés para el profesor conocer la tendencia general como grupo, es decir, conocer cuáles son los desarrollos y preferencias en el aula con objeto de pensar y diseñar futuras *estrategias de enseñanza* más acordes a la realidad de la clase. Recordemos que una de las variables que aquí analizamos son las *estrategias de enseñanza* que pueden tener

una naturaleza individual y también de grupo, de ahí la importancia de conocer estos datos de tendencia central.

Corresponde por tanto ahora contextualizar esos *dominios* o preferencias a nivel de *estilo*, y dar respuesta a la segunda hipótesis planteada. No resulta difícil buscar argumentos para la discusión sobre qué rasgo de los cuatro *estilos de aprendizaje* resulta ser el más desarrollado por el alumnado. En efecto, la razón obedece a que en el conjunto de la población los valores alcanzados demuestran que el carácter más presente en el inicio de los estudios universitarios es el modelo *reflexivo*. Este resultado se instituye como una constante al estar contrastada su existencia en prácticamente la totalidad de los estudios realizados sobre este tema. Así es, los datos de la presente investigación son corroborados por muchos otros trabajos realizados en el mismo contexto, empleando idénticos instrumentos de medida y en tiempos diferentes. Valgan como ejemplos más representativos los llevados a cabo por Alonso (1992) en las Universidades Complutense y Politécnica de Madrid, dirigido a veinticinco titulaciones; García Cué y Santizo (2008), por su estudio diseñado *online*, o más recientemente, la revisión sistémica presentada por Bahamón, Vianchá, Alarcón y Bohórquez (2012).

A continuación, el patrón que ofrece un mayor grado de instrucción a nivel de población es el estilo *teórico*, el rasgo al que se le atribuye una mayor relación con el rendimiento académico (Yao y Díaz-Granados, 2013). En tercer lugar se coloca el patrón *pragmático*, un modelo caracterizado por buscar la eficacia y la realidad de lo experimentado. Finalmente, es el *estilo activo* como tal el menos practicado en el conjunto de la muestra, aunque su presencia resulte destacada en los perfiles individuales (EAD), tan solo después de los *reflexivos*. Una ordenación ésta que coincide con la gran mayoría de los trabajos realizados en contextos similares, es decir, en el ámbito universitario y sobre una población de nuevo ingreso (Alonso, 1992; Canalejas *et al*, 2005; Báez, Hernández Álvarez, y Pérez, 2007; Hervás, 2008; Garizabalo, 2012; Morales, Alviter, Hidalgo, García Lozano, y Molinar, 2012; Vacas *et al*, 2012). En esta línea también se sitúa un estudio multicéntrico de ámbito internacional con 836 participantes realizado por

García Cué (2006), cuyos resultados mantienen este orden preferencial. Argumentar, de todos modos, que en investigaciones realizadas en América Latina se aprecia una tendencia cada vez mayor hacia el desarrollo de aprendizajes más *teóricos* y *pragmáticos* (Buendía y Olmedo, 2003), pero sin superar la magnitud del *estilo reflexivo*. En definitiva, existe una ponderación muy generalizada que atribuye una manifiesta correlación entre *estilos*, concretamente *reflexivo* con *teórico* y *activo* con *pragmático* (con mayor intensidad entre los primeros) dando consistencia a esta evidencia los trabajos realizados por Craveri y Anido (2008), y Benavides y Alonso (2012). Una cita de Luengo y González (2005) resume este orden, previsible en cualquier estudio.

“Nuestro sistema educativo no es neutro, y en nuestra opinión favorece a los alumnos teóricos y reflexivos por encima de todos los demás. Aunque en algunas asignaturas los alumnos pragmáticos pueden aprovechar sus capacidades, a menudo se encuentran con que el ritmo que se impone a las actividades es tal que no les deja tiempo para elaborar y matizar las ideas como ellos necesitan. Todo esto demuestra la necesidad de cambio en las metodologías de enseñanza, sistemas de evaluación, atención y orientación, que hasta ahora no habían tenido en cuenta los estilos individuales de aprendizaje.” (pp. 160-161)

Finalizamos la interpretación de esta segunda hipótesis constatando la estructura cíclica generadora del aprendizaje establecida por Kolb (1984) y defendida en el presente trabajo. Es decir, lo que se intenta señalar es que los aprendices suman capacidad de aprendizaje, y los sujetos con alta puntuación en la fase *pragmática* indican una mayor capacidad que los del resto de patrones, de ahí que a lo que se ha venido a denominar *sumatorio* resulte ser el más elevado. Nos encontramos, pues, ante unos resultados que coinciden con la revisión de Bahamón *et al* (2012), y también con una variable muy poco tenida en cuenta en las investigaciones.

Continuando con la disquisición entre las hipótesis planteadas sobre los *estilos de aprendizaje*, corresponde conocer qué factores resultan más influyentes en esta variable de resultado. Se descubre la escasa atención que se le presta a la edad en los estudios previos, aunque se aprecian tendencias sensibles que relacionan un mayor desarrollo de los *aprendizajes activo* y *pragmático* a una mayor edad del sujeto cuando se produce el ingreso, así como una mayor

aparición de patrones *reflexivo* y *teórico* cuando el sujeto accede en edades tempranas. La correlación resultó ser significativa en estos dos últimos *estilos*. Los resultados, en cualquier caso, no llegan a resultar del todo concluyentes, y en ello coinciden otros estudios como el llevado a cabo por Troyano *et al* (2009), Esguerra y Guerrero (2009), o los efectuados por Benavides y Alonso (2012) y Gutiérrez Tapias, García Cué y Vieira (2012). Pero una explicación convincente podría argumentar que los estudiantes más jóvenes, procedentes de Bachillerato, tienen unas experiencias de aprendizaje más que conocidas. Por el contrario, el alumnado de mayor edad que accede a la universidad acredita más variantes de aprendizaje, ciclos formativos y mayor edad (desde 25 años en adelante), es decir, más experiencias que le permiten haber desarrollado esos rasgos de *actividad* y *pragmatismo*.

Otro factor de discusión lo encontramos en la relación con el género. Esta es una asociación que ha sido ampliamente estudiada y cuya hipótesis se acepta en la presente investigación, al descubrirse una clara correspondencia entre la alumna y el *estilo de aprendizaje reflexivo*, así como entre el alumno y un mayor desarrollo en el resto de los rasgos. Estos datos serían refutados en base a una revisión sistémica realizada en 1994 por Severiens and Ten Dam. En esta línea también se situarían investigaciones posteriores como la elaborada por Reinicke, Chiang, Montecinos, Rodríguez, Madrid Valdebenito y Acevedo (2008), el trabajo de Esguerra y Guerrero (2009) o el análisis llevado a cabo por Gutiérrez Tapias, García Cué, Vivas, Santizo, Alonso y Arranz (2011) en tres países diferentes (España, México y Venezuela). Tampoco se revelaron diferencias de género en un estudio hecho en Argentina por Said, *et al* (2010) sobre 575 alumnos de medicina.

Por el contrario, un estudio presentado por Cano (2000) muestra relaciones de los alumnos con el *estilo teórico* y las alumnas con el *reflexivo*, aunque los datos obtenidos resultaron insuficientes para aseverar la existencia de tales relaciones. En esta línea, el trabajo de García Cué y Santizo, ya referenciado, sobre 836 encuestados, encontró asociaciones de estudiantes masculinos con los *estilos teórico* y *pragmático*. También Sepúlveda (2009) sitúa a los sujetos

masculinos como más *pragmáticos*, y en el trabajo de Benavides y Alonso se descubren igualmente estas diferencias, mientras que el efectuado por Morales *et al* (2012) sitúa al género masculino como más *activo*. Un estudio realizado por Yao y Díaz Granados (2013) expresa la diferencia de *estilos* con el género, excepto en el caso del *reflexivo*. Otras muchas indagaciones sí que demuestran la relación existente entre género y *estilos de aprendizaje*, como las realizadas por Reinicke (2008) en Humanidades, donde la mujer resulta ser más *teórica* que el hombre, e incluso se alcanza a identificar como responsables de esta diferencia a los diferentes patrones de socialización. Finalmente, señalaremos una investigación creada por Goulão (2012) en Portugal sobre 995 sujetos empleando el instrumento LSI de Kolb que demostró una importante relación entre aprendizaje *asimilativo* y *convergente* en los hombres y *divergente* y *acomodativo* en las mujeres.

Por todo lo narrado, se observa como evidente la necesidad de concluir la relación *estilo-género*. Sin embargo, la dificultad radica, según las investigaciones que hemos llevado a cabo, en la diversidad de cuestionarios existentes y en el hecho de que los estudios, sobre todo aquellos realizados en educación superior, están muy particularizados en titulaciones concretas, a veces con muestras que se presentan insuficientes. Otro de los argumentos esgrimidos es que el aprendizaje como proceso constructivo obedece a razones culturales, es decir, de educación diferenciada entre sexos.

Una nueva indagación permite responder a la pregunta planteada sobre si la variable lugar de procedencia del alumnado está relacionada con un mayor o menor desarrollo en los cuatro tipos básicos de *estilo de aprendizaje*. La hipótesis queda rechazada y coincide totalmente con el estudio presentado por Giménez Bertomeu (2008), en el que no se descubrió correspondencia alguna, así como parcialmente con los trabajos realizados por Alonso, *et al*, (1994), donde sólo se detectaron diferencias estadísticas en los sujetos *reflexivos*. Sin embargo, en la suma de puntuaciones o *sumatorio*, la relación sí resulta significativa, sobre todo en la categoría de alumnado extranjero, en la que los sujetos presentan una capacidad de aprendizaje inferior a la media.



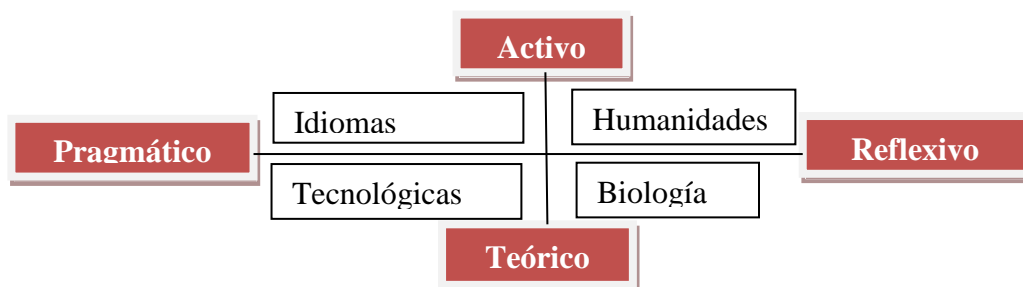
Corresponde ahora dar respuesta a la pregunta planteada sobre la influencia del entorno familiar. Los trabajos realizados en niveles escolares previos a la universidad, como el elaborado por Robledo y García Sánchez (2009), Morales (2005) y Redondo, Andrés, Puello y Catena (2011), Fajardo, Maestre, Felipe, León, y Polo, (en prensa) ponen de manifiesto este hecho. Sin embargo, en los estudios realizados en educación superior, las conclusiones son bien distintas. En efecto, ni el nivel de estudios y profesión de padres y madres se asocian al desarrollo de un *estilo* u otro de *aprendizaje* entre los sujetos, como ponen de manifiesto esta investigación o la realizada con anterioridad por Alonso y Gallego, ni esto ocurre con aquella variable que hace referencia al número de individuos que conforman la unidad familiar (número de hermanos). Se trata de una evidencia más que señala las variables de contexto expresadas en el CHAEA como factores poco influyentes, o simplemente insuficientes en su exposición.

Siguiendo el análisis de otros entornos de aprendizaje, se descubre que los sujetos que manifiestan estar simultaneando el período académico con una situación laboral retribuida se relacionan con determinados patrones de conocimiento, situación ésta que se concreta en los desarrollos de los *estilos activo y teórico*. En definitiva, podemos concluir argumentando que los contextos, tanto el familiar como las experiencias vividas por el sujeto en otros ámbitos, son determinantes en la construcción de su perfil de aprendizaje (Bautista, 2006; Gonzalez Pienda, 2002). La duda acerca de estas conclusiones estriba, pues, en la posibilidad de que las variables de influencia propuestas resulten insuficientes o equívocas.

Para Edel (2003), las calificaciones escolares resultan ser una de las variables más influyentes para medir el rendimiento académico del alumnado. Por consiguiente, el siguiente punto de discusión se centra en la hipotética relación entre provecho escolar, analizado a través de las calificaciones buenas o malas obtenidas por el alumnado en los cursos previos a su entrada en la Universidad, con los *estilos de aprendizaje* desarrollados.

Se constata la existencia de diferencias significativas y tendencias sensibles en esta relación que se muestra de manera gráfica en la ya anteriormente representada figura 35. Efectivamente, aquellos sujetos con aprendizaje divergente (intervalo *activo-reflexivo*) obtienen mejores resultados en las asignaturas de Humanidades. La asimilación del aprendizaje (intervalo *reflexivo-teórico*) está más relacionada con aquellos estudiantes cuyas mejores calificaciones se obtienen en el campo de la Biología.

Fig. 35. Relaciona itinerarios de Bachillerato con Estilos de Aprendizaje



Quienes sobresalen en las materias Tecnológicas presentan una tendencia a desarrollar un aprendizaje más convergente, esto es, entre la *teoría* y la *pragmática*. Sin embargo, Santaolalla (2009), en su estudio, sitúa esta preferencia en la fase de *asimilación* del aprendizaje. Finalmente, encontramos mayor *acomodación* del aprendizaje (intervalo *pragmático-activo*) en aquellos participantes que sobresalen en la práctica de los Idiomas. Adán León (2004) identifica algunas coincidencias con el presente estudio, como ocurre en el Bachillerato Tecnológico, en Humanidades y en Arte, pero difiere mucho de las conclusiones a nivel de las ciencias de la Naturaleza.

Una de las decisiones tomadas en el seno de la institución universitaria más “aplaudidas” por su repercusión social en el contexto de aprendizaje del ser humano, permitió la apertura y acceso mediante otras formas o vías diferentes, reducida por entonces a los alumnos de Bachillerato. Por esta razón ha resultado de interés determinar la relación existente, o no, de los *estilos de aprendizaje* con las modalidades de acceso a la universidad. Se identifican evidencias significativas

en sujetos *reflexivos* y *teóricos* en el alumnado proveniente de los ciclos formativos, los cuales presentan mayor desarrollo en estos patrones cognitivos que los participantes mayores de 25 años, y éstos, a su vez, un desarrollo mayor que los incorporados mediante la selectividad.

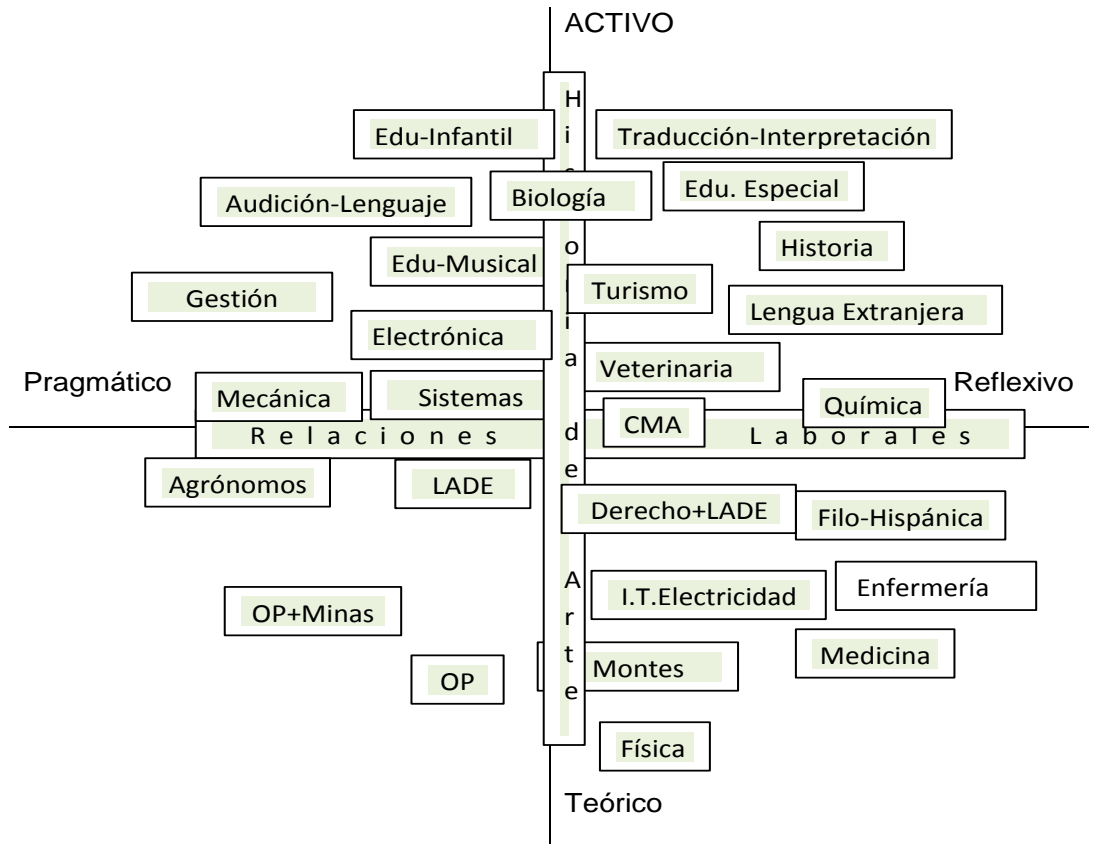
Otra hipótesis planteada hace referencia a la influencia de los *estilos de aprendizaje* en la elección de la *titulación* seleccionada. En efecto, si los trabajos de García, Peinado y Rojas (2007), Madrid, Acebedo, Chiang, Montecinos, y Reinicke (2009) y Chust, Dimulescu, Herrero y Miravent (2011) destacan por exponer una relación no existente, el presente estudio solo alcanza a revelar tendencias sensibles entre los *estilos de aprendizaje* de los sujetos con las titulaciones universitarias elegidas y reunidas en *Ramas del Conocimiento*. Un hecho que también es refrendado por Cano (2000) y Reinicke *et al* (2008).

El propio Kolb en colaboración con Rubín y Mcintyre (1993), empleando el *Inventario de Estilos de Aprendizaje (IEA)*, muestra una relación de *estilos* con sujetos aprendices, algunos de postgraduado, que cursan diversas carreras (fig. 74). A continuación se presenta una imagen comparativa entre el estudio referenciado con el obtenido en esta tesis (fig. 75). Como puede comprobarse, aparecen ligeras similitudes entre ambas propuestas (ingenierías, historia...) que además coincide con Laura Massimino (2006), pero también es cierto que en determinadas titulaciones como enfermería y carreras relacionadas con el comercio, las matemáticas y la sociología difieren.

Fig. 74 Representación aproximada de la tendencia de las titulaciones por los estilos de aprendizaje de Kolb, 1993 (citado por Lozano, 2000)

<b>Acomodativo</b>	Comercio (67)	Historia (34)	<b>Divergente</b>
		Ciencias Políticas (24)	
<b>Convergente</b>	Enfermería (13)	Psicología (24)	<b>nilativo</b>
	Ingeniería (234)	Economía (91)	
		Matemáticas (34)	
		Sociología (15)	
		Química (27)	

Fig. 75. Representación aproximada de la tendencia de las titulaciones por los estilos de aprendizaje



En este sentido, los sujetos universitarios matriculados en torno a las carreras pertenecientes al *Área* de la Salud, preferentemente Medicina y Enfermería, presentan una manifestación clara en la *asimilación* del aprendizaje, es decir, son sujetos que desarrollan en mayor medida y de manera significativa los *estilos reflexivo y teórico*, hallazgo éste que es corroborado por estudios anteriores (Fortoul, Varela, Ávila, López Martínez y Nieto en 2006; Said, Díaz, Chiapello y Espíndola en 2010, Acevedo y Rocha en 2011). Por el contrario, no coinciden con el trabajo realizado por Troyano, García, Vázquez, Alducin y González (2009), que los sitúa más en la fase *divergente*. En la presente investigación, solamente Veterinaria se sitúa más próximo a esta fase *activa-*

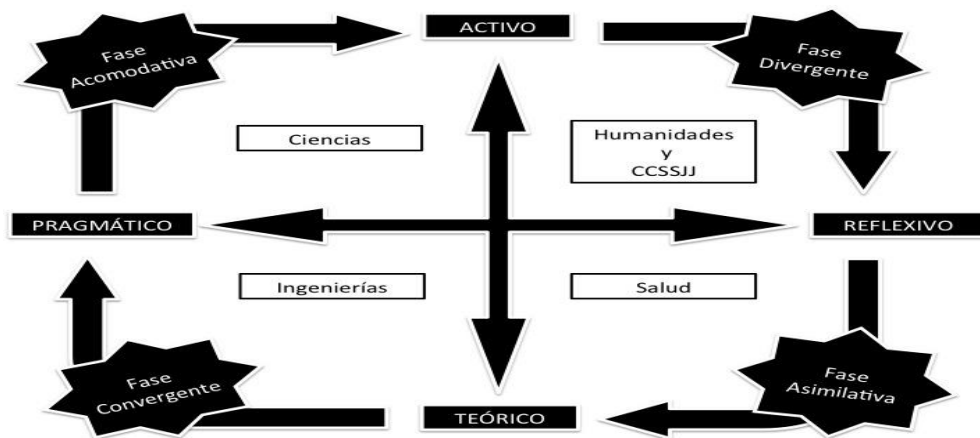
*reflexiva*. Encontramos aún más diversidad de resultados en la investigación de Ordóñez, Rosety Rodríguez y Rosety Plaza (2003), en la que obtienen en este contexto de aprendizaje de ciencias de la Salud una mayor presencia de sujetos *reflexivos* acompañado del patrón *pragmático*.

Será en las Ciencias Sociales y Jurídicas donde de manera clara se asuman *estilos* más *divergentes*. En efecto, observaremos en Educación, que es el grupo de titulaciones que más participantes aporta, una relación positiva en aprendizaje *activo* y *reflexivo*, y negativa en los otros dos rasgos cognitivos. En esta línea se sitúa el estudio de Martín García y Rodríguez Conde (2003) aplicando el IEA de Kolb. En Dirección y Administración de Empresas, dos de las tres carreras analizadas, aquéllas que se corresponden con la Diplomatura y el Grado, están más relacionadas con la *divergencia del aprendizaje*. Sin embargo, Licenciados y alumnos de Doble Titulación no se ajustan a estos comportamientos de aprendizaje. Derecho, Relaciones Laborales y Turismo no se caracterizan precisamente por un desarrollo *activo*, pero coinciden en capacidad *reflexiva* en su enseñanza. Un estudio realizado por Valenzuela y González en 2010 demostró la tendencia *activa* en el aprendizaje de los sujetos matriculados en Derecho. No se han encontrado estudios sobre esta variable de resultado en titulaciones como Relaciones Laborales y Turismo.

Los estudiantes matriculados en la *rama* de las Ingenierías reproducen patrones más *convergentes* como diría Kolb desde su *aprendizaje experiencial*, esto es, dominio en los *estilos teórico* y *pragmático*. Esta relación, altamente significativa, se hace visible en Agrónomos y en las diez Ingenierías Técnicas analizadas. La única excepción reside en los alumnos que cursan Montes, cuyo aprendizaje se posiciona en el *pragmatismo* pero con tendencia hacia un rasgo más *activo*, más orientados a la *acomodación* cognitiva, más próximos a las titulaciones Experimentales. Resultados éstos que no coinciden con los obtenidos por Laugero, Balcaza, Salinas y Cravari (2009), quienes sitúan estas titulaciones con un desarrollo más *reflexivo*. Finalmente, son los sujetos matriculados en las carreras que conforman el área de las Ciencias Experimentales los que presentan una tendencia algo más compleja en su disposición al desplazarse hacia

posiciones de aprendizaje más *acomodativas*, centradas en la aplicación real de lo aprendido (*estilo pragmático*) o en la búsqueda activa de nuevo conocimiento (*estilo activo*). Nos encontramos, pues, ante unos resultados que concuerdan con los obtenidos por Reinicke *et al* (2008). Recuérdese que del análisis descriptivo y relacional de todos los resultados entre ambas variables, *estilos de aprendizaje* y *Ramas de Conocimiento*, se ha construido una figura representativa que para la comprensión del lector reproducimos nuevamente (fig. 36)

Fig. 36: Representación gráfica aproximada de la relación tendente entre los estilos de aprendizaje con las Ramas del Conocimiento. (Elaboración propia)



Se incluye la discusión de este controvertido tema presentando una de las citas de la ya mencionada tesis de Adán León (2004), dice así:

“Por todo ello, en líneas generales, podemos afirmar que mientras que hay un consenso sobre la aplicabilidad de la teoría de los Estilos al campo de la Orientación, los más bien escasos y contradictorios resultados obtenidos en los distintos estudios nos deberían servir para ajustar nuestra perspectiva de intervención, evitando usar el diagnóstico de los Estilos de aprendizaje como pronóstico de éxito en la elección de carreras, como se llegó a sugerir en los primeros momentos, y considerar la información que proporciona dicho diagnóstico, para diversificar actividades y procedimientos didácticos que faciliten al alumnado un mejor conocimiento de sí mismo, aspecto este considerado un indicador fundamental de la conducta vocacional (Alonso, 1995) y que creemos que no se ha desarrollado suficientemente en nuestro país”. (Adán León, p.75)

## 5.2. Sobre los enfoques de aprendizaje

Los objetivos de investigación referentes a los *enfoques de aprendizaje* del alumnado universitario de nuevo ingreso comienzan dando respuesta a la primera hipótesis planteada en torno a esta variable de resultado, esta es, conocer el tipo de motivación frente al estudio y la naturaleza estratégica que desarrollan para hacer frente a las situaciones de aprendizaje. Los resultados obtenidos de un *aprendizaje profundo* mayor que el de carácter *superficial* se interpretan deduciendo que se da una actitud positiva en los contextos concretos de aprendizaje, de interés por las materias y de comprensión de los contenidos en sí mismos. Esto significa que en los aprendices interviene una intencionalidad o motivación intrínseca superior a motivos de naturaleza instrumental. Estos estudiantes encarnan el empleo de las *estrategias de aprendizaje* más apropiadas en las actividades académicas con altos desarrollos cognitivos, y esto supone el haber desarrollado previamente un sólido fundamento de conocimientos relevantes. Además, en ellos se expresa, la necesidad de abordar la tarea de manera adecuada y constructiva. Nos encontramos frente a aquellos sujetos que presentan actitudes y aptitudes positivas hacia el estudio, ya que el acto de estudiar se convierte en un placer al estar motivado por el sentido mismo del aprendizaje. Estos resultados obtenidos en la Universidad de Córdoba coinciden con algunas investigaciones (Abalde y otros, 2009; Salim 2006) pero difieren de otras como la realizada por Valle Arias *et al* (2000), o la elaborada por Buendía y Olmedo (2003), donde se pone de manifiesto la diferencia entre *enfoques* realizados en España y Argentina, con una mayor *superficialidad* en el primero de los países. Si bien se debe hacer una aclaración, y es que para ambos trabajos se empleó el cuestionario CPE de tres factores y no el revisado de dos factores. También Beltrán y Barriga (2011) encuentran mayor superficialidad de aprendizaje en México en alumnos de Bachillerato empleando el instrumento CEPA. Ahondando en el análisis de los *enfoques de aprendizaje* se descubre que, en efecto, aunque el aprendizaje de los participantes tiende hacia posturas constructivas pero con una baja *intensidad*, tal y como concluyen los estudios realizados por García Barbén (2005) o Recio y Cabero (2005).

Las siguientes hipótesis de trabajo discuten las influencias a través de variables independientes que pueden afectar al desarrollo de uno u otro *enfoque* empleado por los alumnos. Como arguye Richardson (2011), los sujetos con más años de vida, al acumular más experiencias previas, presentan una mayor motivación por objetivos *intrínsecos*, lo que favorece un *enfoque* comprensivo. En efecto, la presente investigación refuerza la relación entre una mayor edad y los *enfoques de aprendizaje profundo*. También los hacen otros estudios como el de Esquivel, Rodríguez y Padilla y (2007), Cumplido *et al* (2006), García Barbén (2005), Hernández Pina *et al* (2002), Zeegers (2001), Biggs (1987b) y Watkins y Hattie, (1981). Sin embargo, estos resultados son contrastados por la revisión sistemática llevada a cabo en Murcia por Monroy y Hernández Pina (2014) según la cual no existen resultados concluyentes sobre este factor predictorio. Por nuestra parte coincidimos con las últimas autoras, pero sólo en la discusión sobre *enfoque superficial*.

La influencia que sobre los tipos de *enfoques de aprendizaje* tiene la variable género del estudiante, a través de sus dos categorías: mujer y hombre resulta afirmativa. En efecto, los resultados demuestran de modo significativo que se han encontrado un mayor número de estudiantes del sexo femenino que desarrollan en su aprendizaje *enfoques profundos* comparados con el dato obtenido en el sexo masculino. Estos resultados coinciden con otros estudios, como los de Arquero *et al* (2010), García Barbén *et al* (2005), o de Biggs (1987). Sin embargo, en otras investigaciones no se encontró relación causal aun empleando cuestionarios diferentes (Muñoz y Gómez, 2005; Buendía y Olmedo, 2002; Hernández Pina *et al*, 2002; Slotte *et al*, 2001; Zeegers, 2001; Richardson, 1994; Entwistle, 1988; Clarke, 1986). Incluso se han encontrado trabajos que contradicen estos resultados, es decir, alumnas que utilizan más el *enfoque superficial* (Olena Klimenko, 2009; Cano, 2000; Severiens y Ten Dan, 1998). Si en este trabajo la evidencia es absoluta entre género y *enfoque profundo*, los valores obtenidos a nivel de *enfoque superficial* son aún más concluyentes. El estudiante masculino es más superficial tanto en *estrategias* como en *motivaciones*.



El carácter abierto y plural de la Universidad permite plantear la siguiente hipótesis, consistente en determinar si los lugares de donde procede el alumnado pueden influir en el modo de hacer frente a la tarea de aprendizaje. Es decir, si el contexto territorial marca algunas diferencias respecto al modo de *enfocar* ese aprendizaje. Aunque se aprecian diferencias entre los distintos ámbitos geográficos, la respuesta a esta pregunta de investigación resulta negativa, por lo que se acepta la hipótesis nula. Lamentablemente no se han encontrado estudios comparativos que contengan esta variable en las investigaciones realizadas que pudieran haber enriquecido esta discusión.

Corresponde ahora interpretar la influencia que sobre los *enfoques* tiene el hecho de los entornos vividos por los sujetos participantes. Hablar de la importancia del entorno familiar en el desarrollo y procesos de aprendizaje es un hecho más que constatado. Diferentes modelos psicológicos destacan la importancia que tienen los diferentes contextos de socialización (Bronfenbrenner (1979), la escuela (Palacios, 1998), los diferentes estilos de educación familiar (Buendía, 2005)... García Caneiro (2003) habla de la participación de la familia en el desarrollo de los *enfoques*; es decir, a mejor relación familiar, mayor *enfoque profundo* y por consiguiente mayor desarrollo. La cuestión es que, tal y como se indicó en la descripción de las variables, la característica de análisis reducida al nivel de estudios alcanzado tanto por “padres” como por “madres” y el factor número de hermanos, pudiera resultar insuficiente. A la primera cuestión planteada podemos apreciar, tan sólo a nivel descriptivo pues no se evidencia significación estadística, que cuando el nivel de estudios de padres y madres es medio, los valores *del enfoque profundo son* mayores. Por el contrario, cuando se analizan donde se encuentran los mayores desarrollos de *enfoque superficial*, encontramos a sujetos cuyos progenitores indican nivel de estudios universitarios. Estos resultados no coinciden con el estudio de Maquilón y Hernández Pina (2011), aunque también es cierto que el trabajo iba dirigido a alumnos de primaria y secundaria empleando el cuestionario CPA. Del mismo modo, tampoco se descubren criterios de relación cuando el análisis del *tipo de enfoque* del sujeto se

realiza con la variable que definía el número de componentes (hermanos) de la unidad familiar.

Los *enfoques* han sido multitudinariamente analizados desde la perspectiva de rendimiento. Desde la orientación dada a esta investigación, resultó de alto interés el conocer la posible relación del *enfoque* del alumnado en motivaciones y *estrategias* implicadas en el proceso de estudio aprendizaje con las asignaturas cursadas en los cursos previos al acceso a la Universidad. Una de las preguntas incluidas en el cuestionario *ad hoc* EDUCO preguntaba por las materias con mayor calificación y aquellas en las cuales se habían obtenido peores resultados, porque se acepta que este afrontamiento de los contenidos puede repercutir en el modo en que el estudiante se posiciona ante situaciones más o menos complejas de aprendizaje. Organizadas, como ya se conoce, en base a cuatro grandes conjuntos de materias, la discusión de los datos indican que los sujetos con *enfoques profundos* de aprendizaje presentaban las mejores calificaciones en las disciplinas de la Biología y las más bajas productividades en la categoría de Idiomas quedando las asignaturas Técnicas y Humanas en un espacio más intermedio. Al ser la variable sometida a análisis de naturaleza excluyente, los estudiantes con dominio en el aprendizaje *superficial* presentaron el fenómeno prácticamente inverso. Estos resultados conciertan con un amplio estudio de autoaprendizaje regulado llevado a cabo en la universidad de Miño por Rosario Pavia, Lourenco y Nunes (2012).

Otra de las cuestiones hipotéticas planteadas ha respondido al influjo que puede ejercer, con el modo en que el sujeto *enfoca* el aprendizaje, el camino escolar empleado para su ingreso en la Universidad. Dicho de otra manera, ¿los *enfoques de aprendizaje* expuestos por los estudiantes pueden presentar variación por la simple cuestión de acceder de un modo u otro a la educación superior? La aceptación de la hipótesis alternativa, es decir, la confirmación de la presencia de relaciones, no es atribuida al azar. Por el contrario, resulta ser un hecho constatado. Los ingresados tras la superación del examen de selectividad son quienes presentan unos *enfoques profundos* más bajos. Son las otras vías de acceso las que presentan una mejor valoración. En efecto, el alumnado

procedente *de los ciclos formativos* y los ingresos por el conducto *mayor de 25 años*, presentan un mayor nivel *profundo*, donde la dimensión *estratégica* del *enfoque* resulta determinante. En la faceta *motivacional*, la interpretación de estos resultados sugiere y orienta a pensar que puede tratarse de algo absolutamente lógico dado, que el hecho de estar en la universidad constituye todo un logro y una satisfacción, por lo que su motivación pudiera resultar mayor. Del mismo modo, son en general estudiantes con una edad mayor, con más experiencias vividas de aprendizaje y por consiguiente con más posibilidades de desarrollar un mayor número de variedades de *estratégicas*.

El resultado más destacado al analizar las *motivaciones* y las *estrategias* de aprendizaje, es decir, lo que conocemos ya como *enfoques* es que todas las *Ramas de Conocimiento* emplean en mayor medida un *enfoque profundo* pero con intensidades muy distintas. Tanto es así que la discusión requiere del análisis particular de las titulaciones. Así es, en base a estas diferencias la siguiente cuestión sometida a estudio fue analizar el comportamiento de los tipos de *enfoque de aprendizaje* del alumnado desde su estructura intencional y *estratégica* en función de la dirección tomada para la elección de una titulación. La hipótesis intenta responder a la siguiente cuestión: ¿se relaciona la orientación hacia el proceso de estudio por una determinada titulación universitaria en el marco de las Ramas de Conocimiento con el modo de *enfocar* el aprendizaje? El análisis a tal planteamiento presenta una respuesta afirmativa, bastante acertada en muchas de sus titulaciones. Así, por ejemplo, en el conjunto de las Ciencias de la Salud se presenta el empleo más claro de aprendizaje *profundo* que se localiza particularmente en los Grados de Enfermería y de Medicina.

En el lugar opuesto se encuentran las Ingenierías Industriales (y, por consiguiente, con excepción de Agrónomos y Montes,) donde sobresalen precisamente por esta tendencia hacia la *superficialidad* en el *enfoque* de aprendizaje. En efecto, se puede argumentar con bases sólidas que Salud e Ingenierías son dos espacios de saber académico cuyo alumnado desarrolla procesos de estudio ante una situación de aprendizaje completamente diferentes. De un modo más particular, un estudio llevado a cabo por Hernández Pina, García

Sanz y Maquilon (2001) sobre diecinueve carreras universitarias, presenta coincidencias en el desarrollo *superficial* de los estudiantes de Informática, no así en Magisterio, Empresariales y Graduado Social (Relaciones Laborales) y en el carácter *profundo del aprendizaje* en estudios de titulaciones sanitarias como Medicina y Fisioterapia.

### 5.3. Sobre la relación entre estilos y enfoques de aprendizaje

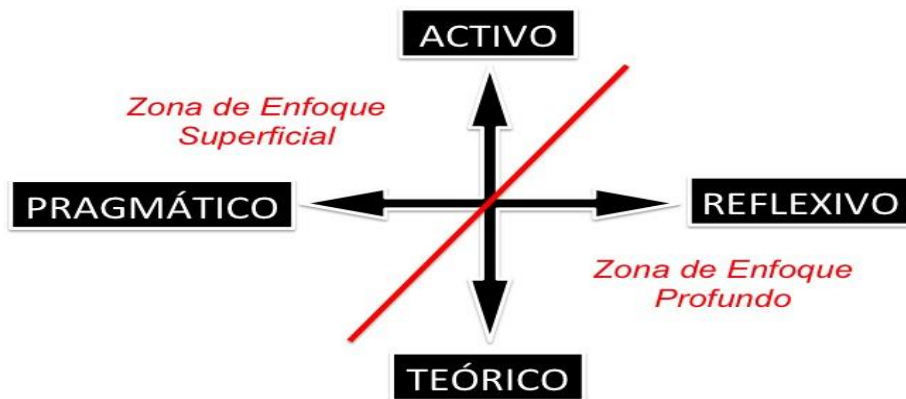
Hasta el momento actual han sido respondidas de manera independiente todas las hipótesis planteadas en relación a las posibles influencias de las dos variables de resultado, *estilos y enfoques de aprendizaje*. La pregunta ahora es: ¿qué relación mantienen ambas? ¿Se asocia un *estilo* con un determinado *enfoque de aprendizaje*?

Encontramos una fuerte asociación entre la fase próxima de aprendizaje *asimilativo* (sujetos con predominio en los *estilos reflexivos y teóricos*) con el desarrollo de *enfoques profundos de aprendizaje*. Un resultado coincidente con los trabajos de López Aguado y Silva (2009) y Luengo y González (2005).

Estos estudios constatan la relación entre rendimiento académico, *enfoque profundo* y un mayor dominio en el patrón *teórico* de los *estilos de aprendizaje*. Del mismo modo, descubrimos la fase cercana al aprendizaje *acomodativo* (sujetos más *activos y pragmáticos*) con posturas de mayor empleo en *enfoque superficial*, sin sobrepasar los valores en *enfoque profundo*.

Con la figura 71 lo que se pretende es representar de manera gráfica las tendencias que relacionan los *estilos* con los *enfoques*. La presencia de sujetos situados en aprendizajes *convergentes* (entre *teóricos y pragmáticos*), así como la existencia de estudiantes *divergentes* (con disposición hacia comportamientos *activos y reflexivos*) con manifiesto desarrollo en *enfoques superficiales*, diseñan la presente figura.

Fig. 71: Representación de tendencias que relación entre Estilos y Enfoques de Aprendizaje



Continuando con el análisis a nivel de subescalas o características que definen al *enfoque*, motivacional y estratégica, existe una clara constatación del hecho que los sujetos *reflexivos* se relacionan con una marcada *motivación* intrínseca por el aprendizaje. Pero lo que resulta más interesante de todo es que el empleo por las *estrategias* de naturaleza *profundas* resulta ser aún mayor que la *motivación* personal, una constante en la mayoría de los estudios que aquí rompe esa tendencia con *reflexivos*, situación que no acontece en los *teóricos* donde la intención por aprender supera al nivel de proceso. Unos resultados estos que son discutidos desde la propia concepción, desde la propia naturaleza que definen ambos *estilos*. Efectivamente, el sujeto *reflexivo* busca alternativas, se detiene ante las distintas experiencias y analiza con detenimiento. Le motiva lo que hace, compara la realidad y eleva su preferencia en el propio proceso de aprendizaje. Por el contrario, el alumnado más *teórico*, manteniendo el interés en la estrategia que ya está decidida, solo le resta interiorizar la construcción abstracta del proceso. Continuando la ponderación de un uso *profundo* del aprendizaje, la característica que destaca al sujeto *pragmático* es el bajo empleo de *estrategias* de esta naturaleza, pues la *motivación* resulta ser incluso algo mayor que en los *teóricos*. La bajada de la subescala *estrategia profunda* obedece a que estos estudiantes suelen presentar una idea clara de lo que quieren, sin más rodeos, de ahí que se le aplique el calificativo de reales y prácticos. Resta discutir porqué es el alumnado con mayor progreso en el *estilo activo* el que resulta procesar en menor grado un aprendizaje significativo que diría Ausubel. Este acontecimiento

puede responderse desde las características definitorias del sujeto *activo*. Su manera de percibir el aprendizaje en este sistema educativo no le resulta favorecedor, el universitario tampoco (Vacas et al, 2012). La motivación que genera un tema o unos contenidos cerrados y altamente estructurados resulta escasa, ya que no está contemplada como necesidad en sí mismo. Por esta razón huye de hacer frente a *estrategias* de aprendizaje del nivel cognitivo que requiere ese saber concreto. Así pues, lo estudia para aprobar y no por el placer de saber. La facilitación de instrumentos para la exploración de nuevos conocimientos, el desarrollo de *estrategias de enseñanza* socializadoras así como en fomento de la creatividad en el aprendizaje siguen siendo asignaturas pendientes (De la Torre, 2000) no solo en nuestro entorno quince años después. Dicho esto, parece razonable que este alumnado resulte discordante con unos planteamientos en los que no se identifica. La relación entre motivación y *estilos de aprendizaje*, ha sido detectada en otras investigaciones como la realizada por Fernández (2008) y los resultados son contundentes, como ya se ha indicado, en prácticamente la gran mayoría de los estudios.

Estos efectos, trasladados a las *Ramas del Conocimiento*, muestran que son fundamentalmente los sujetos matriculados en las titulaciones de Ciencias de la Salud los que presentan un mayor perfil *reflexivo* y *teórico* con una *motivación intrínseca* y una *estrategia profunda* de aprendizaje. Son los estudiantes con mejor calificación académica porque el sistema educativo prima en especial estos dos rasgos, la consecuencia es que se les permite cursar la titulación que desean y esto se refleja en aprendizajes profundos, de calidad, pero no creativos.

Los sujetos que participaron en la presente investigación, procedentes del Área de las Ingenierías representada por las Superiores (ETSIAM) y las carreras Técnicas Industriales (ITI), se identifican dos situaciones bien delimitadas y comprensibles. Las segundas titulaciones que ostentan un carácter más tecnológico presentaron *estilos más convergentes*, esto es, hacia posiciones que son definidas desde la concepción abstracta de los *teóricos* y la experiencia activa de los *pragmáticos*, con una aproximación más destacada que el resto hacia *enfoques más superficiales*. Las primeras, Agrónomos y Montes más cerca de las

ciencias de la Naturaleza, su alumnado, manifestaron desarrollar unos *estilos* y *unos enfoques* más próximos o semejantes a los obtenidos en las Ciencias de la Salud, es decir, *profundos*.

Un estudio pormenorizado y relacional, empleando diferentes técnicas de análisis estadístico entre las variables de resultado, condujo a la investigación a descubrir que en el alumnado de las Humanidades y el Arte, así como el de las Ciencias Sociales y Jurídicas que, como se indicaba, adoptaban de manera sensible un aprendizaje más *divergente* con mayor presencia de *activos* en la primera y *reflexivo* en la segunda, se detecta un espacio que oscila desde un menor a un mayor desarrollo en el *enfoque profundo* respectivamente.

Finalmente restan las Ciencias Experimentales que, con un *estilo* más cercano al *acomodativo* (entre *pragmático* y *activo*), describen el doble de *enfoques superficiales* en el conjunto de sus titulaciones con respecto al valor general. El calificativo “experimentales” dado otrora a estas titulaciones que conforman esta Rama dan sentido a las características que definían a sujetos *activos* y *pragmáticos*. Por otra parte, una mayor práctica de la Lógica y las Matemáticas favorecen aprendizajes en ocasiones tendentes a la memorización y el mecanicismo.

En resumen, el análisis en profundidad de los *estilos* y los *enfoques* de *aprendizaje* del alumnado, actúa como un indicador sensible de predicción para conocer las orientaciones de nuestro alumnado hacia determinadas titulaciones universitarias que se reúnen en torno a las *Ramas de Conocimiento*.

## **5.4. Sobre las estrategias de enseñanza**

### **5.4.1. Por su orden de preferencia al ingreso en la universidad**

El análisis general de esta variable de resultado en sujetos universitarios de primer año, descubre inicialmente una percepción en la que se evidencian tres grupos preferenciales en relación a las *estrategias de enseñanza*.

En un primer grupo se situarían con el máximo interés las *prácticas externas* junto a las *clases magistrales*, los *debates* y, finalmente los *talleres*. Estos

resultados expresan claramente la necesidad de un aprendizaje competencial profesional y una concepción teórica básica del aprendizaje centrado en la transmisión con evidentes signos de participación. En un nivel medio de predilección tras los *talleres* se encontrarían *estrategias* de carácter más personal, intencional y libre, más centrado en la regulación del aprendizaje, de carácter más autónomo como son *trabajos personales*, a continuación las *tutorías* y finalmente el aprendizaje mediante modalidades que emplean el campo y los métodos *virtuales*. Finalmente como aquellas *estrategias* que despiertan una menor valoración por el alumnado estarían las *conferencias*, los *trabajos de grupo* y los *seminarios*. Como puede comprobarse, la predisposición hacia modalidades que implican aprendizaje colaborativo y las innovaciones pedagógicas no resulta prioritaria al ingreso en la universidad. Un estudio en fase aun de ejecución desarrollado en la Universidad de Cantabria realizado por Argos, Castro, Ezquerra, Osorio y Salvador (2011), arrojó en un primer periodo de conclusiones unos resultados muy semejantes a los presentados en esta investigación en relación a la preferencia expresada por el alumnado. Se prefieren las prácticas a la teoría del aula, se introduce la categoría de participación en clase, las *tutorías* no reciben una buena valoración como así las dinámicas grupales, no se potencia la comunicación *virtual*, y escaso desarrollo de los seminarios entre otras aportaciones.

### **Variables que pueden influir en el orden de preferencia establecido**

Así pues, en base a esta primera aproximación que despierta diferentes niveles de interés por las *estrategias de enseñanza*, se discuten primero los factores (personales, contextuales y académicos) que pueden intervenir en base a esta decisión ponderada al iniciar la educación superior.

La primera cuestión recae en el posible influjo que pueda presentar la edad del sujeto. Aunque desde el punto de vista de significación estadística la hipótesis no se cumple, pero se aprecian tendencias interesantes. El interés por las *prácticas externas*, aunque mantienen el máximo beneficio, decrece con la edad. Al igual ocurre con los *debates*, las *tutorías* y los *trabajos de grupo*. Por el



contrario, la preferencia por las *clases magistrales* y los *talleres* crecen cuando los sujetos cuentan más años de vida. Si es cierto que a edades más tempranas (17 años) retrasan aquellas *modalidades de enseñanza* que más se han desarrollado en niveles escolares previos como son la *clase magistral* y los *trabajos personales* para darles preferencia a otras opciones nuevas de aprendizaje como las *prácticas* en entornos profesionales o los *trabajos de grupo*, más novedosas para ellos. Recuérdese la mayor presencia del *estilo activo* en esta fracción más juvenil. Por el contrario se describe una tendencia hacia escenarios más complejos de aprendizaje conforme avanza la edad, donde es preciso experiencia y conocimiento de los alumnos como son los *seminarios* y las *enseñanzas virtuales* que permiten mayor flexibilidad presencial. También con los años, el sentido dado a las *clases magistrales* mejora y lo mismo ocurre con las *tutorías*. En este caso, los sujetos mayores se reconocen como más *teóricos* y *reflexivos*.

Se discute en esta ocasión la posible influencia del *género* en la preferencia por las diferentes *estrategias de enseñanza*. La hipótesis de trabajo se cumple en seis de las diez *estrategias* analizadas, tres para cada sexo. El interés por las *modalidades didácticas* situadas en los puestos más alejados como son los medios *virtuales*, los *trabajos de grupo* o los *seminarios*, resulta destacable que sean los estudiantes masculinos los que superan significativamente en valoración positiva a las estudiantes. Por el contrario, ellas encuentran mayor grado de relación con el aprendizaje en entornos más convencionales como las *clases magistrales*, los *talleres* o las *prácticas externas*. Hay falta de significación estadística en modalidades como *debates*, *tutorías* y en los *trabajos personales* o las *conferencias*, aunque se describe un mayor interés a nivel del género femenino. En una investigación llevada a cabo por Carpio de los Pinos (2008) sobre Magisterio comprobó una tendencia del sexo femenino por metodologías históricamente consolidadas y al masculino por formas más novedosas, una interpretación que coincide con este estudio.

Un planteamiento también discutido ha sido descubrir si el alumnado, dada su procedencia diversa, ha experimentado las *estrategias metodológicas de aprendizaje* de modo diferente. La respuesta resulta afirmativa en la interpretación

que hacen principalmente de las *clases magistrales*, los *talleres* y los seminarios. Sobre las primeras, el alumnado proveniente de fuera (otros países y otras comunidades del país) demuestra el más bajo interés por ellas y eso que la edad media de este grupo es muy superior a la media y, recuérdese que a mayor edad más interés por estas prácticas docentes de aula. Por todo ello se destaca su valor estadístico. En esta línea de baja valoración se encuentran los *seminarios* por aquellos participantes cuyo origen es más local. Y es en éste ámbito más cercano donde se prefieren en mayor medida los *talleres*. Como también ocurriera en el análisis de los *estilos y los enfoques de aprendizaje* la influencia de los entornos familiar y laboral, resultan insuficientes.

Instalado ya el estudio en las variables académicas y centradas en el factor de rendimiento según las calificaciones obtenidas en las materias cursadas previas al ingreso en la universidad, el alumnado que dice haber sobresalido en las asignaturas de las humanidades y los idiomas presenta una importante adherencia por las *clases magistrales* o la participación a *conferencias*. Los estudiantes con alta calificación en las ciencias técnicas también hacen una muy buena ponderación con el método de *lección magistral*. Las *prácticas externas* se asocian mejor con aquellos sujetos con un expediente alto en las ciencias de la biología y de la naturaleza. Estas manifestaciones concuerdan con la propia imagen que se tiene de las disciplinas.

Otro factor asociado a las variables académicas asociada al producto de aprendizaje, es la vía de acceso a la universidad que ofrece relaciones de interés. El alumnado procedente de la selectividad muestra una mayor preferencia por las *tutorías*, por el contrario aquellos sujetos que ingresaron desde la formación profesional desplazan sus deseos hacia *estrategias* como los *talleres* y las *clases magistrales*. Esto puede ser debido a niveles de dependencia del aprendiz con el docente

Concluimos la discusión de los posibles factores influyentes en la determinación del interés que despiertan las *estrategias de enseñanza* discutiendo la siguiente cuestión: ¿se mantiene la misma preferencia por las *estrategias de*

*enseñanza* en el total de la población que en el conjunto de las diferentes titulaciones que conforman las *Ramas de Conocimiento*? La respuesta a esta nueva hipótesis de trabajo demuestra la existencia de interesantes diferencias entre ambas variables.

En la elección de *estrategias de enseñanza*, la mayor semejanza proviene de las *Ramas* de Ciencias de la Salud y de las Ciencias Experimentales, la razón esgrimida por los sujetos dan sentido al hecho de tratarse de alumnos procedentes en su mayoría del Bachillerato de Ciencias.

Por otra parte, en el conjunto de los sujetos de las carreras reunidas en el ámbito de las Ciencias del Arte y las Humanidades, las *clases magistrales* ocupan el primer lugar de preferencia reemplazando a la *estrategia de enseñanza* predilecta por el resto de las *Ramas de Conocimiento*: las *prácticas externas* que son retrasadas a un tercer puesto por las ponderaciones efectuadas en Filología Inglesa y en Traducción e Interpretación. Se observa así una clara congruencia con la variable de rendimiento *calificaciones* comentada anteriormente.

Siguiendo la *estrategia* más desarrollada en el aula, otra situación destacable es el fenómeno contrario que acontece en el contexto de las titulaciones que conforman las *Ciencias Jurídico-Sociales*. Así es, la *clase magistral* recibe la más baja consideración en relación a las demás *Ramas*. La interpretación a estos resultados pudiera explicarse al reconocer el alumnado que las Humanidades se relacionan más con el estudio y las Ciencias Sociales y Jurídicas son de naturaleza más aplicativa. Se trata ésta última, de un *Área de Saber* que presenta el mayor grado de complejidad analítica, es decir, la variabilidad de preferencias es tan alto como titulaciones la contemplan. En efecto, la dispersión intragrupo en el interés por las *modalidades didácticas* es un hecho constatado y contrastado por los participantes que justifica ampliamente la división artificial llevada a cabo en el presente estudio sobre esta *Rama*. Y entre ambos conceptos, estudio y aplicación, que identifican a ambas *Áreas académicas* anteriormente mencionadas se situarían las Ingenierías como así ocurre, entre un aprendizaje marcado por la teorización y el pragmatismo.

#### 5.4.2. Las *estrategias de enseñanza* al finalizar los estudios

Como se ha podido comprobar, el intento de dar discusión a los factores que influyen en los resultados de esta variable, tan variable y carente de investigaciones, fue el acicate que justificaría de manera determinante la inclusión de una parte de la investigación con carácter cualitativo que facilitara una explicación a tal complejidad. Para la exposición se desaconseja el continuar el orden establecido en el capítulo anterior para presentar una narración entre *estrategias de enseñanza* más afines en base al espacio donde se desarrollan, propósitos del tipo de capacidades de aprendizaje que se pretende desarrollar en el alumno, grado de participación de los protagonistas...

##### **Experiencias de las *prácticas externas***

Álvarez Arregui, Rodríguez Martín y San Fabián (2013) reconocen en su estudio que la preferencia por los métodos de enseñanza más vinculados a la práctica es mayor en los estudiantes. Los beneficios para estudiantes e instituciones (o empresas) de actividades de contacto directo con el entorno profesional son también reconocidas en el estudio de Rodríguez, Espelt y Mañà, (2011). Comenzando con las *prácticas externas* como la mejor opción de aprendizaje, ya en otro orden de estudio, discutiendo la frase empleada por uno de los participantes: “haciendo es como se aprende”. Parece una locución extraída del profesor Roger Schank o una expresión típica del sujeto *pragmático* pero es el enunciado de la *estrategia* mejor valorada por el alumado, antes y ahora, y con independencia del *estilo* y el *enfoque de aprendizaje*. Aunque también es cierto que las expectativas que levantan las *prácticas externas* se ven mermadas con el devenir de los cursos (sobre todo en las Ciencias y las Ingenierías). En efecto, en numerosas ocasiones se topan con un sistema de experiencias en empresas que no les permiten desarrollarse como presumibles futuros profesionales. Algunos consideran que no han podido realmente integrarse en el sistema de trabajo, otros por el contrario sienten que no se les ha permitido desarrollar plenamente sus competencias de aprendizaje marcadas y están los estudiantes que consideran insuficiente el nivel de participación real en cuanto a su titulación que le ofrece la

empresa Como muy bien especifica De Miguel (2006), en ocasiones esta *modalidad* didáctica no está diseñada como tal práctica profesional aunque eso sí, se constituye como una posibilidad de aprendizaje. Posibilidad, porque quedaría aquel estudiantado que ni siquiera pueden acceder a ellas. Así es, en 2012, la Decana de la Facultad de Ciencias Sociales de la UXS seguía reconociendo la situación actual, decía: “Yo siempre les digo a mis alumnos que aprovechen al máximo las prácticas de empresa porque no todo el mundo tiene la suerte de poder hacerlas” (Rodríguez, 2012, p.13). Recuérdese que el informe UNESCO en 1998 ya instaba a los países miembros para que la educación superior contase con el uso de espacios empíricos en los que el alumnado pudiera ejercitar habilidades y competencias relacionadas con actividades en el ejercicio de su profesión futura. Diez años después, la misma Organización (2009) sigue desgraciadamente recordándolo como tema capital actual y pertinente aún. Sin duda, una declaración de intenciones.

Sin embargo, ninguno de estos reproches impide que, al encontrarse en su futuro medio laboral y todo lo que ello implica de competencial, la mayor parte los estudiantes manifiesten sentirse cómodos y realizados. Evidentemente la paradoja está servida. El desequilibrio podría llegar con un sistema menos arbitrario de la evaluación de la competencia entre las instituciones (o empresas implicadas). Empezando desde una mejor planificación y seguimiento con el deseado desarrollo de los *Practicum* como sucede en Salud y en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas, concretamente en Educación.

### **Experiencia con *clases magistrales***

En relación a las *clases magistrales*, Aymerich y Glass (2009) hacen una valoración de los *métodos docentes* empleados en el aula por parte de los estudiantes universitarios, y descubren un mayor interés por la *clase expositiva* que por los *debates* y otras formas de aprendizaje (rol-play, casos...). En la misma línea se inscriben los resultados de Prado-Gascó *et al* (2013). Autores estos, cuyos trabajos coinciden con el presente estudio.

Así es, analizadas las explicaciones aportadas por los participantes dejan muy poco margen para la duda. Es un hecho verificado que las *clases magistrales* son consideradas como imprescindibles para la adquisición de ese saber de naturaleza más *teórico*, más intelectual, por su formato de presentación y, sobre todo porque no hay otras alternativas claras en la universidad. Aunque para algunas titulaciones (Humanidades y Arte) más que para otras. El alumnado reconoce que mediante la escucha activa, las explicaciones recibidas y la organización del conocimiento por parte del profesorado es como adquiere la mayor parte de lo que aprende, a nivel teórico. Las *clases magistrales* son la herramienta por antonomasia de transmisión del conocimiento en la Universidad. Si bien, esto está cambiando y se van tratando de implementar, de manera aún débil, sistemas más interactivos, dinámicos y prácticos de trabajo tanto individual como colectivo en nuestras universidades. Aún podemos ver que ocupa un gran espacio dentro de las agendas, pero también, de la idea de universidad que tiene el alumnado. Los estudiantes parecen considerar en muchas ocasiones al resto de *estrategias* como “satélites” a ésta. Otro de los argumentos favorables de la *clase magistral* es que se constituye como un claro ejemplo de espacio para la socialización. Pero también descubrimos puntos débiles que son situados en la obligatoriedad por su carácter calificadorio y por los sistemas rígidos y reduccionistas de la evaluación del conocimiento, haciendo de este modo una extensa crítica a los modelos de examen antiguos, pero, para nuevas competencias, opinión esta compartida con Carles Monereo. Además, existen aún puntos de decepción enquistados que siguen manteniéndose en el tiempo (Santos Guerra, 2006) y que pudieran ser erradicados con el sencillo gesto de la voluntad.

### **Opinión por los debates**

Con los *debates* se produce uno de los fenómenos más interesantes que acontecen en el análisis de las *estrategias metodológicas de enseñanza*. Si la percepción era muy buena al comienzo de la academia, porque suponía una forma diferente de estar en el mismo espacio de aprendizaje pero con una mayor participación, actualmente lo que sucede es que no gustan (Ciencias e Ingenierías), son escasísimos (Salud) y nadie los reclama (Sociales y Jurídicas).

Constatación ésta también expresada anteriormente en el trabajo de Aymerich y Glass. Con tanta diversidad de opiniones, se reconoce a un grupo de participantes (Humanidades y Arte) que disfrutaban primero y aprenden más de esta *estrategia metodológica*, colectiva y socializadora cuyo argumento lo defienden desde la pertinencia de los temas, la organización que debe presidir un *debate* en aulas masificadas o el *estilo* del profesorado.

Ciertamente, no sería complicado relacionar el posterior desempeño profesional que realizarán estos estudiantes con las diferencias presentadas al evaluar los debates como estrategia de aprendizaje. Así, en las cuestiones realizadas con las Humanidades y las Artes, en las que el consenso profesional no siempre es posible, ni tampoco deseable, el alumnado, guiado por el profesorado, se entrena en la divergencia de opinión. Se trata de campos en los cuales la proliferación de puntos de vista está mucho más aceptada que en otras disciplinas cuyo conocimiento se supone ha de ser homogéneo y objetivo.

Tampoco es de extrañar que en un campo tan tradicionalmente imbuido de carga ideológica como es la Ley (Ciencias Sociales y Jurídicas), los alumnos, que manifiestan en numerosas ocasiones su temor a que una posible confrontación ideológica interfiera en su nota, no deseen que los debates se produzcan. Y es que, sin duda, un importante condicionante que limita la posibilidad de mantener debates en los que exista una verdadera libre expresión es el sistema de relación entre los roles de "maestro" y de "aprendiz" en los que éstos se ven distantes y, en ocasiones, hasta rivales u hostiles.

Algo parecido pudiera pasar en las titulaciones de carácter científico en las que se llega a identificar el pensamiento de la figura del docente con el propio conocimiento en sí mismo, sintiendo el alumnado la necesidad de alejarse de complicadas y dificultosas discrepancias que, por otra parte, están fuera de lugar al oponerse a lo que se considera "el conocimiento".

Pero también se critica en muchos casos no solo la falta de cercanía con el profesorado, también el alumnado reclama una cultura de debate para que estos

puedan ser llevados a cabo de un modo útil y que favorezca el aprendizaje. Es decir, un considerable número de personas entrevistadas hablan acerca de un ambiente desagradable en clase que se produce cuando se abre un debate, y los demás estudiantes no respetan los turnos de palabra o las normas del decoro y la buena educación a la hora de efectuar sus arbitrajes. Intervenciones estas que, en ocasiones, se consideran fuera de lugar y motivadas por razones alejadas del enriquecimiento del debate.

### **Interpretación sobre las *conferencias***

*La conferencia* es otra opción de aprendizaje, con baja aceptación inicial al ser identificada con una *clase magistral* extra. Esta consideración obedece al diferenciar el alumnado entre dos formas de *estrategia*. La primera como actividad establecida por la propia asignatura y, la segunda, como un acto de orden superior organizado por el Centro. Si bien su práctica en éste último sentido dado que aún se reconoce como escasa, ha permitido recobrar el interés por ellas. Se considera muy enriquecedor el escuchar a determinados expertos, y que esto ayuda a las y los alumnos a especializarse en su carrera académica para su posterior desempeño profesional. Se habla de una modalidad interesante que se debe potenciar, aunque se cuestiona el modo calificadorio. Esta disonancia parece deberse al ser aún, percibida como una actividad externa a la propia Universidad, con escasa difusión y discreta organización.

### **Experiencia sobre *talleres* y *seminarios***

En referencia a modalidades de los *seminarios* y *talleres*, reconociendo aun ciertas semejanzas (espacio alejado del aula, alumno convertido en sujeto *activo*), la disparidad presentada en el estudio respecto a las preferencias iniciales del alumnado ha recomendado un análisis separado.

Los ámbitos en los que se sale del medio habitual suelen ser valorados muy positivamente, ya que rompen la rutina del alumnado. La positiva valoración que suele hacer el alumnado acerca de los *talleres* responde a criterios de contenidos y especificidad en los temas, otra forma de adquirir las competencias necesarias y



desarrollo de las habilidades básicas, donde es posible la conciliación entre el aprendizaje teórico y práctico, un lugar relajado de aprendizaje y un espacio para la comunicación. Interpretaciones éstas en línea a lo argumentado por Giuliano, Pérez, Gil, y Defusto (2015). Por el contrario la más que subjetiva evaluación de ese tiempo de aprendizaje a nivel general, las carencias de medios materiales didácticos en ocasiones y contextos (Salud e Ingenierías) que la hacen parecer más a la *leccio* y una planificación a veces deficiente (escasa publicidad, horarios fuera de clase) le hacen perder ese logro de competencia de hacer individual, hacen retroceder ese entusiasmo con el que esta modalidad fue valorada inicialmente para recuperarla su modalidad “compañera”, los *seminarios*.

El seminario, como esa nueva estrategia socializadora que requiere del grupo, parece situarse en proceso de inserción en la Universidad. En efecto, los discursos mayoritarios del alumnado apuntan a que aún no ha sido comprendido ni aceptado por el total del profesorado y, como se ha constatado, tampoco entendido por el alumnado. La confusión taller-seminario es absoluta. Es cierto que como apunta De Miguel (2005), se trata de una *estrategia* muy exigente para los intervinientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para el profesor por su estructura organizativa y para el alumnado que debe manejar un alto volumen de información previa.

La realidad es que hay solo determinadas carreras de algunas de las *Ramas* (Arte-Humanidades y Educación) que parecen hacer tímidos esfuerzos por presentar esta oferta formativa. En algunas otras por el contrario, ni siquiera se intenta llevarlas a cabo. Pero quienes los han experimentado, los describen como la estrategia educativa perfecta, y quienes no pero que comienzan a comprender todo su potencial de aprendizaje desearían salvar las dificultades y experimentarlo.

## **La tutoría**

La *tutoría* como *modalidad didáctica universitaria* establece una relación personal desconocida por el alumnado en el proceso de aprendizaje. La razón es obvia, la estructura tutorial de los niveles educativos anteriores no tiene nada que

ver con el sentido dado en la educación superior, es decir, no la tienen incorporada como una de sus vías de adquisición de conocimiento. Actualmente los estudiantes se sienten sorprendidos, opinan que su funcionamiento es aceptable, que el profesorado cumple con su programación, que resulta ser un potencial real para la motivación y el desarrollo de *estrategias*, pero, incompresiblemente son desaprovechadas, una opinión compartida con el estudio de Sanfabián, Belver y Álvarez (2014). Las razones que se discuten para dar luz a esta confusa situación miran hacia la actitud del profesorado. El resumen es una modalidad potencial generadora de relaciones personales reducida a aspectos muy concretos (incluso únicos) de carácter más bien evaluativo. Aunque las opiniones siguen resultan dispares y a veces opuestas, se divisa como estrategia de interés creciente por ellas cuando los sujetos encuentran sentido a la función tutorial y el profesor o profesora acompaña y cuida esta relación humana y docente. La función tutorial de grupo parece tomar otra dimensión, menos pedagógica y más organizativa.

Como hemos indicado en la discusión de los resultados sobre tutorías, con el paso de los cursos parece suceder algo parecido con el empleo de los *medios virtuales* para el desarrollo de *estrategias metodológicas de aprendizaje*, aunque el comportamiento de las metacategorías varía aquí. Los alumnos reconocen que funcionan bien, que se les atiende cuando lo necesitan, que puede ser una gran herramienta de aprendizaje, pero sigue manteniendo en este último sentido dado un escaso desarrollo tal y como lo confirma el trabajo de Álvarez Arregui, Rodríguez Martín y Sanfabián (2013) argumentando el uso de la WEB más como recurso didáctico que como estrategia de enseñanza. En efecto, se mantiene esta línea de pensamiento entre el alumnado. Discuten que aún sigue sin dársele la importancia y el potencial que tienen los medios virtuales, reducidos al campo virtual o, simplemente, Moodle por causas que afectan, principalmente, a las características o particularidades del propio profesorado (edad, carga docente...). Se manifiesta una enorme desproporción en la que, docentes y nuevas tecnologías, “viajan”.

El contexto en que se desarrolla esta investigación, la modalidad fuertemente presencial que caracterizan las titulaciones estudiadas resultan determinantes según argumentan los participantes. Algunos de los cuales cuentan experiencias con otros modelos semipresenciales u online donde se hacen un uso más amplio, haciendo clara referencia a otros regímenes de enseñanza e incluso a las MOOC (cursos masivos online abiertos) que están impartiendo numerosas universidades de prestigio y que pretenden acercar la enseñanza a todo tipo de personas independientemente de sus condicionamientos demográficos o socioeconómicos. Se insiste entre la información recogida en entrevistas y discusión de grupos que la carga docente en la Universidad tradicional actual está repartida entre *estrategias* principalmente de contacto directo (y no mediado) entre profesorado y alumnado. Por consiguiente *estrategias* éstas que suponen en esta modalidad educativa, un sencillo accesorio. Eso sí, el buen funcionamiento de esta herramienta (más que estrategia) es lo que hace que pase tan desapercibida, cosa que no sucede con los medios en el aula, de los que los alumnos se quejan en numerosas oportunidades por sus fallos habituales.

### **Trabajos: individuales o en grupo**

Parece ser que los *trabajos* como *estrategia de enseñanza*, no siempre se usa del modo más conveniente para el aprendizaje, su preferencia de nivel medio en la modalidad de trabajo personal individual y la baja apreciación en su forma grupal, lo confirman en una primera percepción realizada por el alumnado, la dinámicas grupales no gustan al inicio. Percepción que coinciden con los trabajos efectuados por Álvarez Arregui (2013), Argos (2011) y el de Sanfabián (2014), en tres contextos geográficos diferentes de estudio.

Al finalizar los estudios, parece existir una diferencia de valoración en la comparativa entre los trabajos realizados de modo personal y aquellos elaborados por el grupo. Se ha constatado que, dependiendo del modo en el que se plantee la pregunta, los resultados varían. Es decir, de modo general en las diferentes titulaciones, si se pregunta por cuáles resultan más atractivos o menos dificultosos se suele valorar el trabajo individual por encima del grupal como estrategia de

enseñanza. Pero si, por el contrario, se tienen en cuenta los términos de utilidad, existe un amplio consenso en el que se considera de gran importancia el trabajo grupal como principal acercamiento a lo que posteriormente será el desempeño profesional. Es decir, que los alumnos prefieren trabajar en solitario por cuestiones de comodidad organizativa y logística y por cuestiones de "justicia" a la hora de recibir las calificaciones, que se ajustan al menos a su propio trabajo sin depender de los otros, sino tan solo del criterio del docente. Pero esto no quita que reconozcan que la amplitud que puede abarcar un trabajo, así como la calidad del mismo, aumenta al realizarse en grupo. Y, al mismo tiempo, estas dificultades organizativas les permiten verse en situación de resolver conflictos y de construir dinámicas de trabajo conjunto con las que, por otra parte, tendrán que familiarizarse cuando lleguen al mundo profesional. La comunicación oral, escucha activa, capacidad para el trabajo en equipo y liderazgo son características de modalidades colectivas y *estrategias activas*. Una perspectiva expresada ya por Wheeler y Ryan (1973) donde la recompensa grupal es preferida a las puntuaciones individuales, es decir, la experiencia de grupo supera el mero concepto de calificación o rendimiento. En este punto se debe diferenciar los trabajos grupales del aprendizaje cooperativo experimentado.

Se ha comprobado como en las guías docentes esta metodología resulta cada vez más escasa por su naturaleza evaluativa, poco eficiente para el docente y también para el discente. González y García (2012), recuerda que hay que favorecer una gestión sobre aquellas *estrategias activas*, participativas e interdisciplinarias y no saturar al alumnado y al profesorado de trabajos. Existen asignaturas y titulaciones (Empresariales y Derecho) o incluso Ramas de Conocimiento completas (Ciencias y Salud, fundamentalmente) en las que los *trabajos personales* están peor considerados, pues se identifican como anexos pero no como elementos esenciales de utilidad para el aprendizaje buscado. Y en otras ocasiones sucede que el alumno considera que no se tienen realmente en cuenta sus esfuerzos para la evaluación (algunas Ingenierías), ya sea porque el trabajo en sí mismo repercute de manera escasa en la nota final o porque se considera que el sistema de evaluación no es el adecuado (Salud). Actualmente

se podría afirmar que la posición de interés medio inicial se ve rebajado aún más debido a la situación heterogénea que de los *trabajos individuales* se hacen. Por el contrario, autores como Posadas (2004) y Prado-Gascó *et al* (2013) indican que los estudiantes aprenden más a través de actividades individuales que grupales, la cuestión es: pero qué es más

Lo contrario acontece sobre los *trabajos de grupo*, de ser valorado muy negativamente y las razones pueden ser extraídas de las dificultades expuestas sobre los trabajos personales (composición, evaluación...) a ser bastante aceptado en su concepción de construir aprendizaje, aunque no lo es así desde su naturaleza organizativa. Lo propicia la propia idiosincrasia de estas prácticas colectivas, el camino a recorrer de forma grupal que bien puede simular el ambiente profesional, el mismo fin donde el todo es mayor y mejor que las partes, la madurez del alumnado al concluir su recorrido universitario en lo concerniente a la toma de decisiones, son factores que juegan a favor de este desarrollo. Y, en todo ello bajo el prisma del protagonismo del profesor que se hace patente cuando éstos expresan su interés por la modalidad didáctica en forma de motivación, dirección y evaluación.

## **5.5. Discusión en torno a la relación de las tres variables**

Concluimos el capítulo de discusión dando respuesta a nuestras últimas hipótesis planteadas en relación a la percepción que sobre las *estrategias de enseñanza* tiene el alumnado, esta vez, buscando relaciones en función de los *estilos de aprendizaje* que presentan y su orientación hacia uno u otro *enfoque* en sus procesos de estudio.

### **5.5.1. Sobre la relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza**

Resultan muy escasos los estudios que relacionan el grado de interés mostrado por las modalidades educativas como tales en función del *estilo de aprendizaje*. En base a una primera aproximación, Martínez Geijo (2007), nos indica cómo trabajar en el aula los *estilos de aprendizaje*, tanto desde un enfoque

transmisivo como constructivista, pero sus conclusiones obedecen más a una descripción de la personalidad de los aprendices. Dos años después, Moya Martínez *et al* (2009) presentarán un estudio que relaciona el diseño de un plan de trabajo para cada *estilo de aprendizaje*. Esta iniciativa llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de Albacete en los Grados de Infantil y Primaria se aproxima algo más y permite la discusión con nuestros resultados en parte, pues ellos hablan de actividades y no de modalidades didácticas, pero en su conjunto resulta comparador. Coinciden en la buena relación que mantiene el sujeto *activo* por los *debates*, es el *estilo* que mejor posiciona a los *trabajos de grupo* y expresa una baja consideración hacia la *clase magistral*. Del mismo modo concuerdan en que el alumnado *reflexivo* resulta más exigente con la modalidad expositiva indicada, y más aún si cabe el estudiante *teórico*. También se encuentra relación a nivel de este *estilo* por el interés mostrado sobre *las tutorías*.

Con el estudio realizado por Sanfabián, Belver y Álvarez (2014), se coincide en que el alumnado trata de adaptarse decidiendo las *estrategias* (de aprendizaje) a las necesidades de cada momento como lo indican las narraciones de los entrevistados y en el marco teórico experiencial en que se sustenta esta investigación, la cuestión es, que estas estrategias siguen focalizadas de manera mayoritaria en las *clases magistrales*. Se suscribe de igual modo la idea que los cambios en las *estrategias de enseñanza* y, por consiguiente, de *enfoques de aprendizaje* no son inmediatos pero sí sensibles a las demandas del estudiante. Gallego (2013) declara que si queremos que los estudiantes desarrollen sus *estilos de aprendizaje* hay que facilitar nuevas *estrategias* educativas con una rica variedad de situaciones, activas y actividades plurales y ajustadas a varios *estilos de aprendizaje* y no solo con orientación reflexivo-teórica.

### **5.5.2. Sobre la relación entre los enfoques de aprendizaje y las estrategias de enseñanza**

Continuando con la argumentación anterior, Nos situamos ahora en la discusión de las diferentes prácticas de enseñanza propuestas por el profesorado y, cómo éstas son percibidas desde la motivación, intrínseca o de contexto, al

verse en un ambiente universitario y desde los procesos de estudio desarrollados en las vivencias educativas previas a este nivel de educación superior, es decir, vistas desde los *enfoques de aprendizaje* que presentan los sujetos del estudio. Se presenta como hipótesis que el uso de un *enfoque* u otro empleado por los estudiantes son concluyentes a la hora de precisar si una situación de aprendizaje o estrategia de enseñanza es mejor o peor valorada.

Es una realidad que el docente presenta al alumnado diferentes formas para que este adquiera los conocimientos, habilidades y adopte actitudes que le conduzca al desarrollo de competencias mediante un aprendizaje comprensivo, significativo y excelente. Naturalmente, estas ofertas formativas dependen mucho, ya no solo de los elementos de *presagio* como el *estilo de enseñanza* del profesor, de las posibilidades institucionales, recursos espaciales y demás variables participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los resultados demuestran una importante relación entre los sujetos que mantienen *enfoques de aprendizaje profundo* con la percepción de beneficio que les otorga las *clases magistrales*. También de manera casi significativa (p.053) descubrimos este fenómeno en el espacio de aprendizaje de las *prácticas externas*. En la modalidad de *trabajos* (individual o de grupo) no se encontró asociación estadística a diferencia del estudio presentado por Rosario *et al* (2005), aunque la tendencia discurre hacia esos resultados

Por el contrario, dos *estrategias de enseñanza* se desvelan como muy relacionadas con un mayor desarrollo de *enfoque superficial* entre los estudiantes, estas quedan personalizadas en las modalidades de *tutorías* y aprendizaje mediante *metodologías virtuales*. Del mismo modo, sin relación estadística pero con orientación de los estudiantes hacia el empleo de *aprendizaje superficial*, descubrimos a *estrategias educativas* como los *seminarios* y *las conferencias*. Se evidencian así cuatro *estrategias educativas*, situadas con una baja percepción inicial que ganarán un extraordinario interés a medida que se vive la experiencia universitaria como a continuación se indica.

### 5.5.3. Sobre la relación entre estilos, enfoques y estrategias de enseñanza

Ya se ha argumentado la inexistencia de estudios empíricos que reúnan a estas tres variables de resultado para su análisis relacional. La discusión y, por consiguiente la respuesta a la última hipótesis planteada queda arbitrada y discutida mediante el análisis metódico, minucioso y escrupuloso del comportamiento de las variables indicadas, la última, las *estrategias de enseñanza*, desde una doble perspectiva, cuantitativa de orden primero y cualitativa explicativa después.

Los sujetos más *activos* se caracterizan por presentar los niveles de *aprendizaje profundo* más bajo en relación a los otros *estilos*, aun así, éste supera los valores del *enfoque superficial*. Son estudiantes con preferencias en las modalidades didácticas fuera del aula donde las *clases magistrales* se sitúan en una preferencia de grado medio, la ponderación más baja encontrada. Si es cierto que cuando la *clase* se convierte en medio de participación a través de los *debates*, la percepción de este espacio como posibilidad de aprendizaje mejora.

El alumnado con *estilo dominante reflexivo*, se describe como un grupo con una determinación *profunda* en sus procesos de estudio, tanto a nivel de motivación intrínseca como de *estrategia* personal, o lo que resulta por defecto, son señalados por resultar ser los que menor opciones emplean en base a un *enfoque superficial*, tanto en la subescala *motivacional* como en la *estratégica*. En relación con las *estrategias de enseñanza*, coinciden con *activos* en el beneficio de las *prácticas externas* como contexto de aprendizaje global, o los *talleres* como simulación de la realidad. Son estudiantes donde los contenidos y la aptitud del profesor priman sobre la actitud de éste. Es por ello que cambia con los *activos*, otorgando más protagonismo a la *clase magistral* y menos al *debate* en principio. Con el devenir de los cursos, estos sujetos buscan modalidades educativas alternativas que la encuentran más allá del aula, concretamente en los *seminarios* o los *trabajos de grupo*.

Los estudiantes con mayor predominio en el patrón de aprendizaje *teórico*, se definen por presentar el mayor potencial de *enfoque profundo*, superando



incluso a los sujetos *reflexivos*. Pero ocurre también que el sujeto *teórico* es más tendente a las prácticas de *estrategias superficiales* en sus procesos de estudio que el *reflexivo*. En esta submuestra de participación, las *estrategias de enseñanza* mejor percibidas son semejantes a las marcadas por los *reflexivos* con leves diferencias, estas son, los *trabajos personales* con mejor valoración como así también ocurre con las *tutorías*. Una modalidad muy asociada a este *estilo* y por consiguiente al *enfoque profundo*.

Los individuos con dominio de *estilo pragmático*, al mostrar la mayor capacidad de aprendizaje por haber demostrado más desarrollo en todos los rasgos de aprendizaje, exhiben resultados muy interesantes como casi siempre al ser analizados. En efecto, a nivel de *enfoques de aprendizaje* se acercan al desarrollo *superficial* de los *activos* o al grado *profundo* de los *teóricos*, aunque en ambas situaciones con una menor intensidad. Sin embargo, al identificar sus preferencias sobre *estrategias de enseñanza*, resultan acercarse más al interés manifestado por estos últimos.

Los sujetos con *estilos duales*, iniciando la discusión por los *reflexivo-teóricos*, reflejan ese carácter intenso de *aprendizaje profundo* en su doble dimensión *motivacional* y *estratégica*, acreditando los resultados de sus dos componentes. El dato más disonante se localiza en el tema de las *estrategias didácticas* donde las *tutorías* reciben una de las peores valoraciones lo que hace pensar en la influencia del contexto y la experiencia vivida sobre las modalidades docentes.

Si buscamos a los estudiantes que presentan unas características de aprendizaje opuestas al *estilo dual* anteriormente citado, lo encontraríamos en aquellos sujetos *activos-pragmáticos*. En efecto, en sus *motivaciones* y *estrategias* empleadas en el proceso de estudio, expresan el mayor grado de *superficialidad* en el aprendizaje. Esta dualidad hace de los sujetos aprendices presentar a las *estrategias* más colectivas y socializadoras como las más deseadas, *trabajos de grupo*, tendencia a gustar en *debates* y las propias *prácticas externas* en medios profesionales.

El alumnado *divergente* que presenta el *estilo dual activo-reflexivo*, se discute en primer lugar su escasa aportación a la muestra, posiblemente a su escasa correlación entre *estilos* participantes en este grupo (solo 28 casos). Una submuestra con desarrollo débil en *aprendizajes profundos aunque mayor* con respecto a los duales anteriores. Pero si esto es así a nivel de *enfoques de aprendizaje*, las *estrategias de enseñanza* debieran de comportarse del mismo modo con arreglo a una disposición de aproximación a ambos *estilos*, cosa que no ocurre como luego se comprobará en la figura 74. Así es, ganan interés las *tutorías* y pierden valoración *debates* y *clases magistrales*. Esta es la idiosincrasia que envuelve el aprendizaje de los sujetos.

Los sujetos con dominio *teórico-pragmático*, se podría decir que en una situación opuesta a los casos anteriores teniendo en cuenta el aprendizaje cíclico en el que nos basamos, presentan una mayor construcción de aprendizaje *profundo*, enriquecido desde su componente *teórico*. El otro rasgo participante, el *pragmático* le confiere ese valor diferencial mayor derivado de una *estrategia profunda* que resulta muy alta. En relación con los resultados de las preferencias por las *estrategias de enseñanza*, estos muestran las influencias *teóricas* en las de mayor interés que se mantienen inalterables y el dominio *pragmático* que se visualiza a nivel de *tutorías*.

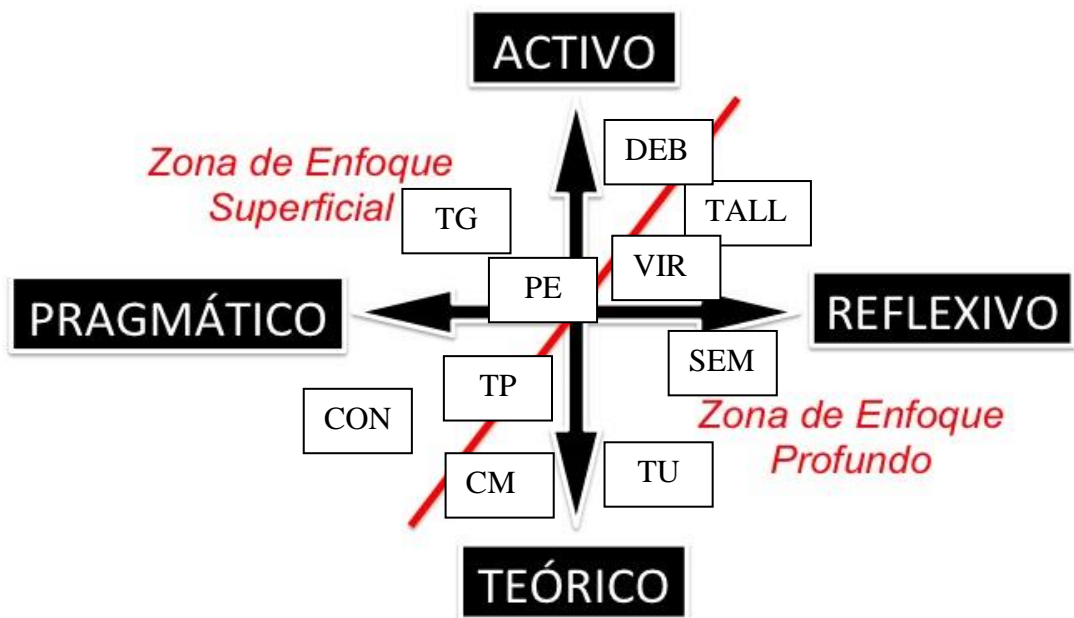
Restan dos *estilos de aprendizaje dominante*, el *activo-teórico* que presenta el menor número de sujetos, un dato esperado y que otorga razón a Kolb (1984), con un nivel de *enfoque profundo* semejante a la población general. Se podría decir que motivado por ese equilibrio entre lo que aporta el *teórico* y lo que deja de dar al *activo*. A nivel de estrategias metodológicas se discute que como resultado más destacado el pobre valor dado a las *clases magistrales*, un atributo propio de los *activos* lo que refuerza la idea de *estilo de dominio* en esta asociación.

*Finalmente queda relacionar aquellos sujetos con rasgo dual reflexivo-pragmático* que presentan el mayor número de sujetos con *enfoque profundo* encontrado en esta investigación y que manifiestan alta preferencia por las

*estrategias fuera de clase, prácticas externas y talleres, donde los métodos virtuales se sitúan en tercer lugar.*

Discutidas las relaciones de las tres variables a estudio respondidas las hipótesis que dan sentido y significado a los objetivos planteados en la investigación, la siguiente imagen (figura76) solo pretende hacer una representación aproximada de las tendencias existentes entre la relación del objeto de estudio, *estilos, enfoques y estrategias de enseñanza.*

**Fig. 76 Representación gráfica de la relación entre *estilos, enfoques y estrategias de enseñanza*\***



**n.a.\* Elaboración propia. Muestra de las tendencias aproximadas. Las estrategias han sido identificadas mediante sus siglas**

## **CAPÍTULO VI. Conclusiones**



El aprendizaje como constructo humano, se constituye como uno de los objetos de estudio más indagado. Las líneas de investigación exploradas han hecho reinventar las bases epistemológicas de la ciencia, han enfrentado los paradigmas establecidos, han generado tantas ideas organizadas en marcos teóricos que su representación ha permitido el diseño de modelos tan diversos que sus estrategias resultan casi infinitas. Eso es el aprendizaje, una cualidad de la persona y, por consiguiente del alumnado en general y del estudiante universitario en particular. Por tal motivo, conocer el complejo proceso del aprendizaje se constituye, por sí mismo, en una diana de averiguación casi obligada para el docente. Las posibilidades de búsqueda son innumerables y este documento es un ejemplo de ello, que apuesta por centrarse en conocer la singularidad del sujeto aprendiz como parte protagonista del sistema educativo. Un camino para descubrir las particularidades del estudiante, saber de sus percepciones y expectativas de los propios contextos de enseñanza aprendizaje. Un camino para la excelencia del discente, un camino para la excelencia del profesorado, un camino que conduce hacia la excelencia de la universidad.

La investigación concluye pues tras el análisis de los datos, la interpretación de los hechos y la discusión de los resultados contrastando el grado de similitud o discrepancia de los hallazgos encontrados con otras investigaciones similares, teniendo como referencia un marco conceptual y teórico centrado en el aprendizaje experiencial, en base a los principios de una psicología humanista y diferencial conducente hacia el desarrollo de una pedagogía centrada en el alumnado

Se comienza este apartado constando que el alumnado que ingresa en la universidad de Córdoba presenta una extraordinaria variabilidad en el proceso de construcción de su aprendizaje y se detectan distintos progresos en sus *estilos de aprendizaje*. Esta respuesta afirmativa al planteamiento teórico de diferencias individuales en el desarrollo de los aprendizajes confirma la primera hipótesis del estudio. Diferencias que han permitido a través de un análisis general conocer en primer término

cuál es el grado de utilización de cada uno de los cuatro *tipos de estilos de aprendizaje* y, desde un estudio particular cómo se comportan los sujetos (*perfil individual de aprendizaje*) para identificar el rasgo más desarrollado, es decir, el *estilo de aprendizaje dominante*.

El estudio descubre y concluye que los sujetos en su conjunto presentan un patrón superior en el desarrollo del *estilo de aprendizaje reflexivo*. Con ello se quiere indicar una situación inicial universitaria donde, mayoritariamente, el profesorado se encuentra ante un alumnado con preferencia por la observación frente a la acción. Esto es, aprendices que tienden a la recepción de las experiencias educativas, a la escucha activa, estudiando las situaciones desde diversas perspectivas, confirmando así su necesidad de considerar todas las alternativas posibles.

La mayoría de los estudios realizados concluyen, al igual que ocurre en esta investigación, que tras el rasgo *reflexivo* se sitúan en mayor grado de utilización el patrón *teórico* de aprendizaje. Son personas claramente objetivas caracterizadas por un mayor empleo de la lógica que muestran evidentes niveles de racionalidad. Así pues y empleando el marco conceptual de David Kolb, esto quiere decir que casi tres de cada cuatro escolares que acceden a la universidad exhiben rasgos asimilativos en su capacidad para el aprendizaje que deriva del empleo mayoritario de la dimensión dual reflexiva y teórica. *Estilos estos sobre los que se ha demostrado su correlación*. Ciertamente es que esta situación se puede considerar como predecible debido a las experiencias educativas previas de la mayor parte de los participantes y a los procesos de socialización desarrollados por el entorno sociocultural y los sistemas evaluativos vividos con anterioridad a su ingreso en la universidad. Por consiguiente no es de extrañar que a estos estudiantes se les relacione,

según dicta la amplia producción científica consultada, con un mayor rendimiento académico. La preocupación es que la Universidad siga esta tendencia, midiendo sus éxitos en la acumulación de contenidos altamente estructurados que solo promocionan el desarrollo de determinados rasgos de aprendizaje centrados en la reflexión y la fase de abstracción teórica, muy necesarios por supuesto, pero no exclusivos en un proceso de aprendizaje holístico e integral.

Esta situación educativa es confirmada por el hecho de que frente a estos comportamientos de aprendizaje, encontramos patrones de estudio menos empleados, como lo son los *estilos activo y pragmático*. Esto significa que en el contexto de un aprendizaje cíclico y experiencial como expresaría Kolb, queda limitada la *convergencia* y seriamente comprometida la fase de *acomodación* del aprendizaje.

La argumentación esgrimida anteriormente sobre el sistema escolar afecta, como explicación, a la presencialidad de ambos estilos minoritarios, aunque sus realidades son bien diferentes. En efecto, en relación al estilo activo, resultan abundantes las fuentes primarias que argumentan que los sujetos más identificados con este estilo, caracterizados principalmente por ser creativos y descubridores, improvisadores por qué no, incluso arriesgados, conforme avanza la construcción de su aprendizaje parecen ir despojándose de los atributos que lo definen. Es más, estudios longitudinales desarrollados sobre contextos universitarios demuestran la mínima presencia e incluso la casi total pérdida de este rasgo como *estilo dominante de aprendizaje* en sujetos que han finalizado sus estudios superiores. Esta investigación ha constatado este hecho tras la dificultad de encontrar participantes *activos* para sus intervenciones en entrevistas y grupos de discusión. Respecto al nivel reducido de presencia estudiantil del rasgo *pragmatismo*, las causas



que se argumentan (una de ellas ya mencionada) residen en la escasa posibilidad de potenciar los factores que lo describen como experimentador, práctico y realista que ofrece el contexto actual de aprendizaje que se desarrolla en la universidad.

Estos diferentes niveles de desarrollo en los *estilos de aprendizaje* en el conjunto de la población, esta ponderación que describe de mayor a menor a *reflexivos, teóricos, pragmáticos y activos*, resulta ser una constante en el mayor número de investigaciones realizadas y este estudio es una constatación más de esta realidad. Pero, la exigencia de esta investigación en estudiar las particularidades, esto es, asistir a las treinta y siete titulaciones en torno a las cinco *Ramas de Conocimiento* que ofrece la Universidad de Córdoba ha permitido descubrir casos interesantes como más adelante se verá, debido afortunadamente a la contradicción que presentan.

Como explica Entwistle (1998), el estudio de los *estilos de aprendizaje* debe ir dirigido a conocer el perfil individual del alumnado, más que interesarse por el análisis de las medidas de tendencia central como las medias de los cuatro estilos. Aceptando este pensamiento, argumentar que resultan escasos los estudios que presentan esta variable de resultado en forma de *estilos de aprendizajes dominantes* desde la totalidad de los perfiles personales. Posiblemente la razón obedezca a la dificultad que presenta su análisis. En efecto, la variabilidad es tan extraordinaria que la presente investigación reconoce en su población todas las maneras posibles. Once formatos se contemplan, lógicamente con diferente intensidad: sujetos con dominio en un solo *estilo*, seis formas duales donde coexisten dos estilos con la misma intensidad y, finalmente, el *estilo homogéneo* donde el sujeto trabaja al igual los tres o cuatro rasgos establecidos. Los aprendices que

comparten mismo interés por el uso de diferentes estilos constituyen una quinta parte de la población, motivo más que justificado para presentar la variable dependiente también en este formato. No así desde la perspectiva de las preferencias porcentuales de cada *estilo de aprendizaje* en base a una baremación que normaliza la población.

Una de las propiedades de los *estilos de aprendizaje* es que estos no resultan excluyentes, no los hay buenos y malos, sólo son diferentes y, aunque se ha comprobado cierto grado de correlación negativa (*activos* con *reflexivos* y teóricos, por ejemplo), todos suman. Resulta entonces plausible y significativo descubrir que crecer en la capacidad de aprendizaje es posible. ¿Qué significa esto de, crecer? Cada rasgo es utilizado por el alumnado en mayor o menor medida. Cuanto mayor dominio tenga de cada *estilo*, mayor capacidad presentará a la hora de interpretar la situación de aprendizaje. Por consiguiente resulta de interés general determinar ya no solo el valor que alcanza cada uno de los patrones de aprendizaje para etiquetar al sujeto, sino conocer las posibilidades de crecimiento y ese dato lo aporta aquí aquello que se ha venido a denominar *sumatorio*. Que la población ronde un *sumatorio* o suma de los estilos de aprendizaje de 50 puntos de los 80 posibles indica que el sistema universitario cuenta de un amplio margen de maniobra para contribuir, ampliamente, ya no sólo a la creación de más aprendizaje, sino que le permite dirigir éste hacia formas menos desarrolladas.

En efecto, el estudio pone de manifiesto mediante el indicador *sumatorio* o suma de las puntuaciones en los *estilos* los mayores desarrollos en función del perfil individual del alumnado. Los resultados del estudio han demostrado que los sujetos más *pragmáticos* presentan en mayor medida esta característica de adaptación. Por consiguiente, el

reto de la Educación Superior consistirá, sin renunciar a la práctica reflexiva y de construcción teórica, en la búsqueda de *estrategias* para el crecimiento de estos patrones o rasgos menos trabajados por el alumnado con el fin de poder colocarlo en la mejor condición ante cualquier situación de aprendizaje. En efecto, el profesorado debe comprometerse a buscar y desarrollar fórmulas metodológicas que le permitan al estudiante universitario potenciar el desarrollo de otros *estilos* que predominan menos y que también deben ser tenidos en cuenta para mejorar su formación y ampliar sus oportunidades de aprendizaje. Como consecuencia una cuestión clave en la formación del profesorado universitario sería la formación en los estilos de aprendizaje de su alumnado.

Respondidas las dos primeras hipótesis planteadas, el siguiente interrogante que orienta hacia ¿a qué obedece tanta diversidad? Si los *estilos de aprendizaje* han sido definidos desde las particularidades individuales y de contexto que generan conductas y comportamientos diferentes en las maneras de aprender, resulta congruente concluir en la importancia que tienen, o como determinan los factores de influencia personales, ambientales y académicos.

En relación con factores personales, tras el análisis y la discusión de las variables independientes se descubre que la edad sigue sin ser claramente determinante, aunque los años se relacionan con dos de los *estilos de aprendizaje*, el *activo* y el *teórico*. De tal modo que los sujetos de nuevo ingreso que tienen menor edad presentan un alto nivel de *teorización*. Lo contrario ocurre con el rasgo *activo* que, aunque *moderadamente* más desarrollado conforme aumenta la edad de acceso, no consigue igualar o superar los valores de los otros *estilos*. Con respecto al factor de género, la influencia resulta más evidente, confirmando de este

modo una fuerte asociación que estriba en que las alumnas se manifiestan más reflexivas que los alumnos, a cambio, ellos desarrollan en mayor grado el resto de rasgos de aprendizaje.

Si contexto y aprendizaje mantienen relaciones de influencia dictadas desde incontables investigaciones con otros objetos de estudio, en el presente trabajo empleando las variables del cuestionario CHAEA referidas al contexto geográfico definida únicamente por la procedencia del estudiante así como del ámbito familiar expresada en niveles de estudios de los progenitores y miembros que componen la unidad familiar, no han logrado expresar influencia alguna. La conclusión se centra por consiguiente, no en cuestionar la utilidad de estas variables, pero sí en la posibilidad de incorporar nuevas cuestiones. Donde sí resulta significativa la relación es cuando el sujeto simultanea trabajo y estudios, presentando un carácter dual *reflexivo-teórico* más elevado, fruto de su doble experiencia vital o de poseer una madurez personal superior derivada de su edad.

Restan argumentar las conclusiones que sobre los estilos de aprendizaje presentan las variables de naturaleza académica. La primera de ellas, definida desde el rendimiento obtenido en las materias cursadas previas al ingreso en la universidad. El estudio concluye que los y las alumnas con altas calificaciones en las ciencias de la Biología muestran un mayor desarrollo en aprendizajes *reflexivos y teórico (asimilativos)*. Que el estudiante que sobresale en las asignaturas Técnicas, su aprendizaje se desplaza a posiciones más *teóricas y pragmáticas (convergencia en el aprendizaje)*. Aquellos que gustan de contenidos más Humanísticos, sus rasgos se relacionan más con la *actividad* y la reflexión, son sujetos más *divergentes*.

Adscrito al conjunto de variables que reúne el ámbito académico, se incorpora a las conclusiones aquel factor que dicta la relación que mantiene la posible vía de acceso del estudiante con el modo de proceder ante el aprendizaje. Los trabajos sobre esta cuestión no resultan concluyentes, aunque en este estudio se aprecia un nuevo perfil de estudiante que accede a la universidad desde los ciclos superiores de Formación Profesional y en los que predominan los sujetos *reflexivos* y *teóricos*.

Una vez llegados los y las alumnas a la universidad, las opciones de elección de una titulación en el marco de las *Ramas de Conocimiento* resultan amplias. Los motivos para elegir una carrera universitaria resultan variados, como el interés personal, la vocación a prestar un servicio, por prestigio social, o bien, las calificaciones necesarias para acceder a ellas aunque debe recordarse que en el presente estudio cuatro de cada cinco estudiantes llegaron a matricularse en los estudios deseados por lo que esta última condición no debe tenerse muy en cuenta. En esta ocasión la variable de resultado se convierte en factor independiente que va a influir en la elección de la carrera. Efectivamente, la conclusión a la que se ha llegado es que los *estilos de aprendizaje* guardan relación con el destino universitario elegido por el alumnado, es decir, se acepta la hipótesis de que el predominio de un estilo de aprendizaje determinado condiciona la rama de conocimiento elegida para su matriculación.

Es cierto que no se puede hablar de verdadero valor predictivo afortunadamente, pero sí de relaciones muy significativas desde un punto de vista estadístico unas veces y de tendencias sensibles otras. La figura 36 expuesta en el apartado de discusión dibuja una representación bastante aproximada a los resultados obtenidos y la figura 75 concreta de manera más exacta las posiciones donde se sitúan las distintas titulaciones con respecto a un mayor desarrollo de los *estilos de aprendizaje*. Así, la

Rama de las Ciencias de la Salud se relaciona preferentemente con un mayor desarrollo de sus sujetos en la fase de aprendizaje *asimilativo*, es decir, reúnen la mayor concentración de sujetos *reflexivos* y *teóricos*, sobre todo Enfermería y Medicina y en menor medida Veterinaria (más *activa que teórica*). En relación con la Rama de las Ingenierías, estos aprendices exponen unos perfiles de aprendizaje más *convergentes*, donde la *teorización* y el *pragmatismo* resultan más que evidentes en nueve de las diez titulaciones analizadas porque la que resta, Ingeniería de Montes se sitúa en posición semejante a la rama investigada a continuación. En las Ciencias, denominadas antaño como Experimentales, en el conjunto de la Rama, se apreciaba una discreta tendencia, nada significativa, hacia posiciones *acomodativas* del aprendizaje, pero los datos resultaban confusos. El estudio pormenorizado por titulación aclara este resultado final y descubre dos contextos bien diferenciados. Por una parte, los estudiantes que cursan Física y Química demuestran claros rasgos *reflexivos* y *teóricos*, mientras que los participantes inscritos en Biología y Ciencias Medioambientales presentaban mayor desarrollo hacia un aprendizaje más *acomodativo*, o sea, más *activo* y *pragmático*. Se trata de un fenómeno de diversidad que acontece también de modo parecido en la siguiente Rama de Conocimiento. El estudio también concluye que en el conjunto de las Ciencias Sociales y Jurídicas, es manifiesta la tendencia del alumnado adscrito a Educación hacia dominios *activos* y *reflexivos*. Una *divergencia* clara que no aparece claramente visible en el resto de titulaciones. Así es, en Relaciones Laborales y Derecho, por ejemplo, la dualidad de *estilos* es tan alta que en el propio grupo la *homogeneidad* en la segunda se hace ya significativa. Por el contrario, los estudiantes de Empresariales en el conjunto de las tres carreras, giran hacia perfiles más *acomodativos*. Restan concluir los argumentos de las disciplinas más humanísticas. Las ciencias del Arte y las Humanidades se definen desde su bajo dominio del

aprendizaje teórico. Desde este hallazgo, se perciben mayores desarrollos en *estilos activos y reflexivos*.

Si el fin de la presente investigación es, fundamentalmente, descubrir la realidad del alumnado en el campo complejo del aprendizaje a través del conocimiento de los rasgos personales con los que los sujetos perciben las situaciones, este conocimiento, para resultar integral, tenía que buscar más condicionantes. Las formas y las intenciones con las que el alumnado hace frente a sus tareas, más centrado en el contexto de aprendizaje que en la persona, nos aproxima a encontrar cómo el entorno actúa en la *motivación* y en el empleo de *estrategias*, en resumen, a buscar la manera en que el sujeto dirige los *enfoques de aprendizaje*.

La variabilidad de marcos conceptuales, la propia naturaleza sobre la que se conceptualiza el término *enfoque de aprendizaje* y, en consecuencia, la diversidad de instrumentos diseñados en torno al estudio de esta variable dependiente, ha venido propiciando resultados enfrentados en las categorías de análisis hasta la adopción, por parte de la comunidad científica, el empleo de criterios más unificados. Desde esta normalización, el presente estudio da respuesta a la hipótesis planteada y concluye que el alumnado que elige la Universidad como camino para su formación desarrolla en mayor medida un *enfoque de aprendizaje* más *profundo* que superficial y esto representa una gran oportunidad para el profesorado. Así es, porque significa la existencia en las aulas y en otros espacios de aprendizaje, de sujetos que presentan una motivación intrínseca y voluntad verdadera por aprender. Simbolizan el interés por conocer y analizar los contenidos de las materias en sí mismas, donde lo que importa es la búsqueda de los fundamentos para un aprendizaje comprensivo a través de *estrategias* y el empleo de procesos metacognitivos. Personaliza la capacidad de dirigir el estudio hacia un conocimiento bien estructurado en

base a un saber previo experiencial. En definitiva sujetos con una predisposición hacia el aprendizaje relacional y significativo en busca de sentido.

Aunque esta conclusión explica un ambiente de enseñanza y aprendizaje potencialmente positivo, también resulta cierto que la *intensidad de enfoque* presentado por los sujetos muestra un bajo *nivel de intensidad*. Este descubrimiento unido al hallazgo de que uno de cada cuatro sujetos ha sido identificado con un *enfoque superficial*, constituye todo un nuevo reto para el docente. Las razones obedecen a que a estos alumnos y alumnas se les reconoce una postura frente al aprendizaje que se define desde la prevalencia de una intencionalidad instrumental, esto es, donde la motivación ajena al propio sujeto, externa, va dirigida a evitar el fracaso académico y, por ello, emplean el mínimo esfuerzo en sus procesos de estudio. Así, las *estrategias* empleadas para acceder al conocimiento tienen una naturaleza *superficial* y reproductiva, donde el sujeto aprendiz no ejecuta procesos cognitivos de alto nivel centrándose de este modo en acciones repetitivas de asimilación de la información objeto de estudio. El resultado es un conocimiento mecanicista integrado por elementos inconexos que imposibilita toda probabilidad de comprensión o de aprendizaje relacional y significativo característico del *aprendizaje profundo*.

En la narración de esta conclusión, el lector ha podido comprobar cómo los *enfoques de aprendizaje* se construyen desde dos elementos principales, *motivación* y *estrategia*. Estas dimensiones o *subescalas* al presentar dos categorías, *superficial* y *profunda* diseñan el valor de las dos *escalas de aprendizaje: enfoque profundo y enfoque superficial*. La discusión de los resultados determina que en el primero de ellos, los participantes emplean en mayor medida los elementos *motivaciones* que los procesos de *estrategia* resultando este hallazgo prácticamente una



constante. En el segundo, cuando el sujeto manifiesta presentar un aprendizaje de naturaleza *superficial*, el fenómeno ocurre a la inversa y es el aspecto motivacional el que se ve superado habitualmente por la *estrategia*, sin poder hablar de un hecho invariable. Esta situación resulta aceptable pues la *motivación* presenta un componente vocacional, innato, en definitiva más personal y, por tanto, más apreciable sobre la propia práctica. La *estrategia*, por el contrario es más intencional, procedimental y operacional, es decir, más elaborada y requiere un mayor esfuerzo.

Es importante que tanto alumnado como profesorado sean conscientes de esta realidad. En efecto, identificar qué condicionantes intervienen, para poder determinar cómo aprenden conociendo elementos *meta-motivacionales* y *meta-estratégicos*, constituye desde el punto de vista pedagógico y didáctico una aportación importante en la labor del docente. La presente investigación intenta dar respuesta a este planteamiento buscando los factores que influyen de modo determinante en la manera significativa de *enfocar el* aprendizaje desde las características personales, contextuales y académicas del alumnado, como ya se hiciera en sobre los *estilos de aprendizaje*.

En relación con las características personales de la población, argumentar que la mayor parte de los trabajos realizados con el cuestionario R-CPE-2F, por consiguiente posterior a 2001, afirman que la edad del alumno se asociada a la forma de *enfocar el aprendizaje*. Hipótesis que también es confirmada en esta investigación. Así es, a medida que el aprendiz cuenta con más años de experiencia, la *motivación* en sí mismo por saber resulta más personal, consistente y selectiva. Por otra parte, las posibilidades de desarrollo de *estrategias* para el estudio resultan ser más conscientes, planificadas y controladas. Corroborar esta afirmación el hecho que los sujetos procedentes de ciclos formativos y los

mayores de 25 años adoptan un *aprendizaje* más *profundo*. La siguiente variable personal, utiliza el término género en lugar de sexo. En efecto, si el aprendizaje es aceptado como un proceso continuo de construcción de experiencias históricas, las formas (enfoques) de aprendizaje son consustanciales a los procedimientos en un contexto social y cultural dado, algo más amplio que el mero hecho biológico. La investigación concluye que el alumnado femenino resulta ser más *profundo* en sus modos de hacer frente a una tarea de aprendizaje que el alumnado masculino y este desarrollo cognitivo y metacognitivo de la estudiante lo hace en mayor grado tanto a nivel de *motivación* como a nivel de *estrategia*.

Continuando con la influencia de las variables de contexto en los que se desarrolla el sujeto, los entornos de aprendizaje propuestos en el presente estudio no aportan datos definitivos. La Universidad, como institución plural y abierta, recibe la influencia del origen de sus educandos. El análisis de la procedencia de la población en relación al tipo de *enfoque* empleado concluye aceptando la hipótesis nula, es decir, no hay una relación directa, aunque sí se aprecia una tendencia sensible al *aprendizaje profundo* a medida que la distancia entre el lugar de origen y la universidad es mayor. La explicación de este resultado, aunque no es concluyente, puede obedecer a que se tratan de alumnos y alumnas procedentes de otros país que poseen altos niveles de rendimiento y, por consiguiente, presentan desarrollos cognitivos de naturaleza *profunda* con una elevada motivación. Siguiendo el orden de los factores ambientales y, sin dudar de que el ámbito familiar sea un escenario de modelación de aprendizajes, las variables elegidas (nivel de formación de los progenitores, integrantes de la unidad familiar) ponen de manifiesto, como en la mayoría de los estudios consultados, resultados contradictorios, por lo que no se puede hablar de características que modifican los *enfoques de aprendizaje*. En este mismo

sentido se ha de tener en cuenta la cada vez más numerosa presencia de alumnado que compatibiliza estudios y trabajo, aspecto éste sobre el cual la investigación muestra como no afecta a los resultados obtenidos en los *enfoques de aprendizaje*.

En cuanto a la hipótesis de una posible relación, ya en el apartado de variables académicas, entre rendimiento escolar definido desde las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las materias de los cursos que anteceden al ingreso en la universidad con los *enfoques de aprendizaje*, el estudio confirma la relación existe, dando consistencia así a otros estudios. La realidad es que el alumnado que sobresale en materias de estudio afines a la Biología desarrolla *aprendizajes más profundos*. Por el contrario, se descubre un número de sujetos mayor de lo esperado en el empleo de *enfoque superficial* cuando el mayor rendimiento procede de asignaturas con contenidos técnicos y los idiomas. Este argumento enlaza con la siguiente cuestión planteada y muy relacionada que pretende determinar la relación entre titulación universitaria y el *enfoque* desarrollado.

A nivel de Ramas de Conocimiento, en el conjunto de las cinco analizadas, se expresa un mayor empleo de *enfoque profundo*, aunque con diferentes niveles de *intensidad*, y no en todas las titulaciones. En efecto, son las Ciencias de la Salud, concretamente en Enfermería y en Medicina, y con menor presencia en Veterinaria donde se concentran el mayor número de sujetos que desarrollan aprendizajes comprensivos y significativos, mostrando niveles metacognitivos más desarrollados, tanto a nivel de *motivación intrínseca* como de procedimientos *estratégicos*. Coincide además, que se tratan de titulaciones donde el expediente académico resulta ser muy alto. Por el contrario, y al ser excluyentes los *tipos de enfoques*, serán las carreras de la Rama de Ingeniería, con la

excepción de Agrónomos y Montes, donde residen los sujetos con concepciones de aprendizajes más reproductivas que transformadoras del conocimiento, como diría Marton, es decir, que utilizan *enfoques* más *superficiales*. Así es y no se trata de titulaciones aisladas, de las diez especialidades disciplinares analizadas en Ingeniería, en todas acontece este fenómeno. Esta conclusión apoyada por otros estudios, debiera ser motivo de un análisis más profundo sobre el concepto de *superficialidad* en el aprendizaje y rendimiento.

En otros contextos de estudio universitario, concretamente en la Rama de Arte y Humanidades, aunque con menor intensidad que la rama anterior, también aparecen niveles de *superficialidad* en los aprendizajes por encima de la media. Una conclusión esta, como se puede comprobar, en línea argumental con el párrafo anterior que relacionaba el atributo rendimiento con *enfoque*. Pero el fenómeno que se descubre recuerda lo acontecido con los resultados en los *estilos de aprendizaje*, es decir, la variabilidad de estos resultados a nivel de titulación. En efecto, se han encontrado disciplinas con rasgos significativos de desarrollo superficial de aprendizaje en las carreras de Historia y Filología Inglesa y estudios como la Historia del Arte que presenta una relación inversa. Las Ciencias Sociales y Jurídicas que incluye catorce titulaciones, se sitúan algo por encima de la media en el empleo del *enfoque profundo* de aprendizaje, destacando la posición algo superficial adoptada por Educación Infantil y Especial. El resto no arrojan resultados concluyentes en ninguno de los dos modos de *enfoque*. Para finalizar el análisis de las titulaciones es digno de resaltar el comportamiento presentado por los sujetos matriculados en Biología, y ello por dos cuestiones fundamentales. La primera por su carácter altamente *superficial* en la que se hallan un número de estudiantes importante de este

grupo y la segunda, y más interesante, es que se trata de la titulación con mayor porcentaje de alumnado que la ha escogido como segunda opción.

Llegados a este momento de análisis de las conclusiones sobre las dos variables de resultado, se pueden comprobar asociaciones interesantes entre los resultados absolutos de los *estilos* con los *enfoques de aprendizaje*. El estudio afirma la hipótesis y llega a la conclusión de la relación del *estilo reflexivo* con *aprendizajes profundos de aprendizaje* y *estilo activo* con *aprendizaje superficial*, por consiguiente, tanto el *teórico* como el *pragmático*, *no resultan concluyentes*. Así es, los mejores expedientes académicos que acceden a la universidad proceden de estudiantes con aquellas áreas de desarrollo próximas a los *estilos de aprendizaje reflexivo y teórico*, aunque de un modo menos intenso el segundo, expresan motivaciones intrínsecas y emplean *estrategias profundas* en los procesos de estudio. Son sujetos que se localizan claramente en Salud (Enfermería y Medicina). Por el contrario, los sujetos con rasgos de aprendizaje más *activos y pragmáticos*, *este segundo en menor medida*, tienden a la utilización de *aprendizajes superficiales*. Se comprende, pues, que los sujetos situados prioritariamente en la *fase asimilativa* del aprendizaje, comprendida entre la *reflexión* y la *abstracción* de los contenidos, sea el área predilecta para el encuentro de *aprendizajes profundos* y, el alumnado que se aleja de estos atributos, porque utilizan patrones cognitivos más *acomodativos*, se orientan hacia el desarrollo de procesos de estudio más *superficiales*.

Bien argumentada esta constatación, comprobamos como esta afirmación afecta a las variables descriptoras de la población organizadas en tres grandes dimensiones: personal, de contexto y académicas o de rendimiento. De modo general podemos aseverar que la alumna universitaria tiende a presentar un *estilo* más *reflexivo* y emplea

*motivaciones y estrategias* de aprendizaje *profundo* con mayor intensidad que el alumno universitario. Así pues, serán los estudiantes masculinos quienes al tender más hacia la diversidad del resto de estilos, presenten una mayor orientación hacia el uso de *enfoques superficiales*.

En base a las variables analizadas de contexto presentadas por el alumnado, no se hallan una relación entre el *estilo* con el *enfoque*, con excepciones. Ciertamente, esta situación de hipótesis nula no ocurre cuando aquellas se relacionan con los factores de rendimiento. En efecto, ambas características para la construcción del aprendizaje se asocian con las calificaciones obtenidas en los cursos previos. Aquellos alumnos con notas más elevadas en las materias relacionadas con la Biología se caracterizan por presentar poca *superficialidad*. Lo más interesante ocurre en los preuniversitarios que sobresalieron en las asignaturas tecnológicas, los cuales, teniendo un alto potencial de aprendizaje *teórico*, presentan una tendencia a utilizar en mayor medida el enfoque superficial. Aquí radica el hecho de que sea el *estilo reflexivo* el verdadero rasgo que define de modo claro la profundidad de *enfoque*. Si estas conclusiones se trasladan a las titulaciones en las que se han matriculados los estudiantes se descubre que las carreras relacionadas con la Salud albergan los sujetos más reflexivos o reflexivos-teóricos responsables de la mayor acumulación de *enfoque profundo*, pues encontramos cómo en las Ingenierías, donde la práctica de la teorización es mayor, también prevalecen los sujetos más *superficiales*. La Rama de las Ciencias que reúnen las titulaciones más experimentales y caracterizadas por su alta presencia de alumnado con dominio en fase de *aprendizaje activo* también presenta una tendencia constatable hacia la superficialidad de enfoque. El Arte y las Humanidades, como Rama de Conocimiento asociada a la *divergencia* del conocimiento estructurado desde patrones *activos* y algo menos *reflexivos* se asocian con

planteamientos más *superficiales* que *profundos*. Restan las Ciencias Jurídicas y Sociales que, contando con una alta presencia en este estudio, hacen ocupar un espacio más cercano al desarrollo *reflexivo* que al *activo*, por lo que quedan comprendidas más en el desarrollo *profundo* que *superficial*.

Es una realidad que el profesorado presenta al alumnado diferentes escenarios para que éste adquiera las competencias precisas de conocimientos, habilidades y adopte actitudes que le conduzcan a un aprendizaje comprensivo, significativo y excelente. Naturalmente, estas ofertas formativas dependen mucho, ya no solo del estilo de enseñanza del profesorado, sino de las posibilidades institucionales, recursos espaciales y demás elementos participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Hasta el momento, las conclusiones más destacadas han dado respuestas a las distintas hipótesis planteadas en torno a *estilos y enfoques de aprendizaje*, restan por conocer aquellas cuestiones relacionadas con la tercera variable de resultado del estudio, las *estrategias de enseñanza*. Definidas desde los conceptos de *estrategia didáctica* propuesta por el profesorado (estructura, procedimientos, actividades, objetivos, fines...) y *modalidad de enseñanza* ofrecida por la institución (organización, escenarios, recursos...), la orientación que presenta el estudio ha procurado descubrir la perspectiva del aprendiz. ¿Cómo percibe el alumnado las *estrategias de enseñanza* que son utilizadas en el contexto académico de la Educación Superior, en función de sus características personales y en relación al empleo *superficial o profundo* del aprendizaje?

La investigación que recoge un doble análisis de la variable, recuérdese, uno inicial al ingreso del alumnado en la universidad de carácter cuantitativo que determina mediante una escala de ponderación el interés que despierta en éste su posible aplicación, y otro al finalizar los

estudios universitarios mediante prácticas y técnicas de naturaleza cualitativa (entrevistas y grupos de discusión), que indagan sobre los motivos para tal ordenación y explica cómo las experiencias vividas han modificado, o no, para mejor o para peor, esa imagen primaria que tenía el sujeto aprendiz sobre las *estrategias de enseñanza*. Una práctica investigadora ésta última poco desarrollada y menos aún desde la perspectiva del alumnado.

Si diversidad entre el alumnado ha sido el término elegido para definir las conclusiones en base a los *estilos* y los *enfoques de aprendizaje*, la hipótesis que dicta sobre si las *estrategias metodológicas de enseñanza* comparten esta variabilidad, se confirma. Así es, han sido diez las *estrategias docentes* presentadas al alumnado, y el estudio concluye afirmando que el interés percibido en cada una de ellas al iniciar los estudios universitarios es diferente. Más aún, se descubre como este interés se ha visto modificado sustancialmente tras la experiencia vivida.

En relación a la primera aproximación, el estudio concluye que el estudiante novel percibe de modo subjetivo la necesidad de aprendizaje desde sus dos dimensiones básicas, teórica y práctica. El aprendizaje práctico, deseado desde las modalidades educativas vinculadas al desarrollo de habilidades, preferentemente en *medios profesionales* y también como prácticas externas en forma de *talleres*. Seguidamente, se reconoce el interés por el saber teórico adquirido mediante la modalidad de *clase magistral*, aunque esta vez de una manera menos clásica al incorporar un elemento de carácter activo de participación del sujeto en el proceso de transmisión oral de la información, el *debate*. Como se ha podido advertir, son estas cuatro *estrategias de enseñanza* las que ocupan los lugares más deseados en el momento del ingreso académico por ser consideradas imprescindibles. Las *estrategias metodológicas* situadas a



continuación en un plano medio de interés como *trabajos personales*, *tutorías* y el campo virtual, aportan elementos al aprendizaje pero no son considerados como determinantes por no garantizar un aprendizaje completo. Finalmente, hay *estrategias de enseñanza* como las *conferencias* o los *seminarios* donde el sujeto aprendiz no reconoce, prácticamente experiencia alguna. Si a nivel de *trabajos colectivos*, pero cuya vivencia en la etapa preuniversitaria les resulta tan negativa que su ponderación es mínima.

En base a estas conclusión general de ordenación de las *estrategias de enseñanza*, la investigación al igual que hace con *estilos y enfoques de aprendizaje*, busca en la percepción del sujeto, el influjo de las variables personales, contextuales y académicas sobre las *modalidades educativas*.

Iniciando la búsqueda en relación a las variables personales, el estudio concluye que la edad no hace cambiar en gran medida las preferencias por determinadas *estrategias de enseñanza*. La hipótesis de trabajo sobre la posible influencia del *género* en la preferencia por las diferentes *estrategias de enseñanza* se cumple en seis de las diez *estrategias* analizadas, repartidas éstas en dos grupos de tres para cada sexo. Resulta destacable que sean los estudiantes los que superan significativamente en valoración positiva a las estudiantes en aquellas modalidades de enseñanza de carácter colectivo como son los *seminarios* y los *trabajos de grupo* así como el uso de metodologías más actuales mediante espacios *virtuales* de aprendizaje. Comparadas estas con las estrategias docentes preferidas por el género femenino como las *clases magistrales*, los *trabajos personales* y las *prácticas externas*, la conclusión se orienta más hacia metodologías novedosas y colectivas por los estudiantes y modalidades más tradicionales e individuales por las estudiantes. Los factores de influencia personales sobre la elección

preferencial de las *estrategias de enseñanza finalizan* conociendo la existencia de relaciones según los perfiles de los *estilos de aprendizaje*. La única constatación estadística es que el *estilo activo no se correlaciona con un interés alto por las clases magistrales*. Así es, al ingreso en la universidad, los sujetos con dominio sobre ese rasgo de aprendizaje ubican esta modalidad didáctica fuera de los puestos de mayor interés.

La importancia del contexto en la percepción sobre las propuestas didácticas ha sido puesta de manifiesto en innumerables investigaciones. En el presente estudio se ha podido constatar, por ejemplo, que los estudiantes procedentes de otros países prefieren métodos más activos y de grupo (*seminarios*, trabajos colectivos) que transmisivos (*clase magistral*). Por el contrario, los más locales siguen siendo fieles a los tradicionales métodos de transmisión oral. En relación a otras variables de contexto como el familiar y el laboral, la discusión de los resultados apuntan que no se aprecian datos concluyentes, no hay una influencia clara, salvo en aquellos estudiantes que estudian y además trabajan.

Finalmente las variables denominadas como académicas (rendimiento, acceso a la universidad y elección de la titulación), presentan una relación estrecha entre ellas con respecto al nivel preferencial por las *estrategias de enseñanza*. En efecto, el alumnado que en las asignaturas previas al ingreso en la universidad han obtenido mejores calificaciones en las materias de Biología presentan un mayor interés por la modalidad de *prácticas externas*, mientras aquellos sujetos sobresalientes en las disciplinas de Humanidades optan más por las *clases magistrales*. Una conclusión que refuerza el sentido intrínseco de la naturaleza de los estudios. Así es, resulta comprensible por consiguiente que los estudiantes matriculados en las distintas titulaciones que conforman la Rama de Conocimiento de las Artes y Humanidades sitúen esta modalidad

pedagógica como la de mayor valor didáctico, sin desmerecer la práctica de los *debates*. Tanto es así que hasta la propia *conferencia* adquiere un valor preferencial intermedio. Ambos acontecimientos solo son visibles en este ámbito del saber universitario. El resto de Ramas de Conocimiento, con un carácter más de ciencias aplicadas reconocen el valor de la *práctica* frente a la teoría dada en *clase*. En este sentido llama la atención la despreocupación en el conjunto de las Ciencias Sociales y Jurídicas por los métodos expositivos de aprendizaje a favor de otras formas más dirigidas al desarrollo de habilidades como los *talleres* o la apreciación expresada por las Ciencias de la Salud a los *métodos virtuales* en relación a las otras Ramas. Resta destacar el interés mostrado a las *tutorías* por los sujetos provenientes de selectividad y las modalidades *prácticas* (incluido *talleres*) por los estudiantes que acceden por los ciclos formativos. Descritas las conclusiones parciales más destacadas de este apartado del estudio, se sigue concretando en qué medida puede el contexto universitario hacer de agente modificador de estas preferencias iniciales.

En efecto, ¿qué ocurre cuando el alumnado ha sentido durante años el influjo universitario?, pues que como se ha indicado, el aprendizaje definido desde la experiencia del sujeto hace que esa percepción sobre las *estrategias de enseñanza* se vea modificada, confirmando se este modo la hipótesis planteada. La explicación a este fenómeno se debe a que en unas ocasiones presentan un menor atractivo, otras a que las propuestas didácticas no han alcanzado las expectativas deseadas del alumnado y, además, porque el sujeto a medida que crece y madura se identifica más con estrategias de aprendizaje que requieren un mayor nivel de autogestión e independencia respecto al docente. Argumentado de un modo general la realidad que el estudiante ha experimentado y se ha expresado en torno a las *estrategias y modalidades de enseñanza*, la siguiente cuestión permitirá conocer la situación particular de cada una de ellas y su

explicación pertinente permitirá extraer las conclusiones a la que la investigación ha llegado desde la discusión mantenida.

La hipótesis que se ha planteado, por consiguiente, consistirá en determinar si ese interés inicial se ha visto alterado por las vivencias en la academia y cuales han podido ser sus causas. Para ello, recuérdese, se tuvieron en cuenta conjuntos de variables o mejor, metacategorías que vendrían a definir la realidad de sus valoraciones. Para tal fin, se ha procedido a narrar en orden los descubrimientos hallados en cada una de las *estrategias* atendiendo a las manifestaciones de los interlocutores. Siguiendo este criterio se inician las conclusiones sobre las *estrategias* en el aula (*clase magistral, debates y conferencias*), seguidamente se abordan las modalidades más aplicadas, que son las *prácticas externas* y los aprendizajes en *clases prácticas -salas de talleres y seminarios-*, continuando con aquellas nominadas como “otros lugares” para la construcción de conocimiento, como las *tutorías* o los métodos didácticos mediante el uso de los *campos virtuales*. Para finalizar se alude a las *estrategias* de fomento del autoaprendizaje o aprendizaje autónomo desarrollado desde los *trabajos*, bien en su forma *personal*, bien en su naturaleza *colectiva*.

Se confirma que la *clase magistral* sigue siendo la *estrategia de enseñanza* imperante en el sistema educativo universitario, el resto, son consideradas como *estrategias* “satélites” de apoyo que giran en torno a ella. Esta es la percepción del alumnado que justifican por operatividad y por tradición quizás. Una conclusión que corrobora otros muchos estudios que abordan las metodologías más usadas en el contexto universitario. Al ingreso en la universidad, el alumnado concedía a la *clase magistral* un alto protagonismo, considerándola la mejor estrategia docente tras las *prácticas externas*. Los entrevistados reconocían en la *lección magistral* aquellas

bondades resultantes de la escucha activa, las explicaciones recibidas y la organización de los contenidos curriculares por parte del profesorado, considerado como garante del conocimiento teórico. Si bien el aprendiz en su paso por la Educación Superior hace que esta percepción esté cambiando y comprueba cómo se van tratando de implementar paulatinamente sistemas más interactivos, dinámicos y prácticos de trabajo, tanto individual como colectivo, en algunos campos de estudio, tal como ocurre en las diversas experiencias de innovación docente universitarias. Un cambio aplaudido por el alumnado que resulta conocedor de las ventajas de la clase magistral pero que valora su poca aportación para la transformación del aprendizaje. Esta afirmación nos hace pensar la necesidad de cambio de ciertas prácticas docentes que conduzcan a despertar el interés y la motivación por los temas a tratar en el aula, más que condicionar al estudiante por un criterio meramente evaluativo. En conclusión, el método de la exposición oral no es criticado en sí mismo por el alumnado, pero sí pierde intensidad e interés con el paso de los cursos debido a sus formas. La razón obedece a que los estudiantes van descubriendo nuevas estrategias didácticas en el contexto de nuevas modalidades de enseñanza que aportan más dinamismo y comprensión a su aprendizaje.

Continuando con el método expositivo corresponde ahora ultimar las diferentes opiniones que despierta en el alumnado la modalidad de la *conferencia*, como modo generador de aprendizaje. La exposición oral de un tema general o específico presentada por un experto externo, habitualmente invitado por la institución o el profesorado, incita diferentes valoraciones por parte del alumnado en el transcurso de su experiencia universitaria. En la universidad de Córdoba, aunque la *conferencia* gana interés entre el alumnado, no es considerada por la propia institución académica como una *estrategia de enseñanza* de primer orden, pero sí

constituye en determinados núcleos estudiantiles una posibilidad atractiva de aprendizaje. Así, son algunas las titulaciones (en el seno de las Artes y Humanidades, las Socio-Jurídicas y en menor medida las Ingenierías) en las que en sus materias van incorporando esta *modalidad* como *estrategia metodológica*. En efecto, la *conferencia* de ser entendida como una clase extra-magistral a ser considerada como un lugar de encuentro donde, en ocasiones, se cruzan alumnado de diferentes estudios y/o con distintos niveles de instrucción. Una experiencia donde el tema despierta el interés del alumnado, donde la oratoria del conferenciante seduce a quienes le escuchan, donde lo aprendido queda por encima de lo evaluado y donde la participación comunicativa al final es complementado mediante la posibilidad del *debate*.

A continuación el estudio aborda una *estrategia*, más que una *modalidad*, pues su presencia se hace posible en muchas de ellas y cuyas conclusiones resultan de lo más heterogéneo, los *debates*. Así es, esta práctica, potencialmente presente en las *estrategias de enseñanza* presentadas al alumnado de reciente ingreso, recibe en el conjunto de la población consultada una importante valoración, aunque del mismo modo, también recibe valoraciones muy bajas. Valgan como ejemplos la Rama de Conocimiento de Arte y Humanidades, concretamente en las titulaciones como Historia donde resulta ser la más deseada mientras que en Traducción e Interpretación ocupa el antepenúltimo lugar. En las Ciencias Jurídicas y Sociales, especialmente en las titulaciones de Empresariales los *debates* son muy deseados, no así en Relaciones Laborales y del mismo modo acontece en las Ingenierías, pero donde Agrónomos y Montes la aprecian de un modo muy diferente.

La práctica del *debate* no es una *estrategia metodológica* muy empleada en el ámbito preuniversitario, sin embargo la percepción era muy

bueno al comienzo porque suponía una forma diferente de estar en el mismo espacio de aprendizaje, pero con una mayor participación, ofreciendo un punto de vista personal, sintiéndose escuchado... Sin embargo otras opiniones resaltan aspectos negativos como que son innecesarios (Ciencias e Ingenierías), son escasísimos porque los temas no convencen (Salud) o nadie los reclama por ser cuestiones que sobrepasan lo puramente pedagógico (Sociales y Jurídicas). Entre tanta diversidad de razones negativas, se reconoce un grupo de participantes (Artes y Humanidades) que disfrutaban de esta *estrategia metodológica*, colectiva y socializadora, cuyo argumento lo defienden desde la pertinencia de los temas, la organización que debe presidir un *debate* en aulas masificadas o el estilo del profesorado.

Pero el contacto con la realidad es el elemento que más valoran. La población reconoce en su conjunto, con independencia de *estilos* y *enfoques* a las *prácticas externas* como el espacio de aprendizaje más deseado. Los argumentos esgrimidos por los participantes en las entrevistas y los grupos de discusión no dejan lugar a dudas. La estancia en medios profesionales reúne todos los ingredientes esenciales para un desarrollo competencial completo basado en un saber más comprensivo y significativo. El escenario es real y se aprende haciendo, el sujeto adopta un papel preferentemente activo, los conceptos se convierten en imágenes y acciones, el aprendiz abandona el aula y se mira en el profesional como referente de futuro, el profesorado a menudo se percibe como cercano en su función de tutorización y los materiales didácticos no son una imitación, son reales. Se trata de un periodo donde cognición y habilidades se entrecruzan con elementos socializadores que completan la formación deseada. Pero dicho esto, también es cierto que los estudiantes consideran insuficiente el nivel de participación real que le ofrece la empresa. Los mayores reproches provienen de las Ciencias llamadas Experimentales, y

sobre todo de las Ingenierías, sin embargo, ninguno de estas críticas impide que, al pensar en su futuro laboral, sigan conservando el status de *estrategia* más deseada a nivel general, pues las titulaciones que reúnen las Artes y Humanidades siguen siendo fieles a los *métodos expositivos*.

Algunas propuestas de mejora para gestionar las *prácticas* sería implantar un sistema mejor diseñado, más organizado y menos arbitrario de la evaluación de la competencia entre las instituciones implicadas (Universidad-Empresa, públicas y privadas). O también, desde una mejor planificación y desarrollo de los Planes de Estudios en los que se incorporen de forma obligatoria el *Practicum*, como sucede en Salud y en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas, concretamente en Educación. Del mismo modo, la Universidad, sin llegar a convertirse en el espejo del mercado laboral, debe adaptarse en parte a este, teniendo la empleabilidad como uno de sus fines de formación al servicio de las demandas requeridas por la sociedad.

A continuación se hace referencia a *seminarios* y talleres, consideradas ambas como clases prácticas (De Miguel, 2006). Los ámbitos de estudio y aprendizaje en los que el alumnado suele salir del medio habitual, el aula, suelen ser bien valorados porque, normalmente, rompen la rutina del estudiante. Esta es una conclusión aceptada y generalizada por el alumnado

Acerca de los *talleres*, y en base a su experiencia en los niveles educativos previos, esta consideración positiva inicial anteriormente comentada, se torna menos atractiva tras la experiencia universitaria. Ciertamente, la más que subjetiva evaluación de ese tiempo de aprendizaje unas veces, la incómoda planificación otras y las carencias de medios materiales didácticos en ocasiones (Salud e Ingenierías) y contextuales en otros (Sociales y Jurídicas) le hacen perder ese logro de competencia de



hacer individual mediante habilidades manipulativas e instrumentales, le hacen aminorar ese entusiasmo con el que esta modalidad fue valorada inicialmente, el cual va a ser proyectado sobre su modalidad “compañera”, el *seminario*.

En efecto, serán los seminarios los que siendo considerados como una modalidad desconocida por el alumnado al iniciar sus estudios y, por consiguiente, con difícil valoración positiva, será la formación específica de sus docentes (Humanidades y Educación), la pertinencia de los temas, la preparación del alumnado y una planificación bien cuidada, los elementos que han conseguido elevar la valoración de esta *estrategia didáctica* de forma sustancial. Por el contrario, la valoración se hace negativa cuando, lamentablemente, se perciben como *estrategias* de apoyo a la *clase magistral*. De este modo, del alumnado que ha experimentado estas vivencias educativas ha aprendido a valorar los *seminarios* como una más que rica posibilidad de enseñanza en la que se aprende de forma colectiva a través de formatos activos, participativos e interpersonales. En conclusión, se puede afirmar que los *seminarios* se constituyen como momentos pedagógicos de máximo interés, pero que su realidad sigue siendo muy escasa, reducida a núcleos universitarios muy concretos.

La *tutoría* encuentra en el alumnado de nuevo ingreso un interés de moderado a bajo motivado por la propia concepción que de ella tiene el propio sujeto. Así es, el alumno proviene generalmente de un ámbito escolar en el que la función *tutorial* resulta ser de carácter *orientadora*, generalizadora o integral del aprendizaje. En el contexto universitario, con poca trayectoria aún en este modelo de dedicación y al que todavía se le hace extraño, la *tutoría* sigue manteniendo esa naturaleza de *estrategia didáctica* organizativa más centrada en el aprendizaje de los contenidos de

una materia, motivo por el cual, esta investigación centra sus conclusiones en este tipo de formato.

Actualmente se concibe aún como una modalidad organizativa que presenta un escaso desarrollo, aunque los estudiantes reconocen que son bien atendidos, que gusta la cercanía del profesor y que funcionan cuando el asunto resulta de interés para ambas partes. Se pretende indicar con ello que su empleo puede constituirse en interesante herramienta para el crecimiento de un aprendizaje más autónomo y autorregulado si desaparece el carácter superficial que en numerosas ocasiones preside esta *estrategia de enseñanza*, en clara alusión a situaciones de naturaleza evaluativa, o al carácter meramente limitado de auxilio de las dudas de clase. Así pues, la conclusión resulta ser que este espacio potencial de aprendizaje no es aprovechado a día de hoy en el ámbito de los estudios universitarios, con tímida excepción de la rama de las Ingenierías.

En línea con ese sentir de *estrategia didáctica* insuficiente se sitúa el aprendizaje a través de *estrategias de enseñanza* mediante formatos virtuales. Una *metodología docente* de la que el Plan de Renovación de las Enseñanzas redactado hace ya una década esperaba mayor desarrollo pero que la realidad percibida por el alumnado sugiere lo contrario. En efecto, inicialmente la *estrategia* era percibida desde un interés dispar dadas las particularidades de las titulaciones, pero intermedio en su conjunto. Tras la vivencia universitaria se mantiene esta línea de pensamiento entre el alumnado aunque se enuncia un matiz que pudiera resultar rompedor de esta tendencia, la creciente autonomía del propio alumno o alumna.

Se trata de indicar en línea argumental construida para la conclusión en base a esta *modalidad didáctica*, que todavía hoy sigue sin dársele la importancia y el potencial que puede presentar el mundo virtual al servicio

del conocimiento, acotados a un campo o a plataformas donde con toda probabilidad queden en el simplismo de envío de temas o mensajes de naturaleza administrativa motivados por causas que afectan, principalmente, a las características o particularidades de la propia asignatura. Se ultima por tanto, y como ya se adelantara en el capítulo de discusión, la existencia de una brecha importante entre las potencialidades que ofrecen las TIC y el uso que los docentes hacen en las aulas. Cuando esta situación acontece, el alumnado queda libre de elegir entre un aprendizaje atomista centrado en los apuntes del que sabe con mayor certeza va a ser evaluado, a construir activamente un conocimiento más holístico, integrador y comprensivo. Una realidad que aún se presenta como escasa.

Para la promoción y desarrollo del aprendizaje individualizado, el estudio expone las conclusiones que definen las valoraciones otorgadas a aquellas *estrategias* que más van a trabajar el autoaprendizaje, bien de una manera dirigida, bien de una manera autónoma, los *trabajos*. Ahí están las guías docentes de los estudios universitarios donde se puede comprobar la existencia de *modalidades didácticas* cuyo denominador común emplea el término *trabajos* que suele ir acompañado de dos calificativos: personal o individual y de grupo o colectivo.

La presente investigación ha concluido constatando el comportamiento tan dispar dado a ambas modalidades organizativas de enseñanza. Resulta del máximo interés comprobar cómo el *trabajo personal* cuyo fin pretende ser el de generar un desarrollo armonioso y controlado por parte del sujeto aprendiz, recibe inicialmente una valoración muy superior que el *trabajo en grupo* considerado como aprendizaje colaborativo y potencialmente cooperativo al inicio de los estudios en la universidad. Un hecho éste corroborado en otros estudios. Sin embargo,

conforme avanza la experiencia universitaria del sujeto la preferencia se va invirtiendo y las razones argumentadas para comprender este giro al concluir los estudios resultan de lo más convincentes. En efecto, el sujeto en estos niveles de Educación Superior ya presenta cierto grado de madurez, con un aprendizaje más autorregulado en base al dominio en el empleo de estrategias metacognitivas y de apoyo, empieza a ser consciente más que del beneficio, la necesidad de aprender de los otros, de conocer el estado de competencia, descubriendo la importancia que supone disponer de un criterio, de un conocimiento integral que reúna el componente cognitivo, procedimental y actitudinal. Dicho esto, el estudio también es consciente de la existencia de espacios en la universidad donde se aprecia la escasa valoración otorgada a la construcción de conocimiento entre iguales, entendiendo que el trabajo en grupo no siempre genera buenos aprendizajes (Salud e ingenierías). Reclaman de nuevo el rol del profesorado como director fundamental del aprendizaje, asumiendo un planteamiento unidireccional de transmisión del saber desde la posición de experto del docente al discente.

En resumen, los estudiantes, tras su paso por la universidad no han constatado un cambio suficiente en el diseño metodológico para el reto propuesto de renovación en el EEES sobre las *estrategias educativas* que sigue vigente. Existen propuestas puntuales, tímidas reacciones, pequeños núcleos de disrupción en la didáctica tradicional donde ésta sigue manteniendo su estado hegemónico, o dicho de otro modo, los estilos de enseñanza tradicionales están muy interiorizados aun en la cultura universitaria que incluye a profesores y alumnos, aunque se perciben evidentes muestras de disonancia entre las propuestas institucionales con las opiniones del alumnado.

También se ha podido comprobar que el aprendiz demanda tener la máxima oferta de *estrategias de enseñanza*, de forma que pueda optar, en función

de su idiosincrasia ante el estudio y de su singularidad, por aquellas que más se ajusten a sus capacidades, motivaciones e intereses.

El alumnado expresa que el profesorado, en la presentación de su asignatura a través de la guía docente, muestra un especial interés por los contenidos y sistemas de evaluación, otorgándole mucho menos atención al apartado de estrategias metodológicas. La demanda del alumnado es que los docentes deben mostrar más preocupación por los métodos que utilizan en el aula para propiciar el aprendizaje. Indican que no solo han de centrarse en los objetivos a alcanzar, sino que también han de insistir en la forma de conseguirlos, brindando al alumnado distintas herramientas para su desarrollo integral. Un propósito éste para el que resulta imprescindible conocer al estudiante en todas sus dimensiones.

Para ello, conocer las características personales de aprendizaje (*estilos*), determinar el grado de *motivación* e identificar las *estrategias de enseñanza* empleadas a través de los *enfoques de aprendizaje* desarrollados, ayudarán al docente a comprender la percepción que sobre las *estrategias de enseñanza* tiene el alumnado, y desde ahí, poder diseñar estrategias docentes de aprendizaje porque actitudes como ésta se convertirá en uno de los posibles caminos hacia la excelencia educativa universitaria.

Concluye finalmente este trabajo, alcanzando su mayor grado de conocimiento y complejidad, es decir, argumentado las relaciones establecidas entre las tres variables de resultado.

Los estudiantes que trabajan con niveles de cognición superior, es decir, aquellos que emplean en sus enfoques motivaciones y estrategias de naturaleza profunda valoran mejor las *clases magistrales*, en efecto, esta estrategia pedagógica está muy vinculada a individuos con *enfoques profundos* de alta *intensidad*. Del mismo modo, como *modalidad didáctica* están más interesados todos los sujetos que presentan mayor desarrollo en cualquiera de los rasgos de aprendizaje, excepto cuando el patrón dominante es el estilo *activo*, al tratarse de sujetos más proclives a

implicarse en experiencias innovadoras, que se aburren ante formatos transmisivos y prefieren implicarse en situaciones donde se requiera su participación activa como es el caso de los debates.

Las *conferencias* como *estrategia docente* de uso escaso y valoración creciente, se vincula más a los sujetos con dominios *teóricos* en sus patrones de conocimiento, donde el *enfoque* presentado por el aprendiz no resulta concluyente para una mejor o peor valoración, aunque sí se evidencia un mayor número de estudiantes con grado de *superficialidad* en sus aprendizajes.

Las prácticas externas, desarrolladas en contextos profesionales, es la modalidad didáctica más valorada por el alumnado, con independencia del *estilo de aprendizaje dominante* que desarrolle, y este nivel de interés se relaciona con una mayor utilización del *aprendizaje profundo* entre los sujetos.

Por otra parte los *talleres* y *seminarios* son situaciones de aprendizaje aplaudidas por los sujetos *activos* y *pragmáticos*. Se trata de estrategias docentes preferidas para el alumnado que tiene un enfoque profundo del aprendizaje.

En cuanto a los seminarios, la mejor valoración la plantean los sujetos *teóricos* y aquellos que han alcanzado un nivel próximo en los cuatro tipos de *estilos*, sujetos con un aprendizaje *homogéneo*. Sin embargo, no resulta concluyente el tipo de *enfoque* desarrollado que pueda relacionarse con esta *estrategia de enseñanza*.

Con respecto a las tutorías resulta, con diferencia, la opción de *enseñanza* más diversa de todas las analizadas. Con una preferencia siempre intermedia encuentran más apoyo en sujetos con *aprendizaje*

*superficial* en una *tendencia* muy relacionada con el *estilo de aprendizaje teórico*.

Respecto al uso de *estrategias metodológicas virtuales*, aunque con valoraciones intermedias muy próximas entre estilos, se observa una tendencia preferencial sensible sobre el estudiante con rasgo *activo de aprendizaje* y una fuerte asociación con *motivaciones superficiales* y procesos de estudio de escasa intensidad cognitiva. En efecto, el espacio virtual permite universos infinitos de interacción no presencial, de búsqueda e intercambio de información a través de la conectividad, flexibilidad horaria y la posibilidad de participar en diferentes redes y foros. El alumnado indica que no es utilizado con todas las potencialidades que posee esta modalidad didáctica, y por tanto, no se asocia a un aprendizaje profundo.

El trabajo personal, entendido como el ejercicio que debe desarrollar el sujeto de modo individual sobre un tema libre o propuesto por el docente en base a los contenidos de su asignatura, quedando de este modo excluido el concepto de estudio personal pues ya perdería su connotación de *estrategia de enseñanza*, recibe una percepción interesada sin diferencias concluyentes entre los sujetos en función de sus *estilos*. Se evidencia cierta tendencia hacia el aprendizaje convergente, es decir, sujetos con rasgos *teóricos* y *pragmáticos* próximos al desarrollo de aprendizajes más *profundos*.

El *trabajo en grupo* con todos sus puntos fuertes para potenciar la responsabilidad individual, planificación, comunicación, liderazgo..., generalmente, presenta una valoración negativa por su escasa contribución y valoración del profesorado en el marco de un modelo de enseñanza eminentemente expositivo. Esta percepción provoca una baja preferencia en el nutrido grupo de alumnado reflexivo que participa en este estudio, que contrasta con una valoración superior por parte del alumnado activo, los

cuales son más extrovertidos y comunicativos. En relación al *enfoque de aprendizaje* las actividades *grupales* son más apreciadas por quienes tienen un enfoque profundo, a excepción de los que presentaron una *superficialidad* con alta *intensidad* localizados en Ciencias e Ingenierías.

La lectura reflexiva de las conclusiones de esta tesis, genera la necesidad de promocionar estrategias de enseñanza más activas, superando enfoques academicistas que se centran en exceso en la dimensión memorística y reproductiva del conocimiento universitario, soslayando la importancia de un aprendizaje integral y adaptado a las demandas del contexto profesional. Del mismo modo, y desde la consideración de los *enfoques de aprendizaje* del alumnado, la labor del docente debe acometer desde el inicio de los estudios universitarios, cambios en sus *estrategias docentes* encaminadas a cultivar, con el devenir de los cursos, el aprendizaje *profundo* al incrementar la implicación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y enfrentarlos a situaciones relevantes y significativas que requieran respuestas complejas. Ello deberá contribuir a que los niveles de baja intensidad se conviertan en procesos de estudio de mayor profundidad. Finalmente, las percepciones sobre las *estrategias de enseñanza* por parte del alumnado cambian bastante, más rápido de lo que lo hacen sus *estilos de aprendizaje, tal y como demuestra la investigación*. El aprendiz progresa inicialmente desde estrategias metodológicas más individualizadas a situaciones donde el aprendizaje se genera de manera más cooperativa. El profesorado deberá aprovechar esta evolución, diseñando propuestas de aprendizaje que se ajusten a las cambiantes demandas del alumnado en el transcurso de su estancia en la universidad.

Diseñar *estrategias docentes de aprendizaje*, entendidas estas desde el conocimiento de los *estilos personales* desarrollados por el alumnado, su



capacidad de hacer frente a las situaciones de aprendizaje de manera *profunda* o superficial y descubrir la percepción y opinión manifestadas en torno a las *estrategias de enseñanza* que se les ofrece desde la Educación Superior, se ha convertido en objeto de estudio de este trabajo como un primer paso para seguir indagando en el proceso de personalización del aprendizaje del alumnado universitario, identificando propuestas de mejora que ayuden a los docentes a ofrecer situaciones didácticas de calidad que potencien al máximo el desarrollo competencial de sus estudiantes.

Que el profesorado universitario tenga una referencia científica de cuáles son las características que poseen los discentes con disposición a formarse como persona y/o como profesional a lo largo de su vida, ante el aprendizaje es un requisito necesario para diseñar y desarrollar una docencia de calidad. La interpretación que hacemos a través del sentido y el significado otorgado al estudio de las *estrategias docentes de aprendizaje* es toda una invitación al diálogo entre profesorado y alumnado. Su conocimiento ha sido “una excusa” para conocer mejor “al otro”, al alumnado (y también al profesorado) en sus formas de ser, de hacer y de pensar, en definitiva, de educar para que los universitarios de hoy asuman un papel relevante en el desarrollo social y profesional del mañana, con el fin de lograr una ciudadanía más justa, comprometida y crítica.

## **CAPITULO VII. Bibliografía**



- Acevedo, P.C. y Rocha, P.F. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8 (8). Recuperado de: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_12/lsr\\_12\\_octubre\\_2013.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_12/lsr_12_octubre_2013.pdf)
- Abalde, E., Barca, A., Muñoz, J.M. y Zeimer, M. (2009). Rendimiento académico y enfoque de aprendizaje: Una aproximación a la realidad de la enseñanza superior Brasileña en la Región Norte. *Revista de Investigación Educativa*, 27, 2. 303-319.
- Abalde, J., Muñoz Cantero, L., Buendía, Olmedo, E. M., Berrocal, E., Cajide, X., Soriano, E. Hernández Pina, F., García Sanz, M. P., Maquilón, J. J.(2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2),465-489
- Adán León, M.I. (2004). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en las modalidades de bachillerato. Artículo presentado en el I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Madrid: UNED
- Aguilera, E. y Ortiz, E. (2009). Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 4 (4). 22-35. Recuperado de: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje /numero\\_4 /articulos/lsr\\_4\\_articulo\\_2.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje /numero_4 /articulos/lsr_4_articulo_2.pdf)
- Aguilera, E. y Ortiz, E. (2010). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la educación superior, una visión integradora. *Revista Estilos de Aprendizaje*.5 (5). 26-41. Recuperado de: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje /numero\\_5/articulos/lsr\\_5\\_articulo\\_2.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje /numero_5/articulos/lsr_5_articulo_2.pdf)
- Aguirre, C., J & Jardón, F. (2001). *Teorías Psicológicas de la Motivación*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Disponible en: [http://www.avizora.com/publicaciones/psicologia/textos/0076\\_teorias\\_psicologicas\\_motivacion.htm](http://www.avizora.com/publicaciones/psicologia/textos/0076_teorias_psicologicas_motivacion.htm)
- Albrecht, K. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia del éxito*. Barcelona: S.A. Ediciones B.

- Alfaro Rocher, I. (2007). *La respuesta organizativa y metodológica de la Universidad ante una nueva tipología de estudiantes*. Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Allinson, C. W., & Hayes, J. (1996). The Cognitive Style Index: A measure of intuition-analysis for organizational research. *Journal of Management Studies*, 33(1), 119-135. doi: 10.1111/j.1467-6486.1996.tb00801.x
- Alonso, C.M. (1992). *Análisis y diagnóstico de estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Madrid: UCM.
- Alonso, C.M. (2000). *Los estilos de aprendizaje. Qué son, cómo diagnosticarlos, cómo mejorar los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Alonso, C.M. (2002) Estilos individuales de aprendizaje: implicaciones en la conducta vocacional. En D. Gallego y C.M. Alonso, *Estilos de aprender y estilos de enseñar*, (pp.107-125). Curso de Doctorado de la UNED.
- Alonso, C.M. (2008). Estilos de Aprendizaje: Presente y Futuro. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1 (1) Recuperado de: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_1/lsr\\_1\\_abril\\_2008.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_1/lsr_1_abril_2008.pdf)
- Alonso, C.M. y Gallego, D.J. (1996). Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje. *Guía didáctica*. Madrid: UNED.
- Alonso, C.M. y Gallego, D.J (2004). *Los Estilos de Aprendizaje: una propuesta pedagógica*. Conferencia plenaria del I Congreso Mundial sobre estilos de aprendizaje. Madrid del 5 al 7 de julio.
- Alonso, C.M. y Gallego, D.J. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(6), 4-22
- Alonso, C.M., Gallego, D.J. y Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Alonso, C.M.; Gallego, D.J. Honey, P. (1999). Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje- Interpretación, baremos y normas de aplicación. En

- Alonso, CM.; Gallego, D. y Honey, P. (coord.), *Estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora* (107-121). Bilbao: Ediciones Mensajero
- Álvarez Arregui, E., Rodríguez Martín, A. y San Fabián, J.L. (2013). Metodologías y recursos didácticos en los títulos de grado ¿Qué hace el profesorado y qué quiere el alumnado? *Tendencias Pedagógicas*, 22, 127-147
- Álvarez, L. y Soler, E. (1999). *Enseñar para aprender*. Madrid: CCS
- Arias Gallegos W.L. (2011). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y sus particularidades en función de la carrera, el género y el ciclo de estudios. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8 (8), 112-135. Recuperado de [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_8/sumario\\_completo/lsr\\_8\\_octubre\\_2011.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_8/sumario_completo/lsr_8_octubre_2011.pdf)
- Argos, J, Castro, A., Ezquerro, P, Osoro, J.M. y Salvador, L. (2011). Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por los estudiantes y profesores: Avance de resultados de la percepción de los estudiantes. En J.J. Maquilon, M.P. García Sanz y Belmonte, M.L (Coords), *Innovación educativa en la enseñanza formal* (pp.795-804). Murcia: Edit.um
- Ausubel, D. (1983) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- Aymerich, M y Grass, M.E. (2009). Las metodologías docentes y su valoración por parte de los estudiantes universitarios. Comunicació presentada en *UNIVEST09 Congrés Internacional "Caus per a la implicació dels estudiants a la universitat"*. Girona 12 y 13 de noviembre
- Báez, F.J., Hernández Álvarez, J., Pérez, J.E. (2007). En Puebla, México: *Estilos de aprendizaje de los estudiantes de Enfermería*. Aquichan, 7 (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74107212>
- Bahamón, M.J., Vianchá, M.A., Alarcón, L.L. y Bohórquez, C.I. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los

- últimos diez años. *Pensamiento psicológico*, 10, 1, 129-144. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3971208>
- Baldwin, J.M. (1913). *History of Psychology*. London: Watts
- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Barca Lozano, A. (1999): CEPEA. *Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación.
- Barmeyer, C.I. (2004). "Learningstyles and theirimpactoncross-cultural training: Aninternationalcomparison in France, Germany and Quebec". *International Journal of Intercultural Relations*, 28, 577-594.
- Barrio, J.A. y Gutiérrez, J.N. (2000). "Diferencias en el estilo de aprendizaje". *Psicothema*, 12, 2, 180-186. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/748.pdf>
- Bartlett, F. (1932). *Remembering: A study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza- aprendizaje*. Madrid: Narcea
- Beltrán, J. M. (1994). *La Mediación en El Proceso de Aprendizaje*. Madrid: Editorial Bruno.
- Beltrán Herrera, O. y Díaz Barriga, F. (2011). Enfoques de aprendizaje en el Bachillerato de la UNAM. *Revista Intercotinental de Psicología y Educación*, 13 (1), 115-132.
- Benavides, W.I. y Alonso, C. (2012). Los estilos de aprendizaje en los estudiantes de primer semestre de la universidad nacional abierta y a distancia UNAD-Colombia. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10): pp 172-180. Recuperado de: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_10/lr\\_10\\_octubre2012.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/lr_10_octubre2012.pdf)

- Biggs, J.B. (1978a). *Individual and group differences in study processes*. *British Journal of Educational Psychology*, 48, pp.266-279.
- Biggs, J.B. (1978b). The relationship between developmental level and the quality of school learning. En Modgil, S. y Modgil, C. (eds.), *Toward a theory of psychological development within the piagetian framework*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1984). Learning strategies, student motivation patterns and subjectively perceived success. En Kirby, J.R. (Ed.), *Cognitive strategies and educational performance*. New York: Academic Press.
- Biggs, J.B. (1985). The role of meta-learning in study processes. *British Journal Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J.B. (1987a). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1987b). *Study Process Questionnaire (SPQ)*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1988). Approaches to learning and to essay writing. En Schmeck, R. (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Biggs, J.B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8, 68-80.
- Biggs, J. B. (1990). Effect of language medium of instruction on approaches to learning. *Educational Research Journal*, 5, 18-28.
- Biggs, J.B. (1993). What do inventories of students learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE and Open University Press



- Biggs, JB. (2003). *Aligning Teaching and Assessing to Course Objectives*. University of Aveiro. <http://event.ua.pt/iched/main/invcom/p182.pdf>.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bigg, J.B., Kember, D. & Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I, Cognitive Domain*. Nueva York, Toronto: Longmans, Green. Recuperado de [http://www.aulatres.net/1/curs\\_wq/pagines\\_secundaries/taxonomia\\_bloom.htm](http://www.aulatres.net/1/curs_wq/pagines_secundaries/taxonomia_bloom.htm)
- BOE (4/5/2006): *Ley Orgánica 2/2006 de Educación*, de 3 de mayo.
- Bonals, J. (2005). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Grao
- Briggs-Myers, I. (1978). *MBTI: Inventario Tipológico Forma G*. Madrid: TEA
- Brooks, D.F. (2006). Hidden talents: Methods used to showcase the learning styles of orthopedically impaired students. *DAI-A*, 66, 2540.
- Bruner, J.S. (1966): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Buendía, L. (2005). Nuevas fórmulas educativas ante la multiculturalidad. En T. Escudero y A.D. Correa, *Investigación en innovación en innovación educativa*. Madrid: La muralla.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2002). El género: ¿Constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario? *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 511-524.
- Buendía, L. y Olmedo, EM. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 371-386.

- Cabanach, S.J., Hogan, K. y Ramgopal, T. (1995). The assessment of student nurse learning styles using the Kolb Learning Styles Inventory. *Nurse Education Today*, 15 (3), 177-183.
- Cabrera J.S. (2003): *La comprensión del aprendizaje desde la perspectiva de los Estilos de Aprendizaje*. Recuperado de <http://www.monografias.com>.
- Camarero, F., Martín del Buey, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (4), 615-622.
- Canalejas, M.C., Martínez, M.L., Pineda, M.C., Vera, M.L., Soto, M., Martín, A. y Cid M.L. (2005). Estilos de Aprendizaje en los estudiantes de Enfermería. *Educación Médica*, 8 (2), 83-90. Recuperado en <http://www.scielo.isciii.es>
- Canfield, A.A. (1988). *Learning style inventory manual*. Los Ángeles: Western Psychological Services.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 60-67
- Cano, F. y Justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46 (1), 89-99
- Cano, F. y Justicia, F. (1994). Learning strategies, styles and approaches: an analysis of their interrelationship. *Higher Education*, 27, 239-260.
- Carpio de los Pinos, C. (2008). Métodos de enseñanza – aprendizajes aplicables en magisterio en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Docencia e investigación*, 18, 1-25.
- Carretero, M. (1998). *Introducción a la psicología cognitiva*. Argentina: Aique.
- Castells, M. (2013). *La era de la información (vol. II). Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial
- Castro, S. y Guzmán, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación Educativa*, 58, 83-102.

- Cazau, P. (2004). *Guía de Estilos de Aprendizaje: Generalidades*. Recuperado de [http://pcazau.galeon.com/guia\\_esti01.htm](http://pcazau.galeon.com/guia_esti01.htm)
- Chadwick, C. B. (1998). *Tecnología educacional para el docente*. España: Paidós Educador.
- Chevrier, J., Fortin, G., Theberge, M. & Leblanc, R. (2000). El estilo de aprendizaje: una perspectiva histórica. *Revista Le styled'apprentissage*, 28 (1), 37-52
- Chust, V. Dimulescu, M. Herrero, V.M., Miravet, V. (2011). Relación entre el estilo de aprendizaje y la localización de una carrera en estudiantes de la universidad Jaume I. *Fórum de recerca*, 16, 243-253. Castellón: Repositori Universitat Jaume I.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. N.J: Merrill Prentice Hall.
- Clarke, R. E. (1986). Students approaches to learning in an Innovative medical school: a coss-sectional study. *British Journal of Educational Psycholgy*, 56, 309-321.
- Claxton, O., & Murrell, P. (1987). Learning styles: Implications for improving educational pratices. *Clearing-house on Higher Education*. Washington: The George Washigton University. (ASHE-ERIC Higher Education Report, 4).
- Claxton, C. S., y Ralston, Y. (1978) Learning Styles: Their Impacton Teaching, AAHE-ERICK. *Higher Education Research Report*, 10, 11-19.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. y Ecclestone, K. (Ed.). (2004). *Learning styles and Pedagogy in post-16 Learning: A systematic and critical review*. Wiltshire: Learning and Skills Research Centre.
- Coll, C. (1986). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Revista de Educación*, 279, 9-23
- Coll, C. (1991). Más allá de las etiquetas: convergencia disciplinar, solapamiento profesional y necesidades de formación en la intervención psicopedagógica.

- Papeles del psicólogo*, 51. Recuperado de: <http://www.papelesdel-psicologo.es /vernumero.asp?id=517>
- Craveri, A. M. y Anido, M. (2008). El aprendizaje de matemática con herramienta computacional en el marco de la teoría de los estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 1 (1), 43-65. Disponible: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_1/lr\\_1\\_abril\\_2008.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_1/lr_1_abril_2008.pdf)
- Crowsier, W.R. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje: personalidad y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea.
- Cumplido, Gustavo, María Campos, Arturo Chávez, Vicente García. (2006). Enfoques de aprendizaje que utilizan médicos residentes en el desarrollo de una especialidad médica. *Revista Médica Instituto México del Seguro Social*, 4 (44), 321-328.
- Curry, L. (1983). An organization of learning styles theory and constructs. Paper presented at the Annual meeting of the American *Educational Research Association*. ERIC. Documet nº. ED 235 185.
- Curry, L. (1987) *Integrating concepts of cognitive or learningstyle: A review with attention to psychometrics standards*. Ottawa, Canadian: College of Health Service Executives.
- Correa, J.E. (2006). Identificación de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de fisiología del ejercicio de la Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 41-53.
- Daniels, H. (1996). *An Introduction to Vygotsky*. London: Routledge
- Dansereau, D. F. [1985]: "Learning strategy research". En: AA.VV.: *Thinking and learning Skills*, vol. 1, Erlbaum, Hillsdale, N.J.
- De Bello, T.C. (1990). Comparison of eleven major learning styles models: Variables, appropriate populations, validity of instrumentation and the

- research behind them. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6, 203-222.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2004). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la universidad. *Aula abierta*, 82, 161-183.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El modelo DIDEPRO® de Regulación de la Enseñanza y el Aprendizaje: avances recientes. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13, 5(3), 535-564. Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php? 209>
- De la Fuente J. y Martínez, J.M. (2003). Cuestionario revisado del proceso de estudio. Versión castellana. Universidad de Almería (documento no publicado).
- De la Fuente J., Pichardo, M.A., Justicia, F., Barbén, A. (2008). Estilos de Aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- De la Torre, S. (1988). Estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje. Conceptualización (II). *Curso de Doctorado*. U.A.B.: Bellaterra
- De la Torre, S. (2000). Estrategias didácticas innovadoras y creativas. En S. de la Torre y O. Barrios (Coords), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio* (pp. 108-128). Barcelona: Octaedro.
- De la Torre, S. (2003). Noción de creatividad. En De la Torre S. y Violant, V. (2003) *Creatividad aplicada*. Barcelona: PPU/Autores
- De la Torre, S. (2007). Campos de libertad: abriendo una puerta a la transdisciplinariedad. *Encuentros multidisciplinares*, 9(25), 14-26
- De la Torre, S. y Barrios O. (2000). (Eds). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.
- De la Torre, S. y Mallat, J. (1991). Estilos cognitivos y curriculum. Un modelo de análisis para mejorar la instrucción. *Bordon*, 43 (1), 39-54

- De la Torre, S.; Díaz, A.; Oliver, C. y Villaseñor, G. (1993). *Los estilos: un enfoque innovador centrado en los alumnos*. Barcelona: Innovación educativa.
- De Miguel, F.M. (1998). La reforma pedagógica: Una cuestión pendiente de la Ley de Reforma Universitaria. En J.M. de Luxán (Coord.), *Política y Reforma Universitaria* (pp.113-130)- Barcelona: Cedecs.
- De Miguel, M. (dir.) (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia Europea*: Madrid: MEC, Dirección General de Universidades. Programas de Estudios y Análisis.
- De Miguel, M. (dir) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: MEC, Dirección General de Universidades. Programas de Estudios y Análisis.
- De Miguel, M. (2006). Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. En Mario de Miguel (coord.). *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el desarrollo de competencias* (pp. 17-26). Madrid: Alianza Editorial.
- Del Carmen, L. y Zabalza, A. (1991): *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid, CIDE.
- Del Rincón, D., Arnal, J., La Torre, A. y Sanz, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delval, J. (1991) *Aprender a aprender (II). La construcción de explicaciones*. Madrid: Alhambra
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan
- Dewey, J. (1975). *Educación y Democracia*. Madrid: Morata.
- Díaz Barriga, A. (1992). *Didáctica, aportes para una polémica*. Buenos Aires: AIQUE-IDEAS-REI

- Díaz-Barriga, F. Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3 (5). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000511>
- Domenech, F. (1999). El proceso de enseñanza aprendizaje universitario: aspectos teóricos y prácticos. Recuperado de: [http://www.e-buc.com/portades/9788480217644\\_L33\\_23.pdf](http://www.e-buc.com/portades/9788480217644_L33_23.pdf)
- Drew, P. & Watkins, D. (1998) Affective variables, learning approaches and academic achievement: a causal modelling investigation with Hong Kong tertiary students. *British Journal of Educational Psychology*, 68: 173-188.
- Duart, J.M.; Sangrà, A. (comp.) (2000) *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa
- Dunkin, M, y Briddle, B. (1974). *The Study and Teaching*. Nueva York: Holt, Rineartet Winston.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles: A practical approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1992a). *Teaching elementary Student through heir individual learning styles*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dunn, R. Dunn, K. & Price, G. (1983). *Learning Style Inventory (L.S.I.)*. Lawrence, Kans.: Price System, Inc.
- Dunn, R., Dunn, K. & Price, G. (1984) *La enseñanza y el estilo individual de aprendizaje*. Madrid: Anaya
- Dunn, R., Dunn, K. And Price, G. (1985) Manual: Learning Style Inventory. Lawrence, KS: Price Systems.
- Ebeling, V. (2002). *Educating America in the 21 st Century*. Publisher by Vicki Ebeling with Little Leaf Press, Lavalette.

- Edel, R. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/investigacion/512Edel.PDF>
- Entwistle, N. (1981). *Styles of Learning and Teaching*. Chichester: Willey.
- Entwistle, N. (1986). *Approaches to learning in Higher Education: Effects of motivation and perceptions of the learning environment*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Entwistle, N.J. (1988). El aprendizaje desde la perspectiva del alumno. *La comprensión del aprendizaje en el aula* [trad. De Iris Menéndez]. Barcelona: Paidós, 63-80.
- Entwistle, N.J. (2009). *Teaching for Understanding at University; Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Entwistle, N. J. (2012). The quality of learning at university: Integrative understanding and distinctive ways of thinking. In J. R. Kirby & M. J. Lawson (Eds.), *Enhancing the Quality of Learning* (pp.15-31). New York: Cambridge University Press
- Entwistle, N.J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. J. & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environment. *Higher Education*, 19, 169-194.
- Entwistle, N.J., Hamley, M. & Hounsell, D.J. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 365-380.
- Esguerra, P. G. y Guerrero, O.P. (2009). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *DIVERSITAS*, 6 (1), 97-109
- España, Ministerio de Educación y Ciencia, Consejo de Coordinación Universitaria, Cátedra UNESCO de Gestión y Política. (2006). *Propuesta*



*para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad.*  
Madrid: Editor

- Espelt, C. y Mañà, E. (2011). El valor añadido de las prácticas externas para los estudiantes y las instituciones: La experiencia de la Facultad de Biblioteconomía y Documentación de Barcelona. *June*, 1. Recuperado de <http://conference.ifla.org77>.
- Esquivel, J.E., Rodríguez, M.C. y Padilla, V.M. (2007). Enfoque al aprendizaje de estudiantes de las carreras de enfermería y psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, N° Especial, 262-264
- Esteban, M., y Ruiz, C. (1996a). Estilos y estrategias de aprendizaje. *En Anales de Psicología*, 12(2), 121-122.
- Esteban, M., Ruiz, C. y Cerezo, F. (1996b). Validación del cuestionario ILP-R, versión española. *En Anales de Psicología*, 12(2), 133-151.
- Esturgó, M.E. (1997). Estilos cognitivos. *Aula Abierta*, 69,. Recuperado de <http://Dialnet-EstilosCognitivos-45410.pdf>
- Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño, E., León del Barco, B., y Polo del Río, M.I. (en prensa). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1*
- Felder, R. & Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles in Engineering Education. *Engr. Education*, 78(7), 674-681.
- Felder, R. & Soloman, B. (1998) *Learning Styles and Strategies*. Recuperado en <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/styles.htm>
- Feuerstein, R. (1986). *Mediated Learning Experience*. Jerusalén: Recuperado de: HadassahWizoCanadaResearchInstitute.
- Fernández, L. (2008). “Estilos de aprendizaje, motivación de logro y satisfacción en los contextos on-line”. *Revista de Estilos de aprendizaje*, 2(2), 153-169.

- Recuperado de [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_2/artigos/lsr\\_2\\_octubre\\_2008.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lsr_2_octubre_2008.pdf)
- Ferreiro Gravié, R. (1996). *Paradigmas Psicopedagógicos*. ITSON: Son.
- Ferreres, V.S., e Imbernón, F. (1999). *Formación y actualización para la Pedagogía*. Madrid: Síntesis
- Fisher, B., and Fisher, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational Leadership*, 36 (4), 245-254.
- Flavell, J. H. (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget*. Princeton, NJ: Van Nostrand
- Fortoul, T., Varela, M., Ávila, M.R., López Martínez, S. y Nieto, D.M. (2006). Factores que influyen en los estilos de aprendizaje en el estudiante de medicina. *Revista de la Educación Superior*. 138 (2), 55-62
- Fransson, A. (1977). On qualitative differences in learning IV. Effects of motivation and test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 244-257
- Freire, P. (1970). *Psicología del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Furnham, A. y Heaven, P. (1999). *Personality and social behaviour*. UK: Oxford University Press.
- Gagné, R.M. (1985). *The conditions of learning and Theory of Instruction*, Holt-Saunders International. Editions Japan
- Gairin, J. y Armengol, C. (1999). La cultura organizacional en los centros educativos de primaria. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 3, 385-387.
- Gallardo, P y J. M. Camacho (2008). *La motivación y el aprendizaje en educación*. Sevilla: Wanceulen.
- Gallego, D. (2002). Las TIC en la enseñanza en España. *Revista de Educación*, Diciembre, 9-10. ISSN: 1577-5216 D.L.: M-11828-2001.

- Gallego, J.D. (2004). La formación el profesorado desde la perspectiva de las organizaciones que aprenden: Comunicación y Pedagogía. *Revista de Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos, Especial Formación del Profesorado*, 195, 112-119.
- Gallego, J.D. (2013). Ya he diagnosticado el estilo de aprendizaje de mis alumnos, y ahora ¿qué hago? *Revista de estilos de Aprendizaje*, 12, 12, Recuperado de: <http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero12/lr12octubre>
- Gallego, D. y Alonso, C.M. (2008). Estilos de aprendizaje en el siglo XXI. *Journal of learning style*, 1 (2). Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/142>
- Gallego, G.D. y Martínez, E. (2003). Estilos de aprendizaje y e-learning. Hacia un mayor rendimiento académico. *Revista de Educación a Distancia*, 7. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/7/estilos.pdf> Consultado el 16-05-2004.
- Galton, P.M. (1983). *Changing school... changing curriculum*. Harper & Row. Londres (trad. cast. 1986). *Cambio de escuela... cambio de currículum*. Barcelona: Martínez Roca
- García Diego, M. C. (2011). *Inteligencia, Personalidad y Estilos de Aprendizaje* (Tesis Doctoral). Madrid: UNED
- García, H., Peinado, S. y Rojas, F. (2007). Variables académicas y estilos de aprendizaje en estudiantes en el ciclo de iniciación universitaria. *Revista de Educación Laurus*, 25 (13), 221-240
- García, A., Salvador, L. y Zubieta, J.C. (1991). Elementos para el análisis evaluativo de la Universidad. El caso de la Universidad de Cantabria. *Actas de las Jornadas "La investigación educativa sobre la universidad"*. Madrid: CIDE

- García Aretio, L. (2008). *Métodos clásicos para la nueva educación*. Editorial BENED. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20087/metodosclasicos.pdf>
- García Barbero, M., Alonso Roca, M.T., Cancillo Salas, J., Castejón Ortega J.V. (1995). *Planificación Educativa en Ciencias de la Salud*. Barcelona: Masson.
- García Berbén, A.B. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 6-3 (2), 109-126.
- García Berbén, A. B., Pichardo, M. C. y De la Fuente, J. (2007). Relaciones entre preferencias de enseñanza y enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Infancia y aprendizaje*, 30, 537-550. Recuperado de: [http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/021037007782334319#.VgF9EN\\_tmko](http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/021037007782334319#.VgF9EN_tmko)
- García Caneiro, R. (2003). Familia-centro y enfoques de aprendizaje. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7 (8), 341-357.
- García Cué, J.L. (2006). *Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado* (Tesis Doctoral). Madrid: UNED
- García Cué, J.L. Santizo, J.A. (2008). Análisis de datos obtenidos a través del cuestionario Chaea en línea de la página web de estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*. Recuperado de: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_2/artigos/lsr\\_2\\_octubre\\_2008.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lsr_2_octubre_2008.pdf)
- García Cué, J.L., Santizo, J.A. y Alonso, C. (2009). Instrumentos para medir los Estilos de Aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(4), 3-21. Recuperado de: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_4/Artigos/lsr\\_4\\_octubre\\_2009.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lsr_4_octubre_2009.pdf)
- García Pérez, F.J. (2000). Los modelos didácticos como instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207. Recuperado de: <http://www.uhu.es/francisco>

pozuelos/docencia/pptt/pt1\_enfermeria/biblioteca/3modelos\_didacticos/mode  
los\_%20didacticos\_paco\_gcia.pdf

García Ros, R., Pérez González, F. y Talaya, I. (2008). Preferencias respecto a métodos instruccionales de los estudiantes universitarios de nuevo acceso y su relación con estilos de aprendizaje y estrategias metodológicas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (3), 547-570. Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?230>

García Sanz, M.P., Maquilón, J.J. y Hernández Pina, F. (2004). Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 6, 117-138

Gutiérrez Tapias, M., García Cué, J.L. y Vieira Barros, D.M. (2012). Estudio de las variables que influyen en los estilos de aprendizaje de diferentes grupos de alumnos del Grado de Magisterio de la Universidad de Valladolid, España. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10). 55-64. Recuperado de: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_10/lsr\\_10\\_octubre\\_2012.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/lsr_10_octubre_2012.pdf)

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós

Garizabalo, C.M. (2012). Estilos de aprendizaje en estudiantes de enfermería y su relación con el desempeño en las pruebas Saber Pro. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 9 (9). Recuperado de: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_9/sumario\\_completo/lsr\\_9\\_abril\\_2012.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_9/sumario_completo/lsr_9_abril_2012.pdf)

Geijo, P.M. (2007). *Aprender a Enseñar: Los Estilos de Aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula*. Bilbao: Mensajero.

Gerrish, K. (2008). *Investigación en enfermería*. Madrid: Mcgraw-hill. Interamericana

Gibbs, G. & Jenkins, A. (1992): *Teaching Large classes in Higher Education*. Londres: Kogan Page.

Giménez Bertomeu, V.M., de Alfonseti, N., Lillo, A., Loenzo, J., Mira-Perceval, M.T., Rico, J.R. y Asensio, M.J. (2008). Estilos de aprendizaje y método de Caso en Trabajo Social. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(2), 1-20. [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_2/artigos/lsr2\\_victor.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lsr2_victor.pdf)

Gimeno Sacristán, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura, globalizadas. *Revista Educativa, Extra1*, 121-142

Gimeno Sacristán, J. (2014). Calidad de la educación: la deconstrucción del concepto. *Cuadernos de pedagogía*, 451, 32-35

Giuliano, M. Pérez, S. Gil, M. y Defusto, S. (2015). Propuestas docentes y preferencias de los estudiantes en el nivel universitario. En J.M. Contreras, C. Batanero, J.D. Godino, G.R. Cañadas, P. Arteaga, E. Molina, M.M. Gea y M.M. López (eds.). *Actas de la 2ª Jornadas de Didáctica de la Estadística, Probabilidad y Combinatoria*, pp. 397-405. Granada.

Gómez del Valle, M. (2003). Identificación de los estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6(2). Recuperado de: <http://www.aufop.org/publica/reifp/03v6n2asp>

González, M.T. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: Una nueva oportunidad para la universidad. En P. Colás y J. de Pablos (Coords.), *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su Impacto en la Docencia* (pp.27-55). Málaga, España: Ediciones Aljibe.

González Cabanach, R., Barca, A., Valle, A., Porto Rioboo, A. y Lema, S. (1993). El punto de vista del alumno acerca del aprendizaje: Las aproximaciones al aprendizaje y las orientaciones al estudio. En F. Vicente Castro (ed.),

Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado en la Universidad de Córdoba

- Psicología de la educación y del desarrollo* (pp.25-42). Vol. 2. Badajoz: Psicoex.
- González Pienda, J.A. (2002): Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento. En J.A. González-Pineda, y otros (coord.): *Manual de Psicología de la Educación*, 150-178. Madrid: Ediciones Pirámide.
- González Tirados, R.M. (1985): *Influencia de la naturaleza de los estudios universitario en los Estilos de Aprendizaje de los sujetos* (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid
- González Tirados, R.M. y Calles, A.M. (1989). Estudio comparativo de aptitudes específicas y estilos de personalidad entre estudiantes de Psicología e Ingeniería de Caminos. *Revista de Información Educativa*, Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/84252>
- Gordo, A.J. y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas en investigación social*. Prentice-Hall
- Goulão MF. (2012). Estilos de aprendizaje e género. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 9(9). 194-203. Recuperado de: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_9/articulos/articulo\\_11.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_9/articulos/articulo_11.pdf)
- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of Teaching and their relations hip to Student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Grau, J., Marabotto, M.I. y Muelas, E. (2004) Posibles aplicaciones de la informatización del CHEA. *Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Madrid, 5, 6 y 7 de Julio
- Grasha, A. y Riechmann, S. W. (1975) *Student Learning Styles Questionnaire*. Cincinnati, Ohio: University of Cincinnati Faculty Resource Center
- Gregorc, A. F. (1979). *Learnig/Teaching Styles: Potent Forces Behind them Educational Leadership*, January, 234-236.
- Grigorenko, E.L. & Stenberg, R.J. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. *Exceptional Children*, 63(3), 295-312.

- Guild, P. & Garger, S. (1998). *Marching to Different Drummers*. Virginia, USA: ASCD-Association for Supervision and Curriculum Development. 2<sup>nd</sup> Edition.
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. J. P. GUILFORD. New York: McGraw-Hill.
- Gutiérrez Provecho, L. y López Aguado, M. (2013). Relación de los enfoques de aprendizaje con el rendimiento y la estimación del tiempo dedicado por los estudiantes en la realización del Practicum. *Borbón, Revista de Pedagogía*, 65, (3) 1-16. Recuperado de: file:///C:/Users/juan003/Downloads/Dialnet-RelacionDeLosEnfoquesDeAprendizajeConEIRendimiento-4396543.pdf. DOI: 10.13042/ 23161
- Gutiérrez Tapias, M., García Cué, J.L., Vivas, M, Santizo, J.A., Alonso, C.M. y Arranz, M.S. (2011). Estudio comparativo de los estilos de aprendizajes del alumnado que inicia sus estudios universitarios en diversas facultades de Venezuela, México y España. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(7), 35-62. Recuperado de [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_7/sumario\\_completo/lsr\\_7\\_abril\\_2011.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/sumario_completo/lsr_7_abril_2011.pdf)
- Gutiérrez Tapias, M., García Cué, J.L. y Vieira Barros, D.M. (2012). Estudio de las variables que influyen en los estilos de aprendizaje de diferentes grupos de alumnos del Grado de Magisterio de la Universidad de Valladolid, España. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10). 55-64
- Hallak, J. (1999). *Globalización, derechos humanos y educación*. Paris: Publicaciones y documentos del IPE, UNESCO.
- Harper, G. & Kember, D. (1989). Interpretation of factor analyses from the approaches to studying inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 1, 66-74
- Hernández Fernández, P. (1991). *Psicología de la educación: corrientes actuales y teorías aplicadas*. México: Trías.



- Hernández Pina, F. (1993a). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 11 (22), 117-150.
- Hernández Pina, F. (1993b). Los enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios. Un estudio empírico. *Proyecto de investigación para el acceso a Cátedra*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Hernández Pina, F. (1997). El aprendizaje de los alumnos en el marco del Plan Nacional de Evaluación de las Instituciones Universitarias. En H. Salmerón Pérez (coord.), *Evaluación educativa: teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (pp. 175-206). Granada: GEU
- Hernández Pina, F. (1999). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de las Universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 14, 2, 25-50.
- Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 2, 271-301.
- Hernández Pina, F. (2005). Enseñar y aprender en la Universidad: una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Ciencias Sociales. Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, 8. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?Codigo=3058279>
- Hernández Pina, F. (2008). Las diferencias de género en los enfoques de aprendizaje. En Jiménez Fernández, C. y Pérez Serrano, M. G. (coord.), *Educación y género: el conocimiento invisible* (pp. 295-340). Tirant lo Blanch : Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED
- Hernández Pina, F. y Hervás Avilés, R. (2005). Enfoques y Estilos de Aprendizaje en Educación Superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16 (2), 136-139.

- Hernández Pina, F., García, M.P., Maquilón, J.J (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, 19, (2), 465-489.
- Hernández Pina, F., García, M.P., Maquilón, J.J (2001). Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (profundo vs superficial), *REOP*, 12 (22), 303-318.
- Hernández Pina, F., Maquilón, J. J., y García Sanz, M.P. (2002). Descripción de los enfoques de aprendizaje de estudiantes de primero de universidad en función de la calificación obtenida en selectividad. *La Universidad en la formación de profesorado, una formación a debate*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Educación, Burgos, 17 al 20 de octubre
- Hernández Pina, F. Serrano, F.J. e Iglesias, E. (1990). Enfoques de aprendizaje universitario como base para el diagnóstico de necesidades. *Revista de investigación educativa, RIE*, 8(16), 239-254
- Hernández Pina, F., Serrano Pastor, F. J. e Iglesias Pastor, E. (1990). Enfoques de aprendizaje universitario como base para el diagnóstico de necesidades. *Revista de investigación educativa, RIE*, 8 (16), 239-254
- Hervás Avilés, R.M. (1998). Estilos de enseñanza y de aprendizaje. *Un enfoque para el asesoramiento y la orientación de profesores y estudiantes*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Hervás Avilés, R.M. (2005). *Estilos de enseñanza y de aprendizaje en escenarios educativos*. Colección Didáctica. Granada: Grupo editorial universitario,.
- Hervás Avilés, R.M. (2008). Identificación de variables que influyen en los estilos de aprendizaje. Claves para conocer cómo aprenden los estudiantes. *Revista de Estilos de aprendizaje*, 1, 143-167. Recuperado de: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_1/lr\\_1\\_abril\\_2008.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_1/lr_1_abril_2008.pdf)
- Hervás Avilés, R.M y Hernández, A. (2009). Discrepancias en los estilos de aprendizaje de estudiantes marroquíes. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(4).

Recuperado de: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero4/Artigos/lsr\\_4\\_octubre\\_2009.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero4/Artigos/lsr_4_octubre_2009.pdf)

Hervás Avilés, R.M., Hernández Pina, F.(2006). Diferentes formas de enseñar y aprender. Estilos y enfoques de aprendizaje y su aplicación en contextos educativos. *Actas del II Congreso Internacional de Estilos de aprendizaje* celebrado en la Universidad de Concepción. Chile, 4, 5 y 6 de enero.

Recuperado de: [http://mural.uv.es/salmama/03\\_52\\_25\\_Abstract\\_rosa\\_hervas.pdf](http://mural.uv.es/salmama/03_52_25_Abstract_rosa_hervas.pdf)

Highfield, M. E. (1988). Learning Styles. *Nurse Educator*, 13 (6), 30-33.

Hill, J. (1971, 1976). *Canfield learning styles inventory* (LSI). Los Angeles, CA: WPS

Honey, P. & Mumford, A. (1986a). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire: Ardingly House.

Honey, P. & Mumford, A. (1986b). *Using your learning styles*. Berkshire, U.K.: Ardingly House.

Honey, P., & Mumford, A. (1992). *The manual of learning styles* (versión revisada). Maidenhead: Peter Honey.

Hunt, D.E. (1978). *Student Learning styles: diagnosis and prescribing program*. Virginia: Reston

Ibáñez, J. (1994a). *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.

Johnson, D. W., & Johnson, R. (1994). *Leading the cooperative school* (2nd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company

Joyce, B. y Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya, Madrid

Justicia, F. (1996). Metacognición y currículum. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp-53-68). Madrid: Síntesis.

- Jung, C.G. (1994). *Tipos psicológicos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana
- Kagan, J. (1964) *Matching familiar figures test*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Keefe, J.W. (1982). *Assessing student learning styles: An overview*. In Keefe J.W. (ed.), *Student Learning Styles and Brain Behavior*, (pp. 43-53). Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- Keefe, J.W. (1988). *Profiling and utilizing learning style*. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals
- Keefe, J.W. y Monk, J. S. (1986). *Learning Styles Profile Examiner's*. Reston, Virginia: NASSP.
- Kember, D. Jamieson, Q. W., Pomfret, M. & Wong, E. T. T. (1995). Learning approaches, study time and academic performance. *Higher Education*, 29, 329-343
- King, B. y Wertheimer, M. (2005). *Max Wertheimer & Gestalt Theory*. New Brunswick (USA) and London (U.K.): Transaction Publishers.
- Kirton, M. J. (1976). Adaptors and innovators: A description and a measure. *Journal of Applied Psychology*, 61,622-629.
- Kirby, J.R. (1998). Style, strategy and skill in Reading. En R.R Schmeck (ed), *Learning Strategies and Learning Styles* (229-274). New York: Plenum Press.
- Kolb, D.A. (1976a). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston, Massachussets: McBer and Company.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Kolb, D. A., Rubin, I. M., & McIntyre, J. M. (1993). *Psicología de las organizaciones: Problemas contemporáneos*. Prentice Hall.

- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kulik, J.A. & Kulik, C.C. (1987). Review of recent research literature on computer based instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 12, 222-230
- Kuhn, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE
- Labatut, E. (2005); Estilos de aprendizaje y metacognición: el aprendizaje universitario. *Revista electrónica de la Asociación Brasileña de Psicopedagogía*. Sao Paulo, 22, (67), 6-25. Recuperado de: [www.relatorioursoenade.inep.gov. Br /pesquisa/cibec](http://www.relatorioursoenade.inep.gov.br/pesquisa/cibec)
- Laugero, L., Balcaza, G., Salinas, N. y Craveri, A.M. (2009). Una indagación en el estilo de aprendizaje de los alumnos en distintos momentos de su vida universitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(4). Recuperado de: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_4/Artigos/lsr\\_4\\_octubre\\_2009.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lsr_4_octubre_2009.pdf)
- Laurillard D. (1979). The processes of student learning. *Higher Education*, 8, 395-409
- Leichter H.J. (1973). *The concept of Educative Style*. Teachers College Record, 75, 2, 239-250
- Leung, M. y Chan, K. (2001): Construct Validity and Psychometric Propertiers of the Revised Two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) in the Hong Kong Context, Trabajo presentado en la Australian Association for Research in Education Annual Conference, 2001, Australia.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York, NY, US: McGraw-Hill.
- Lewin, K., Lippit, R. & White, R.K. (1939). Los patrones de comportamiento agresivo en los climas sociales experimentales creados. *Revista de Psicología Social*, 10, 271-301
- LOE (2006). Ley Orgánica de educación. Madrid: MEC.

LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990 de educación. Madrid: MEC

López Aguado, M. y Silva Falchetti, E. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategia. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(4). Recuperado de: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_4/Artigos/lsr\\_4\\_octubre\\_2009.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lsr_4_octubre_2009.pdf)

Lozano, A. (2000). *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. ITESM Universidad Virtual-ILCE. México: Trillas.

Luengo, R. y González, J.J. (2005). Relación entre los estilos de aprendizaje, el rendimiento en matemáticas y la elección de asignaturas optativas en alumnos de ESO. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11, (2). Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2_4.htm)

Luna Avila, S. (2015). La asesoría en los SEA como proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista electrónica, Tecnología y Comunicación Educativa*, 17. Recuperado de: <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2498&db=&ver=>

Lyddy, F. (1998). It's not what you do: what is the link between academic success and learning style?. *The Psychologist*, 11, 545.

Madrid, V. V., Acebedo, P.C., Chiang, S.M., Montecinos, P.H. y Reinicke, S.K. (2009). Perfil de estilos de aprendizaje en estudiantes de primer año de dos carreras de diferentes áreas en la Universidad de Concepción. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 3, 57-69. Recuperado de [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_12/articulos/articulo\\_9.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_12/articulos/articulo_9.pdf)

Maquilon, (2003). *Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades del aprendizaje de los estudiantes universitarios* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia (documento no publicado).

- Marcelo, C. y Estebanz A. (2005) Marco general de investigación sobre la enseñanza en la universidad. En C. Mayor. *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (pp. 7-26) Barcelona: OCTAEDRO-EUB
- Marín Gracia, M. A. (2002). La investigación sobre el diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la enseñanza superior. *Revista de investigación educativa*, 20 (2), 303-337.
- Marrero Díaz, M. (2008). *Estilos de aprendizaje y su impacto en el proceso enseñanza aprendizaje en el curso TEOC 2007. Aplicación de terapia ocupacional en disfunción*. Puerto Rico: Departamento de terapia ocupacional
- Martín Cabrera. (1995). Interacción profesor-alumno. En J. Beltrán y J.A. Bueno (Eds.), *Psicología de la Educación* (pp. 415-436). Barcelona: Marcombo.
- Martín, F. y Camarero, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 13, 4, 598-604.
- Martín García, A.V. y Rodríguez Conde, M.J. (2003). Estilos de Aprendizaje y Educación superior. Análisis discriminatorio en función del tipo de estudios. *Enseñanza*, 21, 77-97. Recuperado de: [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20328&dsD=estilos\\_aprendizaje.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20328&dsD=estilos_aprendizaje.pdf)
- Martínez Fernández, J.R. y Rabanaque, S. (2008). Autorregulación y trabajo autónomo del estudiante en una actividad de aprendizaje basada en TIC. *Anuario de Psicología*, 39 (3), 311-331.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning. I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning.II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.

- Marton, F. y Säljö, R. (1979). Approaches of learning. En F. Marton, D. Hounsell y N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp 48-97) Edinburg: Scottish Academic Press.
- Massimino, L. (2006). *Preferencias de Estilos de Aprendizaje en estudiantes universitarios de Historia de España, Italia y Alemania* (Tesina). Madrid: UNED. Recuperado de: <http://www.eeaa.es/index>
- Mateos, F., Monreal, M.C. Amador, L. y Fernández Navas, F. (2001). Las prácticas profesionales: un análisis de los alumnos. *EUROFOROS*, 391-407. Recuperado de: [http://redaberta.usc.es/uvi/public\\_html/images/pdf2001/mateos.pdf](http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/mateos.pdf)
- Mayor, C. (2005). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Grupo de investigación IDEA. Universidades de Sevilla y Huelva: Octaedro.
- Mayorga, M.J. Y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de Enseñanza en el EEES. *Tendencias pedagógicas*, 15(1), 92-111
- McCarthy, B. (1980). The 4MAT system: Teaching and learning styles with right/left mode techniques. *Arlington Hights, Il*: Excel Inc.
- Medina, J.L. (1999). *La pedagogía del cuidado*. Barcelona: Paidós.
- Messick, S. (1984). The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice. *Educational Psychologist*, 19 (2), 59-74.
- Michel, G. (1997). *Aprender a aprender*. México:Trillas.
- Myers, I. B. (1962). *Manual: The Myers-Briggs. Type Indicator*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Monereo, C. (1999).. *Enseñar a aprender y a pensar en la educación secundaria*. En Coli Salvador (coord), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 69-104). Horsori: Universitat de Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación



- Monereo, C. (2001). *Estrategias de Enseñanza y aprendizaje para la formación del profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona: Graó.
- Monroy, F. y Hernández Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XX1*, 17(2), 105-124. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11481.
- Morales Vallejo, P. (2005). *Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Morales, A., Alviter, L.E., Hidalgo, C., García Lozano, R.Z. y Molinar, J.E. (2012). Estilos de aprendizaje en universitarios de ingeniería en computación e informática administrativa. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 9 (9). Recuperado de: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_9/sumario\\_completo/lsr\\_9\\_abril\\_2012.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_9/sumario_completo/lsr_9_abril_2012.pdf)
- Morati, L. (1999). *Pensar haciendo*. Barcelona: Icaria.
- Morin, E. (1977), *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra
- Moya, M.V., Hernández Bravo, J.A. y Hernández Bravo J.R. (2009). Un estilo de aprendizaje, una actividad. Diseño de un plan de trabajo para cada estilo. *Revista de estilos de aprendizaje*, 4(4), 1-13. Recuperado de: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_4/Artigos/lsr\\_4\\_articulo\\_10.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lsr_4_articulo_10.pdf)
- Muñoz E, Gómez J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432.
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Universidad de la Rioja, Logroño: Servicio de Publicaciones.
- Navas, S. y Sánchez Miño, A. (2009). *Procedimientos y estrategias didácticas para la adquisición de competencias en sistema modular*. Parte 1ª. Recuperado de <http://es.slideshare.net/alexisan/estrategias-didacticas-para-competencias>

- Novak, J.D., (1977a) *A Theory of Education*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Nevot, A. y Cuevas, M.V. (2009). Los estilos de aprendizaje y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3(3),38-56.
- Nickerson, R.S. & Smith, E.E. (1987). *Enseñar a pensar: aspectos de la actitud intelectual*. Barcelona: Paidós.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1990): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- Nuria, J. (2008). Estrategias para el desarrollo de procedimientos. C. Oliver, M.L. Sevillano y S. de la Torre, *Estrategias Didácticas en el aula: buscando la calidad y la innovación* (pp, 131-146). 20 ISBN 9788436255027,
- Ordóñez Muñoz, F. J., Rosety Rodríguez, M., & Rosety Plaza, M. (2003). Análisis de los estilos de aprendizaje predominantes entre los estudiantes de Ciencias de la Salud. *Enfermería global*, 1(003), 8-14.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Ortega, R. (2005). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Oxford, R.L.(1993). Research on second language learning strategies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 175-187
- Palacios, J. (1998). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza.
- Pantoja, M.A., Duque, L.I. y Correa, J.S. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, 64. 79-105. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a04>. Pdf
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148. <http://www.learningandteaching.info/learning/referenc.htm#ixzz3mIYoU5QZ>

- Pavlov, I.P. (1932). *Los reflejos condicionales*. 1ª ed en español (1997). Madrid: Morata
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (1999). *Aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- Pérez Villalobos, V. M., Valenzuela, C. M. F., Díaz, M. A., González Pienda, J. A. & Núñez, P. J. C. (2011). Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 441-449.
- Piaget, J. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Interamericana de Educación*; 6, Recuperado de [www.rieoei.org/deloslectores/684Posada.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/684Posada.pdf)
- Pozo, J.I. (1999) *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Alianza Editorial
- Pozo, J.I y Monereo, C. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J.I. Pozo, *La universidad antes la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis. Recuperado en: <https://cursoderecho.files.wordpress.com/2010/08/microsoft-word-monereo-la-cultura-educativa-en-la-universidad2.pdf>
- Pozo, J.I., Scheuer, N. y Mateos, M.M. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22(2), 155-173
- Prados, M y Cubero, R. (2005). Construcción del conocimiento y discurso educativo. Una aproximación al estudio del discurso de profesores y alumnos en la universidad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23 (1), 141-153.

- Prado Gascó, V., Mut, S. y Moreno, M.P. (2013). Metodologías de aprendizaje participativas: clases magistrales frente a la educación por proyectos. Un estudio en entornos universitarios. *XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria: "Educar para transformar"*. Universidad Europea de Valencia, 7 y 8 de julio.
- Price, C.E. (1976) *Learning Styles Inventory Research Report*, Lawrence, KS: Price Systems.
- Puente, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.
- Rabanaque, S., y Martínez Fernández, J. R. (2009). Conception of learning and motivation of Spanish psychology undergraduates in different academic levels. *European Journal of Psychology of Education*, 24 (4), 513-528
- Rajadell, N. (2000). Estrategias didácticas para el desarrollo e procedimientos. *Revista Española de Pedagogía*, 217, 573-592
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge. Recuperado de: <http://www.learningandteaching.info/learning/referenc.htm#ixzz3mIZ0w27E>
- Recio, M.A. y Cabero, J. (2005). Enfoques de Aprendizaje, Rendimiento Académico y Satisfacción de los alumnos en formación en Entornos virtuales. *Pixel-BIT*, 25, 19-40
- Redondo, S., Andrés, A. y Catena, A. (2011). Factores de éxito asociados a los programas de intervención con menores infractores. Informes, estudios e Investigación. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Recuperado de: <http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/factoresDeExito.pdf>
- Reid, J. (1995). *Learning Styles: Issues and Answers*. Learning Styles in the ESL/EFL Classroom (pp. 3-34). U.S.S.: Heinle & Heinle Publishers.
- Reinert, H. (1976). One picture is Word a thousand words? Not necessarily! *The Modern Language Journal*, 60, 160-168.

- Reinicke, K., Chiang, M.T., Montecinos, H., Rodríguez, M.I, Madrid, V. y Acevedo, C.G. (2008). Estilos de aprendizaje de alumnos que cursan asignaturas biológicas en la Universidad de Concepción. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2 (2), 170-181. Recuperado de: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_2/artigos/lsr\\_2\\_octubre\\_2008.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lsr_2_octubre_2008.pdf)
- Revilla, D. (1999). Los Estilos de aprendizaje. *Revista Autoeducación*, 55, 7-10.
- Richardson, J. T. E. (1994). Cultural specificity of approaches to studying in higher education: A literature survey. *Higher Education*, 27, 449-468.
- Richardson, J.T.E. (2011). Approaches to studying, conceptions of learnings and learning styles in higher education. *Learning and Individual Differences*, 21, 288-293
- Riding, R.J. & Rayner, S. (1999). *New Perspectives on Individual Differences-Cognitive Styles*. Stanford: Conn: Ablex.
- Riding, R.J. & Rayner, S. (2002). *Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Styles Differences in Learning and Behaviour*. London: David Fulton Publishers.
- Robledo, P. y García Sanchez, J.N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje. *Aula abierta*, 37(1) 117-128
- Robson, C. (2002). *Real World Research*. Oxford: Blackwell
- Rodriguez, L.F. (2012, 9, 5). Rankin “50” carreras. *Diario el Mundo*. Suplemento especial, Universidades, 1-20
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1995). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación y tecnología de la educación. En J. L. Rodríguez y O. Saenz (eds.), *Tecnología educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación* (pp, 21-44). Alcoy: Marfil
- Rogers, C. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.

- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, O., Núñez, J. C., González Pienda, J. & Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología*, 28(1), 37-44
- Rosario, P., Nuñez, J.C., Gonzálz- Pienda, J.A, Almeida, L., Soares, S. y Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del modelo 3P de J. Biggs. *Psicothema*, 17 (1), 20-30.
- Royce, J.R. y Powell, A. (1983): *Theory of personality and individual differences: Factors, systems and processes*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Saldon & Richardson. (1994). Cultural specificity of approaches to studying in higher education a literatura survey. *Higher Education*, 27, 449- 468.
- Said, P. B., Díaz, M. V., Chiapello, J. A. y Espíndola, M. E. (2010). Estilos de aprendizaje de estudiantes que cursan la primera asignatura de la carrera de medicina en el noroeste Argentino. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6 (6), 67-79. Recuperado de:[http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero6/sumario\\_completo/lsr\\_6\\_octubre\\_2010.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero6/sumario_completo/lsr_6_octubre_2010.pdf)
- Salas, R. (1998). Enfoques de aprendizaje entre estudiantes universitarios. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 24, 59-78
- Salim, R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una Universidad pública de Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (8). Recuperado de: <http://redie.uab.mx/vol8no1/contenido-salim.html>.
- Säljö, R. (1979). Learning about Learning. *Higher Education*, 8, 443- 451.
- Sanfabián, J.L., Belver, J.L. y Álvarez, C. (2014) ¿Nuevas Estrategias y Enfoques de Aprendizaje en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior? *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4), 249-280.
- Santaolalla, E. (2009). Matemáticas y estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4 (4), 56-69. Recuperado de: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_4/Artigos/lsr\\_4\\_octubre\\_2009.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lsr_4_octubre_2009.pdf)

- Santizo, J.A., García Cué, J.L. y Gallego, D.J. (2008). Dos métodos para la identificación de diferencias de estilos de aprendizaje entre estudios donde se ha aplicado el CHAEA. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(1). Recuperado de: [http://www.uned.es/revistastilosdeaprendizaje/numero\\_1/lsr\\_1\\_abril\\_2008.pdf](http://www.uned.es/revistastilosdeaprendizaje/numero_1/lsr_1_abril_2008.pdf)
- Santos Guerra, M.A. (2008). La pedagogía contra Frankenstein. Y otros textos frente al desaliento educativo. *Educatio Siglo XXI*, 26, 319-322.
- Santos Guerra, M.A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 175-200
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las Ciencias Sociales. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*. Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/49/sayago.html>
- Schmeck, R. (1983). *Learning Styles of college students*. En R.F. Dillon & R. R. Schmeck (Eds.), *Individual differences in cognition: Vol. I* (pp.233-279). New York: Academic Press.
- Schmeck, R. R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. En R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Schmeck, R. R., Ribich, F. & Ramanaiah, N. (1977). Development of a self report inventory for assessing individual differences in learning processes. *Applied Psychological Measurement*, 1, 413-431.
- Senge, P. (1999). *La danza del cambio*. Gestión 2000
- Sevillano, M.L. (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnologías*. Madrid: Centros de Estudio Ramón Areces.
- Sevillano, M. L. (2003). *Estrategias de Enseñanza*. Madrid: UNED

- Severiens, S.E. & Ten Dam, G.T. (1994). Gender differences in learning styles: a narrative review and quantitative meta-analysis. *Higher Education*, 27, 487-501.
- Severiens, .E. & Ten Dam, G.T. (1998). A multilevel meta-analysis of gender differences in learning orientations. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 595-608.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, MEC: Paidós Ibérica.
- Sims, A. (1995). *Symptoms in the mind: An introduction to descriptive psychopathology* London: WB Saunders.
- Skinner, B.F. (1974). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.
- Skogsberg, K. & Clump, M. (2003). *Do psychology and biology majors differ in their study proceses and learning styles?* College Student Journal, march.
- Slotte, V., Lonka, K., & Lindblom-Ylänne, S. (2001). Study-strategy use in learning from text. Does gender make any difference? *Instructional Science*, 29, 255-272.
- Smith, R. M. (1988). *Learning how to Learn. Milto Keynes*. United Kingdom: Open University.
- Sternberg, R.J. (1999). *Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Sternberg, R. J. (2000). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Bs. As., Argentina: Paidós.
- Svensson, L. (1976). *Studyskill and learning*. Gotenborg. Acta Universitatis Gothoburgensis.



- Svensson, L. (1977). On qualitative differences in learning. III. Studyskill and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 233-243.
- Spith, C., y Brown, R. (1988): Study approaches, processes and strategies: Are three perspectives better than one? *British Journal of Educational Psychology*, 58, 3. 247-257.
- Sternberg, R. (1994). Allowing for thinking styles. *Educational Leader Ship*, 52(3) 36-40.
- Teca, B. (2013). Estilos didácticos (documento inédito). Recuperado de: <https://prezi.com/zyfkjhpqwdoy/estilos-didacticos/>
- Tyler, L. (1975). *Psicología de las diferencias humanas*. Madrid: Marova
- Titone, R. (1970). *Metodologías didácticas*. Madrid: Rialp.
- Titone y Néceri (1974). En E. Martínez Salanova, *Los métodos de enseñanza. Aularia*. Recuperado de: <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0031clasificacionmetodos.htm>
- Trigwell K. & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275-284.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1991) Relating approaches to study and quality of learning outcomes at the course level. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 265-275.
- Trillo, F. y Méndez García, R.M. (1999). Modelos de enseñanza de los profesores enfoques de aprendizaje de los estudiantes: un estudio sobre su relación en la universidad de Santiago de Compostela. ADAXE, *Revista de estudios y Experiencias Educativas*, N<sup>os</sup> 11-12, 131-147
- Troyano, R. Y., García, G. A., Vázquez, M. A., Alducin, O. J. y González L. R. (2009). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de ingeniería de edificación, enfermería, pedagogía, publicidad y relaciones públicas, periodismo y comunicación audiovisual de la Universidad de Sevilla. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 34, 24-36.

- UNESCO. (1998). *Políticas para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior*. París: Autor
- UNESCO. (2009) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: Autor
- Vacas, J.C., Mérida, R. y Molina, G. (2012). Elección de estrategias de enseñanza. *ROL de Enfermería*, 35(12), 54-63.
- Valcárcel, M. (2003). *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Disponible en: [http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios\\_analisis/resultados\\_2003/EA2003\\_0040/informe\\_fi\\_nal.pdf](http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_fi_nal.pdf).
- Valenzuela, G. A. y González, A. V. (2010). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Sonora, México. Estudio de caso. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6 (6), 92-102. Disponible en: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_6/sumario\\_completo/lsr\\_6\\_octubre\\_2010.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_6/sumario_completo/lsr_6_octubre_2010.pdf)
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Barca, A. y Núñez, J. C. (1996). Variables cognitivo-motivacionales y aprendizaje escolar: Algunas reflexiones desde una visión constructivista del proceso de aprendizaje. *Bordón*, 48 (3), 337-344.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Cuevas, L.M. y Fernández Suárez, A.P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68.
- Valle Arias, A. González Cabanach, R., Núñez Pérez, J. C. y González Pienda, J. A. (1998). Variables cognitivo-emocionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 2, 393-412.

- Valle Arias, A, Cabanach, R, Núñez, J.C., Suárez, J.M., Piñeiro, I. y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12,3, 368-375.
- Vallés, M.S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis
- Ventura, A.C. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad. Un binomio que sustenta la calidad educativa. *Perfiles Educativos*, 33. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000500013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000500013&script=sci_arttext)
- Vermunt, J.D. (1994). Inventory of Learning Styles in Higher Education; Scoring Key for the Inventory of Learning Styles. *Higher Education*. Tilburg University. Department of Educational Psychology. Recuperado de: <http://selfreflection.eu/3.0/files/ILS-HE%20English%20scoring%20key.pdf>
- Vygotsky, L. S (1978). Interaction between learning and development. *From: Mind and Society*, 79-91. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Watkins, D. & Hattie, J (1981). The learning processes of Australian university students: investigations of contextual and personological factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-393.
- Watkins, D., Hattie, J. & Astilla, E. (1986). Approaches to studying by filipino students: A longitudinal investigation. *British Journal of Educational Psychology* 56: 357-362.
- Watson, J. (1961). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wheeler, R. & Ryan, F. (1973). Effects of cooperative and competitive classroom environment. *Journal of Educational Psychology*, 65, 3, 402-407. <http://dx.doi.org/10.1037/h0035647>

- Witkin, H.A., Goodenough, D.R. (1985). *Estilos cognitivos: naturaleza y orígenes*. Madrid: Pirámide
- Wittrock, M. C. (1989): *La investigación de la enseñanza I, II y III: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós Educador/MEC.
- Woolfolk A (1996) *Psicología educativa*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana SA.
- Yao, N. y Díaz Granados (2013). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de segunda lengua de la universidad del norte de Barranquilla. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(11), 100-110. Recuperado de: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_12/lsr\\_12\\_octubre\\_2013.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_12/lsr_12_octubre_2013.pdf)
- Yeh, W.P. (2005). Learning styles, learner characteristics, and preferred instructional activities in computer-based technical training for adults. *DAI-A*, 66, 159.
- Yuen Lie, L.A. (2004). How Do male and female Students Approach Learning at NUS? CDTL Brief on Gender and Learning Styles. National University of Singapore, 7, 1, 25-32.
- Zabalza, M. A. (1998). Los planes de estudios en la universidad. Algunas reflexiones para el cambio. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 1, 27-68.
- Zabalza, M. A. (2003-2004). Innovación en la Enseñanza Universitaria. *Revista de Educación*, 6-7, 113-136
- Zabalza, M.A. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 59, (2-3), 489-510.
- Zanuy, E. (2008). Generadores de Aprendizaje: PNL y Estilos de Aprendizaje en los libros de texto de Inglés (Tesis doctoral). Recuperado de: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_2/tesis\\_zanuy.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/tesis_zanuy.pdf)
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.



**ANEXOS**



# EDUCO

## A) CHAEA

Cuestionario Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje:

### INSTRUCCIONES PARA RESPONDER AL CUESTIONARIO:

Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia ni de personalidad. No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el item ponga un signo más (+), si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, ponga un signo menos (-).Por favor conteste a todos los items.El Cuestionario es anónimo. Para facilitar el análisis del grupo le rogamos que responda a las preguntas de índole socioacadémicas.

Muchas gracias.

### Datos socioacadémicos para estudiantes universitarios:

01.- Universidad en la que estudia:

02.- Carrera/s que cursa:

Año de la Carrera:

Número de materias:

aprobadas:

reprobadas:

03 - Edad:

04.- Sexo:

05.- Lugar de nacimiento:

06.- Profesión del padre:

07.- Estudios del padre:

08.- Profesión de la madre:

09.- Estudios de la madre:

10.- Número de hermanos:

11 - Además de estudiar, trabajo en:

12 - Facultad elegida en primer lugar:

13 - Facultad elegida en segundo lugar:

14.- En la Escuela Media tenía las notas más altas en:

15.- En la Escuela Media tenía las notas más bajas en:



## CHAEA

Cuestionario Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje:

Cuestión	Más (+)	Menos (-)
1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Escucho con más frecuencia que hablo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Tiendo a ser perfeccionista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. En conjunto hablo más que escucho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Me gusta buscar nuevas experiencias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as y desapasionados/as en las discusiones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. Me molestan las personas que no actúan con lógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## PERFIL DE APRENDIZAJE

- 1- Rodee con una línea cada uno de los números que ha señalado con un signo más (+).
- 2- Sume el número de círculos que hay en cada columna.
- 3- Coloque estos totales en los casilleros inferiores y así comprobará cuál es su Estilo o Estilos de Aprendizaje predominantes

I	II	III	IV
ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76

## B) Cuestionario R-CPE-2F

	1	2	3	4	5
1. En ocasiones el estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.	0	0	0	0	0
2. Tengo que trabajar lo bastante en un tema para poder formarme mis propias conclusiones; sólo así me siento satisfecho.	0	0	0	0	0
3. Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el menor trabajo posible.	0	0	0	0	0
4. Sólo estudio en serio lo que se ve en la clase o lo que está en la guía del curso.	0	0	0	0	0
5. Siento que realmente cualquier tema puede ser interesante una vez que me pongo a trabajar en él.	0	0	0	0	0
6. La mayoría de los temas nuevos me parecen interesantes y frecuentemente paso tiempo extra tratando de obtener más información acerca de ellos.	0	0	0	0	0
7. Cuando no encuentro un curso interesante, me esfuerzo lo mínimo.	0	0	0	0	0
8. Aprendo algunas cosas mecánicamente repasándolas una y otra vez hasta que las sé de memoria, aunque no las comprenda.	0	0	0	0	0
9. Me parece que estudiar temas académicos puede ser en ocasiones tan emocionante como una buena novela o película.	0	0	0	0	0
10. Me autoevalúo en temas importantes hasta que los entiendo por completo.	0	0	0	0	0
11. Puedo aprobar la mayoría de los exámenes memorizando partes clave de los temas, y no intentando comprenderlos.	0	0	0	0	0
12. Generalmente me limito a estudiar sólo lo que se establece, porque creo que es innecesario hacer cosas extra.	0	0	0	0	0
13. Trabajo duro en mis estudios cuando creo que el material es interesante.	0	0	0	0	0
14. Dedico gran parte de mi tiempo libre a recopilar más información sobre temas interesantes ya tratados.	0	0	0	0	0
15. Creo que no es útil estudiar los temas en profundidad. Eso sólo confunde y hace perder el tiempo, cuando lo único que se necesita es familiarizarse con los temas para aprobarlos.	0	0	0	0	0
16. Me parece que os profesores no deben esperar que los alumnos pasen mucho tiempo estudiando materiales que se sabe que no van a entrar en el examen.	0	0	0	0	0
17. Asisto a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las cuales busco respuesta.	0	0	0	0	0
18. Para mí sí tiene sentido revisar la mayoría de las lecturas recomendadas para cada clase.	0	0	0	0	0
19. No tiene sentido estudiar el material que probablemente no va a entrar en el examen.	0	0	0	0	0
20. Me parece que la mejor forma de aprobar un examen es tratar de memorizar respuestas a preguntas que probablemente entren en él.	0	0	0	0	0

## C. Escala de ponderación en Estrategias de Enseñanza

Indica tus preferencias sobre las estrategias de enseñanza que habitualmente ha presentado el profesor para que aprendas las materias. Para ayudarte en la ordenación, adjuntamos una breve explicación de cada una de ellas. Si presenta alguna dificultad, házselo saber al colaborador de la investigación

CM = Clase Magistral  
CON = Conferencia  
TG = Trabajo de grupo  
DEB = Debate  
TU = Tutoría  
TP = Trabajo personal  
VIR = Métodos Virtuales  
SEM = Seminario  
TALL = Taller  
PE = Práctica externa



1. **Clase magistral (CM):** método centrado en el docente (sentido unidireccional) consistente en la exposición continua para la trasmisión de unos conocimientos. El alumnado escucha, toma apuntes y puede preguntar.
2. **Conferencia (CON):** difiere de la clase magistral en que aquí el ponente es un invitado externo que domina un tema concreto
3. **Debate (DEB):** técnica de comunicación oral (omitimos la escrita que se traslada a los métodos virtuales) que expone un tema de interés y una problemática o controversia. Se exponen argumentos, pero no soluciones. El moderador suele ser el o la profesora.
4. **Trabajo de Grupo (TG):** se trata de una modalidad de trabajo en equipo. La elección de un tema elegido y consensuado es tutorizado por el docente para, finalmente, ser presentado por el propio alumnado de modo expositivo en el aula al resto de compañeros y compañeras. Cada integrante expone una parte del trabajo.
5. **Virtuales (VIR):** se incluyen todas las opciones que nos ofrecen las TIC (moodle, portafolios, chats, debates...)
6. **Seminario (SEM):** método de enseñanza de naturaleza técnica y práctica para el estudio profundo de uno o varios temas. Se organizan por turnos de alumnado para facilitar su carácter interactivo.
7. **Talleres (TALL):** metodología de enseñanza que integra teoría y práctica. Incluye sesiones de simulación y repetición para entrenarse en situaciones reales futuras. Enfatiza la solución de problemas y requiere la participación de los asistentes.
8. **Trabajos personales (TP) :** estrategia de carácter individual, de autoaprendizaje, donde cada uno de las y los alumnos idean, diseñan y elaboran un tema elegido y/o consensuado con el docente, que asume la tutorización.
9. **Tutorías (TU):** estrategia de enseñanza basada en la entrevista donde docente y alumnado dialogan y conversan, como base para la orientación, guía, información y formación, tanto intelectual como personal y social. Permite conocer al alumnado
10. **Prácticas externas:** Consiste en un proceso guiado y supervisado, donde los conocimientos adquiridos en la formación del estudiante se concretan en situaciones reales del ejercicio profesional. El aprendizaje en la práctica significa alcanzar una interacción entre la experiencia y la competencia profesional.

D) Entrevista semiestructurada: cuestiones planteadas

