

ESTILOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: ¿CÓMO DIALOGAN EN LA PRÁCTICA?

María Teresa Chiang Salgado

Dirección de Docencia, Universidad de Concepción
Chile
mchiang@udec.cl

Claudio Díaz Larenas

Dirección de Docencia, Universidad de Concepción
Chile
claudiódiaz@udec.cl

Pablo Arriagada Pizarro

Dirección de Estudios Estratégicos, Universidad de Concepción
Chile
parriagadap@udec.cl

Resumen:

Este estudio tiene como objetivo determinar los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje de un grupo de profesores universitarios y estudiantes de las áreas de educación y ciencias, con el fin de establecer las implicancias que el diálogo *estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje* podría tener para la docencia universitaria en aula. Doscientos dos estudiantes de primer año rindieron el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y cuarenta y siete profesores universitarios contestaron el Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE). Los resultados indican que los estudiantes del área de Educación muestran una mayor sintonía con sus profesores que los estudiantes del área de Ciencias, en términos de la congruencia, entre el estilo de aprendizaje activo y el estilo enseñanza abierto.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza, docencia universitaria

TEACHING AND LEARNING STYLES: HOW DO THEY TALK TO EACH OTHER?

Abstract:

This study aims at determining the teaching and learning styles of a group of university teachers and students from Education and Science, so as to find out the implications that the teaching and learning style dialog may have on university classroom teaching. Two hundred and two first year students were given the Learning Style Questionnaire and forty seven university teachers sat for the Teaching Style Questionnaire. The results indicate that Education students tune in better to their teachers' teaching styles than Science students, at least for the active learning style and the open teaching style.

Keywords: learning styles, teaching styles, university teaching

Introducción

La enseñanza como proceso adquiere sentido cuando impacta el aprendizaje. Ambos procesos están tan estrechamente relacionados que autores como De la Torre (1993) han acuñado el concepto de enseñaje, como una forma de graficar la fuerte relación que debería existir entre ambos procesos.

Un estilo es la forma o el modo como algo se define. Al hablar de un estilo de enseñanza o aprendizaje, se alude al conjunto de características y rasgos fisiológicos, cognitivos, afectivos y sociales que funcionan como verdaderos indicadores de la forma cómo el profesor se aproxima a la enseñanza y el estudiante al aprendizaje, respectivamente.

Este conjunto de rasgos fisiológicos, cognitivos, afectivos tanto del profesor como

del estudiante dan cuenta de una primera dimensión intrapersonal de los sujetos, la cual es de importancia para que (1) el profesor conozca a sus estudiantes y promueva en ellos aprendizajes de calidad, (2) el estudiante conozca la forma como aprende y optimice su propio proceso de aprendizaje, (3) y el profesor identifique su propia forma de enseñar y la potencie en su búsqueda de enseñar a distintos estilos de aprendizaje (Sánchez y Andrade, 2014).

Una segunda dimensión interpersonal alude a las interacciones que se producen entre el profesor y el estudiante en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que perfila tanto al estilo de enseñanza como al estilo de aprendizaje. Esto significa que los sujetos aportan con sus características individuales, pero éstas se potencian en la interacción con el otro, lo que indica que el aula refleja un modelo de comunicación en el cual profesores y estudiantes interactúan activamente, con el fin de que el acto comunicativo sea efectivo (García, Jiménez, Martínez y Sánchez, 2013).

De ahí la importancia de que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se construyan ambientes de aula que efectivamente potencien al estudiante y saquen lo mejor de él en pos de lograr aprendizajes de calidad y una formación integral del educando. En este sentido, no es alejado de la realidad investigar cómo cada estilo de enseñanza puede cubrir las necesidades de aprendizaje de cada estilo de aprendizaje (Zhenhui, 2001).

Dicho lo anterior, González-Peiteado (2013, p. 15) advierte en uno de sus estudios, “no se puede obviar que si cada profesor enseña exclusivamente de una manera peculiar, favorece la preferencia más baja a aprender entre sus estudiantes, el nivel de insatisfacción entre ellos será más que suficiente para interferir con su aprendizaje. Si el profesor enseña exclusivamente en el modo que prefieran sus alumnos, éstos puede que no desarrollen la capacidad cognitiva necesaria para elevar su potencial al máximo y ser exitosos en sus vidas y profesiones particulares”.

Chiang, Díaz, Rivas y Martínez (2013) al establecer los encuentros entre los distintos estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje recuerdan que dentro del estilo de enseñanza abierto se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia alta o muy alta al alumnado del estilo de aprendizaje activo. Los docentes de este estilo de enseñanza se plantean con frecuencia nuevos contenidos, motivan con actividades novedosas y/o con problemas reales del entorno. Dentro del estilo de enseñanza formal se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia alta o muy alta al alumnado del estilo de aprendizaje reflexivo. Los docentes de este estilo de enseñanza son partidarios de la planificación detallada. No admiten la improvisación y no suelen impartir contenidos que no estén incluidos en el programa.

En el estilo de enseñanza estructurado se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia alta o muy alta al alumnado del estilo de aprendizaje teórico. Los docentes de este estilo de enseñanza otorgan importancia a la planificación y ponen énfasis en que sea coherente, estructurada y bien presentada. Tratan de impartir los contenidos integrados, siempre en un marco teórico amplio, articulado y sistemático. Para el estilo de enseñanza funcional se tiene que favorecer con preferencia alta o muy alta al alumnado del estilo de aprendizaje pragmático. Los docentes de este estilo de enseñanza se preocupan de cómo llevar la planificación a la práctica. Las explicaciones son breves y siempre incluyen ejemplos prácticos.

Al revisar la literatura disponible se constata que en un estudio realizado por Felder y Silverman (1988) se concluyó que los estilos de enseñanza eran incompatibles en varias dimensiones con los estilos de aprendizaje de estudiantes de ingeniería, situación que repercutió en un desempeño estudiantil pobre, frustración profesional y una pérdida de potenciales buenos ingenieros para la sociedad. Felder y Henriques (1995) en su estudio señalan que el punto de equilibrio en la búsqueda de sintonía entre los estilos de enseñanza del profesor y los estilos de aprendizaje

de los estudiantes es que el estilo de enseñanza sea efectivo para el aprendizaje de los estudiantes, pero a su vez natural y cómodo para el profesor. Para lograr esto, los autores sugieren que el despliegue de estrategias y actividades en el aula debe ser gradual. Se debe en primer lugar seleccionar aquellas estrategias y actividades que son prácticas, para probarlas en la sala de clases en distintas ocasiones, de tal forma de quedarse con las que funcionan, eliminar las que no funcionan y probar una o dos nuevas durante el desarrollo de un curso. Con esto se podría lograr un efecto en la calidad del aprendizaje (Sánchez y Andrade, 2014).

Lankard (2003) advierte que los profesores deben examinar su propio sistema de creencias sobre la educación y ser partícipe de un proceso continuo de diagnóstico con ellos mismos y sus estudiantes, que implique observación, cuestionamiento, retroalimentación evaluativa y la reflexión crítica (Kiernan, 2004).

Uno de los aspectos que está estrechamente relacionado con los estilos de enseñanza es la instrucción diferenciada. Ella refiere a la utilización de una variedad de enfoques y estrategias para la provisión de instrucción, práctica y evaluación. La diferenciación permite que los estudiantes utilicen sus estilos, preferencias e intereses individuales, con el fin de lograr el éxito académico. La incorporación de la elección, la flexibilidad y la creatividad se combina con las estrategias de evaluación sistemática y permite variaciones en los contenidos, los métodos instruccionales y la demostración del aprendizaje estudiantil. La instrucción diferenciada es un medio para la utilización de muchos estilos de enseñanza desde modelos instruccionales múltiples como un esfuerzo para proveer oportunidades a estilos diversos de aprendizaje (Jensen, 2004; Walsh, 2011).

La diferenciación permite que los profesores aprovechen las diferencias individuales y estimula a los estudiantes a maximizar sus fortalezas de aprendizaje (Brown, 2003; Dunn, 1984; Gardner, 1983). Esto permite que los estudiantes atiendan y practiquen conceptos académicos esenciales, en diferentes niveles de

profundidad y con resultados esperados individualizados. En este sentido, la instrucción, no los contenidos, es el foco de la diferenciación (Garton, Spain, Lamberson & Spiers, 1999; Grasha, 1996; Huxland & Land, 2000; Jensen, 1987; Keri, 2002). La única forma de abordar la diferenciación es adhiriendo a un enfoque centrado en los estilos de aprendizaje (Van Boxtel, Van der Linden, Roelofs & Erkens, 2002; Van der Jagt, Anzelmo-Skelton, Madison & Gum, 2003).

En el contexto de la diferenciación es importante variar la evaluación y entregar una evaluación precisa del aprendizaje estudiantil (Ogden, 2003; Reid, 1987; Reid, 1995). Es necesario utilizar una multiplicidad de métodos auténticos de evaluación que reflejen el dominio del estudiante en el aprendizaje. Esto implica retroalimentar tanto al estudiante como al profesor para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Lenehan, Dunn & Ingham, 1994; Lovelace, 2005; Mahlios, 2001; Nicaise & Brown, 1997; Novak, 1998).

1. El aula como espacio de comunicación

El aula es un modelo de comunicación donde el profesor universitario debería tener un papel activo como constructor de ambientes de aprendizaje que propicien el dialogo, las interacciones, la retroalimentación de calidad, de tal forma de hacer al estudiante responsable y participe activo de su propio aprendizaje.

En este sentido, el profesor universitario enfrenta una tarea desafiante: con su estilo de enseñanza tiene que enseñar a estilos diversos de aprendizaje. Al respecto Kolb (1984) indica que aprender algo supone trabajar o procesar la información que se recibe a partir:

- a) de una experiencia directa y concreta: *alumno activo*.
- b) o bien de una experiencia abstracta, que es la que se tiene cuando se lee acerca de algo o cuando alguien la relata: *alumno teórico*.

Las experiencias que se tienen, concretas o abstractas, se transforman en

conocimiento cuando se elaboran de alguna de estas dos formas:

- a) reflexionando y pensando sobre ellas: alumno reflexivo.
- b) experimentando de forma activa con la información recibida: alumno pragmático.

Para el profesor universitario un aprendizaje óptimo requiere de su desempeño en el aula cuatro fases:

- (1) Actuar (alumno activo) ----- (2) Reflexionar (alumno reflexivo)
- (3) Experimentar (alumno pragmático) ----- (4) Teorizar (alumno teórico).

Esto significa que al presentar un contenido se debería garantizar que este se trabaje con actividades que cubran todas las fases de la secuencia de Kolb (1984). Con esto, por una parte, se facilita el aprendizaje de todos los estudiantes, cualquiera sea su estilo de aprendizaje predominante y, además, se les ayuda a potenciar las fases con los que se encuentran más cómodos.

La investigación sugiere que el diseño de actividades instruccionales que permitan a los estudiantes de cada estilo de aprendizaje involucrarse en un aprendizaje activo, puede tener efectos positivos en los resultados de aprendizaje y en la satisfacción de los estudiantes. Tener actividades que se centren en diferentes estilos de aprendizaje no afecta significativamente el aprendizaje o la eficacia en el aprendizaje del material. Sin embargo, la investigación sugiere que el diseño de tareas de aprendizaje activo que promueven el uso de diversos estilos de aprendizaje podría mejorar el aprendizaje, la satisfacción estudiantil y la retención de información.

Los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje claramente prefieren actividades que se asemejan a sus estilos de aprendizaje, sin embargo, la semejanza no influencia la forma como se desempeñan en las tareas.

Pratt (2002) presenta cinco perspectivas sobre la enseñanza y estimula a que los

profesores usen estas perspectivas para identificar, articular y justificar sus enfoques de enseñanza, en vez de adoptar una u otra práctica específica.

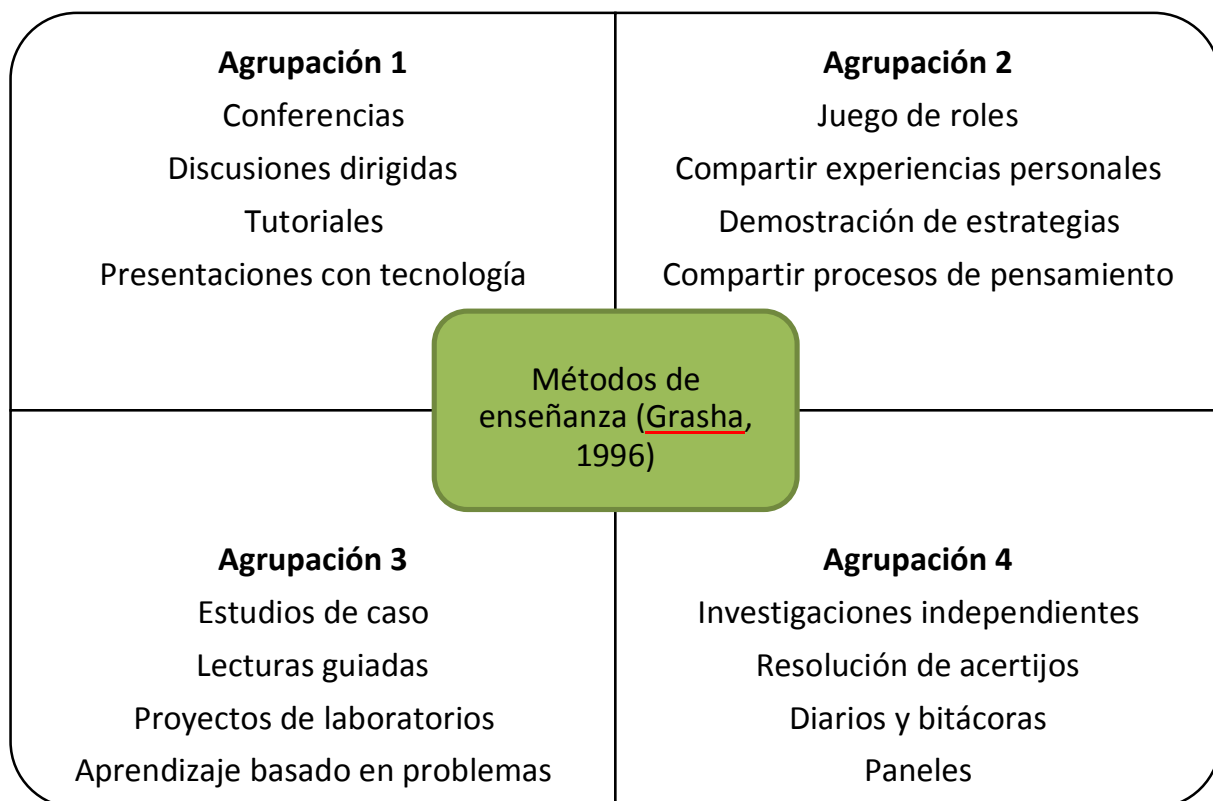
- *Transmisión:* Los profesores se focalizan en el contenido y determinan lo que los estudiantes deben aprender y cómo deben hacerlo. La retroalimentación se centra en los errores de los estudiantes.
- *Desarrollo:* Los profesores valoran el conocimiento previo de los estudiantes y dirigen el aprendizaje estudiantil hacia el desarrollo de formas cada vez más complejas de razonamiento y resolución de problemas.
- *Aprendiz:* Los profesores proveen a los estudiantes con tareas auténticas en contextos reales de trabajo.
- *Educación:* Los profesores se centran en los elementos interpersonales del aprendizaje estudiantil: escuchar, conocer los estudiantes y responder a las necesidades intelectuales y emocionales de los estudiantes.
- *Reforma social:* Los profesores tienden a relacionar explícitamente los temas con las vidas de los estudiantes.

Aunque existen beneficios al compatibilizar los estilos de enseñanza con los estilos de aprendizaje, parece ser que esto por sí solo no garantiza un mejor aprendizaje. La edad, el nivel educacional y la motivación influyen en el aprendizaje de cada estudiante, de tal forma que lo que era alguna vez preferido podría no seguir siendo el actual estilo preferido de aprendizaje. Los profesores necesitan examinar su estructura de creencias sobre la educación e involucrarse en un proceso continuo de diagnóstico con ellos mismos y los propios estudiantes, que incluya observación, cuestionamiento, retroalimentación y reflexión crítica. Cada profesor es único y puede usar su estilo para ser un educador lo más efectivo posible (Lozano, 2013).

La Figura 1 muestra cómo la agrupación de estudiantes con estilos de aprendizaje

similar puede verse beneficiada si el docente despliega una variedad de métodos de enseñanza que satisfagan las características de cada estilo, pero a su vez potencien otros tipos de aprendizajes en los estudiantes. Del mismo modo, esta variedad de métodos de enseñanza está disponible para el profesor, dependiendo del grado de conocimiento que éste tenga de sus propios estudiantes.

Figura 1: Métodos de enseñanza según agrupación de estilos de aprendizaje



Al abordar los estilos tanto de aprendizaje como de enseñanza, se distinguen dos dimensiones: una intrapersonal y otra interpersonal. La primera de ellas refiere a todas aquellas características y rasgos cognitivos, afectivos y sociales de cada sujeto como tal, es decir, su individualidad singular como persona. En este sentido, interesa cómo:

- El profesor conoce a sus estudiantes y promueve aprendizajes.

- El estudiante conoce cómo aprende.
- El profesor identifica su forma de enseñar y la potencia.

La segunda dimensión alude al acto comunicativo y a las interacciones e intervenciones que se producen entre los sujetos en el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De esto lo que prevalece es:

- La interacción entre profesor y estudiante.
- La forma como se perfila el estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje.

Ambas dimensiones son cruciales para la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, puesto que este proceso conforma un sistema alimentado por un conjunto de variables didácticas que se interrelacionan entre sí. Todas ellas, contenido, actividades, objetivos, metodología, evaluación y recursos didácticos, se encuentran en una condición constante de interrelación.

Este estudio tiene como objetivo establecer la sintonía existente entre los estilos de enseñanza de un grupo de profesores universitarios y los estilos de aprendizaje de estudiantes de primer año universitario, para luego analizar las implicancias que el diálogo entre estos dos estilos tiene para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria.

2. El estudio

Este estudio de naturaleza descriptiva es de tipo transeccional, puesto que los participantes fueron evaluados en un momento específico del año 2014.

2.1. Objetivos

1. Identificar el estilo de enseñanza de profesores universitarios del área de

educación y de ciencias y los respectivos estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

2. Contrastar los diferentes estilos y verificar si se produce un diálogo efectivo que potencie el aprendizaje.

2.2. Sujetos

En este estudio se evaluó los estilos de aprendizaje de 202 estudiantes de primer año universitario, matriculados en carreras del área de Educación (113) y Ciencias (89), como también los estilos de enseñanza de 47 profesores que dictan asignaturas en las mismas áreas (Educación=24 y Ciencias = 23) en la Universidad de Concepción, Concepción, Chile. El promedio de edad de los estudiantes fue de 17.6 años. Con relación a género, el 49% eran mujeres y el 51% hombres. Por su parte los profesores, en promedio, contaban con 19.9 años de experiencia, donde el 40% eran mujeres y el 60% hombres.

2.3. Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y el Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE) (Renes, Echeverry, Chiang, Rangel y Martínez-Geijo 2013), validado para Chile (Chiang, Díaz, Rivas y Martínez 2013). Una vez recabada la información, se procedió a realizar el análisis estadístico de los datos, utilizando los programas Excel y SPSS.

2.4. Análisis estadístico

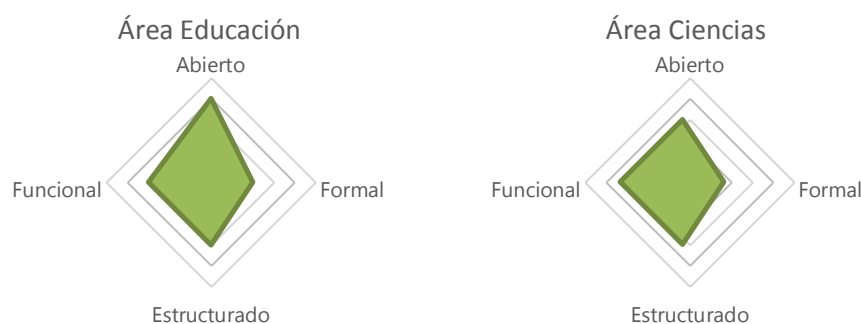
Las respuestas de profesores y estudiantes fueron procesadas desde Excel al programa de análisis estadístico de datos SPSS. En estos dos programas se calcularon los puntajes obtenidos, su clasificación en los estilos y se hizo estadística descriptiva con ellos, comparando luego las áreas de conocimiento mediante pruebas t de comparación de medias y pruebas z de comparación de proporciones por columna, además del cálculo de la correlación de Pearson entre

estilos y por área.

3. Resultados

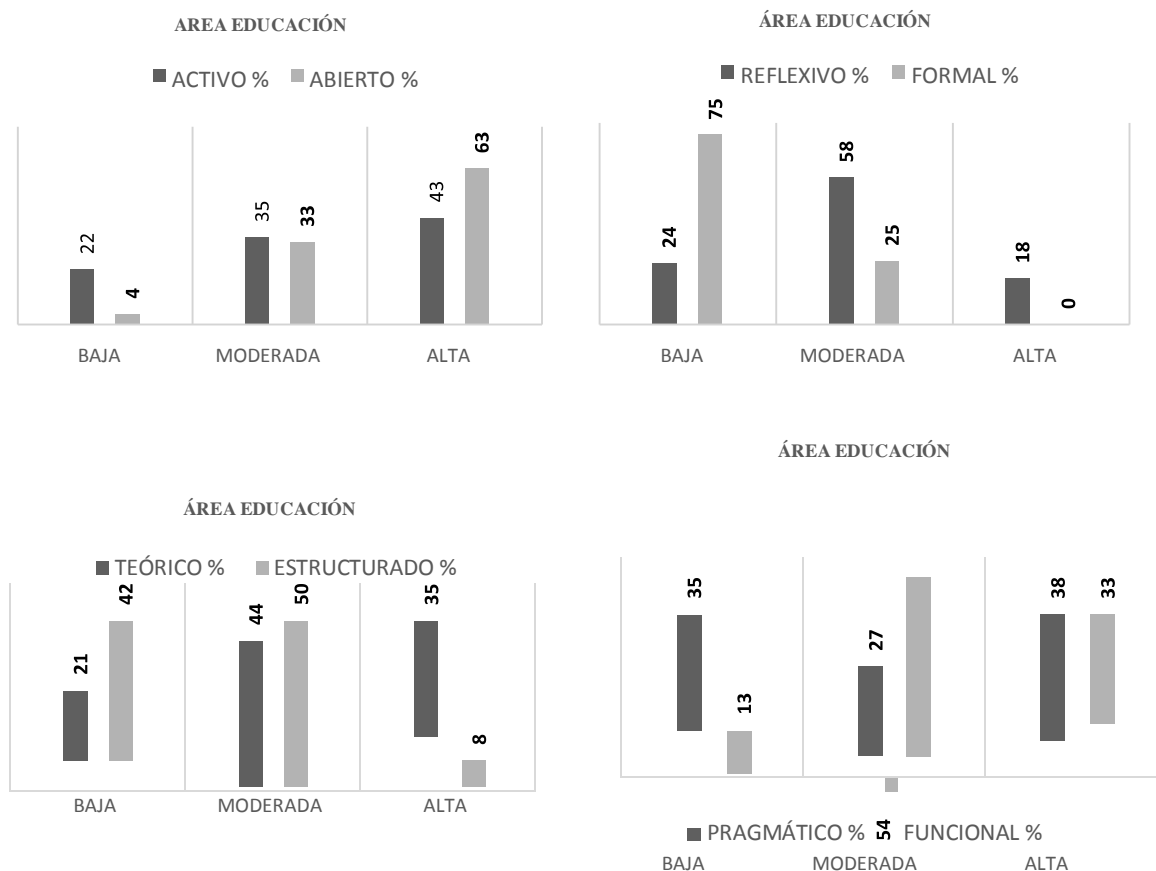
La Figura 2 presenta el perfil de estilos de enseñanza de los profesores que dictan asignaturas en el área de Ciencias y de Educación. Se destaca la similitud entre ambos perfiles, encontrándose una mayor proporción del estilo abierto en los del área de Educación.

Figura 2: Estilos de enseñanza de profesores de las áreas de Educación y Ciencias



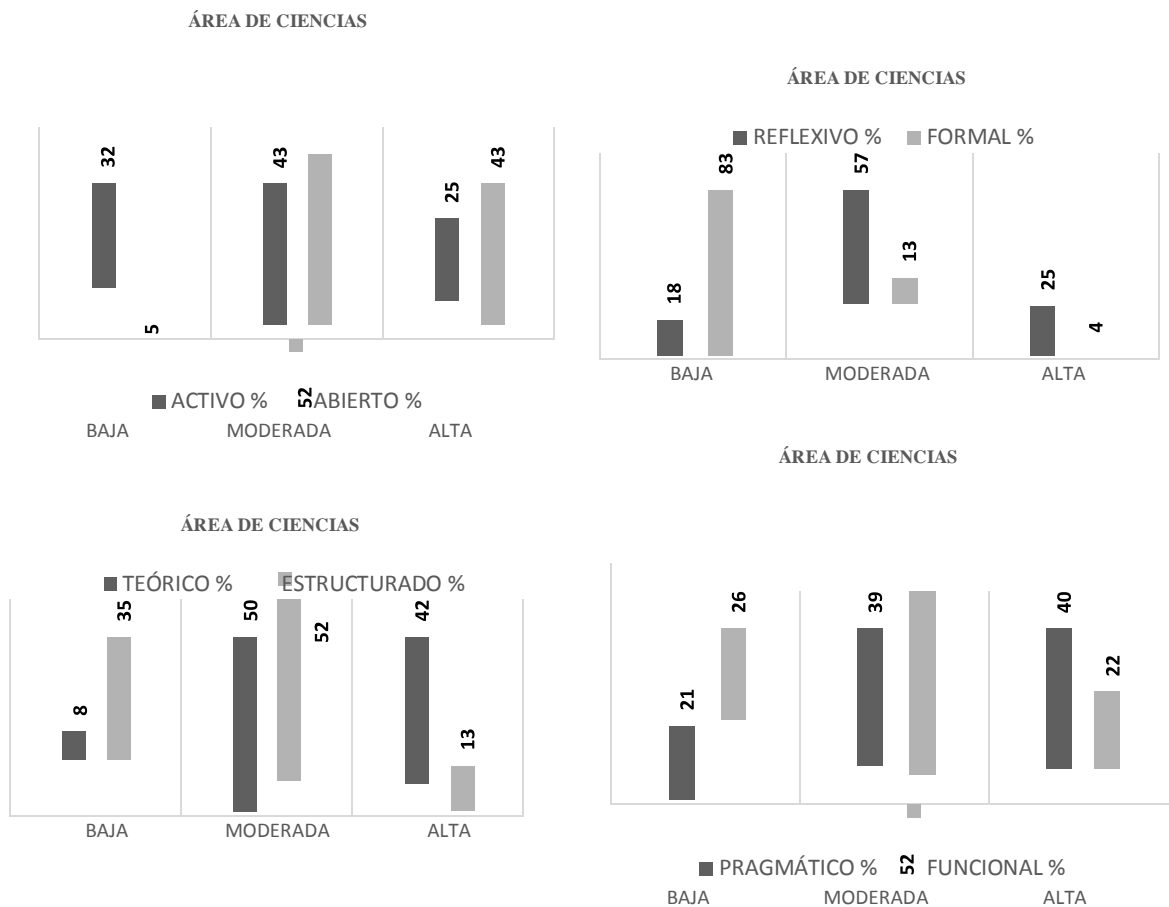
La Figura 3 muestra la relación entre los porcentajes de estilos de enseñanza de los profesores del área de Educación con los porcentajes obtenidos por los estilos de aprendizaje de los estudiantes de dichos profesores. Se observa una preferencia alta entre el estilo de aprendizaje activo (43%) y el estilo de enseñanza abierto (63%). Llama también la atención la preferencia alta del estilo de aprendizaje teórico (35%) que se relaciona con un bajo porcentaje del estilo de enseñanza estructurado (8%). También existe un 18% de preferencia alta en el estilo de aprendizaje reflexivo que encuentra un 0% de estilo de enseñanza formal.

Figura 3. Estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza en el área de Educación, expresada en porcentaje.



Como se puede observar, en la Figura 4, existe una distancia mayor entre los porcentajes de preferencias altas de los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza de los profesores. Un 25% de los estudiantes tiene preferencia alta por el estilo activo, mientras que su contraparte, el estilo de enseñanza abierto, muestra un 43% de preferencia alta. Las diferencias entre los otros tres estilos también son significativas: la preferencia alta por el estilo de aprendizaje reflexivo es de un 25%, mientras que en el estilo de enseñanza formal se encuentra un 4% de los académicos estudiados. El estilo de aprendizaje teórico muestra un 42% en preferencia alta, cuando en el estilo de enseñanza estructurado sólo 13%. Luego, un 25% de los estudiantes tiene preferencia alta por el estilo de aprendizaje reflexivo, mientras que sólo 4% de los académicos tiene preferencia alta por el estilo formal.

Figura 4. Estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza en el área de Ciencias, expresada en porcentaje.



Al respecto, los estilos de aprendizaje de los estudiantes del área de Educación manifiestan preferencias altas que van de mayor a menor porcentaje de la siguiente forma: activo, pragmático, teórico y reflexivo. Mientras que los estilos de aprendizaje de los estudiantes del área de Ciencias en la misma lógica manifiestan preferencia alta de la siguiente manera: teórico, pragmático, activo y reflexivo. Esto tal vez permitiría suponer que el área del conocimiento de los estudiantes contribuye a perfilar ciertos estilos de aprendizaje. Al ser además estudiantes de primer año de universidad con una procedencia de diferentes establecimientos educacionales en la enseñanza secundaria, pudiese ser que exista una mayor dispersión de estilos de aprendizaje.

Por su parte, llama la atención los estilos de enseñanza de los profesores en sus

preferencias tanto de Educación como de Ciencias, puesto que los porcentajes de ambas áreas de mayor a menor siguen la siguiente lógica: Abierto, funcional, estructurado y formal. Pudiese aventurarse a señalar que a pesar de que los profesores provienen de distintas áreas del conocimiento, el elemento contextual de desempeñarse profesionalmente en una misma universidad influye en la determinación de las preferencias más altas en los estilos de enseñanza de los profesores. Más aún cuando este grupo de profesores comparte una misma visión y misión educativa, bajo la cual se direcciona la capacitación y el perfeccionamiento del profesorado universitario.

Si se sigue el criterio de las preferencias altas, se podría inferir que los estudiantes del área de educación, tienen una mayor posibilidad de entrar en sintonía con el profesor y, por lo mismo, mayores posibilidades de diálogo estilo de aprendizaje y estilo de enseñanza, ya que casi la mitad de los estudiantes sería favorecido (Activo 43%, Abierto 63%) con este diálogo. Una situación opuesta es la que se observa en el estilo reflexivo, donde ningún profesor tiene el estilo de enseñanza que favorece a este estilo (Reflexivo 18%, Formal 0%). Una posible explicación para el acercamiento entre estilo de aprendizaje activo y estilo de enseñanza abierto es que los estudiantes de Educación entran a estudiar a la universidad una profesión que han observado y vivenciado a través de sus propios profesores en sus más de 12 años de escolaridad en la educación primaria y secundaria. No es este el caso de los estudiantes del área de Ciencias.

Para el área de Ciencias, en cambio, la situación es más compleja dado que la mayor proporción de profesores tiene un estilo de enseñanza abierto (43%), pero los estudiantes mayoritariamente tienen un estilo de aprendizaje teórico (43%) o pragmático (42%), con lo que el diálogo con toda seguridad se verá afectado.

Respecto a posibles correlaciones entre algunas variables sociodemográficas de los profesores y sus estilos de enseñanza, se observa que no hay una correlación estadísticamente significativa entre los años de experiencia y los estilos de

enseñanza para el grupo de 47 académicos. No obstante, existe correlación estadísticamente significativa entre el estilo formal y el funcional (.34). Si se separan los profesores por área -Ciencias y Educación-, tampoco se encuentran correlaciones estadísticamente significativas entre los años de experiencia y los estilos, aunque para el caso de los profesores de Ciencias sí las hay entre los estilos formal-estructurado, formal-funcional y estructurado-funcional (.517, .418 y .519 respectivamente), como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Correlaciones entre estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza en el área de Ciencias.

		Correlaciones ^a				AÑOS DE EXPER
		Abierto	Formal	Estructurado	Funcional	
Abierto	Correlación de Pearson	1	-,288	-,063	,078	,222
	Sig. (bilateral)		,183	,774	,724	,322
	N	23	23	23	23	22
Formal	Correlación de Pearson	-,288	1	,517*	,418*	-,003
	Sig. (bilateral)	,183		,012	,047	,988
	N	23	23	23	23	22
Estructurado	Correlación de Pearson	-,063	,517*	1	,519*	,010
	Sig. (bilateral)	,774	,012		,011	,966
	N	23	23	23	23	22
Funcional	Correlación de Pearson	,078	,418*	,519*	1	,137
	Sig. (bilateral)	,724	,047	,011		,543
	N	23	23	23	23	22
AÑOS DE EXPER	Correlación de Pearson	,222	-,003	,010	,137	1
	Sig. (bilateral)	,322	,988	,966	,543	
	N	22	22	22	22	22

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas). a. ÁREA = Ciencias

Para el caso del área de Educación es interesante, ya que muestra correlaciones estadísticamente significativas entre los años de experiencia y los estilos abierto y formal (notar la correlación negativa con el estilo abierto), como se evidencia en la Tabla 2.

Tabla 2. Correlaciones entre estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza en el área de Educación.

		Correlaciones ^a				AÑOS DE EXPER
		Abierto	Formal	Estructurado	Funcional	
Abierto	Correlación de Pearson	1				-,459*
	Sig. (bilateral)		-,154 ,474	,012 ,956	,213 ,318	,028
	N	24	24	24	24	23
Formal	Correlación de Pearson		1			,525*
	Sig. (bilateral)	-,154 ,474		-,077 ,720	,328 ,117	,010
	N	24	24	24	24	23
Estructurado	Correlación de Pearson	,012	-,077	1	-,178	,024
	Sig. (bilateral)	,956	,720		,406	,912
	N	24	24	24	24	23
Funcional	Correlación de Pearson	,213	,328	-,178	1	,272
	Sig. (bilateral)	,318	,117	,406		,210
	N	24	24	24	24	23
AÑOS DE EXPER	Correlación de Pearson	-,459*	,525*	,024	,272	1
	Sig. (bilateral)	,028	,010	,912	,210	
	N	23	23	23	23	23

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2

colas). a. ÁREA = Educación

4. Conclusiones

Tanto los perfiles de enseñanza del área de Ciencias como los de Educación

presentan similitud, excepto que en el caso de Educación existe una mayor proporción de estilos de enseñanza abierto. En el área de Educación se observa una preferencia alta entre estilo de enseñanza abierto y el estilo de aprendizaje activo; en cambio en el área de Ciencias existe una distancia mayor en las preferencias altas de los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje. De esto se puede concluir que existe un mayor acercamiento entre estilo de enseñanza y estilo de aprendizaje en el área de Educación. Interesantemente existe además una correlación estadísticamente significativa entre los años de experiencia de los profesores y los estilos de enseñanza formal y funcional.

En términos de las reflexiones finales de este escrito, se puede concluir que el docente del aula universitaria en el contexto chileno se ve enfrentado cada vez con mayor frecuencia a estudiantes que no poseen las competencias iniciales requeridas para entrar a la universidad. Los estudiantes claramente no son los responsables. Por su parte, los profesores universitarios tienen las exigencias propias de la academia: investigar, publicar y hacer docencia, al parecer en este orden de importancia. Se está aquí frente a un nudo crítico: un grupo de profesores universitarios que tienen altas exigencias de investigación y publicación deben enseñar a estudiantes que ingresaron a la universidad, pero no tienen las competencias necesarias para tener éxito en sus estudiantes. Esto plantea un desafío importante a la universidad que tiene que ver con relevar la docencia universitaria al punto de que esta tenga un estatus igual al de la investigación, de tal forma de estimular en los profesores el deseo, la motivación y la responsabilidad por capacitarse y actualizarse permanentemente para que logren en sus estudiantes aprendizajes que perduren en el tiempo, y que no sea una simple reproducción memorística que un par de horas se olvida.

La búsqueda del dialogo entre estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza no es una mera búsqueda de tener un porcentaje alto de profesores que estén en sintonía con la forma como aprenden sus estudiantes. Es, por el contrario, la necesidad de comprender que la sala de clases constituye un modelo de

comunicación conformado por interlocutores que intentan comunicar un mensaje en un contexto determinado que se ve constantemente influido por una serie de variables. En otras palabras, la enseñanza y el aprendizaje tienen a profesores y estudiantes como interlocutores del acto comunicativo, que tiene que tener un mensaje que está dado por los contenidos didácticos. Esta tríada, profesor, estudiante y contenidos, se ve fuertemente influenciada por variables didácticas, como los objetivos, las actividades, la metodología de enseñanza, los recursos y la evaluación.

En síntesis, el punto central no es que existan diferencias entre los estilos de enseñanza de los profesores y los estilos de aprendizaje de los estudiantes o que existan diferentes estilos de aprendizaje en el aula. Siempre será así. Lo importante es reconocer y trabajar los potenciales conflictos y malentendidos que puedan afectar el aprendizaje del estudiante. En este sentido, el profesor universitario debe tener una actitud autorreflexiva respecto a sus objetivos pedagógicos y fortalezas. De igual forma, los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje no son inmutables, pueden modificarse en el tiempo y adaptarse a distintos contextos de enseñanza. Así como podría beneficiar adaptar el estilo de enseñanza a los estilos de aprendizaje de un grupo de estudiantes, este mismo grupo se podría ver beneficiado si son expuestos a actividades que les ayuden a expandir sus estilos de aprendizaje.

Por otra parte, acoplar el estilo de enseñanza a los estilos de aprendizaje de los estudiantes no es la panacea que resuelve todos los problemas del aula. Otros factores tales como el clima del aula, los antecedentes previos, la motivación, el sexo y aspectos multiculturales tienen una influencia importante en la cantidad y calidad del aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Brown, B. L. (2003). Teaching style vs. learning style. Center on Education and Training for Employment, EIC Document. No. 26. Brown, B. L. (2003). Teaching style vs. learning style. Center on Education and Training for Employment, EIC Document. No. 26. Brown, B. L. (2003). Teaching style vs. learning style. Center on Education and Training for Employment, EIC Document. No. 26.
- Chiang, M. T., Díaz, C., Rivas, A., Martínez-Geijo, P. Validación del cuestionario estilos de enseñanza (CEE). Un instrumento para el docente de educación superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 12, (11), octubre de 2013.
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componente para el proceso formativo*. Madrid: Dykinson, SL.
- Dunn, R. (1984). Learning styles: State of the science. *Theory into practice*, 23, 10-19.
- Felder, R. y Silverman, L. Learning and teaching styles in engineering education. *Journal of Engineering Education*. 78(7), 674–681 (1988).
- Felder, R. and Henriques, E. Learning and Teaching Styles. *Foreign Language Annals*, 28(1), 1995, pp. 21–31.
- García, J., Jiménez, M., Martínez, T. y Sánchez, C. (2013). *Estilos de aprendizaje y otras perspectivas pedagógicas del siglo XXI*. México, D.F.: Colección La Gaya Ciencia.
- Gardner, H (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Garton, B.L., Spain, J.N., Lamberson, W. R., & Spiers, D. E. (1999). Learning styles, teaching performance, and student achievement: A relational study. *Journal of Agricultural Education*, 40(3), 11-20.

- González-Peiteado, M. Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 11, (11), abril de 2013. pp. 1-15.
- Grasha, A. (1996). *Teaching with style*. Pittsburgh, PA: Alliance.
- Gurung, R. A. R. (2003). Comparing cultural and individual learning tendencies. *American Psychologist*, 58(2): 145-146.
- Huxland, M, & Land, R. (2000). Assigning students in group projects. Can we do better than random. *Innovations in Education and Training International*, 37(1), 17-22.
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Keri, G. (2002). Degrees of congruence between instructor and student styles regarding satisfaction. *Radical Pedagogy*, 4(1), 32.
- Kiernan, J. (2004). *El Sistema nervioso humano*. México, D.F.: Mc. Graw-Hill.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood, Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Jensen, G.H. (1987). *Learning styles*. In Provost, J.A. & Anchors, S. (Eds.), *Application of the Myers-Briggs Type Indicators in higher education* (pp. 181-205). Palo Alto, GA: Consulting Psychology Press.
- Lankard, B. Teaching style vs. learning style. *Educational Resources Information Center*. N 26. 2003. pp. 1-3.
- Lenehan, M.C., Dunn R. S. & Ingham, J. (1994). Effects of learning-style intervention on college students' achievement, anxiety, anger, and curiosity. *Journal of College Student Development*, 35, 461-467.
- Lovelace, M. K. (2005). Meta-analysis of experimental research based on the Dunn and Dunn model. *The Journal of Education Research*, 98(3), 176-183.
- Lozano, A. (2013). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. México, D.F.: Editorial Trillas.
- Mahlios, M. C. (2001). Matching teaching methods to learning styles. In B. H. Stanford & K. Yamamoto (Eds.), *Children and stress: Understanding and*

- helping*. (pp. 65-73). Olney, MD, US: Association for Childhood Education International.
- Nicaise, M. & Brown, J. (1997). Evaluating student learning with mock debates. *Contemporary Education*, 68(2), 131-135.
- Novak, J. D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ogden, W. R. (2003). Reaching all the students: The feedback lecture. *Journal of Instructional Psychology*, 30(1), 22-27.
- Pratt, Daniel D. and Associates (2002). *Five Perspectives on Teaching in Adult & Higher Education*. Malabar, FL: Krieger Publishing.
- Reid, J (1987). The learning styles preference of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21(1), 87-11.
- Reid, J. (1995). *The learning styles of ESLEFL classroom*. (Report Heinle and Heinle Publishers, Florence, KY. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 396587.
- Renes P, Echeverry L, Chiang M.T, Rangel L y Martínez-Geijo P., *Revista Estilos de Aprendizaje*. 11, (11), abril de 2013.
- Rubin, L. & Hebert, C. (1998). Model for active learning. *College Teaching*, 46(1), 25-31.
- Sánchez, L. y Andrade, R. (2014). *Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje. Diagnostico y estrategias para su potenciación*. México, D.F.: Alfaomega.
- Stanberry, A. M., & Azria, E. M. (2001). Perspectives in teaching gerontology: Matching strategies with purpose and context. *Educational Gerontology*, 27(8), 639-656.
- Stevenson, J & Dunn, R. (2001). Knowledge management and learning styles: Prescriptions for future teachers. *College Student Journal*, 35(4), 483-490.

- Van Boxtel, C. van der Linden, J. Roelofs, E., & Erkens, G. (2002). Collaborative concept mapping: Provoking and supporting meaningful discourse. *Theory Into Practice*, 41(1), 40-47.
- Van der Jagt, J. W., Anzelmo-Skelton, N., Madison, M., & Gum, L. (2003). *Graduate student learning styles and the environmental factor of noise: A pilot study*. Paper presented at the 2003 Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Biloxi, MS.
- Walsh, E. (2011). *Visual, auditory, kinesthetic self-audit communications and learning profiles*. Victoria: Walsh Seminars Publishing House.
- Zhenhui, R. Matching teaching styles with learning styles in East Asian contexts. *The Internet TESL Journal*, 7(7), July 2001.

Received: Apr, 23, 2015
Approved: Mar, 14, 2016