

LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE COMO SOPORTE DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

Margarita González-Peiteado
Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, Pontevedra
Universidad de Vigo
peiteado@uvigo.es

Resumen

Este trabajo analiza algunos aspectos pedagógicos que son clave para optimizar el aprendizaje. Una acción práctica eficiente comienza por hacer realidad la disminución de desencuentros entre estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje. Por tanto, es necesario que el docente conozca los modos de aproximarse al aprendizaje del alumnado, sus actitudes, valores, diferencias culturales, destrezas y hábitos de estudio. Ello conduce a asumir una praxis pedagógica que priorice la reflexión para conseguir un cambio didáctico y un proceso de enseñanza más individualizado como medio para evitar el fracaso escolar. El fin último es elevar la calidad de la enseñanza resaltando la importancia de vincular los estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza. En consecuencia, se presentan los resultados de una investigación desarrollada en la Universidad de Vigo con el propósito de descubrir los estilos de enseñanza de los estudiantes de Magisterio.

Palabras claves: Estilos de Aprendizaje, Estilos de Enseñanza, Formación Docente, Diferencias Individuales

STYLES OF TEACHING AND LEARNING AS A TEACHING SUPPORT

Abstract

This paper analyzes some pedagogical aspects that are key to optimize learning.

An efficient intervention begins when the teacher reduce the possibility of disagreements between teaching styles and learning styles. It is therefore necessary that the teacher knows the ways of approaching student learning, attitudes, values, cultural differences, skills and study habits. This leads to assume a pedagogical practice that prioritizes reflection to get an educational change and more personalized teaching process as action to prevent school failure. The objective is to improve the quality of education emphasizing the importance of linking learning styles and teaching styles.

This article presents the results of research conducted in the Vigo University in order to discover the teaching styles preferred by students of the Teacher Training Degree.

Keywords: Learning Styles, Teaching Styles, Teaching Training, Individual Differences

1.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los modos de llevar a cabo la praxis docente gozan de una larga tradición en la historiografía pedagógica. Existen reconocidos pedagogos y obras de referencia que han constituido hitos en la enseñanza y han contribuido a enriquecer la disciplina con sus aportaciones. Obviar la incursión en estos estudios pasados y presentes nos privaría de poder construir la esencia del constructo “estilos de enseñanza”. Pero no se agotan aquí las razones. No podemos eludir las configuraciones político-sociales, existenciales y culturales que activan el interés del docente en cada período, ni las implicaciones teóricas y metodológicas del propio objeto de estudio. Estilo de enseñanza que alude a la tendencia docente de adoptar un determinado modo de interactuar con el alumno en función de las demandas específicas de la tarea, de percibir las necesidades, intereses, capacidades del alumno y de pensar acerca de su praxis educativa (Delgado, 2006; González-Peiteado, 2009-2010). Situación en la que cobra significado la relación pedagógica profesor-alumno en el contexto de enseñanza, en donde el docente se erige como facilitador del aprendizaje y consecuentemente debe repensar su estilo de enseñanza como una dimensión teórico-práctica del quehacer profesional.

Sin embargo un docente no puede abordar con eficacia la tarea de optimizar su desempeño en el aula si no atiende a las peculiaridades del alumno. Analizar como nuestros alumnos aprenden es fundamental para poder activar el engranaje educacional: tomar decisiones, planificar actividades y recursos y evaluar, entre otras cosas. No es suficiente con conocerlos, es indispensable analizarlos, redescubrirlos para tomar conciencia de sus posibilidades y limitaciones con la finalidad de mejorar la actuación. En definitiva, se trata de considerar una serie de componentes que tienen un papel esencial en el estilo de aprendizaje del alumno y en el estilo de enseñanza del docente, dando origen a diferencias individuales importantes, que los educadores deben abordar a la hora de ajustar su enseñanza (Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2007; Martínez Geijo, 2007).

Estilo de aprendizaje entendido como el modo particular, relativamente estable que posee cada alumno al abordar las tareas de aprendizaje integrando aspectos cognoscitivos, metacognitivos, afectivos y ambientales que sirven de indicadores de cómo el alumno se aproxima al aprendizaje y se adapta al proceso (Martín-Cuadrado, 2011).

La consideración de los *rasgos cognoscitivos* permite acercar al educador al conocimiento de aspectos dinámicos de la inteligencia como son las estrategias de procesamiento de la información, habilidades perceptivas, rasgos de la personalidad capacidad creativa, potencialidades y aptitudes. Todos ellos, constructos complejos con múltiples manifestaciones, que explican las diferencias entre individuos.

La dimensión afectiva, al igual que la anterior, incide notablemente en la configuración de los estilos aprendizaje y enseñanza y a su vez permite pronosticar diferencias interindividuales en el abordaje del proceso. En este sentido, las motivaciones, entendidas como impulsos que nos llevan a la acción, conducen a alcanzar los objetivos educativos. Por tanto, si el alumno no está suficientemente motivado su aprendizaje será deficiente, pudiendo derivar

en fracaso (González, 2005; Pintrich y Schunk, 2006). En términos similares nos referimos al docente, quien debe estar suficientemente motivado para desarrollar un estilo de actuación encaminado a facilitar el aprendizaje del alumno.

Igualmente, es preciso tener en cuenta los intereses y las expectativas. En términos generales, los intereses, en diferentes niveles e intensidad, hacen referencia a las tendencias afectivas o preferencias por ciertos contenidos, actividades, organización del aula, metodología, entre otras razones, que determinan en gran medida la eficacia con la que alumnos y profesores abordan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sánchez y Paniagua, 2005).

Distinta cuestión que da cuenta de la naturaleza del proceso, son las expectativas, definidas por Sanz Aparicio (2009:209) como “la estimación que hace el sujeto sobre la probabilidad de lograr una meta concreta mediante la realización de una conducta”

De acuerdo con esta definición, cada sujeto irá configurando una representación mental sobre como una acción determinada le conducirá hacia la meta, que en definitiva, es el incentivo que le mueve a la actuación.

Los aspectos de *orden fisiológico*, que tienen una base física e igualmente, reflejan las diferencias en el modo en que un individuo responde ante las situaciones según el género, la edad y los biorritmos de enseñanza. Atendiendo a este último rasgo, existen personas que estudian mejor por la mañana, por la tarde o por la noche. Otros factores como los elementos contextuales, entre los que destacamos, tipo de organización, iluminación, ruido y espacio también tienen incidencia en el modo en que un sujeto va a construir su proceso educativo.

En consecuencia, es necesario que el docente conozca todas las dimensiones del alumnado: cognitiva, afectiva y social, con el fin de emprender una enseñanza individualizada y de calidad (Pozo, 2000; González-Pienda, González Cabanach, Núñez y Valles, 2002; Lozano, 2005; Martínez Geijo, 2007) pero también que se conozca así mismo para poder optimizar sus potencialidades y adaptarlas a las características del grupo-aula.

Así mismo, hay que considerar las relaciones interpersonales como otro de los componentes que van perfilando un determinado estilo de abordar el proceso educativo. Recogiendo las palabras de Rodríguez Espinar (1993:369) observamos cómo se traducen en experiencias vitales en el seno del aula: “Es necesario creer en el valor del otro para poder transmitir un sentimiento de valía y reconocimiento personal que dé calidad a la interacción personal entre profesor y alumno, que ha de estar presente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (...)”.

A tenor de lo expuesto, es imprescindible generar un clima asociado a sentimientos y pensamientos positivos por parte de todos los integrantes, aumentando la motivación por el trabajo bien hecho, su implicación y esfuerzo.

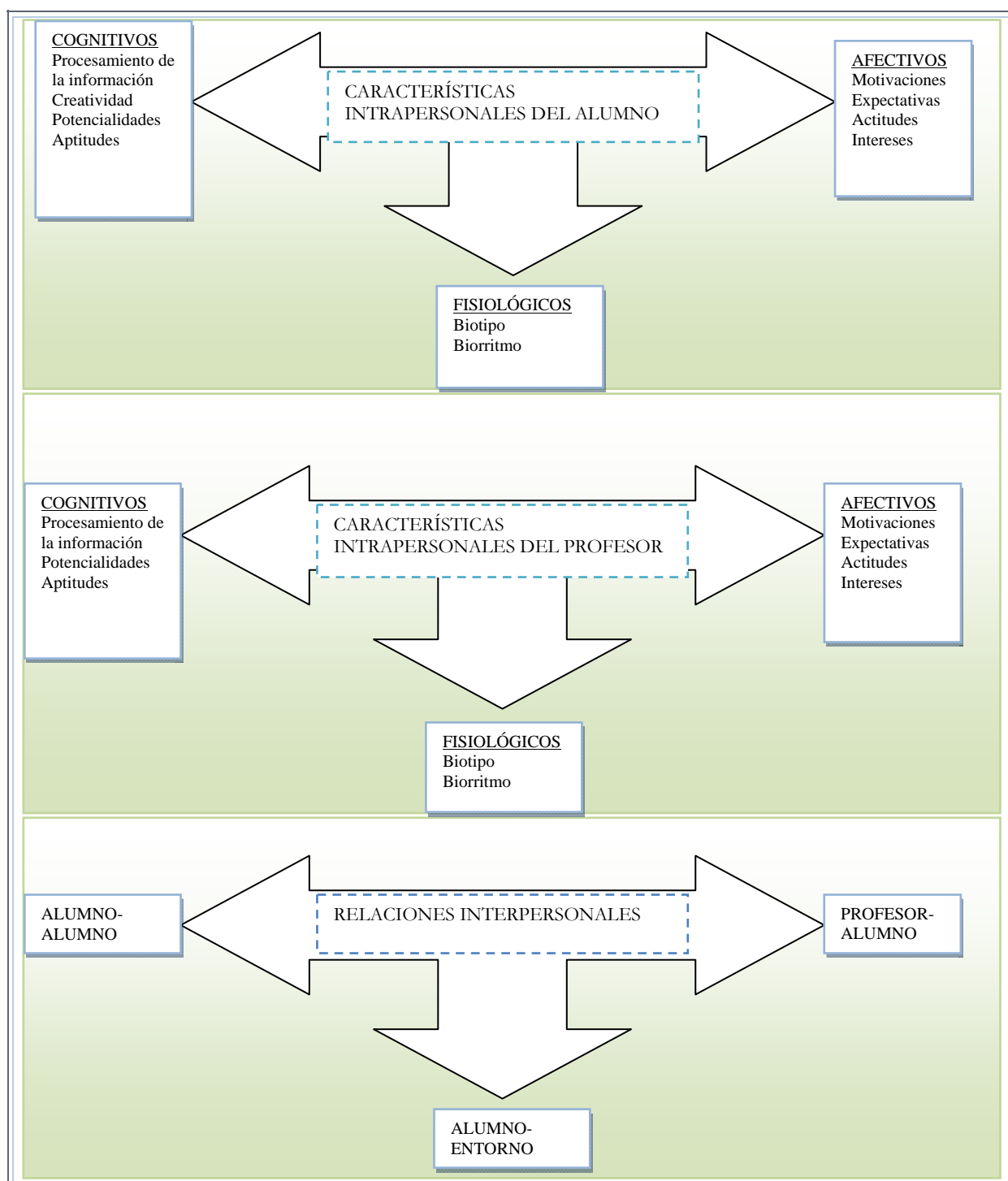


Figura 1. Aspectos constitutivos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En última instancia "si enseñar es ayudar a aprender, y para aprender hay que estar mentalmente activos, el maestro debe ayudar a aprender utilizando una serie de habilidades docentes básicas y motivadoras. Habilidades que concebidas como, todas aquellas acciones, conductas,

actitudes y patrones de comportamiento implicados habitualmente en el aula, que se presentan íntimamente ligadas a las diferentes competencias, estilos de enseñanza-aprendizaje, y a las propias funciones y finalidades de la enseñanza” Román (2008:32).

De aquí se desprende al menos una consideración: la práctica no cambia si no se modifican las concepciones que la fundamentan. El perfil docente deseable es el de un profesional comprometido con la investigación, la reflexión, la innovación y la autoevaluación, capaz de interactuar con el entorno, de dar respuesta a una sociedad cambiante, de respetar la diversidad y de facilitar la integración de los alumnos. Consecuentemente se trata de un profesional mediador y animador del aprendizaje del alumno, buen comunicador y responsable ante la comunidad educativa. Es aquí donde el docente adquiere un papel activo en tanto que debe saber conjugar modelos y teorías con la praxis educativa.

Ante estas circunstancias es necesario cuestionarse ¿Por qué frecuentemente se habla de problemas de aprendizaje y no de problemas de enseñanza? ¿Por qué niños que no presentan dificultades para aprender no alcanzan los objetivos educativos? ¿Algunos estilos de enseñanza contribuyen a la aparición del síndrome del fracaso en el aprendizaje?

1.1.- Estilo personal de docencia bajo el enfoque de los estilos de enseñanza y aprendizaje.

Al pensar en abordar la cuestión de la conexión entre estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza, cobran relevancia dos concepciones que definen la naturaleza de la relación desde presupuestos diferentes.

Para unos, el diseño del proceso educativo se optimiza si los docentes incorporan a su cotidianeidad un amplio repertorio de estilos de enseñanza con el fin de adecuarse a todos los estudiantes con diferentes preferencias de aprendizaje. Se sostiene así, la importancia de enseñar a los niños utilizando métodos que se ajusten a sus preferencias perceptivas (Dunn, 1984). Este aspecto es fundamental en la formación considerando el estudio y aplicación de los estilos de aprendizaje como el camino científico para individualizar la instrucción, por lo que el aprendizaje es más efectivo en aquellos alumnos que tienen un estilo de aprendizaje compatible con el estilo de enseñanza del profesor (Thompson, 1986). En esta misma línea Valdivia Ruiz (2002) señala la necesidad de adaptar el estilo de enseñanza del profesorado a la forma de aprender del alumnado como una de las variables relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, que va a repercutir directamente en la mejora de dicho proceso.

Por su parte, Kolb (1976) desarrolla un modelo de enseñanza aplicable a cada estilo de aprendizaje. De esta forma guía al docente, bajo un esquema de comportamiento pedagógico, de acuerdo a las necesidades del que aprende. Sostiene que una persona con preferencia por un tipo de aprendizaje específico se sentirá más cómoda y estará más abierta a un profesor que adopte un estilo de enseñanza acorde con su perfil para el aprendizaje. El profesor es el encargado de crear el ambiente educativo adecuado y de controlar el proceso de enseñanza mediante técnicas y métodos de instrucción para el alumno. En cualquier caso, Kolb plantea que el rol del formador que

presenta cuatro facetas, varía de acuerdo a los tipos de aprendizajes de los alumnos.

El docente debe tener en cuenta que el objetivo principal en la enseñanza debe cubrir las necesidades de aprendizaje de cada estilo. Por eso mismo, para que el alumno se interese en aprender, el educador debe tomar, como objetivos de enseñanza, principios que sean compatibles con las preferencias e intereses en relación al estilo de aprendizaje. De conformidad con las características manifestadas en torno a los tipos de aprendizaje, Kolb plantea que el docente asuma un papel específico para cada uno.

Desde este enfoque, se recomienda que los formadores desarrollen estilos de enseñanza diversos para poder aplicar estrategias tendentes a conectar con todos sus alumnos sea cual fueren sus estilos de aprendizaje.

Esta tendencia es rechazada por otra corriente que opina que si los docentes enseñan exclusivamente de la forma preferida por sus alumnos, estos no pueden desarrollar algunas destrezas de otros estilos.

Bajo una mirada más focalizada en el alumno, se considera que el educador debe animar a los participantes a desarrollar un rango más amplio de los estilos de aprendizaje, empleando varias técnicas y ayudas de entrenamiento (Currier, 1995). Esta cuestión es retomada por Hervás Avilés (2005), sellando que la coincidencia del estilo de enseñar del profesor y el estilo de aprender del alumnado no debe llevarnos a presentar los contenidos curriculares siempre del mismo modo, porque esto puede conducirnos a cierta conformidad y monotonía. Consecuentemente, el profesorado debe potenciar el estilo dominante sin olvidar los puntos débiles de los estilos no dominantes, que podría necesitarlos en un futuro. El rol del profesor no es cambiar de estilo, pero sí perfilar y refinar las características propias del estilo dominante, sin olvidar los estilos que precisaran para las diferentes áreas curriculares.

Es necesario que los profesores conozcan su propio estilo de enseñanza como base para el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Eso les permitirá considerar otros estilos de aprendizaje diferentes al preferido por él mismo, así como mejorar su estilo de enseñanza particular y complementarlo con otros.

Asumir desde la educación, la importancia de incorporar los estilos de aprendizaje,

- permite llegar a más diversos grupos de estudiantes, de diferente edad, nacionalidad y cultura.
- aumenta la garantía de los sistemas de enseñanza, favoreciendo una mayor retención de la información por parte de los alumnos.

En esta línea de investigación, es importante que ambas partes, docente y alumnos conozcan un amplio abanico de estilos, identifiquen su propio estilo y el del otro con el objeto de abordar estrategias orientadas a generar un proceso de enseñanza-aprendizaje más eficiente.

Es patente la dificultad de una coherencia perfecta entre estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje. No obstante es deseable que se produzca el mayor ajuste posible ya que tiene una decisiva gravitación en el aprendizaje del alumno. En este sentido resultan altamente pertinentes las propuestas realizadas por Gravini, Cabrera, Ávila y Vargas (2009) planteando

comportamientos de enseñanza ajustados a cada estilo de aprendizaje de los discentes. A sí mismo, Coloma, Manrique, Revilla y Tafur (2009) reconocen la necesidad de analizar los estilos de aprendizaje para poder conocer con mayor profundidad los estilos de enseñanza aplicados.

Obviamente, todo esto obliga al profesorado a entender el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera diferente.

1.2.- Factores que condicionan el aprendizaje del alumno: Efectos del estilo docente sobre los resultados cognitivos, sociales, emocionales y actitudinales de los estudiantes.

Si observamos con atención los diferentes enfoques sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje podemos entrever que el aprendizaje se ha visto influenciado por diversos elementos interconectados. Así tenemos que, la forma en que se estructura el currículo, el estilo con que abordan la asignatura profesor y alumno, o la manera de acercarse a la tarea de aprender tanto como la propia capacidad pueden favorecer o condicionar situaciones de aprendizaje. Anteriormente se ha señalado que tanto el componente afectivo como el cognitivo y el fisiológico se unen en un escenario de interacción de diversos elementos con los cuales se ensayan diferentes resultados en términos de eficacia, hasta configurar un estilo de aprendizaje preferente. Sin embargo muchos de los factores señalados pueden ayudar a conformar un estilo de aprendizaje adecuado o por el contrario constituir una traba en el proceso. De acuerdo a ello y como resultante, tenemos que para garantizar un aprendizaje eficiente, productivo, de alta calidad debe coincidir un concierto de múltiples interacciones, de base genética, ambiental, curricular y cultural.

Como supuesto teórico fundamental, se sostiene que la situación óptima para el aprendizaje es aquella en la que se pueden movilizar, combinar y utilizar estrategias, recursos y oportunidades diversas, en busca de la excelencia, reconociendo la diversidad de comportamientos y capacidades en respuesta a múltiples situaciones individuales y contextuales. Si pensamos por unos momentos en los constructos que circundan la cotidianidad del proceso de aprendizaje, es posible que podamos observar una serie de notas, estrategias, valores, ideas, rituales, procedimientos, elementos que constituyen el acto de aprender. Este hecho le confiere al aprendizaje un carácter eminentemente individualizador.

Numerosas investigaciones destacan la importancia del accionar docente para lograr un aprendizaje exitoso. Logro que requiere el dominio de estilos de enseñanza efectivos y la adquisición de competencias para el desarrollo adecuado de la práctica docente (ANECA, 2004; Arriaga y Madariaga, 2004; Marchesi, 2007; Perrenoud, 2004; Zabalza, 2003). Las creencias, expectativas y predisposición docente sobre el alumnado tienen gran importancia sobre la motivación para el aprendizaje y son un importante instrumento de referencia para la autoevaluación y autoconcepto del alumno (Rodríguez Espinar, 1993). A su vez, estas percepciones desarrolladas por los docentes conducen, inconscientemente, a los estudiantes a ajustarse a lo que se espera de ellos, consiguiendo que su expectativa se cumpla. A este fenómeno se le denomina "efecto Pigmalión". Por tanto, si el educador mantiene altas posibilidades en relación a un alumno, puede lograr que éste

obtenga un mayor rendimiento académico. En cambio si genera bajas expectativas, la capacidad de aprendizaje y el progreso del alumno decaerá, confirmándose así las creencias del profesor (Gabria Stewart, 2009). Así es como se observa la conveniencia de transmitir altas expectativas, incitar a asumir riesgos cuya complejidad este en relación a la capacidad de cada uno, en definitiva confiar en las posibilidades del discente, hacer uso de la crítica positiva y de la alabanza. En este sentido Rodríguez Espinar (1993:369) apunta que “se suele recoger la frase de Goethe (“tratemos a los demás como si ellos fueran lo que debieran ser y ayudémosles a convertirse en lo que son capaces de ser) para poner en evidencia la importancia que tiene el hecho de que el profesor crea y confíe en el alumno”

Es la motivación de logro o de rendimiento otro de los factores que inciden en el aprendizaje, puede considerarse una forma de motivación intrínseca para conseguir el éxito académico. Según Atkinson (1964) tres son los factores que determinan este tipo de motivación: a) el motivo del logro, que surge del conflicto generado entre la satisfacción por el éxito y la vergüenza por el fracaso, b) las expectativas de éxito, c) el grado de incentivo. Si la motivación por el logro es mayor que el temor al fracaso, el sujeto persistirá en alcanzar el objetivo de lo contrario se produce el desánimo.

Se puede entender la satisfacción como una valoración cognitiva personal que efectúa una persona de la vida y de los dominios de la misma, atendiendo a la calidad de su vida, a las expectativas y aspiraciones, a los objetivos conseguidos, fundamentada en los propios criterios de la persona y que se realiza favorablemente. En todo caso, la satisfacción se ve influenciada por múltiples variables, tanto de índole social y cultural (nivel socioeconómico, nivel cultural) como de índole personal (edad, sexo y personalidad entre otras), pudiendo condicionar la valoración de la vida o un aspecto de la misma como más o menos satisfactoria. Diferentes investigaciones apoyan la relevancia de las dimensiones señaladas (Fernández Ballesteros, 1997).

Otro aspecto a tener en cuenta, es la relación de dependencia entre rendimiento y técnicas de estudio, habilidades que obviamente, facilitarían o condicionarían el aprendizaje del alumno. Es necesario el dominio de técnicas de estudio para poder controlar y enfrentarse con éxito a la situación de aprendizaje.

La autoestima es otra de las variables que influye en el correcto aprendizaje. Definida como la dimensión evaluativa del autoconcepto, en la que el sujeto se autoevalúa en una escala que varía de lo positivo (autoafirmación) a lo negativo (auto-denigración) (Hewit, 2002). Se considera que una alta autoestima tiene una función hedónica o de bienestar general. Extensas investigaciones han descubierto que una alta autoestima tiene efectos provechosos para las personas, en tanto se sientan bien con respecto a sí mismas, a su vida y a su futuro. También se relaciona con un mejor ejercicio educativo y laboral, resolución de problemas, extraversión, autonomía, autenticidad y a varios tipos de fenómenos interpersonales positivos: conducta prosocial, satisfacción en las relaciones y desempeño positivo en grupos (Kernis y Goldman, 2003; Leary y MacDonald, 2003). Por otro lado, una baja autoestima está asociada a hipersensibilidad, inestabilidad, timidez, falta de autoconfianza, evitación de riesgos, depresión, pesimismo, soledad o

alienación (Rosenberg & Owens, 2001). La autoestima puede ser vista como una variable imprescindible, fundamentalmente cuando las personas enfrentan y pasan por diversos problemas y desafíos de la vida (Epstein, 2003; Kernis y Goldman, 2003) ya que ha de mostrado jugar un rol importante en ayudar a las personas a enfrentar las situaciones estresantes actuando como dispensa de sentimientos positivos (Baumeister, Campbell, Krueger y Vohs, 2003). Así mismo las personas van a conducir su conducta en pos de mantener su alta autoestima en aquellas cuestiones considerados valiosos (Crockery Park, 2004).

Es de hacer notar que existe una nutrida bibliografía que vincula el autoconcepto del alumno con el éxito académico, enfatizando que un incremento en el rendimiento académico provoca una autoconcepto positivo y este hecho a su vez, eleva el propio rendimiento aumentando el esfuerzo, las expectativas y los niveles de motivación (Burns, 1992; Rodríguez Espinar, 1982). Se trata de “un dinámico y complejo sistema de creencias que el individuo mantiene acerca de sí mismo y en el que cada creencia aparece con un valor positivo o negativo” Purkey (1970:7).

Es así, que es preciso considerar la existencia de una relación bidireccional entre autoconcepto y rendimiento apoyándonos en que la posesión de un autoconcepto positivo conlleva una aceptación de sí mismos, de su propia realidad, situación que aumenta la motivación para el aprendizaje, el éxito en su progreso escolar. Por otro lado, un aumento del rendimiento académico provoca mayor seguridad en sí mismo, mayor aceptación.

Otra cuestión que merece atención es la metacognición, el conocimiento que el alumno tiene sobre sí mismo, capacidad adquirida al inicio de la enseñanza secundaria, es igualmente importante en el proceso. Es necesario que el discente conozca sus limitaciones y potencialidades para afrontar el estudio con realismo y eficacia. Las habilidades metacognitivas son “aquellas habilidades que son necesarias y útiles para la adquisición, el empleo y el control del conocimiento y demás habilidades cognitivas. Incluyen la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos (...) Una persona no sólo necesita tener el conocimiento específico del campo esencial para una actuación hábil, sino también el conocimiento dentro de contextos específicos.” Nickerson (1987:125-126)

Estudios de psicología evolutiva sobre los estadios de desarrollo demuestran el carácter condicionante de estas etapas en el aprendizaje del alumno. En consecuencia, la organización y estructura mental del alumno, en relación con su estadio evolutivo, facilita o condiciona determinados aprendizajes.

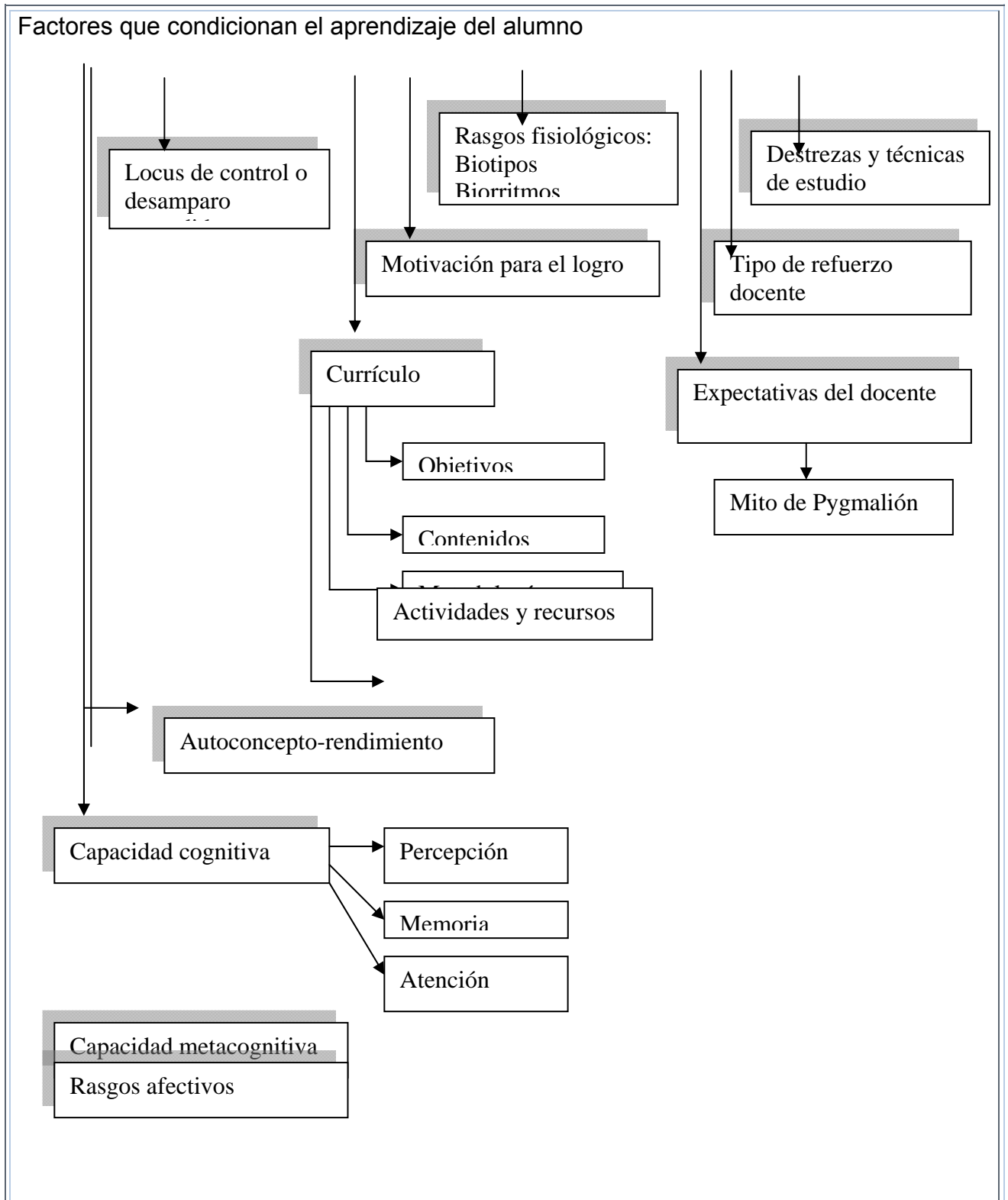


Figura 2. Factores que condicionan el aprendizaje del alumno

2.- ESTUDIO

La creciente preocupación por optimizar y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje ha llevado a varios investigadores a explorar áreas como los estilos de enseñanza. Sin embargo muchos de estos estudios se han realizado en disciplinas como la Educación Física y en ambientes socioculturales diferentes a nuestra realidad. En consecuencia la presente investigación pretende generar conocimiento respecto a los estilos de enseñanza de los maestros en su formación inicial de la Universidad de Vigo que en un futuro serán los responsables de la educación en las etapas de Infantil y Primaria.

En segundo término se pretende provocar la reflexión sobre los estilos de enseñanza predominantes y las alternativas a las prácticas pedagógicas existentes. En este espacio de creación compartida de conocimiento es necesario dar respuesta a preguntas esenciales que conforman el núcleo de la práctica pedagógica *¿Qué tendencias presentan los estudiantes de magisterio en sus estilos de enseñanza? ¿Existen diferencias en los estilos de enseñanza preferidos por los estudiantes en función de la especialidad cursada? ¿El sexo de los alumnos determina los estilos de enseñanza? ¿La edad influye en la adopción de un determinado estilo de enseñanza?*

Se parte del convencimiento de que indagar sobre los estilos de enseñanza de los estudiantes de Magisterio es descubrir el conjunto de realizaciones, tareas y operaciones que piensan implementar en el aula en su búsqueda por facilitar y optimizar el aprendizaje.

METODO

Diseño

El diseño responde a las particularidades del paradigma cuantitativo, con el propósito de recoger opiniones respecto al objeto de investigación y constatar el grado de afinidad o discrepancia existente con cada uno de los estilos de enseñanza recogidos en la escala sobre estilos de enseñanza (ESEE) para extraer un perfil lo más ajustado posible de las tendencias que poseen. A este fin, se llega a través de un diseño de carácter transversal, lo que supone la intención de describir variables y analizar la incidencia e interrelación en un momento dado, con el objeto de dar cuenta de las realidades emergentes en las creencias de los estudiantes al final de su carrera.

En consecuencia, se ha implementado un diseño que permite una doble vía de análisis: descriptivo e inferencial. Bajo el soporte de un emplazamiento descriptivo se busca descubrir e interpretar un hecho. El enfoque analítico permite establecer si las diferencias existentes entre variables son significativas. Tratamiento que conduce a una mejor comprensión de asunto abordado y al análisis y precisión de los resultados obtenidos en el transcurso del estudio, enriqueciendo las conclusiones finales.

Participantes

En la presente investigación la población estudiada está constituida por 545 estudiantes de tercer curso de Magisterio que realizan sus estudios en las facultades de Orense y Pontevedra. De ellos, 222 pertenecen a Educación Infantil, 215 corresponden a Educación Primaria, 47 a Educación Física y 61 a Educación Musical.

En el estudio participaron un total de 332 estudiantes. Las categorías (sexo, edad, especialidad) se constituyen en función de los datos que se precisan y sólo en cuanto que razonablemente se pueden vaticinar que van a ofrecer respuestas diferentes.

Entre los datos de la muestra, hemos de resaltar una mayor presencia de alumnos en la especialidad de Educación Infantil (41,8%) y Educación Primaria (31%). En lo referente al sexo, existe una mayoría de mujeres (80,3%) respecto a los hombres (19,7%) que lejos de ser un sesgo en esta muestra, es un dato acorde con los patrones ordinarios de representación de hombres y mujeres en las aulas de las Facultades de Ciencias de la Educación.

Así mismo, la edad de los estudiantes se concentra mayoritariamente en torno al intervalo integrado por menores de 20 años.

Tabla 1. Datos de la muestra.

| Categorías | Dimensiones | Porcentajes |
|--------------|--------------|-------------|
| ESPECIALIDAD | Ed. Infantil | 41,8 |
| | Ed. Primaria | 31,0 |
| | Ed. Física | 14,6 |
| | Ed. Musical | 12,7 |
| SEXO | Hombre | 19,7 |
| | Mujer | 80,3 |
| EDAD | Menos de 20 | 48,4 |
| | 21-23 | 35,7 |
| | 24 o más | 16,0 |

Instrumento

El instrumento de recogida de información utilizado es la escala sobre estilos de enseñanza (ESEE). Se trata de un instrumento de elaboración propia que se diseñó y validó previamente (González Peiteado, López-Castedo, Pino-Juste, 2012). Está conformado por 31 ítems con una categoría de respuesta que oscila del 1 al 4. El análisis factorial revela la existencia de 6 estilos de enseñanza, de los cuales cinco son estilos activos (reflexivo, cooperador, individualizador, innovador e indagador) y uno es tradicional (académico). Así mismo, en referencia a las características técnicas de la escala, la fiabilidad obtenida a través del coeficiente Alfa de Cronbach para el total de la muestra fue de α 0,886.

Análisis inferencial

Con la finalidad de estudiar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en relación a los estilos de enseñanza en función de la

especialidad y el sexo de los participantes, se presenta el análisis diferencial de medias realizados.

Con respecto a la especialidad, los resultados del ANOVA y de la prueba no paramétrica HSD de TUKEY (tabla 6) mostraron diferencias estadísticamente significativas en todos los estilos, exceptuando el estilo innovador.

La especialidad de educación física se revela como la más coherente con el estilo académico.

Tabla 2 Anova y HSD de TUKEY en función de la especialidad

| FACTORES | Media | F | Sig. | HSD de TUKEY Sig.* |
|-------------------------------|---------------------|-------|-------|--|
| Estilo reflexivo | Ed. Infantil: 28,50 | 5,081 | 0,001 | Ed. Infantil-Ed. Primaria:0,002 Ed. Infantil-Ed. Física:0,005 |
| | Ed. Primaria: 26,87 | | | |
| | Ed. Física: 27,44 | | | |
| | Ed. Musical: 27,51 | | | |
| Estilo cooperador | Ed. Infantil: 26,19 | 6,927 | 0,000 | Ed. Infantil-Ed. Primaria:0,006 Ed. Infantil-Ed. Física:0,000 |
| | Ed. Primaria:24,84 | | | |
| | Ed. Física:24,09 | | | |
| | Ed. Musical:25,18 | | | |
| Estilo académico | Ed. Infantil:11,93 | 10,30 | 0,000 | Ed. Infantil-Ed. Primaria:0,000 Ed. Infantil-Ed. Física:0,000 Ed. Física-Ed. musical:0,014 |
| | Ed. Primaria:13,58 | | | |
| | Ed. Física:14,38 | | | |
| | Ed. Musical:12,30 | | | |
| Estilo individualizado | Ed. Infantil:17,41 | 3,54 | 0,000 | Ed. Infantil-Ed. Física:0,000 |
| | Ed. Primaria:16,63 | | | |
| | Ed. Física:16,06 | | | |
| | Ed. Musical:16,37 | | | |
| Estilo innovador | Ed. Infantil:7,46 | 1,98 | 0,118 | Subconjunto homogéneo |
| | Ed. Primaria:7,18 | | | |
| | Ed. Física:7,06 | | | |
| | Ed. Musical:7,29 | | | |
| Estilo indagador | Ed. Infantil:6,91 | 6,86 | 0,000 | Ed. Física- Ed Infantil: 0,000 Ed. Física-Ed. Primaria: 0,005 |
| | Ed. Primaria:6,74 | | | |
| | Ed. Física:6,03 | | | |
| | Ed. Musical:6,44 | | | |

*La diferencia de medias es significativa al nivel de 0.05.

Los datos obtenidos según el sexo de la muestra, las mujeres puntúan más alto que los hombres en los estilos reflexivo, cooperador, individualizador, innovador e indagador, mientras que los hombres puntúan más alto en el estilo académico.

Una vez aplicada la prueba paramétrica T de student para muestras independientes, los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en todos los factores.

Tabla 3 Prueba t de student para contraste de medias de muestras independientes.

| Estilos | Sexo | Media | T | Sig |
|------------------|--------|---------|--------|------|
| Reflexivo | hombre | 25,7143 | -4,061 | ,000 |
| | mujer | 27,9532 | | |
| Cooperador | hombre | 23,9048 | -4,162 | ,000 |
| | mujer | 25,6959 | | |
| Académico | hombre | 14,0874 | 4,414 | ,000 |
| | mujer | 12,4889 | | |
| Individualizador | hombre | 15,9286 | -2,865 | ,005 |
| | mujer | 17,0702 | | |
| Innovador | hombre | 6,8810 | -3,349 | ,001 |
| | mujer | 7,3977 | | |
| Indagador | hombre | 6,2619 | -2,981 | ,003 |
| | mujer | 6,7719 | | |

3.- CONCLUSIÓN

El valor de las contribuciones de este estudio radica en dos aspectos fundamentales: En primer término, la utilización de una clasificación de estilos de enseñanza de amplio espectro, fundamentada en seis factores. En segundo lugar, la aproximación a las creencias y tendencias de los alumnos de Magisterio con el propósito de conocer sus inclinaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y hacerles a ellos partícipes de la importancia de conocer sus propias tendencias para poder ajustarlas a los estilos de aprendizaje de los alumnos.

Al revisar analíticamente ambos postulados (estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje), nos estamos adentrando en el abordaje crítico de aspectos ideológicos que configuran el espacio simbólico del desarrollo docente. En este orden de cosas, es imprescindible que el profesor identifique el estilo de aprendizaje de sus alumnos para determinar que estilos puede él utilizar y con ello evitar déficits en el aprendizaje y a su vez evitar que con la imposición rutinaria de un marco único de estilo de enseñanza se genere hábitos restrictivos en los alumnos empobreciendo su espectro de estilos a emplear. Por tanto, la postura ecléctica parece la más idónea. La tarea de integración se vuelve esencial cuando la demanda de docentes exige respuestas determinadas a preguntas concretas en situaciones de diversidad

En cuanto a los resultados resaltamos la preferencia de los alumnos en formación inicial, por estilos activos. No obstante, es la especialidad de Educación Física la que registra una media superior en el estilo académico, basado en una línea metodológica tradicional. Las representaciones asociadas a los estilos activos han sido las que en mayor medida han identificado a los alumnos de Educación Infantil, presentando creencias más productivas en relación a los estudiantes de las restantes especialidades. En la misma dirección, son los que menos manifiestan percepciones coherentes con el estilo académico.

Teniendo en cuenta la variable sexo, las mujeres muestran una distribución por estilos de enseñanza más coherente con postulados activos que los hombres, quienes presentan una media superior en el estilo académico, centrado en el profesor. Se constatan diferencias significativas en los seis factores.

Sin embargo, se hace preciso destacar que manifiestan una tendencia a abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma compleja, integrando diferentes paradigmas teóricos con intención de plasmarlos en la praxis, articulados de tal manera que podemos hablar de complementariedad entre los estilos de enseñanza. Una visión integradora del saber y del querer hacer que nos permite suponer que tendrán un resultado en la práctica futura. Estos datos coinciden con los derivados del estudio llevado a cabo por Delgado, Medida y Viciano (1996), sobre las creencias de los profesores de formación inicial acerca de los estilos de enseñanza, con 63 alumnos de último curso de la licenciatura de Educación Física. En este trabajo se concluye que existe una notable propensión hacia los estilos de enseñanza innovadores (activos) integrado por los estilos participativos, individualizadores, creativos y socializadores y en menor medida el estilo de enseñanza cognoscitivo. Así mismo, sella una negativa manifiesta hacia los estilos de enseñanza tradicional sobre todo en su concepción más radical. En el ámbito de la Educación Secundaria, Travers, Sales, Domenech y Moliner (2005) constatan la existencia de dos tendencias claramente diferenciadas: transmisiva y constructiva, ambas se corresponden con los estilos academicista y activo referenciados anteriormente. Ateniéndonos a los datos señalados por los análisis estadísticos y descriptivos de los cuestionarios recogidos para este estudio, se perfila igualmente, una clara tendencia hacia creencias constructivistas en detrimento de posturas transmisivas.

En otros contextos, los estudios han estado orientados a comparar el impacto de los estilos de enseñanza activa y tradicional en los estudiantes (Michel, Cater; Varela, 2010). Mientras tanto, otros informes se centran en conocer si los estilos de aprendizaje de los alumnos son compatibles con los estilos de enseñanza docentes (Wirz, 2010) y en indagar acerca de los estilos de enseñanza que adoptan los profesores de una determinada disciplina (Barrett, Bower, Donovan, 2006)

No obstante, no se puede obviar que si cada profesor enseña exclusivamente de una manera peculiar, favorece la preferencia a aprender más baja entre sus estudiantes, el nivel de insatisfacción entre ellos será más que suficiente para interferir con su aprendizaje. En otras palabras, si el profesor enseña exclusivamente en el modo que prefieran sus alumnos, estos puede que no desarrollen la capacidad cognitiva necesaria para elevar su potencial al máximo y ser exitosos en sus vidas y profesiones particulares. Felder (1996) sugiere que un objetivo educativo debe ser ayudar a los estudiantes tanto en sus estilos más preferidos como en los menos preferidos por lo que el estilo de enseñanza de los docentes debe contener elementos de varios estilos para satisfacer las necesidades de sus estudiantes.

A pesar de todo, la prudencia obliga a resaltar que la ausencia de desajustes entre estilo de enseñanza y estilo de aprendizaje a veces no garantiza que el proceso educativo se lleve a cabo eficazmente, ya que

docente y discente pueden utilizar estilos compatibles pero que no son adecuados para los contenidos transmitidos.

Ninguna de las perspectivas presentadas agotan la cuestión de los procesos de enseñanza, pero el problema puede quedar bien enfocado si se integran los elementos valiosos de cada una de las mismas.

Desde una perspectiva integradora es imperioso dar respuesta a las dificultades que surgen en el proceso educativo, pero sin caer en un ilusionismo pedagógico. En otras palabras, creer que resolviendo los problemas didácticos se resuelven los problemas escolares, sería claramente una utopía en la medida que se desconozca que los problemas institucionales y sociales en su conjunto textualizan y contextualizan cualquier tarea que se realice dentro de las paredes de un aula. No obstante resolviendo algunos problemas dentro del aula podemos conservar la esperanza que puedan cambiarse algunas cosas en la escuela y en el entorno.

Podemos sintetizar que la educación es un proceso que implica fundamentalmente intencionalidad, sistematización y coherencia teniendo en cuenta las aptitudes, actitudes, potencialidades, intereses y necesidades del que aprende, la naturaleza de los materiales, las actividades de aprendizaje y las características del entorno. Para que un profesor sea eficaz debe conocer las posibilidades y limitaciones del estudiante en relación con su período evolutivo. Pero existen otras dos variables que también influyen en la dinámica escolar, los factores sociales y las características del profesor. La primera se refiere al clima de la clase, al nivel de comunicación existente, al grado de cooperación alcanzado, al estado de cohesión grupal conseguida. La segunda se refiere a la competencia académica del profesor, al conocimiento pedagógico, a su personalidad, autobiografía y desempeño docente. Todas estas variables internas y externas contribuyen a la elaboración de los estilos de enseñanza.

La búsqueda del profesor ideal ha sido una constante a lo largo de la historia, su estilo de enseñanza es un valor importante en todo proceso educativo dada la repercusión de la organización del material de estudio, su forma de comunicarse, la directividad de la clase, su rol orientador, consejero, facilitador del aprendizaje y transformador de la cultura, su nivel de control de la clase, su imparcialidad, empatía, entusiasmo y su disponibilidad afectiva. Todas ellas son cualidades personales consideradas como prerrequisito para el éxito de la enseñanza. No podemos olvidarnos de que el fenómeno educativo, a pesar de sus implicaciones sociales, es un fenómeno individual.

Para concluir, una cita de Imbernón (1998:40) que sintetiza un aspecto esencial del espíritu docente: "Un factor importante en el desarrollo profesional será la actitud de los profesores al diseñar su tarea docente, no únicamente como técnicos infalibles, sino como facilitadores del aprendizaje, capaces de provocar la cooperación y participación del alumno".

Referencias bibliográficas.

Arriaga, C. y Madariaga, J. M. (2004). "Condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música". *Revista de Psicodidáctica*, 17, 65-73.

Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princenton, NJ. Van Nostrand

Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I. & Vohs, K.D. (2003). "Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?" *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44

Burns, R. B. (1992). *El autoconcepto*. Bilbao: E.G.A.

Castellá, J. M., Comelles, S., Cros, S. y Vilá, M. (2007). *Entender (se) en clase: Las estrategias de los docentes bien valorados*. Barcelona: GRAO.

Coloma, C. R.; Manrique, L.; Revilla, D. M. y Tafur, R. (2009). "Estudio descriptivo de los estilos de aprendizaje de docentes universitarios". *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1, 124-142.

Crocker, J. y Park, L.E. (2004). "The costly pursuit of self-esteem". *Psychological Bulletin*, 130, 392-414.

DELGADO, M. A. (1996). Aplicaciones a los Estilos de Enseñanza en la Educación Primaria. En C. Romero (Comp.), *Estrategias Metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de Educación Física Escolar (73-86)*. Granada: Universidad de Granada.

Dunn, R. y Dunn, K. (1984). *La enseñanza y el estilo de aprendizaje*. Madrid: Anaya.

Epstein, S. (2003). Cognitive-experiential self-theory of personality. En T. Millon & M.J. Lerner (Eds.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology*, Vol. 5, 159-184. Hoboken, NJ. John Wiley.

Felder, M. (1996). Matters of Style. In *ASEEE Prism*, 6, 18-23.

Fernández Ballesteros, R. (1997). "Calidad de vida. Condiciones diferenciales". *Intervención psicosocial*, 6, 21-35

Gaviria Stewart, E. (2009). *Psicología Social*. Madrid: Sanz y Torres.

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: Aljibe.

González Peiteado, M. (2009). "Estilos de enseñanzas predominantes en los alumnos de los centros de formación del profesorado de la provincia de Pontevedra". *Revista Innovación Educativa*.19, 237-245. Universidad de Santiago de Compostela.

González Peiteado, M. (2010a). "La Institucionalización y marco legal de la formación inicial del profesorado de educación primaria y su impronta en los estilos de enseñanza". *Revista Innovación Educativa*. 20, 145-156. Universidad de Santiago de Compostela.

González Peiteado, M. y Pino Juste, M. (2010b). Entre lo real y lo posible. Necesidades de formación para la carrera docente. *Actas I Congreso Internacional: reinventar la profesión docente*, 183-194.

González-Peiteado, M.; Lopez-Castedo, A.; Pino-Juste, M. (2012). "Análisis psicométrico de una Escala sobre Estilos de Enseñanza (ESEE)". *Revista Enseñanza & Teaching*. (aceptado).

González-Pienda, J. A.; González Cabanach, R.; Nuñez, J. C. y Valle, A. (2002). *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Pirámide.

Gravini, M.; Cabrera, E.; Ávila, V. y Vargas, I. (2009). "Estrategias de enseñanza en docentes y estilos de aprendizaje en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla". *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3, 124-140.

Hervás Aviles R. M. (2005). *Estilo de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Granada: Grupo editorial universitario.

Hewit, J.P. (2002). The social construction of self-esteem. En S.J. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* pp. 135-147. New York: Oxford University Press.

Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.

Kernis, M.H. y Goldman, B.M. (2003). Stability and variability in self-concept and self-esteem. En M.R. Leary & J.P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 106-127). New York, NY: Guilford.

Kolb, D. A. (1976). *Learning Style Inventory. Technical manual*. Boston. McBer

Leary, M.R. y MacDonald, G. (2003). Individual differences in self-esteem: A review and theoretical integration. En M.R. Leary & J.P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity*, pp. 401-418. New York, NY: Guilford.

Lozano Rodríguez, A. (2005). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Mad. Sevilla.

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.

Martínez Geijo, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje y enseñanza desde la práctica en el aula*. Bilbao: Mensajero.

Nickerson, R. S. (1985). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Buenos Aires: Pidos.

Perrenout, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Grao.

Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.

Pozo, I. (2000). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.

Purkey, W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs: NJ. Prentice-Hall Inc.

Rodríguez Espinar, S. (1982). *Factores de rendimiento académico*. Barcelona: Oikos-Tau.

Rodríguez Espinar, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

Román, J. M. (2008). *Psicología de la instrucción*. Universidad de Valladolid: Departamento de Psicología. Documento mimeografiado.

Rosenberg, M. & Owens, T.J. (2001). Low self-esteem people: A collective portrait. En T.J. Owens, S. Stryker & N. Goodman (Eds.), *Extending self esteem theory and research: Sociological and psychological currents* (pp. 400-436). New York, NY: Cambridge University Press.

Sánchez, A. y Paniagua, E. (2005). *Introducción al estudio de las diferencias individuales*. Madrid: Sanz y Torres.

Sanz Aparicio, M. T. (2009). *Psicología de la Motivación*. Madrid: Sanz y Torres.

Thompson, S. D. (1986). Strategies for Improving Achievement within diversity. Meetings of the International Intervisitation programs in Educational Administration. Hawaii. ERIC EE273040

Traver Martí J.A.; Doménech Betoret, F.; Sales Ciges, M.; Moliner García, M.O. (2005) "Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente". *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (8) 1-18.

Valdivia Ruiz, F. (2002). *Estilos de aprendizaje en la Educación Primaria*. Dykinson: Málaga.

Wirz, D. (2010). Students' Learning Styles vs. Professors' Teaching Styles. Virginia Community Colleges Association. Richmond. Inquiry, 9 (1) 5

Zabalza Beraza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Referencias webgráficas

Barrett, Karinda R.; Bower, Beverly L.; Donovan, Nancy C. (2006). Teaching Styles of Community College Instructors. *American Journal of Distance Education*, 12 (1) 37-49 Disponible en: <http://dx.doi.org/>

Delgado, M. A. (1998). Comparación de la valoración de los Estilos de Enseñanza por los futuros profesores de Educación Física durante la Formación Inicial y Profesores de Educación Física en Formación. *Lecturas de Educación Física*. Disponible en: <http://w.w.w.sir.ca/revista/> Consultado: 03/11/2011

Gallego, D. y Alonso, C. M. (2008). "Estilos de aprender en el siglo XXI", en *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2, pp. 23-34, Disponible en: http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lsr_2_octubre_2008.pdf consultado: 05/04/2012

González Peiteado, M. (2010). Estilos de enseñanza: Un constructo nuclear de gran impacto en la praxis docente. *Revista Educación y Futuro Digital*. Disponible en: www.cesdonbosco.com/revista/articulos2010/ Consultado: 15/04/2012.

Martín-Cuadrado, A.M. (2011). Competencias del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8 (8). Disponible en: www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/...8/.../lsr_8_articulo_8.pdf Consultado: 05/11/2011

Michel, N.; Cater, J.; Varela, O.(2010). Active versus passive teaching styles: an empirical study of student learning outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 20 (4) 397-418 Disponible en: <http://www3.interscience.wiley.com> Consultado: 08/11/2011

Recibido en: 15/10/2012

Aceptado en: 27/11/2012

Se usted desea contribuir con la revista debe enviar el original e resúmenes al correo revistaestilosdeaprendizaje@edu.uned.es. Las normas de publicación las puede consultar

en <http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/>. En normas para la publicación. Esta disponible en cuatro idiomas: portugués, español, inglés y francés.

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN EN LA REVISTA ESTILOS DE APRENDIZAJE

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

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

Reglas Generales para Publicación de Artículos

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

Normas de Estilo para la Publicación

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

Referencias bibliográficas y webgráficas

Libros

Ejemplo:

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

Capítulos de libros

Ejemplo:

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

Artículos de revistas

Ejemplo:

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

Referencias webgráficas

Libro:

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

Artículo de un diario o de revista digital

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

Citas y referencias en el texto

Citas no textuales

Ejemplo:

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

Citas textuales

Ejemplo:

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

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

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

Citas contextuales

Ejemplos:

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

Citas de citas

Ejemplos:

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

Procedimientos para Presentación de Trabajos

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

Procedimiento de Arbitraje

Todos los manuscritos recibidos están sujetos al siguiente proceso:

1. La coordinación técnica notifica la recepción del documento.
2. El **Consejo Editorial** hace una primera revisión del manuscrito para verificar si cumple los requisitos básicos para publicarse en la revista.
3. El **Comité Científico** evalúa el contenido, y comunica a la Coordinación Técnica si está: A) Aceptado, B) Aceptado con correcciones menores, C) Aceptado con correcciones mayores y D) Rechazado.
4. La **Coordinación Técnica** envía los documentos a los Evaluadores Externos para un arbitraje bajo la modalidad de “Doble ciego”.
5. La **Coordinación Técnica** comprueba si las dos evaluaciones coinciden. En caso negativo se envía a un tercer experto.

6. La **Coordinación Técnica** comunica al autor si el documento está: A) Aceptado, B) Aceptado con correcciones menores, C) Aceptado con correcciones mayores y D) Rechazado.
 7. Este proceso tarda aproximadamente tres meses.
 8. El autor deberá contestar si está de acuerdo con los cambios propuestos (si éste fuera el caso), comprometiéndose a enviar una versión revisada, que incluya una relación de los cambios efectuados, en un período no mayor a 15 días naturales.
 9. El **Comité Científico** comprobará si el autor ha revisado las correcciones sugeridas.
- Políticas de la Revisión de Originales**
1. El **Consejo Editorial** se reserva el derecho de devolver a los autores los artículos que no cumplan con las normas editoriales aquí especificadas.
 2. El **Consejo Editorial** de la revista está integrado por investigadores de reconocido prestigio de distintas Instituciones Internacionales. No obstante, puede darse el caso de que, dada la temática del artículo, sea necesario recurrir a otros revisores, en cuyo caso se cuidará que sean expertos cualificados en su respectivo campo.
 3. Cuando el autor demore más de 15 días naturales en responder a las sugerencias dadas, el artículo será dado de baja.