

MODELO DE ASOCIACIÓN ENTRE LOS ENFOQUES Y ESTILOS DE APRENDIZAJE

JAIME RODRÍGUEZ GÓMEZ Y TEVNI GRAJALES GUERRA

Antecedentes

Uno de los rasgos principales que distingue a un individuo de otro en el ámbito educativo tiene que ver con la manera cómo afronta el aprendizaje (Byrne y otros, 2004; Krätzig y Arbuthnott, 2006; Zhang, 2002). En esta dirección Laing (2001) llega a afirmar que para mejorar la calidad de la enseñanza, al menos se debería familiarizar al docente con una teoría de estilos de aprendizaje.

Con relación a la investigación en la línea de los estilos de aprendizaje, Curry (citado en Rayner y Riding, 1997) identifica tres áreas concernientes a la operacionalización del estilo de aprendizaje: (a) confusión en definiciones, (b) debilidades en confiabilidad y validez de instrumentos y (c) identificación de las características más relevantes del estilo en los aprendices y el establecimiento de marcos instruccionales.

Acorde con lo anterior, Cassidy (2004) comenta que durante las últimas cuatro décadas se han investigado los estilos de aprendizaje y que particularmente en los últimos años, como consecuencia de la cantidad, de la diversidad de disciplinas en las que se ha estudiado y de los dominios y propósitos de investigación, el tópico se ha fragmentado y confundido. La fragmentación implica la gran cantidad de definiciones, posiciones teóricas, modelos, interpretaciones y mediciones del constructo. Por ejemplo, Coffield (2004) un total de 31 diferentes dicotomías como; verbalizador-imaginativo, activo-reflexivo y hemisferio derecho-hemisferio izquierdo. Por lo tanto, Cassidy (2004) añade que es necesario realizar nuevas investigaciones empíricas que provean evidencias para valorar muchos de los modelos

propuestos. Son necesarios trabajos de integración y de racionalización que se centren en la intención de unificar conceptos y crear marcos empíricos de los estilos de aprendizaje.

Dentro de las teorías contemporáneas sobre estilos de aprendizaje, se identificaron tanto la teoría de los enfoques de aprendizaje de Entwistle como la teoría de los estilos de aprendizaje de Honey y Mumford. Se consideran estas dos porque; 1) ambas teorías han sido clasificadas (Cassidy, 2004) dentro de los modelos de procesamiento de información y centradas en el aprendizaje, 2) son teorías no recientes que han ido adquiriendo reconocimiento internacional, 3) utilizan diferente terminología al tratar de identificar la manera de afrontar el aprendizaje y 4) poseen instrumentos de medición que recién se están utilizando en poblaciones de América Latina.

El concepto de enfoque de aprendizaje de Entwistle (1988) abarca las intenciones de los alumnos y los procesos empleados para satisfacer dichas intenciones. Básicamente identifica tres enfoques: profundo, superficial y estratégico. El profundo, cuya intención es la de comprender los significados de los objetos de aprendizaje utilizando procesos que permitan relacionar los conceptos nuevos con la experiencia y los conocimientos previos. El superficial, donde la intención es la de limitarse al cumplimiento de las tareas de aprendizaje, motivados por el miedo a fracasar y apoyándose en procesos de memorización sin sentido. El estratégico, que puede recurrir a procesos profundos o superficiales mediante la asignación de tiempo y esfuerzo acordes con la intención de lograr las máximas calificaciones. Entwistle ha propuesto el Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) como un instrumento para valorar dichos enfoques (Hounsell y otros, 2005).

Los estilos de aprendizaje de Honey y Mumford se derivan del modelo de aprendizaje de Kolb (1985) quien lo concibe como un ciclo de cuatro etapas: La experiencia inmediata (primera etapa), es la base de la observación y la reflexión (segunda etapa). Las observaciones se asimilan

a una teoría formando conceptos abstractos y generalizaciones (tercera etapa) y de la que se pueden deducir nuevas implicaciones para la acción (cuarta etapa). Para Honey y Mumford (citados por Coffield y otros, 2004) el estilo de aprendizaje es la preferencia por alguna de estas etapas o combinaciones de ellas, de tal forma que describen las actitudes y comportamientos que de manera individual determinan la forma de aprender. Los cuatro estilos de aprendizaje identificados en su teoría (Alonso, Gallego y Honey, 1999) son: el activo, quien tiene una predilección por la experimentación; el reflexivo, quien prefiere revisar experiencias o meditar sobre los datos; el teórico, quien da forma y sentido a las conclusiones; y el pragmático quien planea las siguientes acciones. Para medir los estilos de aprendizaje crearon el Learning Style Questionnaire (LSQ), instrumento que posteriormente fue traducido al español y actualmente se conoce como Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA).

Siendo que ambas teorías intentan valorar las características individuales que permiten identificar las diferentes maneras de enfrentar situaciones de aprendizaje y dado que ambas son diferentes mediciones de una cualidad individual, es razonable concluir que debería haber alguna correspondencia entre ellas.

Planteo del problema

Es en este tono que se plantean tres modelos de asociación entre ambas teorías. Modelos que de una u otra forma intentan explicar las posibles relaciones entre enfoques y estilos de aprendizaje. Un modelo (orientación-estilo) que permite establecer correlaciones uno a uno, de tal forma que cada estilo quede asociado con una orientación (profunda o superficial) y de manera inversa. Otro modelo (enfoque-dimensión) que permite agrupar en parejas los estilos de aprendizaje, conformando dimensiones del aprendizaje y sus correlaciones con los enfoques de aprendizaje. Y

un tercer modelo (enfoque-proceso) que permite ver a los estilos de aprendizaje como etapas de un proceso y determinar la correlación con los enfoques de aprendizaje.

Metodología

Es una investigación empírica cuantitativa (Grajales, 2004) ya que se pretenden medir de manera objetiva las variables involucradas. Es explicativa porque trata de identificar las causas y efectos entre las variables, tanto de manera directa como indirecta, pretendiendo de esta forma explicar las interrelaciones entre los enfoques y los estilos de aprendizaje. Es transversal ya que se recolectaron datos en un único momento para describir las variables y analizar su incidencia o interrelaciones. Se considera también de corte teórico ya que no pretende resolver un problema práctico sino más bien valorar las semejanzas y diferencias entre dos teorías actuales relacionadas con un mismo concepto del ámbito educativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Población y muestra

La unidad de observación para esta investigación, es el estudiante universitario en el estado de Nuevo León, inscrito en algún programa de la facultad de administración y contaduría pública, o en la facultad de ingeniería. Se realizó un muestreo por racimos. Cada racimo equivale a una universidad privada del estado de Nuevo León, que simultáneamente ofrecía ambos programas académicos. La selección de los estudiantes de cada institución se hizo mediante un muestreo por conveniencia, identificando grupos de estudiantes de cualquier grado. La muestra total de alumnos fue de 728 estudiantes de 4 instituciones universitarias.

Resultados

La muestra de estudio estuvo conformada por 383 estudiantes de la facultad de administración y 345 de la facultad de ingeniería. En su mayoría varones (66%) y con un promedio de edad

aproximado de 23 años. El 36%, estudiaban el primer año de su carrera profesional, 32% el segundo año y 26% el tercero.

Se utilizó el proceso de estimación máximo verosímil (MLE) para el cálculo de los parámetros desconocidos de los tres modelos planteados. El modelo enfoque-proceso (ver Figura 1), resultó ser el de mejor bondad de ajuste. Los índices CFI (0.936) y RMSEA (.044) son aceptables. Reconociendo que la Chi cuadrada ($\chi^2_{229} = 552.250$, $p = 0.000$) es muy sensible a la cantidad de datos (Hair y otros, 2000; Kerlinger y Lee, 2002; González, 2003) y siendo que el modelo cumple con los índices de ajuste de parsimonia y comparativo establecidos, se acepta el modelo enfoque-proceso para explicar la asociación entre los enfoques y estilos de aprendizaje.

Discusión

El hecho de que los enfoques de aprendizaje se relacionen con el proceso de aprendizaje y no con los estilos identificados, implica realizar acciones referentes a los cuatro estilos. Pareciera entonces que un individuo que logra desarrollar habilidades de los cuatro estilos, es más probable que su enfoque de aprendizaje sea profundo estratégico y viceversa. Sadler-Smith (1997) tenía esta idea cuando en su investigación con el LSQ consideró la suma de las ochenta declaraciones como una actividad de aprendizaje. En ese momento sólo llegó a decir que esta actividad se correlacionaba positivamente y de manera significativa con los enfoques profundo ($r=0.43$) y estratégico ($r=0.35$). Posteriormente, Sadler-Smith (2001) se dio cuenta de que el aprendiz ideal tiene la habilidad de operar con igual facilidad en las cuatro etapas. En el modelo (figura 1) se observa una fuerte relación entre los enfoques profundo y estratégico ($\Phi=0.92$), mientras que ambos se relacionan de manera similar con el proceso de aprendizaje ($\Phi=0.52$ y $\Phi=0.60$). Es decir que tanto el interés en las ideas como la motivación de logro están relacionadas con el proceso. Los estudiantes que logran realizar el proceso, también tienen características de

organización y administración de sus recursos. De hecho en la misma intensidad que las estrategias de relacionar ideas y usar evidencias para entender los contenidos académicos.

Al parecer el proceso de aprendizaje debe fomentar con mayor fuerza las características de los estilos reflexivo y teórico inclusive el pragmático ($\lambda > 0.3$). Pero debería limitar o controlar con mayor cuidado las características del estilo activo ($\lambda < 0$), ya que de no hacerlo pueden llegar a afectar el proceso que tiene relación positiva con los enfoques profundo y estratégico. Si se le dedica tiempo y esfuerzo a una enseñanza enfocada en el estilo activo únicamente, el aprendizaje no será profundo. Villardón y Yaniz (2003) encontraron que los puntajes en los estilos teórico y reflexivo son los que tienen la correlación mas alta con el autoconcepto académico y a mayores puntuaciones en el estilo activo se percibían peores actitudes hacia el aprendizaje. Por lo regular los estudiantes están sometidos a una carga fuerte de estudios, en cuanto a la cantidad de materias o contenidos diferentes que enfrentan de manera simultánea. Es posible que este ocurriendo lo que Maguire, Evans y Dyas (2001) manifestaron al expresar la idea de que los estudiantes tienen la intención de adquirir un enfoque profundo, pero les consume mucho tiempo. Se enfrentan entonces a una problemática generada desde el mismo planteamiento curricular. Están cambiando constantemente de actividad, de una materia a otra, cumpliendo con todas ellas y podría ser que esto afecte negativamente el proceso de aprendizaje, ya que no se le dedica tiempo suficiente a reflexionar, teorizar y aplicar las ideas.

Conclusión

Se puede decir que es más importante cumplir con un proceso de aprendizaje para promover un enfoque profundo, en lugar de ajustar la enseñanza a un estilo de aprendizaje. Inclusive, parece ser más importante identificar los estilos débiles para fortalecerlos en el proceso, que promover una enseñanza acorde con las características individuales en cuanto al procesamiento de la

información. Si un estudiante posee más habilidades hacia uno de estos estilos, tal vez convendría empezar por ahí el proceso, promoviendo el paso por las experiencias correspondientes a los otros estilos para fomentar un enfoque profundo hacia el aprendizaje. En términos de White (1974), “la fuerza para la mente y el alma lo mismo que para el cuerpo, se adquiere por medio del esfuerzo” (p. 119).

Referencias

- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje* (5ª ed.). Bilbao: Mensajero.
- Bedford, T. A. (2004). *Learning styles: A review of literature* (first draft). Toowoomba, Australia: OPACS, The University of Southern Queensland.
- Byrne, M., Flood, B. y Willis, P. (2004). Using the student learning framework to explore the variation in academic performance of European business students. *Journal of Further and Higher Education*, 28(1), 67-78.
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419-444.
- Coffield, F. (2004). *Learning styles for post 16 learners: What do we know?* London: Learning and Skills Research Centre.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. y Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- González Lomelí, D. (2003). *Modelamiento estructural en las ciencias sociales*. Hermosillo: Unison.
- Grajales, T. (2004). *Cómo elaborar una propuesta de investigación*. Montemorelos: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (2000). *Análisis multivariante* (5ª ed.). Madrid: Prentice Hall.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la Investigación* (3ª ed.). México: McGraw Hill.
- Hounsell, D., Entwistle, N., Anderson, C., Bromage, A., Day, K., Land, R. (2005). *Enhancing teaching learning environments in undergraduate courses*. <http://www.ed.ac.uk/etl>
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Kolb, D. A. (1985). Acerca de la administración de empresas y el proceso de aprendizaje. En D. Kolb, I. Rubin y J. M. McIntyre, *Psicología de las organizaciones: problemas contemporáneos* (pp. 18-34). México: Prentice Hall.
- Krätzig, G. P. y Arbutnott, K. D. (2006). Perceptual learning style and learning proficiency: A test of the hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 238-246.
- Laing, M. (2001). Teaching learning and learning teaching: An introduction to learning styles. *New Frontiers in Education*, 31(4), 463- 475.
- Maguire, S., Evans, S. E. y Dyas, L. (2001). Approaches to learning: A study of first-year geography undergraduates. *Journal of Geography in Higher Education*, 25(1), 95-107.
- Rayner, S. y Riding, R. (1997). Towards a categorization of cognitive styles and learning styles. *Educational Psychology*, 17(1/2), 5-28.
- Sadler-Smith, E. (1997). Learning style: Frameworks and instruments. *Educational Psychology*, 17(1/2), 51-63.
- Sadler-Smith, E. (2001). Does the learning styles questionnaire measure style or process? A reply to Swales and Senior (1999). *International Journal of selection and assessment*, 9(3), 207-214.
- Villardón, L. y Yániz, C. (2003). *Efectos del aprendizaje cooperativo en los estilos de aprendizaje y otras variables*. [http://giac.upc.es/PAG/giac_cas/GIAC_JAC/03/L%20VILLARDON\(formatAT3\)\(11\).htm](http://giac.upc.es/PAG/giac_cas/GIAC_JAC/03/L%20VILLARDON(formatAT3)(11).htm)
- White, Elena de. (1974). *La educación*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- Zhang, L. F. (2002). Thinking styles and modes of thinking: implications for education and research. *The Journal of Psychology*, 136(3), 245-261.

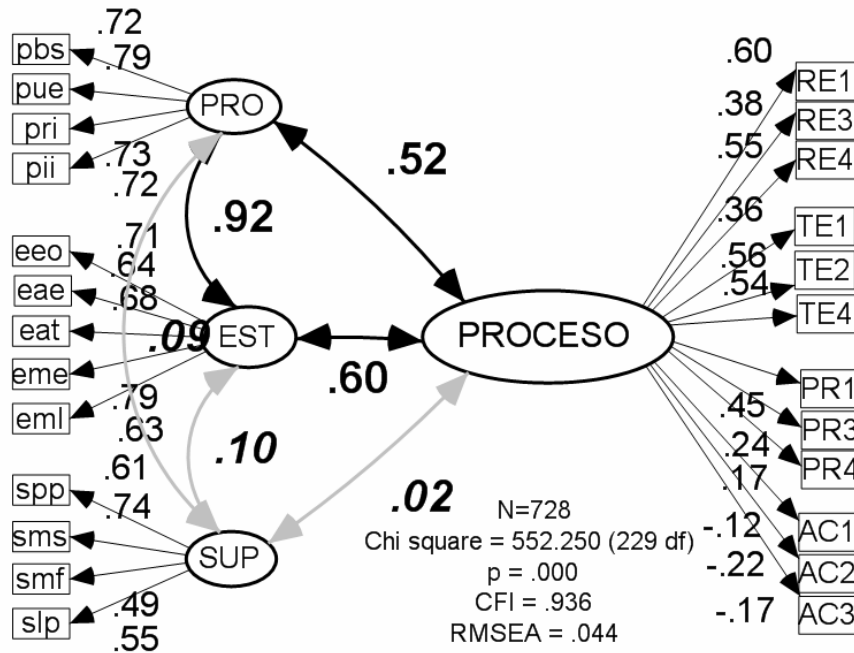


Figura 1. Parámetros estandarizados para el modelo enfoque proceso.

PRO: enfoque profundo con sus subescalas (búsqueda de significado, uso de evidencias, relacionando ideas e interés en las ideas). EST: enfoque estratégico con sus subescalas (estudio organizado, atención a la evaluación, administración del tiempo, monitoreo de la eficiencia y motivación de logro. SUP: enfoque superficial con sus subescalas (pérdida de propósito, memorización sin sentido, miedo al fracaso y limitado al plan de estudio. RE, TE, PR, y AC, son las agrupaciones de los reactivos correspondientes a los estilos reflexivo, teórico, pragmático y activo respectivamente.