

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE

Dr. Domingo J. Gallego Gil
Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España
domingo.j.gallego@gmail.com

M^a Concepción, García Diego
ESCUNI Esc. Univ. de Magisterio, Adscrita a la UCM, Madrid, España
cgarcia@escuni.com

Resumen

Este trabajo explora algunos de los aspectos pedagógicos que consideramos clave en una sociedad del conocimiento y que necesariamente integran, a su vez, una nueva cultura del aprendizaje. Nuestra preocupación se centra en mejorar el sistema educativo y en afianzar las conclusiones obtenidas de los informes valorativos de determinados países con sistemas considerados punteros por su desempeño educativo. Estamos de acuerdo en impulsar la calidad de formación inicial del docente y consideramos que una acción práctica concreta comienza por hacer realidad la implementación de la diversidad de los Estilos de Aprendizaje. Las metodologías líderes del siglo XXI deben desarrollarse desde el conocimiento completo del estudiante. Si esto no se establece así, corremos el peligro de caer en una actividad estéril.

Palabras clave: Estilos de Aprendizaje, Formación Inicial de docente, Cultura del aprendizaje, Metodologías, Inteligencia, Personalidad.

LEARNING STYLES-IN INITIALTEACHER

Abstract

This paper aims to explore some of the pedagogical aspects we consider key in a knowledge society and which necessarily integrate, in turn, a new learning culture. Our concern is focused on improving the educational system and consolidating the conclusions drawn from the assessment reports of certain countries with systems considered of educational performance. We agree with promoting the quality of inicial teacher training and we believe that a genuine intervention begins when attention is drawn to diversity in Learning Styles. The 21st century leading methodologies must be developed from the student. If they are not established this way, we run the risk of toiling on a fruitless task.

Key Words: Learning styles, Initial Teaching Formation, Learning culture, Methodologies, Intelligence, Personality.

1. Introducción

Antonio se presenta a las 9,00 hs. de la mañana en el aula 8 para hacer un examen junto a otros siete compañeros más. Antonio tiene suspendida la asignatura de primer curso de Grado de Educación Primaria y él está ya en tercero. Al entregarle el modelo de examen, comienza a leerlo, al igual que el resto de sus compañeros. Mientras que éstos se concentran en contestar, Antonio me mira lanzando un soplo que traduce su agobio. ¿Qué pasa Antonio? -No puedo con las preguntas tipo test, soy incapaz de estudiar para hacer este tipo de exámenes-. Antonio afirma llevar la materia muy preparada, ha estado leyendo libros y consultando otras informaciones publicadas en Internet.- ¿qué estrategia ha adoptado para la preparación de las pruebas?, ¿qué objetivo se halla tras la formulación de las preguntas diseñadas para este examen? Si Antonio suspende, ¿qué ha aprendido de la materia?, si Antonio aprueba ¿qué domina de la materia?

María, estudiante de primero de Grado de Educación Infantil no distingue lo que es importante o no para desarrollar los temas. Cuando estudia lee, relee, lo repite de memoria e incluso en numerosas ocasiones escribe todo el contenido que debe regurgitar en el momento del examen: Siempre estudia en su casa, es incapaz de concentrarse en una biblioteca ¿María está aprendiendo?

Luis, también es estudiante de Grado de Educación Primaria, cuando finaliza las clases participa en una gran variedad de actividades. Sólo le interesa el contenido que sea objeto de evaluación. En las clases, llega a desesperar a algún profesor: “entra o no” en el examen. ¿Pero no entendéis que todo es importante? –les contesta Antonio, el profesor- Según Antonio a los estudiantes sólo les interesa escuchar lo que vaya a ser materia de examen, ¿les estamos enseñando?

Antonio, María y Luis llevan desde los tres años escolarizados, primero pasaron la etapa de Educación Infantil, recordando los buenos momentos de juego, canciones y excursiones; luego pasaron la etapa Primaria, quizá no tan divertida. Ya en el segundo ciclo (tercer y cuarto curso de Primaria),- sin detallar los buenos procesos de aprendizaje que también experimentaron-comenzaron a tener exámenes, una semana sí y otra no. Explicaciones, en la mayoría de los casos, acompañadas de un manual, completamente detallado y que se utiliza año tras año, alumno tras alumno y que precede a la tarea del profesor. Todos con los mismos ejercicios, todos con los mismos deberes, todos con el mismo tipo de pruebas de evaluación. Pasaron a Secundaria. En esta etapa su trayectoria fue mediocre, en las asignaturas que más les motivaron –generalmente, manifiestan su agradecimiento al profesor que las impartió- consiguieron mejores resultados, algunos baches, algunos impulsos y..., siguiente paso: llega el momento de tomar una decisión. Antonio opta por estudiar un Ciclo Formativo, una vez finalizado, decide continuar estudiando Magisterio. María cursa Bachillerato y cuando llega el momento de elegir estudios, no duda, siempre lo ha tenido claro, ella quiere ser maestra, le gusta enseñar a los pequeños. Luis, en cambio, quiere hacer unos estudios a los que

no puede acceder porque le faltan unas décimas de la nota de Selectividad, por lo tanto estudiará Magisterio, es su segunda opción.

Han transcurrido cinco años y Antonio, María y Luis ya están ejerciendo, ya son maestros, están en la etapa de Infantil y de Primaria. Tienen 25 alumnos en el aula, ¿qué Estilo de profesor les caracterizará?, ¿seguirán pendientes de programar para el alumno estándar?, ¿cuándo preparan las actividades metodológicas tendrán en cuenta la diversidad de Estilos de Aprender de sus alumnos?, ¿diversificarán su curriculum?, ¿dónde lo han aprendido?, ¿han interiorizado y desarrollado una sensibilidad por entender y adecuarse a los Estilos de Aprendizaje de su alumnado?, ¿conocen su Estilo de Enseñar?, ¿reconocen la evaluación como un componente inseparable del aprendizaje?

Los testimonios aportados por los tres estudiantes de Grado de Maestro de Educación Infantil y Grado de Maestro de Educación Primaria no sorprenden a ningún formador de aprendices. Sin embargo, los nuevos métodos de enseñar, de aprender y de evaluar demandados por la nueva sociedad del conocimiento, por el Plan Bolonia y por el Espacio Iberoamericano del Conocimiento requieren seguir trabajando sobre cuestiones relevantes para potenciar los procesos pedagógicos y didácticos de la educación.

El docente debe tener en cuenta estos nuevos contextos para despertar el deseo hacia el aprendizaje de sus alumnos y de él mismo, y para fomentar un aprendizaje que exija voluntad, dedicación e implicación. En la Universidad, menciona Huertas (2009: 166), “ya estamos asumiendo que formar un especialista, un profesional o científico de nuestro tiempo es formar a una persona que quiere ser competente en conocimientos y destrezas y que debe saber colaborar con otros en metas comunes”.

Los principales subrayados en esta nueva concepción de aprendizaje radican en el protagonismo del alumno. Paralelamente a la preocupación del qué enseñar y cómo enseñar se acentúa la conveniencia por conocer los mecanismos que llevan al alumno al aprendizaje: ¿por qué unos aprenden construyendo mapas conceptuales?, ¿otros yendo a clase?, ¿otros estudiando en la biblioteca?...

En este debate también suscita interés, en primer lugar, el cambio en los sistemas de gestión del conocimiento impulsados por las nuevas tecnologías y, en segundo, un aspecto general recogido en la mayoría de las publicaciones de la educación Superior: el desarrollo la capacidad reflexiva y autónoma del estudiante. Buscamos, en definitiva, un aprendizaje competencial, queremos que el alumno aprenda a aprender. La autonomía depende del reconocimiento que el estudiante tenga de su Estilo de Aprendizaje. Se precisa, por lo tanto, rellenar nuestro espacio interior, y escuchar el eco de nuestro pensamiento: “aprender, enseñar, aprender”.

2. La formación inicial del docente: elemento de éxito en la calidad de la enseñanza

Para saber por qué algunos sistemas educativos tienen mayor éxito que otros, el informe Mckinsey estudió y analizó la enseñanza en veinticinco países incluyendo diez de los sistemas con mejor desempeño según el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la OCDE (Shanghai, Corea del Sur, Finlandia, Hong Kong, Singapur, Canadá, Nueva Zelanda, Japón, Australia y Holanda). Concluyeron que en todos ellos hay una gran preocupación y un interés especial en: a) captar a los mejores estudiantes para que cursen la carrera docente, b) diseñar una buena instrucción que les convierta en buenos profesionales de la educación y c) garantizar sistemas educativos que les permita desarrollar la mejor instrucción para que ningún alumno quede excluido. Según lo anteriormente expuesto y en opinión de los expertos del estudio Mckinsey “la experiencia acumulada por los sistemas con alto desempeño que hemos estudiado indica que concentrarse en estos tres impulsores resulta esencial para mejorar los logros de los alumnos y, aún más importante, que los esfuerzos de reforma que no abordan estos impulsores tienen escasas probabilidades de alcanzar las mejoras en los resultados pretendidas por los líderes del sistema” (Barber y Mourshed, 2008: 14).

Si la calidad de los docentes se sitúa como elemento impulsor y estratégico para conseguir sistemas con alto desempeño, nuestra opinión es que las buenas prácticas educativas también deberían elevar el estatus profesional del docente. Los estudios que avalan la información recogida por el informe Mckinsey se apoyan en evidencias sobre la eficiencia entre los resultados de alumnos asignados a docentes de alto desempeño comparados con los alumnos instruidos por docentes de bajo desempeño. En un estudio realizado en Tennessee, hallaron diferencias de 53 puntos porcentuales en un lapso de tres años entre los estudiantes en función de la asignación al grupo con diferente perfil docente (Figura 1).

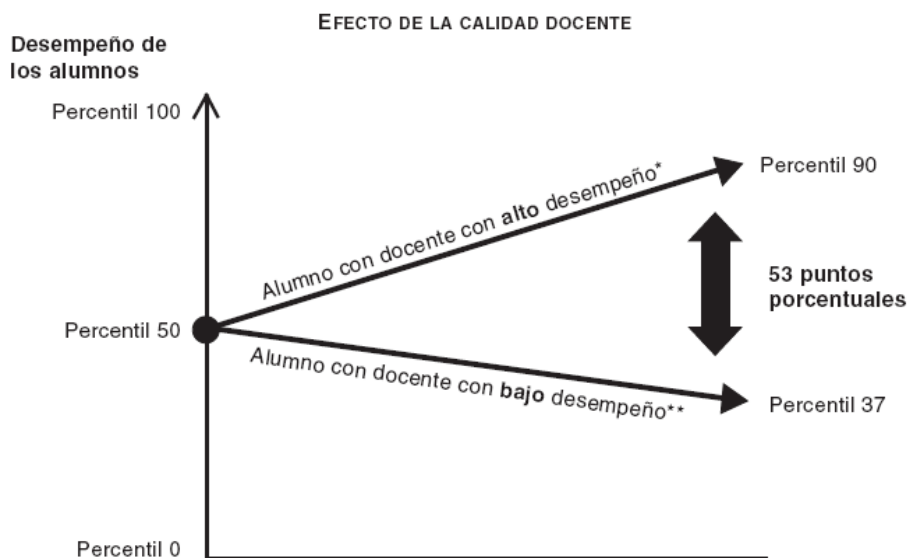


Figura 1

Los efectos de la calidad docente según Barber y Mourshed (2008: 13)

Nosotros partimos de la idea y del convencimiento de que para aumentar la calidad del docente tenemos que mejorar no sólo la estructura del sistema educativo, sino también apoyar demandas pequeñas, pero esenciales, como es implementar cambios partiendo del conocimiento del estudiante de Magisterio e introducir una especial atención a las individualidades del estudiante. Oppenheimer (2010), en una entrevista realizada al director de una escuela de Finlandia, recoge que el número de horas de clase personalizadas varía en función de las debilidades o posibilidades de los estudiantes, pueden necesitar desde una hora a la semana hasta, por ejemplo, tres. Los procesos inmersos en la formación inicial en la que se encuentra el futuro profesional docente requieren tener en cuenta los procedimientos involucrados en la adquisición del aprendizaje y no dar la espalda a los diferentes tipos de estudiantes que tenemos en el aula.

3. La cultura del aprendizaje y los Estilos de Aprendizaje

Fieles a los planteamientos de Pozo (2008) transferimos la histórica idea del aprendizaje de la cultura a la cultura del aprendizaje, y situamos la cultura del aprendizaje incluyendo la del estudiante y el cambio de roles que afectan directamente al profesorado y al alumnado. Según Pink (citado por Oppenheimer, 2010), hemos pasado de la era industrial a la era del conocimiento y a la era conceptual y, ahora, continúa su discurso, estamos dando paso a una era de creación, caracterizada por una sociedad de tendencias y creadores de sentido. Este surgimiento innovador se aprecia en las universidades de países como Estados Unidos, Japón o Finlandia.

La función principal de la formación del actual universitario no es sólo conseguir que el alumno sepa recoger y transmitir el saber acumulado y las formas del pensamiento que han predominado a lo largo de la historia sino, sobre todo, la formación de estudiantes competentes en la solución de sus necesidades, en el control de los fenómenos, en la mejora de sus procesos cognitivos y en el desarrollo de un yo equilibrado, reflexivo, creativo y crítico consigo mismo, con su mundo y con la sociedad que le rodea. Esto se puede alcanzar si logramos adecuarnos a las diferencias que presentan los alumnos y potenciar al máximo sus posibilidades, ayudándoles a compensar los aspectos concretos en su forma de trabajar que bien pudieran limitar la posibilidad de alcanzar las metas propuestas.

En esta línea, Esteve (2009: 19) nos anima a un cambio de perspectiva explicando que “al igual que, aparentemente, el sol gira alrededor de la Tierra y resulta muy complicado demostrar lo contrario, es necesario promocionar el giro copernicano que supondría en nuestros programas de formación de profesores abandonar el estudio de lo que el profesor es, y entender que el elemento clave de la cuestión es centrarnos en lo que el profesor *hace*”.

Sin duda, los docentes, independientemente del nivel educativo en el que nos situamos, mejoraríamos nuestra actuación si fuéramos sensibles a las diferentes maneras de pensar, de ser y de aprender de nuestros aprendices y si hiciéramos realmente explícitos los Estilos de Aprender y los Estilos de Enseñar en nuestra tarea cotidiana. El desconocimiento sobre estos temas provoca ciertas paradojas entre lo que se enseña y lo que se aprende. Las dificultades que evidencian los estudiantes sobre el conocimiento de su forma de ser, de conocer (metacognición) y de sus Estilos de Aprendizaje les dificulta, la adquisición de recursos para poder aprender y demostrar lo aprendido y al profesorado la implementación de metodologías, a veces, situadas a años luz de los intereses y necesidades del alumno.

En consecuencia, la vinculación de los estudios sobre el aprendizaje a los nuevos escenarios educativos demanda al profesorado que introduzca cambios desde la individualización de los estudiantes y que se puedan hacer explícitas maneras de formar a los futuros maestros en la Teoría de los Estilos de Aprendizaje.

4. Un paso adelante: La Inteligencia, la Personalidad y los Estilos de Aprendizaje en el estudiante de Magisterio

Uno de los denominadores comunes de los profesores que fracasan en la enseñanza, explica Esteve (2009), es que como dicen los alumnos, no se enteran de dónde están, de quiénes mueven las dinámicas de la clase, de qué piensan de verdad los alumnos... Para evitar este descorazonado desconocimiento, un elemento central en la formación inicial del maestro es dotarle de estrategias que le faciliten el análisis de algunos de los innumerables factores que interfieren en el escenario educativo, y fomentar en los estudiantes el respeto y reconocimiento por las diferencias individuales que inundan la dinámica del aula y del conjunto de la comunidad escolar.

Es más, Dryden y Vos (2002) en su divulgado libro “La Revolución del Aprendizaje” recomienda trece pasos para alcanzar una nueva sociedad de aprendizaje. Entre ellos se encuentran 1) Redefinir lo que debería enseñarse en la escuela, y 2) Aprender a aprender y a pensar, y 3) Definir los Estilos de Aprendizaje y el tipo de inteligencia individuales y adaptarse a ellos.

Por un lado, el docente debe potenciar y orientar los Estilos de Aprendizaje de sus estudiantes, y por otro, también debe conjugar la transformación con el amoldamiento de las metodologías en función de las competencias diseñadas y de los estilos individuales.

Esteve (2009: 21) precisa que “para construir un aprendizaje significativo tenemos que traducir el contenido de la enseñanza a las propias claves del alumno, para que sepan qué es lo que están intentando aprender, qué valor tiene el nuevo conocimiento, qué parte de su vida cotidiana pueden entender o mejorar con ese conocimiento y cómo se relaciona el nuevo conocimiento con lo que ya han aprendido”. Por esto, “formar competencias reales durante la

etapa escolar general supone una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber, de sus maneras de 'hacer clases' y, a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias profesionales" (Perrenoud, 1999).

La mayoría de los educadores aceptan la premisa de que en un mundo ideal, el aprendizaje estaría integrado en la forma y en el medio ambiente que mejor se adaptase a las necesidades y a los Estilos de Aprendizaje de cada alumno (LaCour, 2005). En este planteamiento cobra fuerza el estudio, también, de la Inteligencia y de la Personalidad como variables importantes en la configuración de las diferencias individuales del alumnado frente al aprendizaje.

Estas tres dimensiones están diseñadas para abarcar múltiples formas de actuar, de sentir, de pensar y de aprender. El cultivo y la preparación del Estilo de Aprendizaje, acompañado de la incorporación de una serie de conocimientos acerca de la Personalidad y de la Inteligencia, preparará, sin duda, al docente y al aprendiz para desenvolverse eficazmente en la práctica educativa.

Sin embargo, al repasar las investigaciones realizadas sobre estas variables, se halla escasa vinculación entre Inteligencia y Estilo de Aprendizaje, es más, los indicadores apuntan a correlaciones cercanas al cero (Gallego y Alonso, 2008 y García Diego, 2011). Parece posible, constatado empíricamente, que los estudiantes pueden destacar en un Estilo concreto de Aprendizaje independientemente de su nivel de inteligencia, incluso no se identifican correlaciones significativas entre los estudiantes que puntúan alto o muy alto en dos o más Estilos de Aprendizaje y su nivel intelectual -analizado a través del Test de Matrices Progresivas de Raven- (García Diego, 2011). Numerosos estudios que buscan la vinculación entre los Estilos de Aprendizaje con la Inteligencia y el Rendimiento académico tampoco encuentran correlaciones significativas entre ellos (Riding, 2002, citado por Gallego y Alonso, 2004; Castaño, 2004; Padierna-Luna, Oseguera-Rodríguez y Gudiño-Hernández, 2009; García Diego, 2011).

Otra serie de trabajos analizados por Gallego y Alonso (2008) sobre la Personalidad y los Estilos de Aprendizaje no obtienen correlaciones mucho mayores, -se sitúan en una media de 0,33- Se han realizado estudios sobre las relaciones entre los Estilos de Aprendizaje y las variables optimismo-pesimismo (Wiebe y Smith, 1997); respecto a las diferentes ocupaciones que recogen buenos o malos resultados independientemente del nivel de inteligencia. Cassaretto (2009) encuentra una relación significativa y lineal entre neuroticismo y el uso de determinados estilos. Los estudios documentados por Ray (2001) de McCord y Wakefield (1981) y Eysenck (1978) hallan interacciones entre la extraversión e introversión, los métodos de aprendizaje utilizados y los resultados académicos de los estudiantes.

De la investigación realizada por García Diego (2011) con una muestra de 210 estudiantes de Grado de Maestro de Educación Infantil y de Educación

Primaria de la Escuela Universitaria ESCUNI, adscrita a la Universidad Complutense de Madrid se desprenden datos importantes que inciden en el conocimiento del estudiante. Se han obtenido correlaciones significativas entre los Estilos de Aprendizaje, analizados a través de la aplicación del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y las dimensiones de personalidad, estudiadas con el test de Cattell, 16PF-5.

A partir de las correlaciones halladas entre los Estilos de Aprendizaje y la Personalidad engrosamos la descripción de los Estilos de Aprendizaje clasificados en Estilo Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático (Alonso, 2002). Las reseñas que completan la información (Tabla 1) se han obtenido de la descripción de la escalas mediante adjetivos realizada por Russel y Karon (2002).

Dimensiones de la Personalidad asociadas a los Estilos de Aprendizaje

ESTILO DE APRENDIZAJE	DIMENSIONES DE PERSONALIDAD
ACTIVO	<ul style="list-style-type: none"> Dominante, asertiva y competitiva Espontánea, activa y entusiasta Atrevida, segura en lo social y emprendedora Abierta al cambio, experimentadora Tensa, enérgica, impaciente e intranquila Extravertida, social y participativa Independiente, crítica, le gusta la polémica. Seguidora de sus impulsos, poco autocontrolada Inconformista, poco cumplidora con las norma Dependiente del grupo Tolerante con el desorden
REFLEXIVO	<ul style="list-style-type: none"> Atenta a las normas, cumplidora con los trabajos y los plazos Aprensiva, insegura y preocupada Perfeccionista, organizada y disciplinada Autocontrolada Serena, reprimida y cuidadosa Tímida, temerosa y cohibida Relajada, plácida y paciente Acomodaticia, acepta acuerdos, cede pronto
TEÓRICO	<ul style="list-style-type: none"> Atenta a las normas, cumplidora y formal Autosuficiente, individualista y solitaria Perfeccionista, organizada y disciplinada Autocontrolada Fría, impersonal y distante Serena, reprimida y cuidadosa Introversa y socialmente inhibida
PRAGMÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> Tensa, enérgica, impaciente e intranquila Extravertida, social y participativa Perturbable, con mucha ansiedad Independiente, crítica, le gusta la polémica

Tabla 1

Dimensiones de la Personalidad vinculadas a los diferentes Estilos de Aprendizaje (García Diego, 2011)

Profundizando en el estudio sobre los Estilos de Aprendizaje y la Personalidad, identificamos características asociadas al Estilo Activo, como es una mayor presencia de Animación y Extraversión que en otros estilos y, en cambio, una menor vinculación con el Autocontrol de los impulsos.

Reflejado en el mismo estudio se analiza la relación entre el Rendimiento Académico y las dimensiones de personalidad objeto de análisis del 16PF-5. Se aprecian en la escala Sensibilidad y Autocontrol relaciones significativas con el Rendimiento Académico en un sentido lineal positivo. El alumnado con mejor Rendimiento Académico obtiene mayores puntuaciones en ambas escalas (la Sensibilidad se relaciona con el 100% de las asignaturas y el Autocontrol con el 50%, seguido por el Perfeccionismo con el 40%), por lo tanto, parece que los alumnos que alcanzan mayor Rendimiento Académico se caracterizan por ser estudiantes que basan sus decisiones en juicios personales y valores estéticos, son sensibles y empáticos, buscan lo afectivo, la comprensión de los demás y se pueden manifestar como inseguros. El estudiante que mejores resultados académicos obtiene es, igualmente, un aprendiz que controla sus impulsos, y que a la vez, es serio y cuidadoso, es poco espontáneo, poco activo y escasamente entusiasta. En cambio, los estudiantes más animosos, habladores y confiados obtienen peores resultados académicos en el estudio cometido.

Las correlaciones halladas al vincular los resultados académicos de las asignaturas cursadas por los estudiantes de Grado de Maestro han sido negativamente significativas con el Estilo Activo y positivas con el Teórico. Esto significa que las peores puntuaciones se relacionan con los estudiantes con predominancia de Estilo Activo y las mejores puntuaciones con el Estilo Teórico.

Intentando dar claridad a esta profusión de datos, incorporamos dos de las aportaciones de Ray (2001): a) recoge de los estudios de Eysenck (1978) conclusiones que infieren la existencia de una mayor limitación para el trabajo académico en el estudiante extravertido y una superioridad del introvertido en la educación superior, y b) opina que los centros educativos suelen evitar los tipos de conducta activa en el aula. Quizá por estas características, vinculadas a la Personalidad (mayor Extraversión y Animación y menor Autocontrol), haya investigaciones que encuentran que el Estilo de Aprendizaje que adquiere peores resultados en el rendimiento académico es el Activo (Camarero, Martín y Herrero, 2000; Nevot, 2001) y, en cambio, identifican correlaciones positivas con el Estilo Teórico y el Estilo Reflexivo (Ruiz, Trillos y Morales, 2006; Herrera y Rodríguez, 2011).

En la investigación realizada se observa una mayor concentración del Estilo Activo (30,30% frente al 24,75% del Estilo Reflexivo, 22,73% de puntuaciones vinculadas al Estilo Teórico y de un 22,22 % del Pragmático). Es curioso a la vez que preocupante, que habiendo gran concentración de estudiantes en el Estilo Activo (González Tirados, 1985; Alonso, 1992), se hallen correlaciones negativas entre éste y el Rendimiento Académico.

Estas pruebas, sin ser concluyentes, son importantes para tener en cuenta que el estudiante con Estilo Activo puede tener peores resultados. La extraversión es un rasgo de identidad de este alumnado, pero según los resultados de los estudios no se valora, incluso en algunas situaciones se puede llegar a penalizar. Martínez (2007) lo relaciona con la baja preferencia del docente por este Estilo frente al interés por la atención que le presta el sistema educativo y en concreto el profesor al Estilo Reflexivo.

Por lo tanto, primero introducimos renovaciones en la Universidad a partir del conocimiento personalizado tanto de las necesidades del estudiante como de los aspectos que hay que ayudar a reorientar, para continuar con la incorporación de los Estilos de Aprendizaje en la Formación Inicial del docente. Interpretando ambos aspectos, como elementos claves que contribuyen a la calidad del docente.

5. La incorporación de los Estilos de Aprendizaje en la Formación Inicial del Maestro.

Las pequeñas prácticas educativas, a las que anteriormente nos hemos referido, requieren contemplar la idea de que el curriculum del estudiante de Magisterio debería contar con la presencia de la Teoría de los Estilos de Aprendizaje. De esta manera, podemos impulsar la calidad de la enseñanza en el momento presente, como estudiantes de magisterio y, planificar el futuro, cuando alcancen el estatus de profesionales en ejercicio.

En el diseño del aprendizaje competencial, para no caer en la tentativa de volatilizar lo que consideramos elemento de éxito, se debería valorar la incorporación de los Estilos de Aprendizaje desde las competencias propuestas y desde las materias del módulo de formación básica, en nuestro caso, podría estar vinculado al módulo de formación básica de primer curso de Grado de Maestro. Hay una mayor vinculación con competencias –entendidas no sólo como conocimientos, sino incluyendo habilidades o destrezas y las actitudes con un componente dinámico-, que se desarrollan desde Psicología de la Educación, Didáctica de la Innovación Curricular, Orientación Educativa y Acción Tutorial y Teoría de la Educación. Por lo tanto, es interesante hacer realidad la organización y coordinación para que, al menos, en alguna de estas asignaturas se enfoque explícitamente la Teoría de los Estilos de Aprendizaje. A partir del aprendizaje experiencial es más fácil que el estudiante actúe prestando, en su futura práctica educativa, especial atención a la singularidad del alumno.

Seleccionamos algunas de las competencias que tienen vinculación con los Estilos de Aprendizaje e indicamos, a continuación, un breve comentario sobre cómo la reformularíamos o cuál añadiríamos para asegurarnos una formación explícita en el aula. De esta forma intentaríamos que no fuese sólo una lectura apasionante el tema de los Estilos de Aprendizaje, sino que *atterrizase* con fuerza en los procesos educativos. Lo importante es la interiorización de los

Estilos de Aprendizaje desde la propia creencia pero puede ayudar a consolidarla el reflejarlo en las competencias a adquirir, especialmente, cuando nos referimos a la formación inicial del maestro que requiere su conocimiento para su puesta en práctica en los años venideros.

Competencias a adquirir por el titulado Grado Maestro de Educación Infantil y de Grado Maestro de Educación Primaria¹ Universidad Complutense de Madrid

COMPETENCIAS TRANSVERSALES
1.- Valorar la importancia del trabajo en equipo y adquirir destrezas para trabajar de manera interdisciplinar dentro y fuera de las organizaciones, desde la planificación, el diseño, la intervención y la evaluación de diferentes programas o cualquier otra intervención que lo precisen.
1.- Reformulada: Se podría añadir, atendiendo a la diversidad de Estilos de Aprender del estudiante
2.- Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.
2.- Reformulada: Requiere, igualmente tener en cuenta los Estilos de Aprendizaje, sea cual sea su condición.
3.- Conocer y utilizar las estrategias de comunicación oral y escrita y el uso de las TIC en el desarrollo profesional.
3.- Reformulada: Desde el conocimiento de los Estilos de Aprender del estudiante

Competencias a adquirir en el Grado de Maestro de Educación Infantil

COMPETENCIAS GENERALES
1.- Comprender las dificultades de aprendizaje y los trastornos de desarrollo en los estudiantes de esta etapa para desarrollar estrategias educativas adecuadas a cada una de ellas.
1.- Reformulada: Es fundamental esta Competencia en una sociedad que pretende ser inclusiva, sin embargo, añadiríamos una nueva Competencia o bien la reformularíamos de la siguiente forma: Comprender y atender a las dificultades de aprendizaje, a los trastornos de desarrollo y a los diferentes Estilos de Aprendizaje en los estudiantes de esta etapa para desarrollar estrategias educativas adecuadas a cada una de ellas.

¹ Este Título, al ser ésta una profesión regulada, habilita para el ejercicio profesional en el sentido de poseer todas las competencias que se mencionan en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre y la Orden EIC/3854 de 27 de Diciembre (BOE 29 de Diciembre de 2007). Cumple también con los Reales Decretos 1665/1991 de 25 de Octubre, 1396/1995, de 4 de agosto, relativos al sistema general de reconocimientos de títulos y formaciones profesionales de los Estados miembros de la Unión Europea y demás Estados signatarios del Acuerdo sobre el Espacio Europeo Común (RCL 1994/943). Información recogida de la página de ESCUNI http://www.escuni.com/est_gei_competencias.html

2.- Comprender la acción tutorial y la orientación en el marco educativo en relación con los estudiantes y los contextos de desarrollo.
2.- Reformulada: Puede estar incluidos aunque de forma tácita los Estilos de Aprendizaje. Podría ampliarse la formulación de la competencia aludiendo no sólo el Comprender sino también el <i>Orientar</i> .
3.- Comprender la necesidad de organizar y estructurar los espacios escolares (aulas, espacios de ocio, servicios, etc.), los materiales y los horarios de acuerdo a las características de los estudiantes de esta etapa.
3.- Reformulada: Implícitamente podría incluir los Estilos de Aprendizaje cuando se refiere a <i>de acuerdo a las características de los estudiantes</i> . Lo formularíamos de forma visible.
4.- Diseñar, planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la escuela como organización educativa, con la flexibilidad exigida en esta etapa.
4.- Reformulada: Se podría añadir: <i>en función de la individualidad del alumno y teniendo en cuenta sus Estilos de Aprendizaje</i> .

Competencias a adquirir en el Grado de Maestro de Educación Primaria

COMPETENCIAS GENERALES
1.- Diseñar, planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la Escuela como organización educativa.
1.- Reformulada: Se podría añadir <i>teniendo en cuenta las diferencias en sus Estilos de Aprendizaje</i>
2.- Analizar la importancia de los factores sociales y su incidencia en los procesos educativos.
2.- Reformulada: <i>Analizar la importancia de los factores personales y su incidencia en los procesos educativos</i> sería una competencia que se podría incluir.
3.- Comprender la acción tutorial y la orientación en el marco educativo en relación con los estudiantes y los contextos de desarrollo.
3.- Reformulada: Puede estar incluidos aunque de forma tácita los Estilos de Aprendizaje. Podría ampliarse la formulación de la competencia aludiendo no sólo el Comprender sino también el <i>Orientar</i> .

A modo de conclusión

Habrá que seguir reflexionando sobre si estamos teniendo en cuenta estos aspectos en la planificación educativa y, especialmente si estamos confeccionando un currículo integrador y que reconozca los diferentes Estilos de Aprendizaje para poder trabajar una cultura del conocimiento dirigida a todos los estudiantes.

Tenemos que avanzar, innovar y crear. En consecuencia, nos invaden dos profundas preocupaciones: la primera, está relacionada con la mayor

preparación del estudiante de Magisterio en el periodo de formación inicial si prestamos atención a los Estilos de Aprendizaje, a las metodologías y a las formas de evaluación dominantes en el contexto aula y, en segundo lugar, valoramos de forma positiva la incorporación en la formación inicial de la Teoría de los Estilos de Aprendizaje para consolidar el futuro trabajo del estudiante de magisterio y ayudarle a que lo convierta en realidad cuando pase a ser un profesional en ejercicio. Fieles a nuestra preocupación nos preguntamos si ...¿estamos aprovechando el conocimiento de la Teoría de los Estilos de Aprendizaje para mejorar la formación inicial?, ¿estamos orientando a los estudiantes para que adquieran las estrategias que les faciliten un mayor aprendizaje desde los Estilos de Aprendizaje? ¿somos conscientes de que la formación inicial del docente de la Teoría de los Estilos de Aprendizaje tiene una proyección sobre el niño de las etapas de Infantil y Primaria?

Otra duda que planteamos está relacionada con las nuevas metodologías que se impulsan desde los nuevos planes de estudio: debates, seminarios, aprendizaje cooperativo, Internet, redes sociales... Ray (2001) explica, por ejemplo, que los extravertidos rinden más si tienen oportunidad de aprender, por ejemplo, haciendo, más que leyendo sobre cómo hacer; experimentando más, en vez de seguir procedimientos rutinarios. ¿no es el estudiante con Estilo Activo candidato a aprovechar al máximo estas metodologías?, sin embargo, ¿qué resultados académicos obtienen?, ¿puede que influya el que el peso de la evaluación lo siga manteniendo el examen tradicional?

En definitiva, sabemos que la calidad del docente es un elemento clave en el aprendizaje de las próximas generaciones, por lo tanto, concentrémonos en la formación inicial, forjemos metodologías y sistemas de evaluación que fomenten un auténtico aprendizaje. Las pequeñas contribuciones que hagamos serán las que nos vayan acercando a la meta propuesta.

1. Referencias documentales

Bibliografía

ALONSO, C.M.; GALLEGO, D.J. Y HONEY, P. (2007). *Los Estilos de Aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

BROWN, S. Y GLASNER, A. (Ed.). (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

CARRERAS, J. y otros. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

CASADO, A. (2010). *Aprender a ser maestro. Creencia de los estudiantes de Magisterio sobre la Interacción en el aula*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

ESTEVE, J. M. (2009). "La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial", en *Revista de Educación*. 350. pp. 15-29.

EYSENCK, H. J. (1981). *A model for personality*. New York: Springer-Verlag.

FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E., RODRÍGUEZ NAVARRO, H. y RODRÍGUEZ ROJO, M. (2010). "La formación inicial del Profesional de la educación", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68. pp. 158-159.

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 DIEGO, M. C. (2008). "La organización del aula y la dinámica grupal", en SÁNCHEZ HUETE, J. C. (Coord.). *Compendio de Didáctica General*. Madrid: CCS. pp. 495-526.

GARCÍA DIEGO, M. C. (2011). *Inteligencia, Personalidad y Estilos de Aprendizaje*. Tesis Doctoral. Madrid, UNED.

GONZÁLEZ TIRADOS, R. M. (1985). *Influencia de la naturaleza de los estudios universitarios en los estilos de aprendizaje de los sujetos*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.

HUERTAS, J. A. (2009). "Aprender a fijarse metas: Nuevos estilos motivacionales". En POZO J. I. y PÉREZ M. P. (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata. 164-181.

LACOUR, S. (2005). "The Future of Integration, Personalization and ePortfolio Technologies". *Journal of Online Education*. 4. ERIC: EJ873997

MARCELO, C. (2011). "La profesión docente en momentos de cambio. ¿Qué nos dicen los informes internacionales?" *Revista Participación Educativa*. 16. pp. 49-68.

MARTÍNEZ GEIJO, P. (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

NEVOT, A. (2001). *Análisis crítico de los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de enseñanza secundaria y propuesta pedagógica para la enseñanza de la matemática*. Tesis Doctoral. Madrid: UNED.

PERRENOUD, Philippe (1999): *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Dolmen Ediciones.

POZO J. I. (2008). *Aprendices y Maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

RAY, W. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.

RUSSEL, M. y KAROL, D. (2003). *16PF-5, Manual*. Madrid: TEA Ediciones, S. A.

Webgrafía

ALONSO, C. M. (2008). "Estilos de aprendizaje. Presente y futuro". *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1, pp. 4-15, [consultado el 26/12/2010].

http://www.fundesuperior.org/Articulos/Cognicion_Aprendizaje/Estilos_aprendizaje.pdf

BARBER, M. Y MOURSHED, M. (2008). "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos". McKinsey & Company, [consultado el 19/09/2011].

http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf

CAMARERO, F., MARTÍN, F. y HERRERO, J. (2000). "Estilos y Estrategias de Aprendizaje. Estudiantes Universitarios". *Psicothema*. 12, pp. 615-622 [consultado el 7/09/2010].

<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=380>

CASSARETTO, M. (2009). *Relación entre las cinco grandes dimensiones de la personalidad y el afrontamiento. Estudiantes preuniversitarios de Lima Metropolitana*, Tesis Doctoral [consultado el 9/02/2011].

http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2009/cassaretto_bm/html/index-frames.html

CASTAÑO, G. (2004). *Independencia de los estilos de aprendizaje De las variables cognitivas y afectivo motivacionales*, Universidad Complutense de Madrid, Tesis Doctoral [consultado el 2/01/2011].

<http://eprints.ucm.es/tesis/psi/ucm-t28051.pdf>

ESTEVE, J. M (2006). "La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial", en *Revista de Educación*, 340, [consultado el 14/02/2009].

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re340/re340_03.pdf

GALLEGO, D. y ALONSO, C. M. (2008). "Estilos de aprender en el siglo XXI", en *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2, pp. 23-34, [consultado el 2/11/2010].

http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lrs_2_octubre_2008.pdf

HERRERA, N. L. y RODRÍGUEZ, J. (2011). "Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de la corporación universitaria adventista de Colombia y su relación

con el rendimiento académico en el área de Matemáticas”, en *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7, [consultado el 16/06/2011].

http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/articulos/lsr_7_articulo_4.pdf

PADIERNA-LUNA, J. L., OSEGUERA-RODRÍGUEZ, J. y GUDIÑO-HERNÁNDEZ, N. (2009). *Factores socioacadémicos, estilo de aprendizaje, nivel intelectual y su relación con el rendimiento académico previo de médicos internos de pregrado*, 12, [consultado el 19/12/2010].

http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1575-18132009000300005&script=sci_arttext

RUIZ, B. L., TRILLOS, J. y MORALES, J. (2006). “Estilos de Aprendizaje y rendimiento académico en Estudiantes universitarios”, en *Psicología e Educación*, 13, pp. 441-457. [consultado el 24/01/2010].

http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7034/1/RGP_13-28.pdf

UNESCO (1998). “La educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, en *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior París*, [consultado el 21/08/2010].

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Recibido: 20 de enero de 2012

Aceptado: 20 de febrero de 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.