

LA RELACIÓN ENTRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES Y LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR EN UN GRUPO DE ALUMNOS DE PRIMER SEMESTRE DEL NIVEL UNIVERSITARIO

Luis Ignacio Rojas García

Universidad Uniminuto
Colombia
na8rojas.g@gmail.com

José Francisco Zárate Ortiz

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
México
jose.zarate@itesm.mx

Armando Lozano Rodríguez

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
México
armando.lozano@itesm.mx

Resumen:

El presente estudio describe la relación entre estilos de enseñanza del profesor y estilos de aprendizaje de estudiantes del nivel profesional universitario. Los participantes fueron un grupo de 30 estudiantes de primer semestre de pregrado y su profesor. Para definir los estilos de aprendizaje se usó el inventario de David Kolb (1982) y para los estilos de enseñanza el cuestionario de Anthony Grasha (1996). En los resultados, se destacan que el grupo de participantes está conformado predominantemente por estilos de aprendizaje divergente y asimilador, estos dos estilos de aprendizaje comparten la capacidad de *observación reflexiva (OR)* que se adaptó y respondió positivamente al estilo de enseñanza experto/autoridad formal (EAF) del profesor. Por su parte el estilo de enseñanza EAF del profesor promueve el uso estratégico del conocimiento. Se

pudo apreciar que los estudiantes estuvieron más motivados cuando el maestro les muestra la aplicación práctica de los contenidos de la clase en contextos de realidad como el profesional o la vida cotidiana. Además fue posible identificar que el estilo EAF del profesor genera en los estudiantes mayor demanda de atención. Finalmente, se aprecia que los estilos de aprendizaje asimilador y divergente se corresponden con los estilos de enseñanza EAF del profesor.

Palabras clave: aprendizaje, enseñanza, rendimiento académico

THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING STYLES OF STUDENTS AND TEACHING STYLES OF TEACHER IN A GROUP OF STUDENTS FIRST HALF OF UNIVERSITY LEVEL

Abstract:

The present study describes the relationship between teacher teaching styles and learning styles of students of university professional level. The participants were a group of 30 freshmen undergraduate and teacher group. To define learning styles inventory David Kolb (1982) and teaching styles questionnaire Anthony Grasha (1996) was used. In the results, they note that the group of participants consists predominantly styles divergent learning and assimilating these two learning styles share the ability to reflective observation (OR) who adapted and responded positively to the teaching style expert / formal authority (EAF) teacher. For its part, the teaching style of the teacher EAF promotes the strategic use of knowledge. It was observed that the students were more motivated when the teacher shows them the practical application of the contents of the class in contexts of reality as professional or everyday life. Moreover it was possible to identify the style of the teacher EAF students generated increased demand for care. Finally, it is noted that the divergent styles of assimilating and learning styles correspond to the EAF teacher education.

Keywords: learning, teaching, academic performance

Introducción

Los estilos de aprendizaje hacen parte integral del ser humano y ello exige unos estilos de enseñanza que los beneficien. Son múltiples los rasgos que precisan la manera en que cada persona aprende, lo que exige especificar el modo en que las personas acceden al conocimiento con el fin de propiciar un proceso de enseñanza que atienda los aspectos cognitivos, emocionales, fisiológicos y contextuales de los individuos (Lozano-Rodríguez, 2008).

Son variados los benéficos que se proyectan cuando se logra potenciar los estilos de aprendizaje mediante procesos de enseñanza acertados, entre los que están la posibilidad de adaptarse a una sociedad que hace obsoletos los saberes a un ritmo vertiginoso y exige que los sujetos aprendan y desaprendan con la misma velocidad (Lozano-Rodríguez, Valdez-Lozano, Sánchez-Aradillas y Esparza-Duque, 2011). La tarea no es sencilla, cada ser humano goza de un estilo particular de aprender, lo que implicaría diseñar una enseñanza para cada uno. No obstante, es mucho lo que se ha avanzado en la identificación de generalidades en el aprendizaje de las personas y en procesos de enseñanza que potencien esas generalidades con resultados exitosos.

Por consiguiente, el presente artículo exhibe los resultados encontrados sobre la relación que se da entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza de los profesores de nivel profesional universitario.

La popularidad que han adquirido los estilos de aprendizaje ha llevado a que muchos autores los identifiquen como una pócima mágica que resuelve los problemas del rendimiento académico, o una llave maestra que abre las puertas al conocimiento. Pero es necesario advertir que la identificación de los estilos de aprendizaje es apenas el principio necesario para resolver las dificultades educativas. Hay otros frentes que se deben atender y son los estilos de enseñanza

de los profesores, pues en muchas ocasiones van en contravía de las exigencias formativas de los estudiantes.

El propósito de las páginas venideras es describir la relación que se da entre los estilos de enseñanza del profesor y los estilos de aprendizaje de los estudiantes en un grupo de nivel profesional universitario.

1. Marco teórico

Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza se desprenden de un concepto primario que empezó a ganar fuerza en diferentes disciplinas, sustancialmente en el área de la psicología, y es la denominación de estilo, el cual tiene que ver con el distintivo, el toque personal, lo que define una manera de ser, de expresarse, incluso de vestir. Y aunque las personas tengan diferentes maneras de asumir ciertas tareas o comportamientos particulares, es posible identificar patrones que se pueden caracterizar con cierta precisión (Lozano Rodríguez, 2013).

Cada persona tiene aspectos que la determinan. En esta perspectiva, el concepto de estilo se alimenta de múltiples significados, algunos coloquiales y otros más técnicos o conceptuales, pero en esencia "llamamos estilo a la manera como una persona puede pensar, aprender, enseñar o convencer" (Alonso, Gallego y Honey, 1997, p. 24).

Aguilera-Pupo y Ortiza-Torres (2010), identifican la necesidad de comprender que cuando se caractericen los estilos de aprendizaje, es necesario traer a escena los estilos de enseñanza, pues en la escenografía educativa la relación se hace necesaria. Cuando en un contexto educativo universitario se definen los estilos de aprendizaje de un grupo de alumnos determinado, inmediatamente hay que identificar estilos de enseñanza que acompañen los procesos formativos, para garantizar los aprendizajes.

Existen variadas enunciaciones sobre los estilos de enseñanza y los estilos de

aprendizaje que hacen complejo precisar una definición, pues los estilos se han abordado desde diferentes perspectivas (Consuelo y Garcés, 2009; Alonso y Gallego, 2008). El desafío más complejo es identificar los estilos de aprendizaje imperantes en los estudiantes, para a partir de allí, definir la ruta metodológica apropiada que mejore el rendimiento académico a partir de unos estilos de enseñanza acordes. En ese sentido, Consuelo y Garcés (2009), sostienen que las formas de aprender de cada estudiante es objeto de perfeccionamiento. Ello significa que se puede potenciar un estilo apropiado de aprendizaje, a partir de ejercicios específicos, que garanticen un mejor rendimiento académico y para ello, el estilo de enseñanza debe favorecer esta posibilidad.

1.1. Estilos de aprendizaje

El estilo de aprendizaje se puede definir como el método preferido por las personas para percibir y procesar información partiendo de las experiencias (Kolb, 1976), y se alimenta de las diferencias individuales, las preferencias, las tendencias, las disposiciones, los patrones conductuales y las habilidades (Lozano Rodríguez, 2008).

No obstante, esta perspectiva ha llevado a que las investigaciones decanten una multiplicidad de modelos y definiciones que complejizan la apropiación del término. Por ejemplo, Martínez (2008), define los estilos de aprendizaje como la manera particular en que cada persona asimila el conocimiento. Por su lado, los clásicos que han trabajado en la identificación de los estilos de aprendizaje manejan diferentes perspectivas. Dunn y Dunn (1978) los describe como la forma en la que un aprendiz se concentra, trata y retiene una información reciente y difícil. Riechmann y Grasha (1974) especifican que los estilos de aprendizaje son la unidad de conductas y actitudes relacionadas con el contexto de aprendizaje. Schmeck (1979) los cataloga como las actuaciones particulares que sirven de bitácoras para aprender y adaptarse a un ambiente determinado. Kolb (1976) por su parte, conceptualiza a los estilos de aprendizaje como el método preferido por

cada individuo para percibir y procesar información desde su propia experiencia.

Además, cada definición de estilo de aprendizaje trae consigo un modelo para identificarlos y unas categorías que les son propias. Para ilustrar lo anterior, Alonso y Gallego (2008), proponen cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Sin embargo, David Kolb (1976) identifica sus propios modelos y los clasifica en acomodador, divergente, asimilador y convergente.

Es justo aclarar que una buena porción de investigaciones dirigidas a grupos universitarios, se han decantado por el modelo planteado por Kolb (1976), pues se adapta mejor a este tipo de escenarios y de individuos. Una razón fundamental es porque la educación superior centra los procesos de enseñanza en metodologías que fortalecen la autonomía usando la experiencia acomunalada por los estudiantes. De igual manera, la teoría de Kolb prioriza la experiencia como un aspecto necesario para alcanzar el aprendizaje. En esta perspectiva, los escenarios de educación superior instalan sus didácticas en la solución de problemas, la observación, la reflexión y la puesta en práctica de los conceptos, entre otras estrategias, que priorizan la experiencia como una manera de alcanzar el aprendizaje.

Al respecto, Lozano Rodríguez (2008) considera que una de las teorías que ejerció mayor influencia en la definición de estilos de aprendizaje es la de David Kolb que mediante su modelo basado en la experiencia, identificó cuatro estilos de aprendizaje dominantes: acomodador, divergente, convergente y asimilador. Entre estos cuatro estilos se sitúan cuatro capacidades necesarias para lograr un aprendizaje eficaz. El primero es la experiencia concreta, donde el sujeto es capaz de involucrarse con el contexto que se le muestra de manera completa, el sujeto debe ser capaz de interactuar con otras personas haciendo uso de sus impresiones. El segundo tiene que ver con la observación reflexiva de sus experiencias, las cuales son percibidas desde diferentes perspectivas, es la capacidad que tiene el sujeto para entender las ideas y puntos de vista. El tercero

es la conceptualización abstracta que es la capacidad del sujeto para integrar de manera lógica las ideas para comprender los problemas y situaciones que afronta desde sus observaciones. La última capacidad es la de experimentación activa que se centra en la utilización práctica de los conceptos adquiridos en circunstancias nuevas, para tomar decisiones y solucionar problemas que se le presenta en otros contextos (Metalinarez y Calvet, 2003).

El desarrollo desigual de estas capacidades es la que permite definir los cuatro estilos de aprendizaje definidos por Kolb (1984). Es posible identificar que de acuerdo a las capacidades y habilidades de cada individuo podría orientar su profesión a carreras que se adapten a su estilo de aprendizaje dominante. Sin embargo, cuando los estudiantes ingresan a una carrera profesional, dependiendo de su selección, el estilo puede eventualmente cambiar o transformarse. Ello quiere decir que cada estilo es influenciado, puede variar según el uso estratégico de los aprendizajes y de las exigencias particulares de cada profesión (Pierrat, 2009).

1.2. Estilos de enseñanza

Definir el estilo de enseñanza puede llegar a ser más complejo, pues está determinado por la relación directa y consecuente con el objetivo particular de propiciar el aprendizaje. En este orden de ideas, el estilo de enseñanza podría considerarse como las cualidades que tiene un docente para representar el conocimiento en contextos particulares que involucra actitudes personales y procesos heredados de su transcurrir académico y profesional decantado en el proceso educativo (Salgado, Díaz y Rivas, 2013).

Los estilos de enseñanza tienen múltiples denominaciones y modelos así como métodos para identificarlos. Sin embargo, para este estudio se utilizó el modelo de clasificación de los estilos de enseñanza de Grasha, pues las disertaciones de este autor están en sintonía con lo planteado hasta el momento, en la medida que parte de la idea de que “los estilos de aprendizaje solo son una parte de la ecuación en la actividad educativa dentro del aula, por lo cual propuso un modelo integrado de

estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje” (Lozano Rodríguez, 2008, p. 107).

Grasha (1996) decidió revisar con sus colegas, profesores y estudiantes toda la literatura sobre enseñanza escritas hasta el momento y a partir de allí definió cinco estilos específicos. El primero se cataloga como *experto* y es aquel profesor que por su conocimiento detallado de la disciplina que imparte mantiene un estatus y reta a sus aprendices mediante la competencia. El segundo el de *autoridad formal*, al igual que el anterior tiene un conocimiento estructurado de su disciplina y mantienen un estatus entre sus alumnos, pero a la vez es ordenado, hace retroalimentación del conocimiento impartido y se apoya en la normatividad institucional. El tercero es el modelo *personal*, donde el profesor se cree ejemplo para sus estudiantes y a través de su desempeño meticuloso y ordenado, muestra a sus alumnos la manera adecuada de pensar y comportarse. El cuarto es el *facilitador*, en el cual el profesor se identifica como asesor mediante la guía en el proceso del aprendizaje de los estudiantes, usando el cuestionamiento, llevándolos hacia la autonomía y la responsabilidad. El quinto y último es el *delegador*, un profesor que se identifica como consultor, que da libertad al estudiante para que trabaje proyectos de manera independiente o en equipo. Sin embargo estos estilos pueden variar según el grupo de estudiantes o la clase impartida, incluso a través del tiempo, el maestro es capaz de ir cambiando su estilo de enseñanza, producto de su vivencia y su práctica, lo que implicaría una combinación de estilos de acuerdo a su contexto o grupo de estudiantes a su cargo (Lozano Rodríguez, 2007).

Todos los docentes tiene características de cada uno de los estilos de enseñanza definidos por Grasha, pero algunos son más acentuados que otros. Por ello Grasha los ubica en agrupaciones de estilos primarios y secundarios tal como se ilustra en la siguiente tabla.

Tabla 1: Agrupaciones de estilos de enseñanza de Grasha (1996)

Agrupación uno:

Estilos de enseñanza primarios: experto/autoridad formal

Estilos de enseñanza secundarios: modelo personal/facilitador/delegador

Agrupación dos:

Estilos de enseñanza primarios: modelo personal/experto/autoridad formal

Estilos de enseñanza secundarios: Facilitador/delegador

Agrupación tres:

Estilos de enseñanza primarios: facilitador/modelo personal/experto

Estilos de enseñanza secundarios: Autoridad formal/delegador

Agrupación cuatro:

Estilos de enseñanza primarios: delegador/facilitador/experto

Estilos de enseñanza secundarios: Autoridad formal/modelo personal

1.3. Rendimiento académico

El rendimiento académico es el objetivo principal del sistema educativo. Se define como el producto de las acciones y estrategias que se ponderan sobre el estudiante para que alcance un valor acreditado por la institución educativa mediante el despliegue de estrategias, metodologías, didácticas y contenidos (Guay, 1999). Además, el rendimiento académico es uno de los logros más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, en las instituciones educativas y es la manera en que se acredita un conocimiento adquirido (Navarro, 2003). La suma de los procesos formativos del estudiante le permite acceder al título que la institución formaliza, siempre y cuando adquiera el mínimo de aprendizaje requerido, establecido por la institución.

Sin embargo, el diseño de las estrategias y metodologías que evalúan el rendimiento académico no necesariamente corresponde con el desarrollo intelectual, las habilidades y la adquisición del conocimiento del estudiante. Desde esta lógica un estudiante no solo tiene que saber, sino demostrar que sabe. Algunos maestros le dan más relevancia al examen y deja de lado el proceso, que es, seguramente, el escenario más adecuado para equiparar el rendimiento real de cada estudiante. Para contrarrestar esta fijación por la nota, Uralde, Jiménez y Lever (2006), proponen que el rendimiento del alumno no debería concentrarse en la evaluación cuantitativa, sino que ella debe adornarse con una serie de

matices que den cabida a nuevos elementos como las relaciones interpersonales, el uso del conocimiento en escenarios reales, el trabajo en equipo, el uso de diversas herramientas metodológicas, entre otros. Pero también es importante que el rendimiento académico sea evaluado con objetividad; algunos docentes están mediados por prejuicios surgidos de un comportamiento inadecuado del estudiante o una mala actitud respecto a un estilo de aprendizaje particular que el profesor no aprueba.

En otro sentido, el rendimiento académico como unidad de medida del conocimiento adquirido, puede generar en un estudiante, con buena calificación, un auto concepto alto con implicaciones motivacionales que lo lleven al desarrollo de un aprendizaje real (Pérez, 1998). Al contrario aquellos estudiantes que tiene un rendimiento regular, corren el riesgo de sentir que no están habilitados para adquirir aprendizajes, perder su motivación por atender la clase e incurrir en comportamientos inadecuados para el proceso.

El maestro simbólicamente está colmado de un hálito de poder, vinculado a su encargo de poner la nota. Gran parte de las instituciones educativas le dejan la responsabilidad del rendimiento académico y su evaluación al docente. Los maestros se han saturado tanto de este compromiso que los estudiantes mueven sus motivaciones en torno a obtener una buena calificación, en relación con su docente y no con el contenido de las asignaturas.

En contraste algunos docentes, por disposición institucional o su propia iniciativa han abordado posibilidades evaluativas del rendimiento que vinculan al estudiante que mediante unos criterios establecidos por el profesor, se autoevalúa o incluso evalúa a sus compañeros (Perrenaud, 1999).

Es claro que el rendimiento académico es el resultado de un proceso mediado por la enseñanza y el aprendizaje, pero muchas veces se confunde con un mecanismo de control institucional, distrayendo a esta herramienta de su objetivo fundamental que es valorar el conocimiento adquirido por los estudiantes de manera certera y

sin equívocos. Por esta razón el rendimiento académico está plenamente asociado con el estilo de aprendizaje y de enseñanza, porque de esta manera se pueden elaborar procesos metodológicos y didácticos que potencien la formación y adquisición de los conocimientos puestos en escena por los maestros.

1.4. Los estilos de enseñanza y de aprendizaje y su incidencia en el rendimiento académico

El rendimiento académico se ha convertido en el dinamizador de los intereses y preocupaciones del estudiante, algunos lo llevan a la obsesión y se hace tan determinante esta convicción que incurre en faltas como el plagio o hacer trampa en el examen para alcanzar un rendimiento académico que se manifieste en una buena calificación. Esta obsesión no es gratuita y es propiciada por el sistema educativo y quienes lo integran (Vásquez, 2013). Los padres por ejemplo, le dan alta relevancia a las notas de los hijos y premian o castigan de acuerdo al desempeño decantando en las calificaciones. Álvarez (2001) señala que unos maestros le dan tal importancia al rendimiento académico que lo relaciona con el éxito o fracaso en la vida misma.

Tradicionalmente, los profesores responsabilizan al alumno de su rendimiento académico (González Pineda, 2003), pero es el maestro el que debe sustentar una estructura de enseñanza que permita la apropiación de los conocimientos. La tarea no es fácil, la carga no la puede llevar solamente el profesor pues la rutina azarosa de sus clases muchas veces lo desborda en sus funciones. En ese sentido la institución también debe administrar estrategias que permitan identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes y si es el caso potenciar estilos acordes a la carrera seleccionada o a la asignatura impartida, bajo la premisa de mejorar el rendimiento académico como una responsabilidad común, que involucra diferentes aspectos que no tienen que ver exclusivamente con la nota (Vásquez, 2013).

En los últimos años ha habido una proliferación de estudios relacionados con los estilos de enseñanza, los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, pero

no muchos que hayan explorado el rendimiento académico desde la relación que se teje entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje. Sin embargo, Lozano Rodríguez (2013), ha destacado que el interés por dar seguimiento a los estilos de enseñanza y aprendizaje en relación con el rendimiento académico ha venido aumentando; expresando que algunos estilos de aprendizaje se adaptan mejor a un tipo de carrera específica. También ha señalado que los estilos son cambiantes, se adaptan a las circunstancias del conocimiento y por esta razón algunos currículos o programas académicos exigen un estilo de aprendizaje particular.

2. Propósito

Los estilos de aprendizaje son modos que tienen las personas para percibir y procesar información. En la misma perspectiva los estilos de enseñanza son las cualidades que tiene un docente para representar el conocimiento en contextos particulares y propiciar el aprendizaje. Cuando los estilos de aprendizaje y de enseñanza están en sintonía, el rendimiento académico, epicentro de los objetivos institucionales, se cumple en la mayoría de los casos.

En esencia el propósito de esta investigación se centró en describir y comprender la relación que hay entre los estilos de aprendizaje de un grupo de estudiantes de primer semestre universitario y los estilos de enseñanza de su profesor. La intención de esta investigación es detallar esta relación en un espacio particular. Sus resultados si no implican hallazgos generales sí permiten propiciar nuevas comprensiones sobre esta relación que se teje entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje, con el fin de develar un camino, de los muchos posible, para mejorar el rendimiento académico en las instituciones de educación superior.

3. Objetivo de la investigación

Determinar cómo los estilos de enseñanza del profesor desde el modelo de clasificación de Grasha (1996) se relacionan con los estilos de aprendizaje de los

estudiantes de pregrado del nivel profesional de acuerdo con la teoría de Kolb (1982).

Este objetivo planteado en la investigación obedece a que la identificación de los estilos de aprendizaje no es suficiente, exige una manera de enseñar que potencie la posibilidad de adquirir conocimiento y cumplir con el proceso educativo establecido. Desde esta perspectiva, los estilos de enseñanza deben relacionarse armónicamente con los estilos de aprendizaje para propiciar el rendimiento académico de los estudiantes.

4. Problema de investigación

Los estilos de aprendizaje del estudiante se pueden identificar usando alguna de las teorías existentes; sin embargo, muchos maestros desconocen esta realidad y los que la reconocen, no saben cómo desplegar estrategias didáctica acordes a cada estilo de aprendizaje, haciendo que la distancia entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza del profesor sea el mayor problema que enfrenta la educación al momento de potenciar el rendimiento académico.

Cada profesor tiene un estilo predominante de enseñanza que a su vez se relacionan con algunos estilos de aprendizaje y se distancian de otros. Identificar esta relación podría aportar a desplegar estrategias para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la pregunta que guio el presente estudio involucra dos componentes fundamentales, el estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje que al ser tenidos en cuenta, propician uno de los objetivos fundamentales de la educación: el rendimiento académico. En este sentido, este estudio se centró en la pregunta: ¿Cuál es la relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes desde y los estilos de enseñanza del profesor de nivel profesional? Para los estilos de enseñanza se tomó como referencia lo planteado por (Grasha 1996) y para los

estilos de aprendizaje se acogieron los planteamientos de Kolb (1976).

5. Metodología

Para estudiar la relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza del profesor del nivel profesional de pregrado, se empleó una metodología de naturaleza cualitativa naturalista. Esta metodología permite describir y comprender las maneras en que se relacionan los estilos de enseñanza de los profesores y los estilos de aprendizaje de los estudiantes del nivel superior. Al respecto Taylor (1987) formula que la investigación cualitativa produce datos descriptivos que expresan la manera en que las personas construyen su mundo y su significado; por lo tanto el investigador es el instrumento principal en la colección y análisis de los datos.

5.1. Participantes

En la investigación participó un grupo de 30 estudiantes y su profesor. La selección de los participantes fue por conveniencia. El profesor estuvo de acuerdo con que por un periodo determinado se pudiera observar sus clases presenciales de la asignatura transversal de Comunicación escrita y procesos lectores (CEPLEC) que imparte una vez por semana a estudiantes de primer semestre de pregrado; y a su vez hacer seguimiento al aula virtual que trabaja con este mismo grupo en la plataforma *Moodle 2*.

5.2. Instrumentos

Se aplicó el inventario de estilos de aprendizaje de David Kolb (1982) para identificar el estilo de aprendizaje de los estudiantes, y se empleó el cuestionario de Grasha (1996) para identificar el estilo de enseñanza del profesor. También se aplicó una entrevista semiestructurada para el maestro y los estudiantes y se realizó una guía de observación en el aula para describir la relación entre los

estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza del profesor. También se realizó una guía de observación para ver el desempeño de los estudiantes en el uso del aula virtual de acuerdo a los estilos de aprendizaje en relación con las actividades allí decantadas.

La primera semana se aplicó el cuestionario de Grasha al profesor y el inventario de Kolb al grupo participante para determinar sus respectivos estilos. Las tres siguientes semanas se procedió con la observación en el aula, la observación en el aula virtual y las entrevistas, todas ellas documentadas en el cuaderno de notas y en las grabaciones de las entrevistas individuales. La observación se hizo durante las clases con una guía de observación abierta y por temáticas. De la misma manera se observó el trabajo en el aula virtual donde se analizó la frecuencia de visita, la entrega de tareas y talleres elaborados por los estudiantes, así como su calidad, de acuerdo al estilo de aprendizaje. La entrevista por su parte se aplicó de manera individual, primero al profesor y luego se seleccionaron estudiantes que presentaron alguna particularidad observada y se entrevistó a los estudiantes con estilo de aprendizaje divergente y asimilador predominantes en el grupo.

5.3. Estrategia de análisis de datos

Para la entrevista, la observación en el aula y la observación en el aula virtual se establecieron algunos temas sobre los que se recolectaron los datos que luego se organizaron y fueron delineando las categorías del estudio. Los datos recogidos se analizaron siguiendo las recomendaciones de Valenzuela y Flores (2012), quienes proponen que inicialmente se despliegue el análisis desde un sentido particular de recolección de los datos, para después describir y codificar la información en categorías acerca del fenómeno central de la relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza del profesor.

Todos los datos se analizaron desde la relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza del profesor y fueron transcritos por temáticas e instrumentos, con el fin de organizar la información y facilitar la

triangulación de los resultados. Según Guba y Lincoln (2000) la triangulación de datos es necesaria para darle credibilidad a los resultados. Cada apartado de información fue explicado por lo menos con dos fuentes de información.

6. Resultados

A continuación se presentan los resultados y se analizan los datos obtenidos de los instrumentos aplicados en el trabajo de campo. Los datos recolectados permitieron analizar la relación entre los estilos de enseñanza del profesor y los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

6.1. Resultados del inventario de Kolb

Se pudo definir que los estilos de aprendizaje predominantes en el grupo del estudio son el estilo divergente con catorce integrantes, seguido del estilo asimilador con once, cuatro estudiantes con estilo de aprendizaje acomodador y un estudiante con estilo convergente, como se puede apreciar en la siguiente tabla (Tabla 1):

Tabla 2: Grupo de estudiantes compuesto por 19 mujeres y 11 hombres

Estilo de aprendizaje	Hombres	Mujeres	Total
Divergente	6	8	14
Asimilador	3	8	11
Acomodador	1	3	4
Convergente	1		1

Construcción Propia

Esta tabla muestra que los estilos de aprendizaje divergente son equilibrados entre géneros, pero se distancian un poco en el estilo de aprendizaje asimilador y acomodador donde las mujeres son mayoría. También se puede destacar que el único estudiante con estilo convergente es hombre. Algo que se acentúa en este grupo es que el 46,6% de los estudiantes, casi la mitad del curso, presenta un estilo de aprendizaje divergente seguido del estilo asimilador que equivale al 36,6%. Estos dos estilos comparten la capacidad de observación reflexiva (OR), es

un factor de aprendizaje tanto del estilo divergente como del estilo asimilador que al sumarlos equivalen al 83% de los participantes.

6.2. Resultados del cuestionario de Grasha

En el cuestionario de Grasha se pudo identificar que el profesor pertenece a la agrupación de estilos de enseñanza uno; es decir que sus estilos de enseñanza primario son el de experto/autoridad formal (EAF) y los estilos de enseñanza secundarios son los de personal/facilitador/delegador.

6.3. Resultados de la observación en el aula

La observación en el aula se llevó a cabo por un periodo de cuatro semanas, durante este periodo se pudo observar la relación entre el estilo de enseñanza experto/experto autoridad formal del profesor y los estilos de aprendizaje divergente y asimilador, predominantes en el grupo. A continuación se presentan los resultados de la observación a partir de las categorías que se identificaron

Estilo de enseñanza experto/autoridad formal. El maestro evidencia un profundo conocimiento del contenido que lo evidencia en el trascurso de sus clases. Es un profesor que le da poca relevancia a la nota, pero se centra en los procesos y en que los estudiantes desarrollen el total de las actividades y tengan claros los conceptos desde su utilidad práctica. Por otro lado, el docente controla todos los aspectos de la clase desde el orden y la disciplina, hasta la manera en que se deben desarrollar las actividades, ello no hace parte de la negociación, los estudiantes deben ceñirse a las normas establecidas por el profesor.

Metodologías aplicadas de un estilo de enseñanza experto/autoridad formal. Durante las clases presenciales el profesor manejó una dinámica relativamente instruccional en la primera parte, y participativa con actividades específicas en el segundo momento. Luego de la conceptualización del tema el maestro explica la

actividad de la clase, casi siempre un taller con una breve lectura previa. En este momento los estudiantes, en su mayoría de estilo de aprendizaje asimilador, hacen preguntas sobre la manera en que se responde el taller y el desarrollo de los puntos. Luego, casi siempre estudiantes de estilo de aprendizaje divergente, piden que el desarrollo de la actividad se haga en grupo, a lo cual el profesor responde afirmativamente.

El trabajo en equipo, los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza del profesor. Todas las sesiones del profesor vinculan el desarrollo de trabajos en equipo luego de la explicación del tema. Se identificó que a los estudiantes con estilo de aprendizaje divergente y asimilador se les facilita el trabajo en grupo. En la observación se pudo corroborar que al estilo asimilador le preocupa más ser organizado y preciso en el desarrollo de la actividad, en cambio los de estilo divergente son más abiertos a la discusión, al debate de las ideas, se extienden en el dialogo y a veces olvidan desarrollar los puntos, pero cuando hay un integrante que llama la atención sobre concretar la actividad, ellos responden en consecuencia y se centran en culminar los puntos.

6.4. Resultados de la observación en el aula virtual

Esta asignatura transversal de CEPLEC, tiene un recurso paralelo al que se le conoce como aula virtual, es un programa llamado plataforma *moodle 2*, en el que los profesores se apoyan para el desarrollo de sus asignaturas. Aunque la clase es presencial, esta plataforma le permite al docente hacer seguimiento a sus estudiantes y compartirles una serie de herramientas para fortalecer su proceso académico que es complementario al desarrollo de la clase. A continuación se presentan las categorías que surgieron a partir de los resultados del instrumento.

Los estilos de aprendizaje y su rendimiento en el aula virtual. Los estudiantes con estilo de aprendizaje divergente no usan mucho la plataforma virtual, el nivel de visita es bajo, a no ser que tengan una tarea en la que el profesor les haya reiterado la importancia de entregarla, casi siempre lo hacen el último día. Por su

parte la participación en los foros es relativamente frecuente por parte de los estilos de aprendizaje divergente, igualmente los videos son altamente apreciados por este estilo, cuando lo han visto en el aula virtual y lo trabajan en clase se nota su solvencia a la hora de describir los sucesos del video y la reflexión sobre el mismo. En cambio no hay mucha responsabilidad con las actividades complementarias que no estén directamente relacionadas con la nota. Las lecturas que se comparten por este medio, no gozan de popularidad entre el estilo de aprendizaje divergente y se corrobora cuando se trabajan en clase o se desarrolla una actividad al respecto, casi siempre terminan preguntándole a los compañeros si hicieron la lectura para que se las cuenten. Por su parte el estudiante con estilo asimilador muchas veces atiborran al docente de mensajes pidiendo aclaraciones sobre la actividad por hacer, el maestro procura responderlas. Los trabajos de los alumnos con estilo de aprendizaje asimilador gozan de rigor académico, le dan importancia no sola al contenido sino también a la forma; contrario a los estudiantes con estilo divergente, que sus trabajos son más extensos y desordenados.

6.5. Resultados de la entrevista semiestructurada

La entrevista se aplicó al profesor y a ocho estudiantes de manera focalizada. A continuación se presentan los temas que emergieron de las entrevistas.

6.5.1. Resultados de la entrevista al profesor.

Al docente se le hicieron preguntas de diverso tipo respecto a su clase y la manera en que la desarrolla esto permitió evidenciar la importancia que le da el maestro al conocimiento detallado de la asignatura. Estos resultados permitieron comprender como el maestro entiende la relación entre los estilos de aprendizaje de sus estudiantes y con sus propios estilos de enseñanza:

- **El docente experto/autoridad formal.** Según los resultados de la entrevista el docente le da un gran valor al conocimiento experto que debe tener todo maestro para afrontar una asignatura. Según el

maestro es muy importante que se cuente con la experiencia necesaria para afrontar la asignatura; cuando un docente sabe, el estudiante tiene mayor probabilidad de éxito en la apropiación de los conocimientos de la asignatura, ello da confianza y seguridad a los estudiantes y les permite entender que cuentan con alguien que los va a ayudar a adquirir un conocimiento importante para sus profesiones. El maestro dice ser muy intuitivo, pero dicha intuición es producto de la experiencia y el conocimiento versado de su asignatura, su estrategia didáctica depende del grupo y todas pueden funcionar porque como maestro cuenta con un conocimiento versátil para responder a las dudas de los estudiantes.

- **La motivación como elemento potenciador del aprendizaje.** Además de la experiencia, la motivación es un elemento fundamental. Dice el profesor que ser experto, no es solo dominar los contenidos sino también las virtudes propias del maestro entre ellas la motivación, elemento fundamental del aprendizaje. Expresa que motiva mucho a sus estudiantes a que usen los contenidos en su vida misma. Para el profesor el conocimiento no solo se debe explicar sino también escenificar, es decir ponerlo a jugar con la realidad, con la cotidianidad de los estudiantes, con sus miedos y sus deseos, para que ellos le encuentren un sentido y así lo apropien en su estructura mental. Un docente con estilo de enseñanza EAF que es capaz de relacionar la vivencia con el conocimiento genera motivación por el aprendizaje en todos los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- **El trabajo en equipo y la relación de los estudiantes con un estilo de enseñanza experto/autoridad formal.** Respecto al trabajo en equipo el docente expresa que es el momento que más disfruta, porque se pone en juego su conocimiento y se puede relacionar directamente con sus alumnos. Sin embargo, el estilo de enseñanza

EAF tiende a ser muy controlador en el despliegue de la actividad, en el sentido que lleva al estudiante por el desarrollo de los puntos de manera pormenorizada, haciendo que cuando el maestro se desconecta un poco, los estudiantes comienzan a titubear.

- **Concepciones del rendimiento académico para un estilo de enseñanza experto/autoridad formal.** Para el profesor el rendimiento académico debe ir más allá de una nota numérica; según lo expresa, ello es una formalidad que tiene una dimensión exagerada porque corroborar un aprendizaje es muy difícil por la subjetividad implícita; lo que realmente es valioso, es darse cuenta que el estudiante es capaz de leer críticamente no solo un texto sino también y sobre todo la vida, el mundo en el que esta, y tomar decisiones al respecto. Es evidente, mirando las concepciones sobre rendimiento académico en comparación con lo expresado por el profesor en la entrevista, la relación entre los estilos de enseñanza de este profesor con los estilos de aprendizaje de sus estudiantes ha permitido centrar la mira en el proceso, en la medida que se valora que el maestro le haga ver las fallas cometidas en determinada actividad para saber cómo mejorar y sobre todo centrar el rendimiento en los aprendizajes que se pueden aplicar a contextos reales.

6.5.2. Resultados de la entrevista focalizada a participantes

Los estudiantes entrevistados argumentaron que el maestro de CEPLEC sabe mucho de su materia y por eso lo admiran. Los estudiantes coinciden en que el docente explica bien el tema y luego pone ejercicios en grupo para que el tema expuesto se relacione de manera concreta con la realidad, con la vida misma. Pero también expresan que es un profesor controlador, le gusta que sean responsables y ordenados con el desarrollo de los talleres, que todos deben hacer los puntos en conjunto. Se molesta cuando no presentan los trabajos en el aula virtual o no

hacen la tarea, pero da la oportunidad de entregarlos después.

Estas respuestas coinciden con lo registrado en la observación en el aula, corroborando que el estilo de aprendizaje EAF formal tiende a manejar muy bien los contenidos del tema y a ser meticuloso y controlador con el desarrollo de las actividades por parte de los estudiantes; y también se sintoniza con lo expresado Grasha y algunos estudios descritos en el marco teórico. De la entrevista focalizada se puede comprender lo siguiente:

- **Estilo de enseñanza experto/autoridad formal en un primer semestre de pregrado.** Según estos resultados de la entrevista focalizada a estudiantes se puede decir que los estilos de enseñanza que hacen parte de la agrupación uno, definida por Grasha (1996), son apropiados para estudiantes que están comenzando a afrontar un conocimiento nuevo, poco familiar o están empezando un ciclo académico. En este caso los estudiantes pertenecen a primer semestre de pregrado, están relativamente expectantes y ello exige maestros que aborden las temáticas de manera fluida y versátil como es el caso de este profesor que domina plenamente los temas de la asignatura.
- **Los estilos de aprendizaje de los estudiantes en el aula virtual.** Respecto al aula virtual, que es una herramienta de apoyo a las clases presenciales, los estudiantes con estilo divergente dicen que a veces termina siendo doble trabajo y lo hacen por cumplir, aunque les gusta cuando son videos, también dicen que les resulta muy aburridas las lecturas y los trabajos que hay que hacer en el aula virtual, *lo hacen porque toca*. Los de tipo asimilador expresan que aunque es una herramienta importante a veces es difícil de entender las tareas o trabajos que pone el profesor, necesitan tiempo para procesar las ideas. En este caso vale la pena analizar la manera en que se relaciona estilo de enseñanza EAF con los estilos de aprendizaje asimilador y divergente. Los estudiantes con estilo divergente

participan activamente cuando se trata de foros aunque lo hacen casi siempre una sola vez, sus relatos son largos. Por su parte los videos les resultan entretenidos, por lo que les gusta comentarlos con el maestro luego durante la clase. Desafortunadamente el estilo de enseñanza experto del profesor no permite una interacción real, pues el maestro termina tomándose la palabra ante los comentarios de los estudiantes. Los estudiantes con estilo asimilador por su parte se corresponden bien con el estilo de enseñanza experto del profesor, pues casi siempre la interacción tiene que ver con preguntas y dudas que el maestro les resuelve.

- ***El rendimiento académico y los estilos de enseñanza del profesor.*** En relación con el rendimiento académico a los alumnos entrevistados les preocupa sacar una buena nota, dicen que al profesor no le inquieta mucho esta parte. Expresan que el maestro les deja talleres, tareas, y algunas veces trabajos en el aula que algunas veces califica y en otras ocasiones son solo ejercicios de refuerzo para la apropiación del contenido. Sin embargo, les gustaría conocer los detalles de la evaluación, en qué acertaron o en qué fallaron específicamente. Esta cualidad de poco interés por la nota no se puede juzgar si es propio de docentes con estilo de enseñanza EAF, pues no hay estudios relacionados. Sin embargo, desde los hallazgos en el presente estudio se puede expresar que el estilo de aprendizaje EAF del profesor lo lleva a no interesarse por corroborar si sus estudiantes aprenden, pues es algo que se da por hecho, en el sentido que el maestro domina el tema tan bien que “todos los estudiantes lo entienden”.
- ***El trabajo en equipo y los estilos de aprendizaje.*** Es clave destacar que el trabajo en equipo es una metodología que los estudiantes valoran, y a este curso con estilos de aprendizaje predominantemente divergente y asimilador les resulta muy enriquecedor, pues según el conglomerado de respuestas en las entrevistas, motivaba su capacidad reflexiva, les permite argumentar, investigar, comunicarse entre sí, experimentar, crear, salirse de

los parámetros y al debatir los puntos pueden percatarse que ellos tiene que decir y al decir aprenden, no solo los conceptos, sino también habilidades propias del desarrollo académico y profesional sobre temas clave para el progreso de su habilidad en la lectura y las escritura.

6.6. Triangulación de los datos

A continuación se presenta la interpretación de los resultados recolectados que se evidencian en los instrumentos. Dichos hallazgos se desarrollan a manera de categorías o temáticas que se despliegan en la siguiente tabla (Tabla 2).

Tabla 2: Presentación de las categorías en la triangulación de los instrumentos

<i>Instrumentos</i> <i>Categorías</i>	<i>Entrevista</i> <i>semiestructurada</i>	<i>Observación en el</i> <i>aula</i>	<i>Observación en el aula</i> <i>virtual</i>
El trabajo en equipo	Es un momento de alta producción y confianza en la relación estudiante-maestro.	Produce satisfacción y el rendimiento académico de los estudiantes es de calidad	Cuando un equipo está compuesto solo por divergentes tienden a no culminar la actividad
El rendimiento académico y la calificación	Para el maestro la nota no es importante y para los estudiantes es vital	Al docente no le preocupa la nota. le interesa el uso práctico del contenido	Los alumnos esperan una justificación de la nota, el maestro solo pone la calificación.
Estilo de enseñanza experto/autoridad formal	A los estudiantes les gusta contar con un profesor que sabe.	El maestro despliega un gran conocimiento detalle con el proceso.	Los estudiantes valoran que el docente resuelva las dudas del aula virtual.
Estilos de enseñanza Experto/autoridad formal y las relaciones de dependencia	Los estudiantes exigen que en las actividades de grupo el maestro siempre esté ayudándoles y el maestro lo disfruta.	El maestro no permite interrupciones y vigila que sigan al detalle los puntos establecidos.	El maestro responde las dudas periódicamente en el aula virtual, si no lo hace se lo reclaman.
La motivación como motor de aprendizaje	El docente motiva a sus estudiantes a que usen los contenidos en la vida misma y los estudiantes lo valoran esta incitación.	Los estudiantes valoran que el maestro los estimula para que aprendan a leer el mundo de la vida desde los aprendizajes adquiridos.	El maestro les recuerda sus tareas y la importancia de la responsabilidad en la vida. Las actividades se relacionan con hechos cotidianos del país.

La tabla anterior cruza la información recolectada en las entrevistas y las observaciones. Allí se pueden identificar seis generalidades que emergen y dan cuenta de la relación que se teje entre los estilos de enseñanza *experto/autoridad* formal del profesor y los estilos de aprendizaje *asimilador* y *divergente* preponderantes en el grupo de estudiantes. Vale destacar que el trabajo en equipo y la motivación son elementos que se conjugan muy bien para propiciar un mejor desempeño académico por parte de los estudiantes.

6.7. Principales hallazgos y otros estudios relacionados

En relación con el marco teórico y los hallazgos en este estudio se puede ver una visión del rendimiento académico centrado en el resultado y no en el proceso, pero es posible encontrar bisagras que concilien la perspectiva del rendimiento académico en la relación estilo de enseñanza y estilo de aprendizaje. Ya se han dado pasos importantes en este sentido; por ejemplo, hay un acuerdo general en que cuando existe correspondencia entre los estilos de aprendizaje del profesor y los estilos de enseñanza del maestro, el rendimiento académico es efectivo. No es una tarea fácil, las conclusiones a las que han llegado autores como González Pienda, (2003) y que indirectamente se corroboran con los resultados de esta investigación, es que los docentes muchas veces se desbordan en sus funciones. Se sugiere a las universidades que en el proceso de admisión se identifiquen los estilos de aprendizaje para que les sugieran a los estudiantes la carrera que mejor se corresponde y de paso que los docentes tengan esta información para diseñar la estructura metodológica según el grupo que acojan en sus asignaturas.

Un hallazgo relevante del estudio que se sintoniza con estudios como los de Valencia, Galeano y Joven (2014) y Oviedo, et al, (2010) es que el trabajo colaborativo, es valorado por los estudiantes y les permite alcanzar un rendimiento académico destacado, además que es una manera de estimular y potenciar todos los estilos de aprendizaje, en la medida que se ponen en juego diversas habilidades y capacidades como la observación, la sociabilidad, la reflexión, la

planificación, la empatía, la imaginación, el desarrollo de ideas, la solución de problemas, entre otros.

Otra coincidencia con los estudios relacionados en el marco teórico se da en la medida que los estudiantes tienden a adaptarse al estilo de enseñanza del profesor, en este caso los estilos predominantes, divergente y asimilador, estaban dispuestos a participar activamente en las actividades grupales y a valorar el conocimiento experto del docente.

Para resumir, los hallazgos abren una posibilidad para que los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizajes sean tenidos en cuenta para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en el nivel profesional. El trabajo en equipo es un potenciador de los estilos de aprendizaje, con él se puede acopiar la experticia y capacidad de cada estilo en pro de tener un buen desempeño en las actividades grupales. El aula virtual, como complemento a la clase presencial, es una herramienta didáctica que por su versatilidad se puede adaptar a diferentes estilos de aprendizaje según la actividad.

7. Conclusiones

Más que conclusiones, a continuación se relacionan algunos aspectos que se pueden destacar y que emergieron del análisis de los resultados. Recordemos que esta investigación enfocó su pretensión en la comprensión. Es decir, entender cómo se despliega la relación entre los estilos de enseñanza de un profesor universitario y un grupo de estudiantes de primer semestre de una asignatura transversal.

Se puede destacar que los estilos de aprendizaje son propios de cada ser humano y se van moldeando de acuerdo a la experiencia y la manera en que este se aproxima a los conocimientos. Por su parte los estilos de enseñanza se cultivan en las vivencias y el proceso educativo y van dirigidos a propiciar el aprendizaje. Aunque hay una relación directa entre los estilos de aprendizaje y los estilos de

enseñanza, casi siempre han sido investigados independientemente. En el marco teórico se evidencia que son escasas las investigaciones que se han detenido en la relación entre estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje. El presente estudio aporta a esta intensión.

Los resultados del estudio muestran cómo los estilos de enseñanza se relacionan con los estilos de aprendizaje. Según estos hallazgos la relación esta matizada por la habilidad del estudiante, independiente de su estilo de aprendizaje, para acomodarse al estilo de enseñanza de su profesor. En este estudio el estilo de enseñanza primarios de experto/autoridad formal del docente gozó de adaptabilidad por parte de los estudiantes con estilo de aprendizaje asimilador y divergente, quienes comparten capacidades comunes a las que Kolb denomina observación reflexiva (OR), esta capacidad la tenía el 83% del grupo. Los estudiantes con esta capacidad predominante están más dispuestos a enriquecerse con el dominio del tema por parte del profesor. No obstante los hallazgos del estudio demuestran que quienes mejor aceptan este estilo de enseñanza experto son los estudiantes con estilos de aprendizaje asimilador pues su interés por el detalle en el desarrollo de los contenidos los hace aprovechar mejor la experticia del maestro. Mientras que los estudiantes con estilos de aprendizaje divergente, algunas veces se consideraban cohibidos al socializar sus apreciaciones sobre los contenidos de la asignatura, pues el maestro siempre terminaba tomándose la palabra y dando poco espacio a la participación de los estudiantes.

Esta relación relativamente armónica entre estilos de enseñanza experto/autoridad formal del profesor desde la teoría de Grasha y los estilos de aprendizaje asimilador y divergente de los estudiantes quienes comparten una misma capacidad la (OR), permitió evidenciar un rendimiento académico positivo en términos del proceso, pues en la dinámica de abordaje de los contenidos propuestas por el maestro, los estudiantes respondían con interés y compromiso.

Además los estilos de enseñanza experto/autoridad formal son propicios para estudiantes que desconocen el tema o que estén empezando un ciclo educativo (Grasa 1996). Esta afirmación se corrobora en este estudio en la medida que los estudiantes están en su primer semestre de educación profesional universitaria y han valorado del profesor el dominio detallado de la asignatura y el control de la clase.

Por su parte los estilos de aprendizaje predominantes del curso analizado manejan en común la capacidad de (OR). Según Kolb (1989) esta capacidad está asociada a la reflexión de la experiencia observada, no solo de lo concreto de la experiencia sino de la abstracción de los conceptos mediante la reflexión. En este orden, los estilos de enseñanza experto/autoridad formal del profesor se sintonizan con la capacidad de (OR) de los estudiantes quienes solicitan el despliegue de unos contenidos que lo lleven a reflexionar desde la experiencia y para ello el dominio del detalle de las temáticas de la asignatura es fundamental para los estilos de aprendizaje que vinculan esta capacidad.

En contraste con los hallazgos del estudio y las referencias citadas en el marco teórico se encontró que la apropiación de los conocimientos desde los diferentes estilos de aprendizaje no depende exclusivamente de la relación que se teja entre los estilos de enseñanza del profesor y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, sino sobre todo del desarrollo de metodologías variadas, como en el caso de esta asignatura en la que el maestro además de desplegar un estilo de enseñanza de experto/autoridad formal lo acompaña de diferentes actividades mediadas por el trabajo en equipo y el desarrollo de tareas en el aula virtual, lo que permitía un rendimiento académico importante, corroborado en la calidad de los trabajos desarrollados por los estudiantes.

Este estudio particular, dirigido a estudiantes de primer semestre no tiene precedentes en la medida que no se reportan investigaciones que combinen estilos de aprendizaje desde la teoría de Kold (1989) y estilos de enseñanza de la teoría

de Grasha (1996). De esta particularidad surge un hallazgo interesante y es que los estilos de enseñanza primario experto/autoridad formal del profesor, aunque son efectivos para la apropiación de los contenidos, pueden generar dependencia en el proceso formativo de los estudiantes, al menos en los que pertenecen a los estilos de aprendizaje asimilador y divergente que eran mayoría en este grupo de participantes en la medida que cuando un profesor controla mucho los detalles de la clase, como era este caso, el estudiante pierda autonomía y genera dependencia. Si revisamos los resultados, cuando el profesor toma distancia en el desarrollo de las actividades de la clase, como sucedió una vez durante la observación naturalista en el aula, ellos terminaban reclamándose y se les dificultaba culminar la tarea. En este orden, vale la pena advertir que en los semestres posteriores los estudiantes solicitaran maestros que estén en la agrupación dos, tres o cuatro de los estilos de enseñanza identificados por Grasha (1996).

Finalmente son múltiples las posibilidades que emergen de este estudio, al igual que preguntas de investigación. Por ejemplo ¿de qué manera repercute la relación entre los estilos de enseñanza del profesor y los estilos de aprendizaje de los estudiantes del nivel profesional en el rendimiento académico? ¿Cómo una metodología variada en el desarrollo de una asignatura, influye en el rendimiento académico de los diferentes estilos de aprendizaje? ¿Los estilos de enseñanza moldean los estilos de aprendizaje? ¿Cuándo un maestro conoce los estilos de aprendizaje de sus estudiantes podrá desarrollar un estilo de enseñanza acorde? Estas preguntas podrían abordarse a partir del presente estudio, pues es necesario explorar de qué manera influye en la permanencia escolar o el éxito académico de los primeros semestres universitarios el conocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes por parte de los maestros.

Referencias

- Aguilera Pupo, E. y Ortiza Torres, E. (2010). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la Educación Superior, una visión integradora. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 3(5), 26-41.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnósticos y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Alonso, G. y Gallego D. (2008). Estilo de aprender en el siglo XXI. *Revista Estilos de aprendizaje*, 2(2), 23-34.
- Álvarez, C. y. (2001). Rendimiento académico y estilos de aprendizaje en alumnos de segundo de bachillerato. *Aula Abierta*, 29(1), 77-84.
- Consuelo, N. y Garcés, L. E. (2009). Estilos de Aprendizaje y rendimiento académico ¿importa el estilo de aprendizaje en el rendimiento educativo? *Revista iberoamericana de Pedagogía*, 3(6), 25-46.
- Dunn, R. y Dunn K. (1978). *Teaching Students Through their Individual Learning Styles*. Neva Jersey: Prentice Hall.
- Grasha, A. (1996). *Teaching with style: Apractical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Cincinnati, EUA: alliance, university of.
- González Pienda, J. A.-P. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477.
- Guay, F. B. (1999). Predicting change in academic achivemnt: A model of peer experiences and self-system. *Journal of Educational Psycology*, 91(1), 105-115.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2000). *Guba, E., & Lincoln, Y. Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. Denman C, Haro JA, compiladores. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Sonora, México: Colegio Sonorá.
- Kolb. (1976). *Learning Style Inventory, Self-Scoring Test and Interpretation Booklet*. Boston: McBer and Company.

- Lozano Rodríguez, A. (2008). *Estilos de aprendizaje y enseñanza: un panorama de la estilística educativa*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Lozano Rodríguez, A., Valdez-Lozano, D., Sanchez-Aradillas, A. y Esparza-Duque, E. (2011). Uso de Google Docs como herramienta de construcción colaborativa tomando en cuenta los estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles*, 4(8).
- Lozano Rodríguez, A. (2013). *Estilos de aprendizaje: una aproximación narrativa*. Raleigh, Carolina del Norte, Estados Unidos de América: Lulu.
- Martinez, P. (2008). Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 77-94.
- Metalinarez-Calvet. (2003). Relación entre estilos de aprendizaje y la Profesión elegida por los estudiantes Universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 6(1), 73-87.
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 1(2), 1-15.
- Oviedo, P., Cárdenas F., Zapata, P., Rendón, M., Rojas, Y. y Figueroa, L. (2010). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje: implicaciones para la educación por ciclos. *actualidades pedagógicas*.
- Pérez, G (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Perrenaud, P. N. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Dolmen.
- Riechmann, S. W. y Grasha, A. F. (1974). A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning style scales instrument. *The Journal of Psychology*, 2(87), 213-223.
- Salgado, C., Teresa, M., Díaz Larenas, C., & Rivas Aguilera, A. (2013). A teaching styles questionnaire for higher education professors. *Revista Lasallista de Investigación*, 10(2), 2(10), 62-68.

- Schmeck, R. R. (1979). Internal invalidity in studies employing self-report instruments: A suggested remedy. *Journal of Educational Measurement*, 2(16), 129-135.
- Taylor, S. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Pierrat, c. V. (2009). Perfiles de aprendizaje en estudiantes de primer año de dos carreras de diferentes áreas de la universidad en la Concepción. *Revista estilos de aprendizaje*, 3(3), 56-69.
- Uralde, J. H., Jiménez, A. M., & Lever, J. P. (2006). Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I. *Investigación*, 11(29), 547-581.
- Valenzuela y Flores. (2012). *Fundamentos de investigación educativa, Vol. 2: El proceso de investigación educativa*. Monterrey, Nuevo León, México: Tecnológico de Monterrey.
- Vazquez, S. N. (2013). Relaciones entre rendimiento académico, competencia espacial, estilo de aprendizaje y deserción. *Revista electronica de investigación aducativa*, 15(1), 29-44.
- Valencia, L., Galeano, A. y Joven, K. (2014). Estilos de enseñanza de los docentes: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 11(26).

Recieved: Nov, 25, 2015
Approved: Apr, 11, 2016