

## ESTILOS DE APRENDIZAJE Y MÉTODO DE CASO EN TRABAJO SOCIAL

Víctor M. Giménez-Bertomeu (coord.),  
Universidad de Alicante  
Alicante, España  
[victor.gimenez@ua.es](mailto:victor.gimenez@ua.es)

Nicolás de Alfonseti-Hartmann  
Asunción Lillo Beneyto  
Josefa Lorenzo García  
M<sup>a</sup> Teresa Mira-Perceval Pastor  
Juan Ramón Rico Juan  
M<sup>a</sup> Jesús Asensi Carratalá  
Universidad de Alicante  
Alicante, España

**RESUMEN:** En este trabajo se presenta una investigación empírica sobre estilos de aprendizaje y método de caso realizada en la Diplomatura en Trabajo Social de la Universidad de Alicante (España), durante el curso 2006-07, por el profesorado integrante de la “Red de Estudio de la Docencia de Calidad en Trabajo Social-Segundo curso” (REDCATS-Segundo curso). En ella, se presenta una introducción sobre sus fundamentos teóricos, el diseño de la investigación (enfoque, objetivos, hipótesis, participantes, medición, procedimiento, tratamiento y análisis de datos), los principales resultados obtenidos y su discusión, así como las principales conclusiones que se pueden extraer del trabajo.

**PALABRAS CLAVE:** estilos de aprendizaje, método de caso, Trabajo Social, investigación empírica

## LEARNING STYLES AND CASE METHOD IN SOCIAL WORK

**ABSTRACT:** We present an empirical research of the teaching network “Red de Estudio de la Docencia de Calidad en Trabajo Social-Segundo curso” (REDCATS-Segundo curso), on learning styles and case method in the Degree in Social Work of the University of Alicante (Spain), conducted during the academic year 2006-07. The paper includes an introduction on the theoretical foundations of the study, the research design (approach, objectives, hypothesis, participants, measure, procedure, and data analysis), the main results obtained and their discussion, as well as the main conclusions that can be drawn of the work.

**KEY WORDS:** learning styles, case method, social work, empirical research

## 1. INTRODUCCIÓN

La red de investigación docente “Red de Estudio de la Docencia de Calidad en Trabajo Social-Segundo curso” (REDCATS-Segundo curso) desarrolla su trabajo desde el curso 2004-05 en temáticas relativas a la enseñanza y aprendizaje en la Diplomatura en Trabajo Social en el marco del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Durante el curso 2006-07, los miembros de la red se plantearon iniciar la evaluación progresiva de las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se utilizaban en las diferentes asignaturas, comenzando por el método de caso. Dicha evaluación se consideró que requería poner las técnicas en relación con el contexto más amplio del aprendizaje para ampliar su comprensión, y los estilos de aprendizaje se mostraron como un excelente instrumento para responder a esta necesidad.

### 1.1. Los estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje han sido definidos por Alonso *et al.* (1999: 48), recogiendo la propuesta de Keefe (1988), como “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

Desde una perspectiva cognitiva del aprendizaje, estos estilos se incardinan en un proceso cíclico dividido en cuatro etapas, las cuales se corresponden con cuatro estilos de aprendizaje. Si los consideramos desde un enfoque sincrónico, Honey y Mumford (1986), tal y como recogen Alonso *et al.* (1999: 70-71), describen del siguiente modo los cuatro estilos de aprendizaje que proponen:

*“Activos. Las personas que tienen predominancia en Estilo Activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Son gentes del aquí y ahora y les encanta vivir nuevas experiencias. Sus días están llenos de actividad. Piensan que por lo menos una vez hay que intentarlo todo. Tan pronto como desciende la excitación de una actividad, comienzan a buscar la próxima. Se crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias, y se aburren con los largos plazos. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.*

*Reflexivos. A los reflexivos les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recogen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a una conclusión. Su filosofía consiste en ser prudente, no deja piedra sin mover, mirar bien antes de pasar. Son personas que gustan considerar todas las*

*alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. Crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente.*

*Teóricos. Los teóricos adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Para ellos si es lógico es bueno. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo.*

*Pragmáticos. El punto fuerte de las personas con predominancia en Estilo Pragmático es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan... Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema. Su filosofía es siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno."*

Alonso *et al.* (1999: 71-74) afinan estas descripciones para aclarar el campo de destrezas de cada estilo a partir de las evidencias obtenidas en su trabajo empírico. Así, identifican una lista de las características (principales y otras) que poseerá un sujeto con un predominio claro de cada estilo de aprendizaje o, lo que es lo mismo, que presente una mayor puntuación en el estilo en cuestión. De acuerdo con ello, las cinco características principales que corresponden a cada uno de los estilos son las siguientes:

- Estilo activo: animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo.
- Estilo reflexivo: ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo.
- Estilo teórico: metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado.
- Estilo pragmático: experimentador, práctico, directo, eficaz, realista.

Desde un enfoque diacrónico, las principales características del proceso que sigue esta experiencia de aprender por etapas mediante los cuatro tipos de estilos de aprendizaje han sido sistematizadas por Alonso *et al.* (1999: 107-108), comparando los trabajos de Kolb (1984) y Mumford (1990):

Tabla 10. Etapas y estilos de aprendizaje.

<b>Etapa</b>	<b>Kolb (1984)</b>	<b>Mumford (1990)</b>	<b>CHAEA</b>	<b>Estilo de aprendizaje preferente</b>
1	Experiencia concreta	Tener una experiencia	Vivir la experiencia	la ESTILO ACTIVO
2	Observación	Repasar	la Reflexión	ESTILO

	reflexiva	experiencia		REFLEXIVO
3	Conceptualización abstracta	Sacar conclusiones de la experiencia	Generalización, elaboración de hipótesis	ESTILO TEÓRICO
4	Experimentación activa	Planificar los pasos siguientes	Aplicación	ESTILO PRAGMÁTICO

Fuente: adaptado de Alonso *et al.* (1999: 107-108).

Por lo que respecta a su medición, uno de los instrumentos más difundidos en España es el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) (Alonso *et al.*, 1999). Se trata de la adaptación española del *Learning Styles Questionnaire (LSQ)*, de Peter Honey y Allan Mumford. La adaptación realizada no es sólo al castellano sino que también se ha adaptado la escala original, diseñada para directivos del mundo de la empresa, a la educación formal en estudiantes universitarios y no universitarios.

El cuestionario se compone de un total de 80 ítems agrupados en cuatro dimensiones correspondientes a cada uno de los estilos de aprendizaje teorizados (activo, reflexivo, teórico y pragmático), integrados cada uno de ellos por 20 ítems. El análisis de fiabilidad alfa de Cronbach de las cuatro dimensiones (Estilos de Aprendizaje) de la escala CHAEA (Alonso, 1992: 81) arrojó valores aceptables en todas ellas: estilo activo (.63), estilo reflexivo (.73), estilo teórico (.66) y estilo pragmático (.59).

### **1.2. El método de caso**

El método de casos es una técnica de enseñanza-aprendizaje sumamente interactiva y dinámica, centrada fundamentalmente en el alumno, que acerca a los estudiantes a situaciones reales o supuestas en torno a las cuales deben adoptar decisiones de forma consensuada con otros compañeros acerca de la estrategia y recursos que hay que implementar para dar respuesta al dilema que plantea la situación (Giménez *et al.*, 2007).

Es un método que, en función de los objetivos que se persigan, permite su utilización en muy distintos tipos de casos. En definitiva se trata de aproximar a los estudiantes a la situación para que se posicionen a partir de la mayor o menor complejidad de la misma y para la que puede existir más de una alternativa de solución.

Los principales objetivos que persigue esta técnica de enseñanza- aprendizaje son los siguientes: fomentar la capacidad de observación e identificación de situaciones problemáticas; desarrollar la capacidad de analizar la información disponible acerca de dichas situaciones (ordenación, tratamiento y sistematización de datos y su relevancia) y de determinación de la información relevante no disponible; desarrollar la capacidad de formular alternativas de

solución en relación a las mismas y de argumentar las propuestas de solución; promover la capacidad de evaluar las consecuencias de la solución propuesta; incidir en el desarrollo de competencias tales como: capacidad de trabajo en equipo y trabajo autónomo, comunicación oral y escrita, planificación y organización de tareas, pensamiento crítico y creativo, capacidad de análisis y de resolución de problemas, toma de decisiones.

La utilización del método parte del supuesto de que los alumnos disponen de información teórica relevante para la solución del caso y de marcos conceptuales que les orientan en la búsqueda de alternativas. El profesorado actúa como facilitador del proceso de aprendizaje aplicando técnicas para dirigir los debates y la confrontación de opiniones respecto a las alternativas de solución.

Los tipos de casos más utilizados son (Benito y Cruz, 2005: 53):

- a. Caso “problema” o caso “decisión”: los estudiantes asumen el papel de la persona que debe decidir en un caso real o supuesto
- b. Caso “evaluación”: Se describe una situación pasada con la descripción del impacto que tuvo la decisión que se adoptó y los estudiantes deben valorar dicha acción y, en su caso, sugerir otras posibles alternativas de solución.
- c. Caso “ilustración”: Es la ejemplificación práctica a través del caso de los contenidos del tema o temas de referencia en un momento concreto del desarrollo del programa de la asignatura

El tiempo que se dedica a la aplicación de la técnica está en función de la complejidad del caso que se proponga y que el docente deberá medir para determinar si se precisa de parte o de toda una sesión o, en su caso, de varias sesiones.

Respecto a su procedimiento de aplicación, la secuenciación general de las actividades necesarias para la puesta en práctica de esta técnica son: (1) elección del tema y redacción del caso por parte del profesorado, (2) determinación de las actividades que han de realizar los alumnos y de los tiempo a invertir en cada una de ellas, (3) preparación previa del debate, (4) presentación del caso a los estudiantes y clarificación de las actividades a desarrollar (lectura y análisis individual del caso, análisis y discusión del caso en pequeño grupo y discusión en plenario), (5) cierre y (6) informe final individual del alumnado.

## **2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación fue de orientación cuantitativa y finalidad descriptiva y explicativa. Por un lado, pretendía describir la percepción que tienen los estudiantes de la técnica de E-A seleccionada y los estilos de aprendizaje de la población. Por otro lado, identificar y explicar las asociaciones existentes entre

la percepción de la técnica de E-A y los estilos de aprendizaje, y las diferencias en dichos estilos entre grupos de encuestados

La hipótesis principal de la investigación era que el estilo de aprendizaje dominante en el alumnado de segundo curso de la Diplomatura en Trabajo Social es el estilo activo.

También se formularon otras subhipótesis, entre las que destacamos:

- Los estilos de aprendizaje varían significativamente según la edad de los estudiantes.
- Los estilos de aprendizaje son significativamente diferentes en función del sexo, especialmente en el estilo activo, si se compatibilizan estudios y trabajo, si el estudiante tiene responsabilidades familiares y si ha realizado algún curso de técnicas de estudio en la Universidad.
- La percepción aprendizaje obtenido y del apoyo recibido con la técnica están relacionadas con el estilo de aprendizaje.
- La valoración global que se hace de la técnica guarda relación con el estilo de aprendizaje.

## 2.1. Participantes

La población de estudio estuvo integrada por 156 estudiantes regulares de segundo curso de la Diplomatura en Trabajo Social de la Universidad de Alicante, matriculados en cualquiera de los cuatro grupos de la asignatura. La población de estudio se estimó a partir del número medio de estudiantes matriculados que asistía a clase durante el curso (156), que eran los que con mayor probabilidad habrían experimentado la técnica de enseñanza-aprendizaje objeto de evaluación.

Se obtuvieron 128 cuestionarios (82% de respuesta), de los que 125 eran cuestionarios válidos (80% de respuesta válida).

El perfil sociodemográfico y académico del alumnado participante se recoge en la tabla que sigue:

Tabla 11. Características sociodemográficas y académicas.

	<i>n</i>	%
<b>Sexo</b>		
Mujer	105	84.0
Varón	20	16.0
<i>Total</i>	125	100.0
<b>Edad</b>		
Menos de 20 años	19	21.1
De 20 a 24 años	55	61.1
De 25 a 29 años	11	12.2
De 30 a 34 años	2	2.2

---

	<i>n</i>	%
Más de 34 años	3	3.3
<i>Total</i>	90	100.0
<b>Compatibilización de estudios y trabajo</b>		
Sí	60	48.0
No	65	52.0
<i>Total</i>	125	100.0
<b>Existencia de responsabilidades familiares</b>		
Sí	22	17.6
No	103	82.4
<i>Total</i>	125	100.0
<b>Grupo de matrícula</b>		
Mañana	64	51.2
Tarde	61	48.8
<i>Total</i>	125	100.0
<b>Realización previa de cursos de técnicas de estudio</b>		
Sí	30	24.0
No	95	76.0
<i>Total</i>	125	100.0

---

## 2.2. Medición

Para la recolección de los datos se utilizó un cuestionario autoadministrado, integrado por varios tipos de variables:

- Sociodemográficas: sexo, edad, compatibilización de estudios con trabajo y existencia de responsabilidades familiares.
- Académicas: grupo de matrícula y realización previa de cursos de técnicas de estudio.
- Percepción de la técnica de enseñanza-aprendizaje. Se exploraron dos dimensiones de la técnica (aprendizaje obtenido y apoyo recibido) y la valoración global de la misma (aprendizaje logrado, dificultad encontrada y apoyo recibido), mediante una escala *ad hoc*. Para las dimensiones se pidió a los estudiantes que mostraran su grado de acuerdo o desacuerdo en relación con varias afirmaciones sobre el aprendizaje obtenido y el apoyo recibido, con arreglo a una escala de Likert de 4 puntos (rango: 1-4), que oscilaba entre "1=Totalmente en desacuerdo" y "4=Totalmente de acuerdo". Para la valoración global se

solicitó a los estudiantes que valoraran el grado global de aprendizaje logrado, dificultad encontrada y apoyo recibido durante la experimentación de la técnica utilizando también una escala de Likert de 4 puntos (rango: 1-4), pero que tomaba valores entre “1=Ninguno” y “4=Mucho”. A los efectos de interpretación de los resultados, se consideró que los valores de 1 a 2 correspondían a un nivel bajo, de 2 a 3 a un nivel medio y de 3 a 4 a un nivel alto.

- d) Estilos de aprendizaje. Para la medición de los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios se utilizó el *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje* (CHAEA) (Alonso *et al.*, 1999), con dos ligeras modificaciones que no afectaron a la naturaleza del instrumento: una relativa a las opciones de respuesta (se optó por una escala de respuestas numéricas 1 ó 2 en lugar de + ó -), al objeto de facilitar el análisis y el uso de una hoja de respuestas prediseñada; y el barrado /a en los términos expresados en masculino. Para la interpretación de los resultados obtenidos se utilizaron los criterios propuestos por los autores de la escala.

### **2.3. Procedimiento**

La técnica del método de casos fue estudiada en la asignatura “Servicios Sociales II”, miembro de la red de investigación docente REDCATS-Segundo curso. En ella, la técnica se puso en práctica a lo largo de 8 sesiones desarrolladas entre el 20 de diciembre de 2006 y el 2 de mayo de 2007.

Se propuso al alumnado la resolución de un total de 10 casos con distintos grados de complejidad, que fue aumentando conforme se avanzaba en las sesiones y se profundizaba en los contenidos de la asignatura. Los tipos de casos más utilizados se inscribieron en la categoría de caso “problema” o caso “decisión”, en la que los estudiantes asumen el papel de la persona o profesional (un/a trabajador/a social) que debe decidir respecto a un caso real o supuesto.

El cuestionario definitivo se aplicó el mismo día en todos los grupos de la asignatura, en el mes de mayo de 2007. Para ello se utilizó el horario de clase habitual de cada grupo, tras finalizar la última sesión de trabajo con la técnica de enseñanza-aprendizaje seleccionada.

Cabe mencionar también que para la elaboración definitiva del cuestionario se realizó un pretest del diseño inicial entre 29 estudiantes de una de las asignaturas de la red de investigación docente, en febrero de 2007. Con ello se pretendía mejorar el diseño final del cuestionario y de las instrucciones para cumplimentarlo.

## 2.4. Tratamiento y análisis de datos

La tabulación, depuración y preparación de los datos para el análisis se llevó a cabo entre mayo y julio de 2007. El análisis e interpretación de los datos se realizó en julio y septiembre de 2007. Para ello se hizo uso del paquete estadístico SPSS 14.0.

Se combinaron dos tipos de análisis:

- Por un lado, se realizó un análisis descriptivo univariable, a través del estudio de frecuencias, de las medidas de tendencia central y dispersión en función del nivel de medición de las variables.
- Por otro lado, un análisis explicativo. Con ello se pretendía conocer el comportamiento de dos o más variables, establecer diferencias significativas en los grupos muestrales o establecer la independencia o dependencia entre las variables. Para ello se utilizó el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson como prueba de asociación entre variables y la prueba  $t$  de Student para la detección de diferencias de medias entre grupos estadísticamente significativas. En este último caso, si el tamaño de los grupos en los que se hallaron diferencias estadísticamente significativas era inferior a 30 individuos, la prueba fue triangulada con su equivalente no paramétrica, la prueba  $U$  de Mann-Whitney, al objeto de comprobar si, con muestras reducidas y condiciones menos restrictivas respecto a los datos, dichas diferencias seguían siendo significativas.

Por último, el análisis de fiabilidad de las escalas, realizado mediante la prueba de consistencia interna alfa de Cronbach, ofreció valores aceptables para la escala que estimaba la percepción de la técnica de E-A, mientras que respecto a los estilos de aprendizaje mostró valores bajos (estilos activo, reflexivo y teórico) o muy bajos (estilo pragmático).

Tabla 12. Análisis de fiabilidad de las escalas utilizadas.

<b>Escala</b>		<b><math>\alpha</math></b>
<i>Técnica de E-A</i>	Aprendizaje obtenido	.73
	Apoyo recibido	.71
CHAEA	Estilo activo	.56
	Estilo reflexivo	.58
	Estilo teórico	.51
	Estilo pragmático	.41

## 3. RESULTADOS

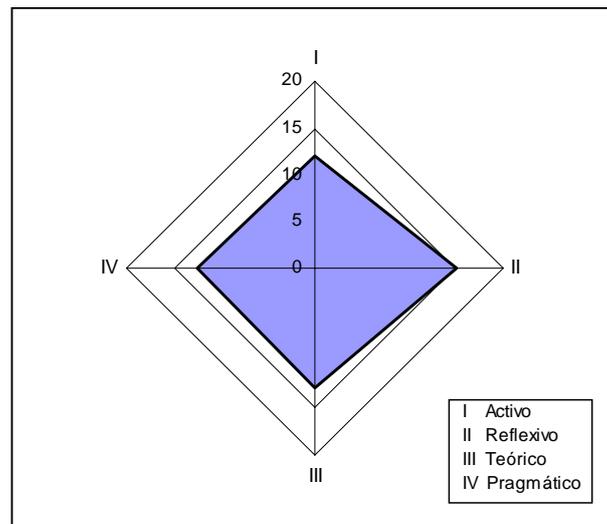
### 3.1. Los estilos de aprendizaje

De acuerdo con los criterios de interpretación propuestos por Alonso *et al.* (1999), los estudiantes encuestados mostraron una preferencia moderada en los cuatro estilos de aprendizaje, tanto en el baremo general como en el baremo específico referido a Humanidades (donde se incluyen las Ciencias Sociales).

Tabla 13. Puntuaciones en los estilos de aprendizaje.

		Estilo activo	Estilo reflexivo	Estilo teórico	Estilo pragmático
N	Válidos	125	125	125	125
Media		12,06	15,10	12,82	12,41
Mediana		12,00	15,00	13,00	12,00
Desv. típ.		2,956	2,778	2,731	2,502
Mínimo		4	6	6	6
Máximo		18	20	18	19

Gráfico 1. Puntuaciones en los estilos de aprendizaje (medias).



Cabe destacar que de los cuatro estilos, fueron el estilo activo y el teórico los que superaban, en torno a un punto y medio, la media del intervalo de preferencia moderada del baremo general. Una tendencia similar se observaba también en el baremo específico para las Humanidades, indicando en este último caso que existía una preferencia moderada tendente a alta.

Además, la mayoría de la población se concentraba en el intervalo de preferencia moderada según el baremo general y el baremo específico. Sin embargo, según este último baremo, en el estilo teórico un tercio de la población estudiada se concentraba bien en el intervalo de preferencia moderada, bien alta, bien muy alta.

Tabla 14. Preferencias en los estilos de aprendizaje según el baremo general del CHAEA (%).

	Muy baja	Baja	Moderada	Alta	Muy alta	TOTAL
Estilo activo	2,4	8,0	48,0	19,2	22,4	100,0
Estilo reflexivo	5,6	20,0	55,2	14,4	4,8	100,0
Estilo teórico	,8	13,6	40,8	24,8	20,0	100,0
Estilo pragmático	4,8	17,6	46,4	19,2	12,0	100,0

Tabla 15. Preferencias en los estilos de aprendizaje según el baremo específico del CHAEA para Humanidades (%).

	Muy baja	Baja	Moderada	Alta	Muy alta	TOTAL
Estilo activo	2,4	16,8	39,2	28,0	13,6	100,0
Estilo reflexivo	5,6	20,0	55,2	9,6	9,6	100,0
Estilo teórico	,8	13,6	29,6	29,6	26,4	100,0
Estilo pragmático	4,8	17,6	46,4	19,2	12,0	100,0

Por sexos, se observó que los hombres tendían a puntuar más alto en el estilo activo, mientras que las mujeres lo hacían en el estilo teórico, aunque más adelante se analizará la significación estadística de las diferencias.

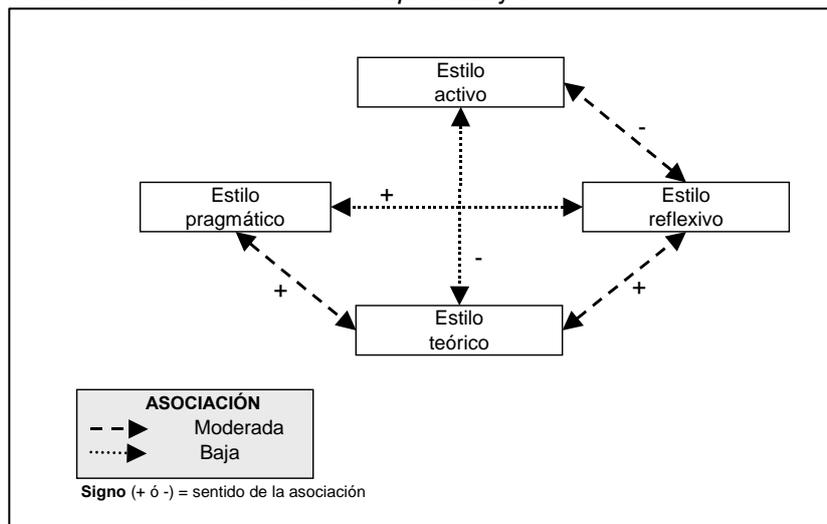
Tabla 16. Preferencias en los estilos de aprendizaje según sexos.

		Estilo activo	Estilo reflexivo	Estilo teórico	Estilo pragmático
Hombres	BG	Moderada (Tendencia alta)	Moderada a	Moderada	Moderada
	BE	Moderada (Tendencia alta)	Moderada a	Moderada	Moderada
Mujeres	BG	Moderada	Moderada	Moderada	Moderada
	BE	Moderada	Moderada	Alta	Moderada

Nota: BG (Baremo general) y BE (Baremo específico).

Los diferentes estilos de aprendizaje correlacionaron significativamente entre sí con una intensidad de baja a moderada. Si nos atenemos a las asociaciones de fuerza moderada: el estilo activo se asociaba negativamente con el estilo reflexivo ( $r=-.307$ ;  $p<0.01$ ), mientras que el estilo teórico se asociaba positivamente con el estilo reflexivo ( $r=.461$ ;  $p<0.01$ ) y con el estilo pragmático ( $r=.408$ ;  $p<0.01$ ).

Gráfico 2. Correlaciones entre los estilos de aprendizaje.



Las puntuaciones medias en algunos de los estilos de aprendizaje variaron significativamente en función de las variables de control relativas al sexo y a las responsabilidades familiares:

- Sexo y estilo teórico ( $t=-2.59$ ;  $p<0.05$ ). Las mujeres (Media=13.09; DT=2.66; Rango=6-18;  $n=105$ ) puntuaron significativamente más alto que los hombres (Media=11.40; DT=2.74; Rango=7-16;  $n=20$ ) en el estilo teórico de aprendizaje, mostrando una preferencia alta según el baremo específico para Humanidades. La prueba no paramétrica equivalente a la  $t$  de Student confirmó estas diferencias significativas ( $U=698.50$ ;  $p<0.05$ ), a pesar del pequeño tamaño del grupo de varones.
- Familia y estilo pragmático ( $t=-2.09$ ;  $p<0.05$ ). Los estudiantes que manifestaron no compatibilizar sus estudios con responsabilidades familiares mostraron una mayor puntuación media en el estilo pragmático de aprendizaje (Media=12.62; DT=2.51; Rango=6-19;  $n=103$ ) que los estudiantes que sí tenían esas responsabilidades familiares (Media=11.41; DT=2.26; Rango=7-16;  $n=22$ ). El tamaño reducido del grupo de estudiantes con responsabilidades familiares aconsejó verificar estas diferencias con la prueba no paramétrica equivalente, que siguieron siendo significativas ( $U=810.00$ ;  $p<0.05$ ).

Por el contrario, el compatibilizar estudios y trabajo o el haber recibido previamente o no formación en técnicas de estudio no indicaba diferencias significativas de medias en los diferentes estilos de aprendizaje.

La edad de los estudiantes correlacionó de manera significativa y fuerza baja con dos de los estilos de aprendizaje: negativamente con el estilo activo ( $r=-.213$ ;  $p<0.05$ ) y positivamente con el reflexivo ( $r=.275$ ;  $p<0.01$ ). Ello indica que a medida que aumentaba la edad de los estudiantes encuestados disminuía su puntuación en el estilo activo y aumenta en el estilo reflexivo.

### 3.2. La percepción del método de caso

En relación con el aprendizaje obtenido, los estudiantes manifestaron que la técnica les ayudaba a comprender la materia (Media=3.31; DT=.67; Rango=1-4) y a aplicar los conocimientos teóricos a la práctica en un nivel alto (Media=3.28; DT=.68; Rango=1-4). Respecto a si aumentada su interés por la materia, las personas encuestadas indicaron que lo hacía en un grado medio (Media=2.99; DT=.78; Rango=1-4).

Tabla 17. Tipo y grado de aprendizaje obtenido con la técnica.

		<i>La actividad ayuda a comprender la materia</i>	<i>La actividad ayuda a la aplicación de la teoría a la práctica</i>	<i>La actividad aumenta el interés por la materia</i>
N	Válidos	121	123	125
Media		3,31	3,28	2,99
Mediana		3,00	3,00	3,00
Desv. típ.		,671	,681	,778
Mínimo		1	1	1
Máximo		4	4	4

La percepción del grado de aprendizaje obtenido varió significativamente en función del sexo de acuerdo con los tipos de aprendizaje propuestos. Así, se observaron diferencias estadísticamente significativas en la percepción del grado en que la técnica facilitaba la aplicación del conocimiento teórico a situaciones prácticas ( $t=-2.07$ ;  $p<0.05$ ) e incrementaba el interés en la materia ( $t=-2.51$ ;  $p<0.05$ ) según el sexo. Las mujeres manifestaron en un nivel alto que la actividad ayudaba a la aplicación de la teoría a la práctica (Media=3.33; DT=.68; Rango=1-4;  $n=103$ ) y aumentaba el interés por la materia (Media=3.07; DT=.74; Rango=1-4;  $n=105$ ). Por su parte, los hombres mostraron también un nivel alto para la aplicación práctica (Media=3.00; DT=.65; Rango=2-4;  $n=20$ ), pero inferior al valor mostrado por las mujeres, y un nivel medio para el interés en la materia (Media=2.60; DT=.88; Rango=1-4;  $n=20$ ). La triangulación de la prueba con su equivalente no paramétrica mantuvo la significación de las diferencias tanto para la aplicación del

conocimiento teórico ( $U=752.00$ ;  $p<0.05$ ) como para el aumento del interés en la materia ( $U=756.00$ ;  $p<0.05$ ).

Respecto al apoyo recibido, los estudiantes manifestaron percibir haber contado con un grado de apoyo alto en lo relativo al material entregado para el desarrollo de la actividad (Media=3.23; DT=.72; Rango=1-4), las ventajas derivadas de la interacción con otros pares durante la actividad (Media=3.26; DT=.77; Rango=1-4) y el apoyo del profesorado (Media=3.05; DT=.78; Rango=1-4).

En el caso de las instrucciones recibidas (Media=2.94; DT=.77; Rango=1-4) y el tiempo previsto (Media=2.72; DT=.86; Rango=1-4) y, las respuestas se concentraron en torno a un nivel medio.

*Tabla 18. Tipo y grado de apoyo recibido durante la técnica (estadísticos descriptivos).*

		<i>Las instrucciones recibidas facilitan la actividad</i>	<i>El material entregado la facilita la actividad</i>	<i>La cantidad de tiempo ha sido adecuada</i>	<i>El apoyo del profesorado era necesario</i>	<i>La interacción con los compañeros facilita la actividad</i>
<i>N</i>	Válidos	125	124	125	125	125
<i>Media</i>		2,94	3,23	2,72	3,05	3,26
<i>Mediana</i>		3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
<i>Desv. típ.</i>		,765	,723	,858	,781	,774
<i>Mínimo</i>		1	1	1	1	1
<i>Máximo</i>		4	4	4	4	4

Se detectaron diferencias significativas de medias en función del sexo en los tipos de apoyo proporcionados por la técnica de enseñanza-aprendizaje. De este modo, el apoyo recibido mediante el material entregado era considerado de manera significativamente diferente según el sexo de la persona encuestada ( $t=-2.30$ ;  $p<0.05$ ). El análisis mostró que las mujeres valoraban más este tipo de apoyo (Media=3.30; DT=.68; Rango=1-4;  $n=104$ ) que los hombres (Media=2.90; DT=.85; Rango=1-4;  $n=20$ ). Dado el tamaño del grupo de varones, esta prueba fue triangulada con su equivalente no paramétrica y la significación de las diferencias entre sexos se mantuvieron ( $U=767.00$ ;  $p<0.05$ ).

No se apreciaron correlaciones estadísticamente significativas entre los tipos de apoyo recibido y la edad.

Por último, respecto a la valoración global de la técnica, los resultados obtenidos apuntaron a una valoración alta en aprendizaje (Media=3.14; DT=.63; Rango=1-4) y dificultad (Media=3.18; DT=.70; Rango=1-4), mientras que media en el apoyo global recibido (Media=2.90; DT=.64; Rango=1-4).

*Tabla 19. Valoración global de la técnica.*

		Grado de aprendizaje logrado	Grado de dificultad encontrado	Grado de apoyo recibido	Grado de global
N	Válidos	125	125	124	
Media		3,14	3,18	2,90	
Mediana		3,00	3,00	3,00	
Desv. típ.		,631	,696	,635	
Mínimo		1	1	1	
Máximo		4	4	4	

Se advirtieron diferencias significativas entre los encuestados en función del sexo. Más concretamente las diferencias se referían a la valoración global del aprendizaje logrado con la técnica ( $t=-2.31$ ;  $p<0.05$ ). Las mujeres consideraron que habían logrado un grado de aprendizaje alto (Media=3.20; DT=.60; Rango=2-4;  $n=105$ ), significativamente superior al nivel medio señalado por los varones (Media=2.85; DT=.75; Rango=1-4;  $n=20$ ). Dado que el grupo de hombres era inferior a 30 sujetos, se trianguló la prueba paramétrica anterior con la prueba  $U$  de Mann-Whitney. En el resultado obtenido se mantenía esta diferencia significativa de medias ( $U=792.50$ ;  $p<0.05$ ).

No se observaron correlaciones significativas entre los tres aspectos globales de la técnica valorados por los estudiantes y su edad.

### **3.3. Relación entre estilos de aprendizaje y método de caso**

No se observó ninguna asociación significativa, por un lado, entre los estilos de aprendizaje y los diferentes tipos de aprendizajes obtenidos con la técnica analizada, y, por otro lado, los estilos de aprendizaje y los apoyos recibidos para el desarrollo de la técnica.

Por el contrario, sí se observaron correlaciones significativas positivas, aunque bajas, entre el grado global de aprendizaje logrado y el estilo teórico ( $r=.282$ ;  $p<0.01$ ), por un lado, y el estilo pragmático ( $r=.187$ ;  $p<0.05$ ), por otro lado. Esta asociación indicó que a medida que se puntuaba más alto en los estilos teórico o pragmático, se consideraba que era mayor el aprendizaje global logrado con el método de caso.

#### 4. DISCUSIÓN

Respecto a los estilos de aprendizaje, el alumnado ha mostrado una preferencia moderada por los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático), siendo los estilos teórico y activo los que reunieron valores ligeramente por encima de la media de ese intervalo de preferencia. Los resultados siguen una dirección diferente a la hipótesis de partida, pues no es el estilo activo el dominante en este grupo. Esta preferencia moderada en todos los estilos puede estar indicando la potencialidad del alumnado para aprender en muy diversas situaciones y que la técnica permitiría al estudiante haber recorrido las cuatro etapas de la experiencia de aprender materializadas en los cuatro estilos mencionados, y desarrollar las estrategias típicas de cada uno. Probablemente ello puede ser explicado por haberse evaluado la técnica al final del cuatrimestre y del curso y cuando la técnica concluía. El haber contado con una medición del estilo de aprendizaje antes de la aplicación de la técnica nos habría permitido validar o no esta explicación.

En términos generales, podemos concluir que las asociaciones significativas entre el estilo activo y reflexivo, por un lado, y el estilo teórico y los estilos reflexivo y pragmático, por otro lado, parecen ajustarse a la idea de los estilos como etapas o fases diferentes del aprendizaje, al observarse relaciones moderadas entre un estilo y el estilo de la etapa inmediatamente anterior (activo↔reflexivo↔teórico↔pragmático).

De modo más detallado, la asociación negativa entre el estilo activo y el estilo reflexivo puede ser explicada por la madurez progresiva del alumnado, como muestra la asociación existente entre la edad y estos estilos, aunque con la fuerza de dicha asociación es baja. Según ella, a mayor edad se puntuaría más en el estilo reflexivo y menos en el estilo activo. Por lo que respecta a la relación positiva entre el estilo teórico y los estilos reflexivo y pragmático, ésta parece mostrar que el estilo teórico es un estilo de aprendizaje que sucede al proceso de reflexión y que precede a la aplicación fundamentada en la sistematización y la elaboración de conclusiones de una experiencia reflexionada, en consonancia con la perspectiva fásica del aprendizaje que antes mencionamos.

Tomando en consideración algunas variables, se observa que:

- Atendiendo al sexo de los estudiantes, se constata que las mujeres puntúan más alto que los hombres en el estilo teórico, mostrando una preferencia alta en este estilo.
- La edad indica que los estudiantes más jóvenes puntúan más alto en el estilo activo y los más mayores en el estilo reflexivo. Sin embargo, este resultado ha de ser tomado con la debida precaución por la baja intensidad de la asociación entre las variables.
- Por último, los estudiantes que no compatibilizan responsabilidades familiares con los estudios puntúan más alto en el estilo pragmático.

En relación con las diferencias según sexo, la explicación puede ser encontrada en los diferentes patrones de socialización de hombres y mujeres, según los cuales las mujeres tendrían más necesidad de fundamentar sus acciones que los varones, que por el contrario tendían a puntuar más alto en el estilo activo, una forma de aprender más arriesgada, impulsiva e improvisada, frente a lo metódico, estructurado y planificado del estilo teórico.

Respecto a la edad, el estilo activo podría estar más asociado a una mayor impulsividad y una menor madurez en el alumnado más joven, mientras que en el alumnado de más edad se diferenciaría en el estilo reflexivo por ser más maduro y reflexionar antes de experimentar. Pero ya indicamos que dicha explicación ha de ser considerada con cautela por ser tratarse de una correlación baja entre ambas variables.

En lo que concierne a las responsabilidades familiares, el que quienes no las compatibilizan con sus estudios destaquen en el estilo pragmático está vinculado a la edad de esta población, también más joven, y más dominante en el estilo pragmático.

Destaca también que la compatibilización de trabajo y estudios no arrojara diferencias significativas en los estilos de aprendizaje, como sí ocurrió en el trabajo de Alonso (1992). Probablemente la explicación podría estar no tanto en que se trabaje o no mientras se estudia, sino en los aspectos cualitativos de la actividad laboral (tipo de tareas, duración de la jornada, trabajo reglado o no reglado, etc.). Sin embargo, estos aspectos no han sido explorados en nuestra investigación así que se trata de una explicación sólo tentativa. También es digna de mención esta ausencia de diferencias en relación con la realización previa o no de cursos de técnicas de estudio. Así, parece ser un conjunto de factores más amplios que la formación en técnicas de estudio los que introducen diferencias en el modo de aprender. De este modo, en nuestra población de estudio no parecen condicionar los estilos de aprendizaje ni la actividad laboral ni la formación en técnicas de estudio.

Por último, se observa la ausencia de asociaciones entre los estilos de aprendizaje y los tipos y grado de aprendizaje y apoyo. De este resultado podemos concluir que los estilos de aprendizaje, por un lado, y la percepción del aprendizaje obtenido y el apoyo recibido, por otro lado, son independientes. Por lo tanto, de nuevo parecen ser otro conjunto de factores diferentes al aprendizaje obtenido y al apoyo recibido los que explicarían el desarrollo de los estilos de aprendizaje, ni tampoco son los estilos de aprendizaje los elementos principales que se asocian a la percepción del tipo de aprendizaje obtenido y del apoyo recibido.

## **5. CONCLUSIONES**

Los resultados obtenidos y su interpretación posterior nos permiten concluir con las principales implicaciones que tiene la investigación para nuestra práctica docente: necesariamente revisar los estilos de aprender debe conducir a una revisión de los estilos y métodos de enseñar. En cualquier caso recordemos que estas conclusiones se refieren a una técnica de enseñanza-aprendizaje aplicada en una asignatura concreta.

- a) Replicabilidad de la investigación. Una de las primeras conclusiones es de orden metodológico. La fiabilidad de las escalas *ad hoc* que han sido utilizadas para estimar la percepción que tienen los estudiantes del aprendizaje obtenido y del apoyo recibido con la técnica muestra que éstas son útiles para estimar tales dimensiones de la técnica en futuros trabajos. Sin embargo, se hace necesario replicar el uso del CHAE entre los estudiantes de Trabajo Social para encontrar una explicación válida a los valores alfa de Cronbach obtenidos en la población de estudio, especialmente en el estilo pragmático.
- b) La experiencia de aprender se articula a partir de cuatro estilos de aprendizaje. En consonancia con los fundamentos teóricos en los que se basa nuestra investigación, los resultados empíricos muestran que la experiencia del aprendizaje en la población estudiada se estructura en cuatro fases, no necesariamente excluyentes, sino más bien acumulativas. Cada fase se caracteriza por el predominio de uno de los estilos de aprendizaje respecto a los otros, con arreglo a la siguiente secuencia: ACTIVO ↔ REFLEXIVO ↔ TEÓRICO ↔ PRAGMÁTICO. Ello nos lleva a pensar que la aplicación de ésta y otras técnicas ha de adaptarse a esta secuencia con tareas pertinentes a cada uno de los estilos de aprendizaje.
- c) Aprender en situaciones diversas, adaptar la enseñanza. La ausencia de un claro predominio de un estilo sobre los demás, y en su lugar una preferencia moderada en todos ellos, parece mostrar que, en términos globales, nuestros estudiantes aprenden en cualquier situación que se les presente. Sin embargo, se observa una tendencia a una preferencia alta en los estilos activo y teórico. Este hecho, unido al predominio del estilo teórico en las mujeres, que representan la mayoría del alumnado de nuestros estudiantes, han de ser tomados en consideración para repensar cuáles son las mejores estrategias de enseñanza y cómo se aprende mejor en cada estilo de aprendizaje y cuáles son las principales dificultades que encuentra.
- d) Independencia del aprendizaje y el apoyo respecto a los estilos. Se hace necesario interrogarse por los factores que se asocian a los estilos de aprendizaje y a lo que se aprende y al apoyo que se percibe que se ha recibido.

## 6. REFERENCIAS

Alonso, C.M. (1992) *Estilos de Aprendizaje. Análisis y Diagnóstico en Estudiantes Universitarios*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral en 2 volúmenes.

Alonso, C.M.; Gallego, D.J. y Honey, P. (1999) *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 4ª edición.

Benito, A. y Cruz, A. (Coords) (2005) *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Flehsig, K. y Schiefelbein, E. (Eds.) (2003) *Veinte modelos didácticos para América Latina*. Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos. Disponible en: [http://www.educoas.org/portal/es/ineam/bib\\_ineam.aspx?culture=es&navid=201](http://www.educoas.org/portal/es/ineam/bib_ineam.aspx?culture=es&navid=201)  
Consultado: 20/04/2006.

Giménez Bertomeu, V.M.; Asensi Carratalá, M.J.; De Alfonseti Hartmann, N.; Lillo Beneyto, A.; Lorenzo García, J.; Mira-Perceval, M.T. y Rico Juan, J.R. (2007). "Técnicas de enseñanza-aprendizaje y sistemas de evaluación en la Diplomatura en Trabajo Social en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior", en M. Iglesias y F. Pastor (Coords.), *Investigando en la estructura curricular del EEES*, 1-82. Alicante: ICE/Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea (Universidad de Alicante).

Honey, P. y Mumford, A. (1986) *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead: Peter Honey.

Keefe, J.W. (1988) *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston: NASSP.

Kolb, D. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.

López Noguero, F. (2005) *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.

Mumford, A. (1990) *Cómo desarrollar el talento gerencial*. Bogotá: Norma.