

## ESTILOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL EEES: UN ENFOQUE CUALITATIVO

*Manuel Pulido Martos, Manuel Jesús de la Torre Cruz, Pedro Jesús Luque Ramos y Antonio Palomo Monereo*  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.  
Universidad de Jaén.  
ESPAÑA

Correo electrónico: [mpulido@ujaen.es](mailto:mpulido@ujaen.es)

**Resumen:** Mucha de la documentación escrita en la que ha resultado la planificación del futuro Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) incluye entre otros términos el aprendizaje significativo, las competencias o el aprender a aprender. En el presente trabajo tratamos de profundizar en el estudio de los estilos de aprendizaje y el diseño de la formación a través de los estilos de enseñanza en el marco del EEES. Empleamos una metodología cualitativa basada en el análisis del discurso presente en las valoraciones que los alumnos hacen de una experiencia de profundización en el marco de la planificación del EEES. Identificamos las características del estilo de enseñanza utilizado encontrando dos estilos predominantes: el pragmático y el activo. La necesaria consideración de todos los estilos de aprendizaje en las estrategias de enseñanza (Honey y Mumford, 1986) lleva a un replanteamiento de algunas de las directrices de concreción del EEES.

**Palabras claves:** EEES; ESTILOS DE APRENDIZAJE; ESTILOS DE ENSEÑANZA; APRENDER A APRENDER

## LEARNING STYLES AND TEACHING IN THE EHEA: A QUALITATIVE APPROACH.

**Abstract:** Much of the written documentation on the future European Higher Education Area (EHEA) strategic planning include, among others, the following concepts: significant learning, competences and learn to learn. The present work focus on the study of learning styles and training designs based upon such learning styles in the EHEA context. Qualitative methodology based on discourse analysis of students' comments was used. The students were all involved in an educational deepening experience linked to EHEA planning. Two predominant learning styles were found: pragmatic and active. The necessity of taking all learning styles into consideration in learning strategies (Honey and Mumford, 1986), leads to a reassessment of some of the EHEA implementation guidelines.

**Keywords:** EHEA; LEARNING STYLES; TEACHING STYLES; LEARN TO LEARN

## **1. Introducción**

La Declaración de Bolonia, suscrita por los Ministros de Educación de 29 países europeos reunidos en esta ciudad los días 18 y 19 de junio de 1999, marca el inicio oficial del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el que participan todos los estados miembros de la Unión Europea y algunos otros de próxima adhesión. El EEES supondrá un marco común de referencia a nivel comunitario que homogeneizará y mejorará la calidad, acreditación y evaluación de los sistemas de Educación Superior; y que utilizará como instrumento curricular el European Credit Transfer System (ECTS). La aplicación del ECTS implica una transformación de las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes al delegar parte de su responsabilidad al estudiante quien adquiere el papel de protagonista con relación a su propio proceso educativo. Concretamente, siguiendo el trabajo de González y Wagenaar (2003), la docencia se verá afectada de la siguiente forma: a) Tomará al discente como foco central y estimulará el aprendizaje autónomo; b) el docente cambia su rol de transmisor de contenidos a gestor del proceso de aprendizaje; c) se persigue la adquisición de competencias; d) se promueve la formación continua; y d) se incorporan las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación a los materiales didácticos.

## **2. Referente teórico**

El análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje reivindica la conveniencia de considerar nuevos factores explicativos desde que la orientación cognitiva, en oposición al enfoque conductista, se convirtió en paradigma dominante. Desde el paradigma cognitivo, según el trabajo de Neinstein y Mayor, 1986, citados en Alonso, Gallego y Honey (1994), se considera el aprendizaje como un proceso activo que tiene lugar dentro del propio discente. En una línea similar, Corno y Snow (1986), señalan que la vertiente personal del aprendizaje académico conforma una estructura compuesta por tres ámbitos. El primero, ámbito cognitivo, está integrado por dos grandes grupos de variables como son las habilidades y los conocimientos previos. El segundo, ámbito conativo, se refiere a las características personales que se traducen en modos propios de enfrentarse a las tareas de aprendizaje, concretándose en dos; los estilos cognitivos (menos dependientes de las tareas propuestas y ligados a las habilidades cognitivas) y los estilos de aprendizaje (más vinculados al comportamiento y a la tarea diseñada). Por último, el ámbito afectivo en el que se integran variables relevantes para el aprendizaje académico entre las que destacan la personalidad y la motivación. La implicación más importante de esta reconceptualización del aprendizaje es que los resultados del mismo no sólo van a depender de la forma en que el docente presenta y transmite la información, sino de la forma en que el estudiante asimila y procesa esa información. De esta manera el proceso de aprendizaje se ve condicionado por dos factores complementarios: las estrategias de enseñanza que dependen del docente y las estrategias de aprendizaje que dependen del discente.

Tanto las estrategias de enseñanza como las de aprendizaje, entendidas como procedimientos o actividades de naturaleza propositiva, tienen como

objetivo la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Puente, 1994). Cuando docentes y discentes muestran una tendencia o disposición a utilizar una selección de las estrategias disponibles es cuando hablamos de estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje. Así pues, los estilos de enseñanza y aprendizaje pueden definirse como el conjunto de variables personales que, a medio camino entre la inteligencia y la personalidad, explican las diferentes formas de planificar, presentar o estructurar una tarea así como las diferentes formas de abordarla y ofrecer una respuesta (Camarero, Martín y Herrero, 2000; Fisher y Fisher, 1979; Keefe, 1988). Siguiendo las definiciones planteadas por autores como Ferrández y Sarramona (1987) o Martín (1995) podemos afirmar que los estilos de enseñanza comprenden patrones de conducta que se concretan en la aplicación de métodos, organización de las clases y establecimiento de relaciones con los discentes, cuando el docente ejerce la enseñanza. Además estos patrones son iguales para todos los discentes y se pueden apreciar a través de la observación. De otro lado, los estilos de aprendizaje, según Keefe (1988) y su propuesta recogida en Alonso et al. (1994), hacen referencia a los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que actúan como indicadores más o menos estables informando sobre las percepciones, interacciones y respuestas de los discentes en sus ambientes de aprendizaje.

El desafío de cualquier profesor es promover el aprendizaje de sus alumnos para lo cual son necesarias una identificación y reflexión sobre aquellas estrategias que optimicen su estilo de enseñanza actual así como, la consideración de métodos innovadores tendentes a lograr una adecuación entre el estilo de enseñanza mostrado por el docente y el estilo de aprendizaje que exhiben los alumnos. La amplia variedad de estrategias de enseñanza dificultan el ajuste “perfecto” entre estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje. No obstante, sería deseable tratar de ajustar o adaptar el estilo de enseñanza del docente, en las ocasiones y contenidos que lo permitiesen, al estilo de aprendizaje del discente. Para ello pueden resultar muy útiles las propuestas realizadas por Gravini, Cabrera, Ávila y Vargas (2009) o Martínez (2009) proponiendo grupos de comportamientos de enseñanza ajustados a cada estilo de aprendizaje de los discentes. En la misma línea, también puede resultar de interés el plan de actuación dividido en fases propuesto por Hyman y Rossoff (1984): 1) Diagnóstico del estilo de aprendizaje de los discentes; 2) agrupación por categorías; y 3) ajuste del estilo de enseñanza al estilo de aprendizaje. Evidentemente para que las fases expuestas resulten exitosas los docentes deberán reunir las competencias necesarias para el diagnóstico, la agrupación y el ajuste y aquí cabe una pregunta: ¿De qué manera se contempla el ajuste entre estilos de enseñanza y aprendizaje en los modelos de enseñanza-aprendizaje universitarios?

Si hacemos un análisis retrospectivo del contexto en el que se desarrollan los modelos de enseñanza-aprendizaje en el sistema universitario español, uno de los objetivos fundamentales de la innovación/modificación propuesta por la Ley de Reforma Universitaria (LRU) a través del Real Decreto 1497/1987 de 27 de Noviembre era la “redefinición de los contenidos formativos y exigencias académicas de los planes de estudios”; objetivo

malogrado según De Miguel (1998) al haber logrado la LRU únicamente una renovación de los planes de estudio sin conseguir una transformación de los métodos de enseñanza-aprendizaje universitarios. Lo que en principio era un intento de aproximación de la formación universitaria a las necesidades profesionales de la sociedad a través del ajuste de los currícula se tradujo, esencialmente, en una mayor oferta de titulaciones, una escasa posibilidad de autoconfiguración del currículum por parte del alumno y una mayor importancia a los contenidos prácticos de las asignaturas.

La pretendida consolidación de la Europa del conocimiento asentada sobre el EEES plantea una reforma de la cultura y prácticas universitarias en la que se cuestiona, como en ocasiones precedentes, los métodos universitarios de enseñanza-aprendizaje actuales. Un breve recorrido por los objetivos planteados en el proceso de convergencia europea nos ayudará a entender las claves de esta segunda oportunidad para la universidad. Siguiendo el trabajo de González (2005) podemos señalar los ejes principales del EEES que, a partir de la Declaración de Bolonia del año 1999, afectan directamente a las estrategias de enseñanza en las aulas universitarias. Así, la necesidad de desarrollar un sistema de créditos como el ECTS, objetivo introducido en la Declaración de Bolonia, y, de otro lado, la importancia del aprendizaje y la formación permanente y el papel activo que los estudiantes deben desempeñar en el desarrollo del EEES (Conferencia de Praga de 2001), no hacen otra cosa que reconsiderar el papel de las horas de docencia, teóricas y prácticas, impartidas por los docentes como elementos primordiales del sistema educativo universitario, para otorgar el verdadero protagonismo al aprendizaje de los estudiantes. Se trata de aprender a aprender, es decir, adquirir “el conocimiento y la destreza necesarios para aprender con efectividad en cualquier situación” a la que el estudiante se enfrente (Alonso et al., 1994).

Todo lo anterior obliga al profesorado a entender el proceso de aprendizaje de los discentes de manera diferente. Los objetivos que deben guiar la construcción y planificación de situaciones de aprendizaje son la calidad y la innovación (Valcárcel, 2003). El alumno debe implicarse de manera activa en el proceso de aprendizaje y en su trabajo diario y todo ello como resultado de la utilización de estrategias de enseñanza más persuasivas que normativas. Este cambio de cultura está siendo impulsado desde las universidades mediante la realización de actividades de difusión, concienciación y formación relacionadas con el EEES como las experiencias piloto o los proyectos de innovación docente, entre otros. Sin embargo, ¿cómo aborda el proceso de convergencia europea el ajuste entre estrategias/estilos de enseñanza y estrategias/estilos de aprendizaje?

Para dar respuesta a la pregunta anterior llevamos a cabo un análisis de las valoraciones que un grupo de estudiantes hacen de las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes en un proyecto dentro de las experiencias piloto en el marco de construcción del futuro EEES. Para el análisis nos basamos en la concepción de los estilos de aprendizaje de Honey y Mumford (1986), que aunque parten de la propuesta inicial de Kolb (1984), ofrecen una descripción más detallada de los estilos, lo que ayuda a determinar

los aspectos de las estrategias de enseñanza sobre los que hay que incidir para ajustarse a un determinado estilo de aprendizaje. Las cuatro categorías de estilos que proponen Honey y Mumford (1984) quedan recogidas en la Tabla 1.

Tabla 1. *Estilos de aprendizaje propuestos por Honey y Mumford. Adaptado de Correa (2006)*

Activos	Son abiertos, improvisadores y espontáneos, y no les importa correr riesgos o cometer errores. Retienen mejor la información haciendo algo con el conocimiento como discutirlo, explicarlo o aplicarlo. Les encanta vivir nuevas experiencias (improvisación, espontaneidad y aceptación del riesgo). Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades. Les agrada el desarrollo de guías de estudio, carteleras, trabajos, talleres...
Reflexivos	Prefieren pensar detenidamente sobre el objeto de estudio y trabajar solos (actúan de una forma concienzuda, analítica y paciente). Aumentan la comprensión en pasos lineales, pueden no entender el material, pero logran conectar lógicamente sus partes. Prefieren la elaboración de mapas conceptuales, diagramas de flujo, árboles de problemas...
Teóricos	Son personas objetivas, con un profundo sentido crítico, metódico y disciplinado, que abordan los problemas desde un punto de vista lógico. Prefieren las actividades estructuradas que les permitan comprender sistemas complejos. Prefieren las clases magistrales.
Pragmáticos	Recuerdan mejor lo que ven, figuras, demostraciones, diagramas, imágenes. Se basan en la experimentación activa y en la búsqueda de las aplicaciones de los contenidos abordados. Prefieren descubrir posibilidades y relaciones, les agradan las innovaciones, captan mejor las abstracciones. Son capaces de resolver problemas rápidamente después de captar el panorama general. Son personas realistas, directas, eficaces y prácticas, prefieren planificar las acciones de manera que puedan ver relación entre el asunto tratado y su aplicación. Prefieren el apoyo de material didáctico.

### **3. Procedimiento, contenidos y objetivos de la experiencia de profundización**

El estudio se realiza en el contexto de un proyecto concedido en una convocatoria para la Profundización, Innovación y Mejora Docente de la Universidad de Jaén. El título del proyecto era "Trabajando en grupo: de la teoría psicosocial a la praxis laboral" y el objetivo general perseguía la simulación de la actividad docente programada dentro de la asignatura de Psicología de los Grupos y de las Organizaciones de la titulación de Psicología (materia troncal de tercer curso con siete créditos teóricos y tres y medio prácticos), adaptándola al nuevo marco de aprendizaje europeo siguiendo para

ello las recomendaciones recogidas en el “Informe sobre innovación de la docencia en las universidades andaluzas” elaborado por la Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (CIDUA, 2005). En concreto, los contenidos propios de la experiencia se refieren al Bloque IV “Psicología de los grupos” del programa de la asignatura. Según se recoge en la Guía Docente de la asignatura este bloque se compone de los temas 15, “Procesos grupales básicos”, y 16 “Los grupos en las organizaciones”.

La experiencia de profundización se desarrolla en el segundo cuatrimestre del curso 2006/2007. El periodo completo de ejecución abarca cinco semanas, iniciándose el día 3 de mayo y finalizando el día 7 de junio. Se presenta a los alumnos matriculados en la asignatura como una actividad voluntaria. El número de alumnos matriculados base de los que se partía era de 186, de los cuales 83 eran del grupo de mañana y 103 eran del grupo de tarde. La participación final en la experiencia fue de 45 estudiantes del turno de mañana y 66 del turno de tarde.

La estructuración de la experiencia se ajustó a los cuatro niveles sugeridos en el Informe CIDUA (2005) recogidos en la Tabla 2.

Tabla 2. *Estructuración y contenidos de la experiencia de profundización*

Estructura	Composición	Estrategia de enseñanza	Contenido
Gran Grupo	Todos los estudiantes	Clase magistral	Presentación del proyecto e implicaciones para los estudiantes. Introducción teórica del Bloque IV
Grupo Docente	Cuatro grupos de 22, 23, 34 y 32 estudiantes	Seminarios de debate. Resolución de problemas/dudas	Definición de los términos en los que se iba a llevar a cabo el portafolio. Debate de aspectos concretos relacionados con los contenidos del Bloque IV
Grupo de Trabajo	Veinticinco grupos de entre 4 y 6 estudiantes	Estudio de casos. Experimentación. Producción y creación cooperativa. Tutorías colectivas	Revisión de las evidencias recogidas en el portafolio de los grupos en cuanto al logro de los objetivos marcados

#### 4. Metodología

La información para el análisis se obtuvo de las valoraciones que los discentes realizaron de su participación en la experiencia de profundización. Para ello se les entregó un folio en blanco en el que podían dar una respuesta abierta sin límites de extensión. El texto estímulo utilizado fue el siguiente: “Te pedimos que valores la experiencia de profundización. Por favor, al ser una respuesta abierta te pedimos que te tomes tu tiempo y reflexiones acerca de la misma. Eso nos ayudará a comprender tu opinión sobre la experiencia.”. De los 111 participantes en la experiencia se recogieron un total de 91 valoraciones.

Como base metodológica para el análisis de la información obtenida se utilizó el análisis del discurso. Esta metodología estaría en línea con propuestas como la de Smith (1988) quien sugiere el uso de metodologías cualitativas para la medición de los estilos de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo los planteamientos de Edwards (1997) es posible analizar las experiencias y subjetividades en, y no a través, del lenguaje. El lenguaje no sólo es empleado como imagen de la realidad sobre la que se expresa sino que construye esa realidad y además lo hace como reflejo de los discursos sociales y no únicamente como expresión idiosincrásica. El empleo del análisis del discurso permitió examinar las manifestaciones discursivas siguiendo un método inductivo a través de las directrices señaladas por Potter y Wehterell (1987). Cada valoración fue considerada como una unidad y se identificaron citas o tópicos relacionados con las características que definen los estilos de aprendizaje. Cuando los tópicos aparecían en diferentes valoraciones pasaban a constituir un código.

#### 5. Resultados y Discusión

De las 91 valoraciones fueron excluidas aquellas que no eran relevantes para la identificación de las estrategias de enseñanza seguidas. Las dimensiones de las estrategias se ajustaron a la categorización de los estilos de aprendizaje incluidos en la Tabla 1 y a la propuesta de actividades metodológicas para la mejora de los estilos de aprendizaje realizada por Alonso et al. (1994). Finalmente se consideraron como valoraciones útiles para la descripción de las estrategias de enseñanza utilizadas un total de 61. La descripción de una estrategia podría venir dada por una cita, una combinación de citas o la valoración en toda su extensión.

Una primera codificación, mostrada en la Tabla número 3, resume las estrategias de enseñanza y su relación con los estilos de aprendizaje presentes en el discurso de los participantes en la experiencia.

Tabla 3. *Codificación de las Estrategias/Estilos presentes en el discurso*

Estrategia/Estilo	Frecuencia	Porcentaje	Orden
Activo	43	40.96	2
Reflexivo	9	8.57	3
Teórico	6	5.71	4
Pragmático	47	44.76	1

El análisis pone de manifiesto la utilización de estrategias basadas en metodologías de naturaleza pragmática y activa, principalmente. En cuanto a las estrategias pragmáticas los discentes recogen en su discurso la posibilidad de aplicar o transferir los contenidos teóricos a situaciones variadas, así como la utilización de vídeos y ejercicios experimentales en los que se analiza la utilidad de los contenidos.

“Las preguntas referidas a los contenidos, así como el diseño de un experimento similar al estudiado y el visionado del vídeo han contribuido a asimilar los contenidos de forma más amena” (G7T MJRQ)

“...puedo decir que la búsqueda de información, ver vídeos, realizar el caso práctico de la empresa... me ha hecho trabajar bastante sobre los temas quince y dieciséis, de manera que me ha servido para adquirir conceptos sobre las organizaciones sin necesidad de tener que leerme de forma detenida los temas” (G8M ISPGB)

“...es un método muy eficaz para aprender, como diría Bruner (para que se note que estudiamos Psicología de la Educación) por descubrimiento y de una manera muy amena, mediante vídeos, investigación y elaboración de nuestros propios experimentos...” (G11M ENF)

“Hemos obtenido conocimientos a través de nuestra conducta exploratoria (buscar investigaciones, ver vídeo...). Con los experimentos se han puesto en práctica nuestros conocimientos, al igual que en el caso práctico. De esta manera, ha sido diferente a simplemente adquirir conocimientos” (G11M SLR)

La naturaleza activa de las estrategias empleadas figura en el discurso de los discentes a través de expresiones que hacen referencia a la novedad y variedad de las metodologías utilizadas, el trabajo en grupo y los roles que han ido desempeñando en el desarrollo de las actividades.

“...ha estado bien ya que supone otra manera de enseñar y aprender diferente a la tradicional de estudiar y exponer tus conocimientos en un examen... hemos aprendido en grupo a trabajar conocimientos y aprenderlos explicándonos unos a otros aquello que nos costaba más trabajo aprender” (G11T MEPL)

“Considero que la experiencia ha sido muy positiva, es una forma diferente de fijar el contenido de los temas y al



ser de forma tan variada resulta más atractivo” (G4T PVM)

“Lo considero una experiencia gratificante por el hecho de que tiene que ser uno mismo el que maneje el material, compararlo, trabajarlo y discutir para llegar a un acuerdo con el grupo, es decir, ayuda a que interaccionemos más con el grupo...” (G11M MVGL)

“Te sirve para profundizar en un tema en particular ya que el alumno junto con los compañeros buscamos información y confeccionamos la experiencia al explorar (Internet, biblioteca, conocimientos que tenemos del tema) para extraer información y completar lo que se nos pide” (G9T JRZ)

Las estrategias relacionadas con los estilos reflexivo y teórico figuraban con menor frecuencia en los discursos. En el primer caso, destaca la planificación lineal de las actividades que obligaba a profundizar en los contenidos y estimulaba el razonamiento.

“Creo que es una buena manera de preparar ciertos temas, con leerte el temario, subrayarlo, buscar información y hacer las actividades, hace que se te queden claros bastantes puntos.” (G8M MCLM)

“...resolviendo dudas y preocupándote por la información... ha sido muy interesante.” (G9T AMP)

“El vídeo en cambio es una actividad visual, entretenida que arroja diferentes reflexiones sobre los experimentos analizados. Dichas actividades son estimuladamente más significativas debido a su naturaleza, razonamiento reflexivo, enriquecimiento de las demás personas del grupo... lo que proporciona un aprendizaje más profundo que el estudio individualizado de los temas.” (G9M MCL)

Desde las estrategias teóricas halladas destaca la mayor dedicación a la realización de las actividades y la estructuración para el logro de un objetivo claro que no es otro que el del aprendizaje.

“...ha hecho que se trabajen los temas con una mayor dedicación, y ya no sólo buscando el encontrar el resultado esperado.” (G2T MSGR)

“Creo que esta técnica de estudio ha seguido los pasos necesarios para el aprendizaje del temario ya que ese era el objetivo final. Todo estudio, por práctico que sea, debe definirse teóricamente en un principio (como cuando nos

reunimos el gran grupo con el profesor en dos sesiones). Ahí se nos planteó en qué consistiría la profundización, todo el trabajo que deberíamos realizar, los temas a tratar y la manera en que se nos iba a evaluar.” (G1T PMME)

## 6. Conclusiones

Al plantearnos qué estrategias/estilos de enseñanza se estimulan en el proceso de convergencia europea en la educación universitaria, y tomando como referencia el informe CIDUA del año 2005, el objetivo perseguido es establecer metodologías de enseñanza de naturaleza plural, abarcando distintas formas de actuación docente (clases magistrales, grupos de docencia, grupos de trabajo...). Cobran especial relevancia las tutorías, los instrumentos de evaluación como herramientas destinadas a conocer los progresos observados en el proceso de aprendizaje, la combinación de formatos de docencia presencial y virtual, la producción de recursos que faciliten el aprendizaje autónomo, la exigencia de agrupamientos flexibles y cambiantes o la flexibilidad temporal y espacial, entre otros.

La aplicación de estos principios al diseño de estrategias metodológicas favorece y por este orden los estilos pragmático, activo, reflexivo y teórico. De hecho, son dos los estilos predominantes: el pragmático y el activo. Comparando estos resultados con los hallados por Gravini et al. (2009) en el análisis de las estrategias de enseñanza empleadas por docentes en la titulación de Psicología de la Universidad Simón Bolívar podemos extraer varias conclusiones. En su trabajo comprueban que los docentes, en un porcentaje alto, emplean siempre preguntas intercaladas que estarían relacionadas con un estilo de aprendizaje activo y también emplean siempre como estrategia los resúmenes, que estarían asociados a un estilo de aprendizaje reflexivo. Las estrategias asociadas al estilo activo, junto al pragmático, también han sido las que en mayor medida han identificado los participantes en nuestro estudio. De otro lado, entre las estrategias que los docentes reconocían no usar nunca, reflejadas en el trabajo de Gravini et al. (2009), destacan los relatos, que aparecen asociados a un estilo de aprendizaje teórico. En nuestro trabajo las estrategias empleadas dentro de la experiencia de profundización rara vez aparecían conectadas con el estilo teórico.

Otra vía de análisis de los resultados hallados se corresponde con la aplicación de los estilos de aprendizaje en los discentes y su conexión con los estilos de enseñanza empleados. Así, Coloma, Manrique, Revilla y Tafur (2009) reconocen la necesidad de analizar los estilos de aprendizaje para poder conocer con mayor profundidad los estilos de enseñanza aplicados. En el trabajo desarrollado por Nevot y Cuevas (2009), también dentro del marco del EEES y con la aplicación de una experiencia piloto en la asignatura de Fundamentos Matemáticos dentro de la titulación de Arquitecto Técnico en la Universidad Politécnica de Madrid, los resultados coinciden en señalar que los estilos de aprendizaje mayoritarios en los discentes participantes en la experiencia son el reflexivo y el pragmático. Asumiendo la coincidencia de los

estilos de aprendizaje con los estilos de enseñanza los resultados coinciden parcialmente con los encontrados en el presente trabajo. En nuestro caso, el estilo pragmático fue el que se empleo en mayor medida a través de las actividades desarrolladas.

Siguiendo la propuesta de Honey y Mumford (1986) lo ideal sería que cada discente fuese capaz de combinar todas las estrategias de aprendizaje de forma equilibrada, no existiendo por tanto un estilo dominante. Como alcanzar el equilibrio en la práctica no es posible, es necesario considerar los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos para no incurrir, en la medida de lo posible, en desajustes entre estrategias de enseñanza de los docentes y estilos de aprendizaje de los discentes. Para ello es posible el empleo de una amplia variedad de formas e instrumentos de evaluación de los estilos de aprendizaje (Alonso y Gallego, 1997). En el trabajo citado anteriormente de Gravini et al. (2009) con estudiantes de Psicología, los estilos de aprendizaje de los discentes más significativos fueron en este orden: teórico, integral (entendido como una combinación de todos los estilos) y activo. Si esa configuración de estilos se correspondiese con la de los alumnos participantes en nuestra experiencia, habría que introducir importantes modificaciones para, por ejemplo, desarrollar más estrategias conectadas con el estilo teórico y seguir potenciando las del estilo activo.

Para terminar, podemos afirmar por tanto, que las directrices de implantación del EEES, concretamente aquellas que aparecen conectadas con la práctica de la docencia, al menos a partir de su aplicación en una experiencia piloto, favorecen el empleo de determinadas estrategias de enseñanza que no es seguro que coincidan con los estilos de aprendizaje de los discentes. Por tanto, sería bueno incluir como una práctica importante el diagnóstico individualizado de los estilos de aprendizaje para una óptima planificación de las estrategias de enseñanza.

## **7. Referencias bibliográficas**

- Alonso, C. M. y Gallego, Domingo J. (1997). *Guía Didáctica. Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Madrid, España: UNED.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora* (5ª ed.). Bilbao, España: Mensajero.
- Camarero, F., Martín, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (4), 615-622.
- Coloma, C. R., Manrique, L., Revilla, D. M. y Tafur, R. (2009). Estudio descriptivo de los estilos de aprendizaje de docentes universitarios. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1 (1), 124-142.

- Corno, L. y Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 605-629). London, United Kingdom: McMillan.
- Correa, J. E. (2006). Identificación de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de fisiología del ejercicio de la Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 41-53.
- De Miguel, F. M. (1998). La reforma pedagógica: Una cuestión pendiente de la Ley de Reforma Universitaria. En J. M. de Luxán (Coord.), *Política y Reforma Universitaria* (pp. 113-130). Barcelona, España: Cedecs.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. London, United Kingdom: Sage.
- Fernández, A. y Sarramona, J. (1987). *Diccionario de Ciencias de la Educación. Didáctica y Tecnología Educativa*. Madrid: Anaya.
- Fischer, B. B. y Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational Leadership*, 36 (4), 245-254.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, M. T. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: Una nueva oportunidad para la universidad. En P. Colás y J. de Pablos (Coords.), *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su Impacto en la Docencia* (pp. 27-55). Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Gravini, M., Cabrera, E., Ávila, V. y Vargas, I. (2009). Estrategias de enseñanza en docentes y estilos de aprendizaje en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3 (3), 124-140.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *Using our Learning Styles*. Berkshire, United Kingdom: Peter Honey.
- Hyman, R. y Rossoff, B. (1984). Matching Learning and Teaching Styles: The Jug and What's in It. *Theorie into Practice*, 23 (1), 35-43.
- Keefe, J. W. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston, Virginia: NASSP.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Martín, C. (1995). Interacción profesor-alumno. En J. Beltrán y J. A. Bueno (Eds.), *Psicología de la Educación* (pp. 415-436). Barcelona: Marcombo.

Martínez, P. (2009). Estilos de enseñanza: Conceptualización e Investigación. (En función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3 (3), 3-19.

Nevot, A. y Cuevas, M. V. (2009). Los estilos de aprendizaje y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3 (3), 38-56.

Puente, A. (1994). *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza*. Madrid, España: CEPE.

Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behavior*. London, United Kingdom: Sage.

Smith, R. M. (1988). *Learning how to Learn*. Milton Keynes, United Kingdom: Open University.

### **8. Referencias webgráficas**

CIDUA (2005). *Informe sobre innovación de la docencia en las universidades andaluzas*. Disponible en:

<http://www.uco.es/organizacion/ees/documentos/normas-documentos/otros/Informe%20de%20la%20CIDUA%202005.pdf>.

Consultado: 01/05/2009.

Valcárcel, M. (2003). La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Disponible en: [http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/estudios\\_analisis/resultados\\_2003/EA2003\\_0040/informe\\_final.pdf](http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf). Consultado: 01/05/2009.