

Estilos de aprendizaje en la educación superior, implicaciones pedagógicas.

Autores: Ms.C Eleanne Aguilera Pupo

Dr. Emilio Ortiz Torres

#### RESUMEN:

Se caracteriza el período etéreo en el que transcurren los estudios universitarios como punto de partida en el estudio de los estilos de aprendizaje en la Educación Superior y se describen los resultados obtenidos en tres dimensiones: motivación por el estudio, procedimientos para memorizar y particularidades del pensamiento.

#### ABSTRACT:

Characterizes the stage period during the university studies as a point of departure in the styles of learning in the Higher Education, the obtained results are described in three dimensions: motivation towards studies, procedures to memorize and characteristic of thought.

La pedagogía cubana ha experimentado en los últimos años grandes transformaciones, la tarea fundamental de la educación es ofrecer los mecanismos que le permitan al estudiante aprender por sí mismo y desarrollarse de tal manera que al ser insertado en su contexto social pueda resolver con acierto los problemas que se le presentan en la práctica educativa. Con la enseñanza modular a través del proceso de universalización de los I.S.P, la preparación autodidacta del estudiante se hace imprescindible.

Existen estrategias diversas para enfrentar las tareas de aprendizaje, pero es necesario enseñar a los estudiantes a elegir el estilo que les permita sentirse más capaces. Por esta razón es importante potenciar la flexibilidad en el uso de los estilos de aprendizaje para lo que resulta imprescindible elevar la motivación por la actividad de estudio.

Tanto los profesores como los estudiantes explotan sus estilos preferidos pero estos pueden no funcionar en la práctica; por esta razón es conveniente que el profesor conozca las preferencias de estilos de sus alumnos para favorecer sus aprendizajes. Por ejemplo, la misma actividad para dos alumnos con diferentes estilos de aprendizaje

puede tener resultados inmejorables para uno y pésimos para el otro, no porque uno tenga menos interés que el otro, sino más bien porque el tipo de actividad no se corresponde con su preferencia o estilo para aprender.

En este sentido, el profesor tendrá que encontrar un cierto equilibrio en la forma de planificar su clase que contemple los diferentes estilos de aprendizaje de sus estudiantes, de lo contrario puede beneficiar a unos y perjudicar a otros. En cuanto a la organización de las tareas y la disposición del aula, el profesor debe considerar que hay estudiantes que prefieren tareas que exigen el trabajo individual y otros se inclinan por tareas de trabajo en grupos; por tanto, planificará actividades de carácter individual, así como también las de tipo cooperativo.

Es de señalar que muchas veces el profesor prefiere los estilos de aprendizaje de los alumnos que se corresponden con los de él, el resultado es que a veces califican de malos y lentos a aquellos estudiantes que a pesar de ser inteligentes y aprender bien, lo hacen de forma diferente. El desconocimiento de las diferencias de estilos de aprendizaje en profesores y estudiantes puede dar lugar a diferencias sustanciales en la forma en que los profesores perciben a los estudiantes y viceversa.

**La formación del estudiante universitario transcurre en un período del desarrollo que se ubica entre la adolescencia tardía y los inicios de la edad juvenil; por lo que pueden encontrarse diferencias significativas entre unos y otros al comenzar la Educación Superior, las que se deben atenuar durante el transcurso y al concluir su formación profesional.**

**Se caracteriza por exigir con carácter esencial la determinación por parte del estudiante de su futuro lugar dentro de la sociedad a partir de la selección de la profesión y aunque los recursos cognoscitivos se amplian con la aparición del pensamiento teórico y la autorregulación del comportamiento es más efectiva, muchas veces presentan un insuficiente desarrollo de su proyección futura por lo que después pueden manifestarse desmotivados o frustrados. Esto evidencia una insuficiente utilización de los recursos cognitivos y dificultades para estructurar su campo de acción, lo que a su vez dificulta la realización de esfuerzos volitivos conscientes y estables para alcanzar objetivos que no siempre están claramente definidos.**

**La función valorativa de la autovaloración alcanza un mayor nivel de desarrollo que la reguladora, lo que se hace mucho más evidente en los ideales, por ejemplo**

**pueden admirar a una persona, expresar “quiero ser como ella” y sin embargo comportarse totalmente diferente.**

En el análisis y valoraciones que realizan de las situaciones, de las demás personas y de sí mismos tienden a ser unilaterales, rígidos y poco objetivos al otorgar a su punto de vista un valor definitivo o exagerar el peso de aspectos específicos y particulares que no le permiten tener una visión global e integral, lo que influye en el logro de una comprensión objetiva de los hechos y por tanto buscar soluciones acertadas en correspondencia con la concepción del mundo que pretenden adoptar.

No obstante, adquieren un gran desarrollo del pensamiento teórico vinculado a las influencias educativas que reciben de las diferentes asignaturas y actividades intelectuales que deben ejecutar, tienden a buscar las explicaciones o leyes causales de los fenómenos, fundamentar los juicios y mejorar su actividad de estudio en la misma medida que se consolida su orientación profesional.

La autora imparte docencia a estudiantes de primer año de Educación Especial y la

experiencia del intercambio con estos estudiantes le permitió detectar problemas en el aprendizaje que realizan ya que aunque la generalidad de ellos muestra interés por la profesión elegida no tienen conciencia de que sus formas de aprender muchas veces están alejadas de los aprendizajes desarrolladores. En la facultad de Educación Infantil se realiza un proceso de caracterización inicial que recoge una valiosa información para el conocimiento general del estudiante, pero no profundiza en el aprendizaje.

En entrevistas aplicadas a los profesores del primer año en las diferentes especialidades pudo constatar que para caracterizar el aprendizaje cuantifican el cumplimiento de objetivos y utilizan categorías tales como: es un alumno de 3, su rendimiento es promedio o es brillante. La observación como método de investigación queda relegada, la profundización teórica es insuficiente y la planificación docente, generalmente no tiene en cuenta las individualidades.

Cuando el profesor inicia su actividad pedagógica desconoce al alumno al que se dirige y los propios estudiantes ignoran los recursos psicológicos con que cuentan para realizar sus aprendizajes. Se entiende que para lograr este conocimiento es necesario no solo saber que puede aprender el estudiante si no como puede lograrlo y en qué condiciones.

Los modelos educacionales vigentes casi siempre responden la primera interrogante, sin embargo la segunda y la tercera no han sido suficientemente esclarecidas. Para esta

tarea es decisivo que, tanto los alumnos como los profesores tomen conciencia de que cada persona tiene un estilo de aprendizaje dominante que condiciona su manera peculiar de aprender. ¿Cómo caracterizar estos estilos?

En la entrevista realizada a 20 profesores del primer año de diferentes especialidades (E. Aguilera, 2001) se pudo constatar que 18 (el 90%) refieren que el estilo de aprendizaje es el modo que utiliza el estudiante para resolver las tareas; 16 profesores, (el 80 %) señalan como métodos para su investigación, las preguntas en clase orales o escritas, conversaciones informales donde el estudiante no se siente evaluado y los exámenes parciales, solo 5 (25%) declaran la observación en clases, como el método fundamental. Lo que revela que aunque tienen claridad en la conceptualización de los estilos de aprendizaje en los estudiantes, continúan considerándolo como un resultado mayoritariamente y el método de observación queda relegado solo a detectar dominio de conocimientos.

Asimismo, entre los elementos que señalan necesarios para clasificar los estilos, 10 profesores (50 %) señalan que el rendimiento docente es necesario, los 20, reconocen que la motivación por el estudio determina sus formas de enfrentarlo y solo 4 (20%) plantean que las particularidades de sus procesos cognoscitivos son determinantes, lo que demuestra que no poseen una visión integral del proceso pedagógico, ni que este debe ubicar en el centro del proceso al estudiante.

Todos los entrevistados señalan que la bibliografía sobre esta temática es escasa y los referentes más cercanos son las teorías psicológicas del aprendizaje; lo que revela que aunque poseen referentes teóricos, estos no resultan suficientes para investigar en la práctica cotidiana el complejo proceso en que transcurre el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto al momento en que se deben caracterizar estos estilos en los estudiantes, los 20 (100%) consideran que al comenzar los estudios superiores y solo 5 (20 %) reconocen que es un proceso que debe mantenerse durante todo el curso y que el profesor juega un papel fundamental en su dirección, lo que demuestra que el carácter sistemático, individualizado, integral y objetivo de la caracterización del aprendizaje no se concreta en la práctica.

Por último 15 profesores, (75%) señalan como necesario para planificar su actividad pedagógica, primero, la metodología utilizada para abordar los contenidos y segundo, los conocimientos previos que poseen los estudiantes. Solo 2 (10%) consideran que lo fundamental es conocer las formas de aprender del estudiante.

También se analizó la encuesta actual que se les aplica a los estudiantes a su entrada a la Facultad de Educación Infantil como diagnóstico inicial (E. Aguilera, 2001), a través de ella se puede obtener información general que permite acercarse al conocimiento del estudiante y caracterizar las influencias sociales, el estado físico, así como las condiciones materiales en que se desarrollan y que pueden influir en sus aprendizajes; sin embargo, en el bloque 2 referido a los aspectos cognitivos y afectivos no se profundiza suficientemente en el proceso de aprendizaje.

### **Resultados obtenidos en la caracterización de la motivación por la actividad de estudio.**

Primero se aplican la técnica de los 10 deseos, el completamiento de frases y la composición para constatar la motivación hacia la profesión elegida. De los 38 estudiantes investigados, 30 (79%) poseen una motivación extrínseca ya que en ellos solo aparecían uno o dos motivos (cuando más) relacionados con la actividad de estudio, vinculados con el resultado final de la carrera: Por ejemplo--- “Yo deseo graduarme con éxito en mis estudios“ o “Yo deseo terminar la carrera”-----. No se refirieron deseos relacionados directamente con la profesión elegida.

Sus composiciones fueron totalmente descriptivas y no apareció ningún elemento de contenido relativo a la profesión que estudian, se repiten las valoraciones de los resultados finales y estos muchas veces relacionados con volver para sus lugares de residencia, mejoras económicas, casarse y formar familia, relativos al deber social o a la necesidad de superación; que por su contenido son independientes de la actividad profesional específica. De estos estudiantes, 3 solicitaron la carrera en quinta opción, 4 en tercera, 8 en segunda y 15 en primera; lo que hace pensar que la opción de solicitud no determina la motivación por la profesión en estos estudiantes.

Sólo 8 estudiantes, (21%) se encuentran motivados intrínsecamente, mostraron numerosas reflexiones sobre su carrera, de identificación por la profesión desde pequeños, participación en círculos de interés, además, de autodeterminación y satisfacción en las valoraciones sobre la actividad de estudio. Por ejemplo: ----“ Me gusta ser maestra de niños y poder ayudarlos”, “ Estudio porque me gusta la carrera “ o “ Yo deseo enseñar a los niños”.

En sus composiciones reflejaron que en la definición de su vida la profesión elegida ocupa un lugar esencial, así como vínculos afectivos fuertes por el estudio. De ellos, 2

solicitaron la carrera en segunda opción y 6 en primera. Aquí existe mayor correspondencia entre la opción de solicitud y la motivación por la profesión elegida.

- De los 30 estudiantes con una motivación extrínseca, 20 ( 53%) presentan un **enfoque superficial** ante el estudio ya que están preocupados por si suspenden en las evaluaciones, consideran las tareas como una imposición que deben cumplir, (por ejemplo: “Cuando estudio quiero terminar rápido”) no relacionan las distintas partes de la tarea, ni estas con su experiencia anterior, confían en la memorización, muestran dependencia del profesor y mantienen una concepción cuantitativa del aprendizaje.

Los 10 (26%) restantes, presentan un **enfoque estratégico** ya que buscan la forma de obtener buenas calificaciones, le conceden importancia a los requisitos formales de las tareas, intentan economizar esfuerzos, (por ejemplo: “Selecciono los libros necesarios para estudiar”) planifican cuidadosamente el tiempo de estudio y no permiten que su vida social o personal interfiera en sus estudios. Son los conocidos como “docentistas.”

De los 8 estudiantes con una motivación intrínseca, 7 (19%) presentan un **enfoque profundo** ante el estudio ya que están interesados por las tareas y disfrutan al realizarla, por ejemplo: “ Cuando estudio el tiempo transcurre sin darme cuenta.” Buscan el significado inherente a la tarea, la personalizan, estas son significativas para sus experiencias. Además, establecen relaciones de los conocimientos nuevos con los ya adquiridos y se preocupan por llevarlos a la práctica. Mantienen una concepción cualitativa del aprendizaje. Un estudiante con motivación intrínseca presenta un enfoque donde aparece una mezcla de los enfoques profundo y estratégico.

### **Resultados obtenidos en la caracterización de la memoria:**

De los 38 estudiantes, 20 (53 %) emplean para estudiar procedimientos memorísticos ya que sus mejores resultados son en tareas descriptivas o de identificación en las que pueden reproducir textualmente, sin elaboración personal, no emplean recursos auxiliares que les facilite el aprendizaje y con frecuencia olvidan rápidamente lo estudiado.

Se opina que estos resultados pueden estar propiciados por los métodos tradicionales que todavía se utilizan, donde se premia el dominio de los conocimientos sin tener en cuenta el proceso de aprendizaje, ya que 12 de estos estudiantes terminaron sus estudios preuniversitarios con altos índices académicos.

Los 18 restantes, (47%) emplean procedimientos lógicos ya que pueden enfrentarse con éxito a tareas que requieren valorar, argumentar, demostrar o en aplicaciones prácticas

en la escuela, la experiencia adquirida pueden aplicarla a otras situaciones y emplean recursos auxiliares para memorizar.

### **Resultados obtenidos en la caracterización de las particularidades del pensamiento:**

Al analizar los resultados en esta dimensión, se obtiene que: 26 estudiantes (69%) presentan **un estilo predominantemente analítico** ya que les interesa la búsqueda de detalles específicos, mantienen el orden del material de aprendizaje y reproducen en sus explicaciones esta misma línea argumental, formulan hipótesis simples, actúan paso a paso e intentan tener una visión comprensiva de la situación.

El **estilo predominantemente sintético** se presentó en 5 estudiantes (12%) ya que prefieren reunir gran cantidad de datos, establecen entre ellos relaciones, procesan la información como un todo y le cambian el orden, la comprensión de los conceptos es variada, formulan hipótesis complejas y utilizan amplias fuentes de información.

Los restantes, 7 estudiantes (19%) presentan un estilo mixto que los coloca en ventaja con relación a los demás, ya que pueden adoptar uno u otro estilo en dependencia de las particularidades de la tarea.

Del total de la muestra, 25 estudiantes (65%) presentan **un estilo convergente** ya que utilizan respuestas convencionalmente correctas, se aferran a lo estudiado y siguen el mismo plan mental prefijado por el profesor. Se considera por la investigadora que este resultado obedece a la tendencia generalizada de los docentes a centrar la atención en la adquisición de conocimientos y no en el desarrollo del pensamiento, en específico de la flexibilidad. En 13 estudiantes (38%) presentan **el estilo divergente** por la facilidad para generar respuestas originales y variadas y su plan mental puede tener diferentes estrategias de solución, es decir, son más creativos. Además, se constató que los estilos dependientes e independientes son los que con mayor facilidad pueden variar, en ellos influye el dominio de los conocimientos, las características personales del profesor, las características de las asignaturas y las relaciones establecidas entre los estudiantes.

El **estilo dependiente** se presentó con mayor frecuencia en 13 estudiantes, (34%) estos necesitaban consultar a otros compañeros o al profesor, demoraban para orientarse en la

tarea y necesitaban de varios niveles de ayuda, generalmente preferían trabajar en equipos o grupos, 20 estudiantes (53%) presentaban indistintamente uno u otro estilo y sólo en 5 estudiantes (13%) pudo constatarse **el estilo independiente** ya que siempre se orientaban con facilidad en las actividades, no necesitaban de niveles de ayuda y preferían estudiar solos aunque cuando se incorporaban al trabajo en equipos obtenían buenos resultados.

Puede plantearse entonces, que la necesidad de caracterizar los estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios es una problemática de actualidad ya que existen insuficiencias en la profundización teórica y práctica de los docentes y que la clase constituye el momento ideal para caracterizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y la observación el método más efectivo.

### **Referencias bibliográficas:**

- § Aguilera, E. (2001) Caracterización de diversos estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. Tesis en opción al título académico en Master en Ciencias de la Educación, IPLAC, Ciudad de La Habana (inédita).
- § Arias, H. (1998) El problema de la anticipación en Psicología. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, España.
- § Benthan, S. (2002) Psychology and Education. Routledge, New York.
- § Blackmore, J. (1996) Pedagogy: Learning Styles. <http://www.cyg.net/~jblackmo/diglib/> (Julio 2002).
- § Domínguez, L. (1995) Algunas consideraciones acerca del problema de la periodización del desarrollo psíquico. En Selección de Lecturas de Psicología Infantil y del Adolescente. Tercera Parte. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- § Glosario. Curso de mejora de la calidad de la Enseñanza a Distancia. Instituto Universitario de Educación a Distancia. Universidad de Educación a Distancia, España. [www.iued.uned.es/users/socrates/glosario.htm](http://www.iued.uned.es/users/socrates/glosario.htm) (julio 2002).
- § González Rey, F. y Mitjans M., A. (1989) La personalidad. Su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- § Mills, D. W. (2002) Applying What We Know Student Learning Styles (<http://www.primechoice.com/cgi->



[bin/adcycle/adclick.cgi?manager=adcycle.com&gid=3&cid=5&mid=10&id=586](http://bin/adcycle/adclick.cgi?manager=adcycle.com&gid=3&cid=5&mid=10&id=586)

) Julio 2002.

§ Vox (1991) Diccionario General de la Lengua Española, Bibliograf, S.A., España.