

REFLEXIONES

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ESTILOS DE ENSEÑANZA

Octavio Sánchez Riesco¹

RESUMEN

El término de *Estilo de Aprendizaje* viene manejándose en los últimos años de forma habitual en el ámbito educativo, aunque no exclusivamente. Pretendemos realizar un análisis sobre el concepto, la relación con los *Estilos de Enseñanza* y sus implicaciones en el actual Sistema Educativo (L.O.G.S.E.). Igualmente, se realiza un breve análisis y valoración sobre algunos de los instrumentos de evaluación más utilizados.

ABSTRACT

Although not exclusively, the term *Learning Style*, has been widely used during the last few years, mainly in the field of education. We intend to carry out an analysis of the concept, the relationship to the *Teaching Styles*, and the implications form the current Spanish educational system (LOGSE). In addition to that, a short analysis and evaluation of some of the most frequently used assessment instruments are made.

¹ Jefe del Dpto. de Orientación del I.E.S.E. Tierno Galván (Leganés).

PALABRAS CLAVE

Estilo de Aprendizaje, Estilo de Enseñanza, Estilo Activo, Estilo Reflexivo, Estilo Teórico, Estilo Pragmático, Metodología, Programación, Coordinación, Evaluación didáctica, Evaluación de la práctica docente.

KEY WORDS

Lerning Style, Teaching Style, Active Style, Reflexive Style, Theoretical Style, Pragmatic Style, Methodology, Teaching Program, Coordination, Didactic Assessment, Evaluation of Teaching Practice.

INTRODUCCIÓN

Ha aparecido en los últimos años, en el ámbito educativo, el concepto de “Estilo de Aprendizaje” como elemento a evaluar y tener en cuenta por parte de psicólogos, docentes y por los propios estudiantes. Estamos habituados a evaluar capacidades, repertorios de comportamiento, rendimiento académico e, incluso, habilidades y técnicas de trabajo intelectual con que cuentan nuestros alumnos. Casi siempre, todo ello, evaluado con respecto a un criterio normativo.

Si bien el concepto de *Estilo de Aprendizaje* se viene investigando desde los años setenta, es a partir de 1.990 cuando los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs) y los Orientadores en Centros, principalmente, comienzan a tener en cuenta una evaluación de los estilos personales que tienen los distintos alumnos para aprender, desde un marco conceptual de atención a las diferencias y no tanto de diagnóstico del déficit.

Conceptos nucleares en el sistema educativo, como es el de evaluación indivi-

dual, evaluación de la práctica docente, atención a la diversidad, acción tutorial, pueden y deben tener un apoyo conceptual y metodológico importante en la evaluación y conocimiento de los distintos modos de aprender que poseen los sujetos. Este conocimiento permitirá adecuar la programación docente a los estilos de los alumnos en unos casos y, en otros, ajustar la programación para mejorar aquellos estilos en los que son más deficitarios.

Creemos que el concepto de Estilo de Aprendizaje y el de Estilo de Enseñanza ha sido un revulsivo importante que puede aportar líneas de investigación y avance para la mejora de la calidad de la enseñanza. Por ello, nos parece útil realizar una somera revisión de las distintas concepciones teóricas y de los instrumentos de evaluación que se están desarrollando en este campo.

DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

Probablemente, el principal inconveniente con el que nos vamos a encontrar,

al analizar los Estilos de Aprendizaje, es el de establecer una definición única y consensuada entre los distintos autores. Existen, en la actualidad, varias definiciones, fruto del distinto enfoque conceptual que cada autor tiene al respecto.

En una somera revisión de la bibliografía al respecto, nos encontramos con autores como Rita Dunn y Kenneth Dunn (1984) que centran su atención en una serie de factores o elementos externos al sujeto que pueden facilitar o interferir en sus aprendizajes. Factores ambientales, como la luz, el ruido, la temperatura, etc. o factores de tipo emotivo, como la estructura de presentación de los contenidos, la motivación del sujeto, la persistencia en las tareas o el sentido de la responsabilidad, influyen de modo importante en el aprendizaje. Igualmente, variables sociológicas, como las actitudes para el trabajo, en grupo o individualmente, pueden ser condiciones facilitadoras o distorsionadoras de un aprendizaje eficaz. Existen otro tipo de elementos, de tipo físico, como la preferencia de cada sujeto por un canal perceptivo determinado, la posibilidad de comer o beber mientras trabaja un sujeto o la necesidad de movilidad y cambio de posición, que pueden afectar también al rendimiento en el aprendizaje. Podemos decir pues, que, para estos autores, el Estilo de Aprendizaje de un alumno se puede dibujar mediante el conjunto de elementos, principalmente exteriores, que determinan el mayor o menor rendimiento.

Atkins y Katcher, por el contrario, se centran en las características de

personalidad de los sujetos, correlacionándolas, incluso, con la tipología de Jung, para determinar los distintos perfiles de aprendizaje. Así, son los rasgos de personalidad, diferentes en cada sujeto, los que están en relación funcional con los distintos modos preferentes de aprender.

Un enfoque diferente es el que plantea David Kolb (1976, 1982), quien concibe todo aprendizaje como un ciclo que pasa por cuatro etapas:

- La experiencia concreta.
- La observación reflexiva.
- La conceptualización abstracta.
- La experimentación activa.

Para este autor, cada sujeto puede presentar una mayor o menor preferencia por una o varias de ellas. Así, nos encontramos con sujetos que tienen adecuadas competencias y aptitudes para la experimentación sobre los objetos o hechos concretos o bien para la observación y análisis de los hechos que ocurren en su medio. Otros sujetos presentan mayores habilidades en el análisis de conceptos y en el razonamiento abstracto o bien prima en ellos una buena capacidad de experimentación e investigación activa. De este modo, mantiene Kolb que todas las etapas del ciclo de aprendizaje son útiles para el aprendizaje, pero teniendo en cuenta que hay sujetos con un estilo dominante de aprendizaje más adaptado a una o varias de dichas etapas.

Dentro del mismo marco conceptual de Kolb, Honey y Mumford (1986) desarrollan cuatro posibles Estilos de

Aprendizaje, correspondientes a cada una de las etapas del ciclo de aprendizaje de David Kolb:

- **Estilo activo.**
- **Estilo reflexivo.**
- **Estilo teórico.**
- **Estilo pragmático.**

Estos cuatro Estilos de Aprendizaje, evidentemente, no son inamovibles a lo largo de la vida de un sujeto ni son excluyentes entre sí. Significa esto que, un sujeto puede presentar un Estilo preferentemente de tipo teórico, por ejemplo, sin renunciar a poseer los demás en mayor o menor medida.

Este mismo concepto alimenta conceptualmente a Honey y Alonso (1994) cuando desarrollan su inventario de Estilo de Aprendizaje (CHAEA), en la adaptación realizada para universitarios españoles.

Existen algunos otros autores, como Keefe (1982) que centran su atención en factores de tipo **cognitivo, afectivo y fisiológico** como los elementos que mejor pueden definir el perfil de aprendizaje de un sujeto.

Autores como Despins (1985), sin embargo, centran su atención y explican los distintos Estilos de Aprendizaje en función de la dominancia de los hemisferios cerebrales de los sujetos. Es la dominancia de un hemisferio sobre el otro la que determina que cada sujeto aprenda mejor de un modo que de otro.

Valoración crítica de los Estilos de Aprendizaje

Las teorías sobre los Estilos de Aprendizaje han supuesto un importante estímulo de cambio y renovación, tanto conceptual como metodológico en el ámbito educativo, tal y como iremos analizando a lo largo de este documento.

Plantearse que los individuos aprendemos de distinto modo implica dejar de hablar, en buena medida, de deficiencias y discapacidades y más de *diferencias*, conceptos que presentan implicaciones importantes y nutren conceptos existentes en nuestro Sistema Educativo, tales como *Atención a la diversidad, Enseñanza individualizada, Evaluación de la práctica docente* o el mismo concepto de *Necesidades Educativas Especiales*. Evidentemente, la idea de que los alumnos aprenden de distintas formas y tienen su propio Estilo de Aprendizaje, supone un nuevo planteamiento frente a la Didáctica y la Enseñanza clásicas. Trasladar el énfasis puesto en el alumno, sus capacidades y su aprendizaje, al de **proceso de Enseñanza/Aprendizaje** es un planteamiento que puede permitir significativos avances en todo lo referente a la mejora de la calidad educativa. Abre la puerta a cambios metodológicos y, en algunos aspectos concretos, como la Orientación Académica y Profesional, los avances pueden ser importantes. Desde luego, es un dato importante para completar el perfil psicopedagógico de muchos alumnos.

Sin embargo, existen algunas cuestiones al respecto por clarificar. El

primer problema con que nos encontramos es que las distintas concepciones teóricas y, por ende, los instrumentos de medida, difieren todavía bastante entre sí. Como ocurre en tantos aspectos de la investigación educativa, los distintos modelos teóricos dan lugar a teorías parciales. Así, nos encontramos con teorías como la de Rita y Kenneth Dunn (1984), con un sesgo cognitivo-conductual frente a teorías como las de David Kolb (1976) o Peter Honey y A. Mumford (1986) que pueden representar más a modelos cognitivistas. Existen otros autores, como Atkins y Karcher que definen el perfil de Estilo de Aprendizaje en función de los rasgos de personalidad de cada sujeto. O Despins (1985), quien establece relaciones funcionales entre Estilo de Aprendizaje y dominancia de los hemisferios cerebrales, con el inconveniente de que no desarrolla instrumentos concretos para ser utilizados en la práctica docente, salvo la observación.

Esta diversidad conceptual, siempre problemática en la ciencia y frecuente en las teorías psicológicas y pedagógicas, supone que cada profesional puede optar por el marco conceptual y los instrumentos que considera más adecuados, en función de un análisis crítico o en la medida que coinciden con sus propias concepciones teóricas y metodológicas.

Sí puede ser frecuente considerar complementarias unas concepciones y otras, pero, aun no siendo excluyentes, después de un análisis de las distintas teorías, podríamos establecer algunas conclusiones sobre su más o menos adecuada

utilidad, en función de la edad de los sujetos. Algunos de los constructos teóricos y metodológicos se adaptan mejor a alumnos de Primaria (en su versión infantil), como es el caso de Rita y Kenneth Dunn. Para alumnos de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y universitarios puede ser útil el marco y los instrumentos de Peter Honey y, en concreto, la adaptación española de Honey-Alonso. Quizá las teorías de Kolb y las de Atkins y Katcher se adaptan bien para su utilización con adultos y a sujetos con un desarrollo profesional. Todo ello, teniendo en cuenta que cada teoría evalúa aspectos distintos y, muchas veces, complementarios.

En cualquier caso, parecería interesante abrir caminos de investigación que permitiesen unificar, en la medida de lo posible, las distintas concepciones sobre el tema. O quizá, y desde el punto de vista de la psicología y la pedagogía aplicadas, sería bienvenida cualquier explicación empírica que aclarase en qué medida pueden ser complementarias y no excluyentes unas concepciones de otras.

El concepto de Diversidad.

El concepto de *Diversidad* es uno de los troncos nucleares a partir del cual se ha desarrollado la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.). Hablar de diversidad supone poner la atención en las diferencias individuales de los alumnos más que en las deficiencias que, con frecuencia, se limitan a etiquetar a los sujetos respecto a un criterio normati-

vo. Se entiende por diversidad el conjunto de diferentes capacidades, intereses y motivaciones que presentan los alumnos (y los profesores). Cuando hablamos de capacidades, intereses, motivaciones, expectativas, etc., estamos hablando, en definitiva, de una serie de características que van a dibujar el perfil del Estilo de Aprendizaje de cada sujeto.

De este modo, todos los elementos curriculares, objetivos, contenidos, criterios de evaluación, medidas de apoyo y refuerzo, adaptaciones curriculares, la optatividad, etc. son elementos que pretenden adaptarse a las necesidades de los alumnos, en el marco de una importante autonomía de los centros desde un currículum abierto y flexible. Todos ellos son elementos que podemos tratar como medidas de atención a la diversidad, es decir, como medidas que tienen en cuenta las diferencias individuales, incluyendo, por supuesto, el Estilo Personal de Aprendizaje.

El concepto de Proceso de Enseñanza y Aprendizaje.

Hasta no hace mucho era frecuente referirse, en el ámbito educativo, a los alumnos que no alcanzaban los objetivos programados como “alumnos con problemas de aprendizaje”. Este concepto está basado en modelos teóricos que realizan principalmente atribuciones intrapsíquicas para explicar el comportamiento de los sujetos. Así y, dado que las deficiencias están en el alumno, se establece el término “rehabilitación”, dejando la

docencia, el modo de enseñar como algo inamovible y, por tanto, poco optimista para el desarrollo y el avance en la investigación científica. De este modo, los alumnos que no se adaptan al Sistema Educativo forman sistemáticamente una “bolsa de fracaso escolar” prácticamente imposible de superar. Sabemos que la disminución de ratio profesor/alumno, por sí sola, si no va acompañada de un cambio metodológico, no mejora los resultados académicos de los alumnos. El sistema de enseñanza debe tener en cuenta las diferencias individuales de los alumnos para poder adaptarse mejor a sus necesidades y al contexto de enseñanza/aprendizaje. Es el **proceso de interacción** entre el que enseña y el que aprende el que puede mejorar la calidad educativa y no cada uno funcionando como si no tuviese nada que ver con el otro.

En el marco de las teorías constructivistas, cognitivistas, del concepto de “zona de desarrollo próximo” de Vigotsky, de aprendizaje significativo de Ausubel, etc, se sabe que un alumno con problemas de aprendizaje, mejora su rendimiento cuando se le “enseña” de otro modo. Entendemos que el aprendizaje se da en interacción social alumno-alumno y alumno-profesor principalmente. Los problemas se dan cuando surgen disonancias entre el que emite un mensaje y el que lo recibe, entre el que enseña y el que aprende.

La Individualización de la Enseñanza

De lo comentado hasta ahora y, dado que los sujetos son diversos y tienen

distintos Estilos de Aprendizaje, se puede concluir que la enseñanza debería diseñarse de modo que tienda a ser lo más individualizada posible. Tema sociopedagógicamente complicado, sin duda, pero al que no debemos renunciar. Esto no significa que haya que enseñar a cada alumno individualmente, tema, por otra parte, imposible. Supone plantearse cuántos alumnos debería haber por aula para que fuese posible una enseñanza individualizada, que permita a los profesores realizar las adaptaciones necesarias, teniendo en cuenta los distintos estilos de aprender, es decir, la diversidad de los alumnos. Probablemente, nos encontraremos siempre con un grupo de alumnos que tengan estilos de aprender similares, dentro de un aula, lo que significa que cuanto menor sea la ratio profesor/alumno, menos diversidad habrá que atender y se presentarán mayores posibilidades de llevar a cabo una enseñanza individualizada. Sin embargo, es importante señalar que la disminución de la ratio profesor/alumno en un aula no se traduce automáticamente en una mejora de la calidad educativa si no va acompañada de las adaptaciones en objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación, en función de las necesidades de los alumnos, por pocos que éstos sean. La disminución de la ratio no es un objetivo en sí mismo, sino un medio para poder llevar a cabo una enseñanza más individualizada, en unos casos para adaptarse mejor a los distintos estilos de aprendizaje y, en otros, para facilitar el desarrollo de aquellos ámbitos deficitarios en nuestros alumnos.

Así, podemos plantearnos que una mejora de la enseñanza sólo se puede

dar cuando se ajusta el proceso de interacción entre la enseñanza y el aprendizaje. De ahí que se tienda a hablar más de problemas en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje y se empiece a entender la calidad educativa, no como el “*mejor método de enseñanza*” sino como la cantidad y calidad de las medidas que se toman en un centro para atender mejor a **todos** los alumnos.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales

Es a partir del Informe Warnock en el Reino Unido cuando se acuña este término. Se pretende con este concepto romper con las clasificaciones y tipologías establecidas, desplazando el peso del diseño educativo hacia lo que el alumno necesita, conforme a su estilo de aprendizaje, y, por tanto, hacia lo que hay que aportar o modificar en los métodos de enseñanza para que un alumno pueda seguir aprendiendo. Por primera vez se plantea con claridad que la enseñanza debe adaptarse a las características de los alumnos y no sólo a la inversa. Incluidos los alumnos con necesidades educativas especiales, que presentan algún tipo de deficiencia, cuyos escasos avances, a veces, no pueden ser únicamente atribuidos a su incapacidad, sino al modo en que se adecúa la enseñanza a sus características personales. De ahí el concepto de Adaptación Curricular frente al Programa de Desarrollo Individual que se recogía en el primer Decreto de Integración de marzo de 1985. Quizá sea evidente, pero importante de remarcar, que los alumnos con alguna

deficiencia también tienen su propio Estilo de Aprendizaje. El concepto de Necesidades Educativas Especiales hace referencia a un continuo, desde el alumno superdotado al alumno con deficiencias muy significativas.

El papel del profesor: Hacia una profesionalización de la enseñanza

Desde esta óptica de los Estilos de Aprendizaje, se comienza a poner en entredicho el papel histórico del profesor como persona experta y con dominio de la mayoría de los conocimientos que debe “enseñar” a sus alumnos. Así, se ha venido manteniendo que la labor de enseñar exigía una buena dosis de “vocación” como elemento principal de la profesión. Sin negar que cierta vocación facilita cualquier actividad, el papel del docente, se plantea como un profesional que, además de disponer de los conocimientos necesarios, sabe diseñar, organizar y programar la enseñanza, de modo que sus alumnos aprenden más y mejor. De lo comentado hasta ahora, sabemos que no es tarea fácil y que exige unos conocimientos y una preparación técnica adecuada. Dado que los alumnos aprenden, principalmente, en interacción, no sólo con el profesor, sino con los compañeros, los materiales, los espacios, etc., el profesor se convierte en *mediador* del aprendizaje y no en un mero instructor.

Esto significa que no cualquier biólogo o matemático está preparado para ser profesor si no dispone de una preparación específica en el campo

docente, preparación compleja, como hemos visto hasta ahora. Es posible que el C.A.P. de un año de duración, no sea suficiente para preparar docentes con una alta cualificación profesional. El disponer de magníficos músicos, físicos, matemáticos, etc. en un centro no garantiza que dispongamos de magníficos profesores de música, de física o de matemáticas. Con esto no queremos plantear que los profesores no estén bien preparados en la actualidad, sino que el aprendizaje de que disponen lo han tenido que ir adquiriendo con la experiencia y a partir de la formación permanente del profesorado. Si la formación inicial fuese de mayor calidad, ahorraríamos dinero y, a veces, cierta frustración personal.

APORTACIONES DE LA L.O.G.S.E.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, en sus aspectos más curriculares, ha establecido las vías para que los centros educativos puedan organizar un currículum adaptado a sus necesidades. Ya hemos comentado algunos elementos, como la Individualización de la Enseñanza o la Atención a la Diversidad. Veamos algunos otros conceptos que permiten esta adecuación de la enseñanza para una mejora de la calidad educativa.

Currículum abierto y flexible

Si queremos armonizar el proceso de Enseñanza/Aprendizaje, parece necesario que los centros y profesores dispongan de la suficiente autonomía para adaptar la

enseñanza a las necesidades de su comunidad educativa y de su contexto concreto. A partir de unos mínimos curriculares que establece el M.E.C. y que son completados por las Administraciones Autonómicas con competencias en Educación, los centros pueden y deben diseñar un currículum adaptado a sus necesidades. Así, deben elaborar su propio Proyecto Educativo y Curricular, donde pueden definir su centro, sus objetivos educativos, además de adecuar, priorizar, modificar o añadir elementos en los distintos componentes: objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación y promoción, plan de acción tutorial, medidas de atención a la diversidad, etc., de modo que puedan responder a las distintas necesidades educativas reales y a los distintos Estilos de Aprendizaje de los alumnos. Lo mismo deben hacer con los distintos niveles de concreción curricular, como son las programaciones de aula e, incluso, las adaptaciones curriculares individualizadas para los alumnos que las precisen.

Objetivos en términos de capacidades

Definir los objetivos en términos de capacidades, y no como objetivos operativos, permite que los alumnos alcancen esas capacidades, dando sólo una relativa importancia a cómo las desarrollan. Dicho de otro modo, se pueden alcanzar los objetivos en términos de capacidades, respetando, en cierta medida, los estilos personales de aprender. La optatividad pretendía ser, si contase con los medios necesarios para su puesta en funcionamiento, una medida de atención a los dis-

tintos intereses y motivaciones de los alumnos. De igual modo, se pretende que los alumnos desarrollen y amplíen sus propios Estilos de Aprendizaje, cuando sean deficitarios, de modo que “aprendan a aprender”, a construir su aprendizaje y no a recibirlo pasivamente, sin significado y de manera memorística.

Tipos de contenidos del currículum

Por otra parte, se establecen distintos tipos de contenidos en el currículum: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Evidentemente, todos ellos han de ser aprendidos, pero dependiendo del Estilo de Aprendizaje dominante en un grupo de alumnos, los distintos tipos de contenidos nos permiten programar unidades didácticas partiendo de conceptos (Estilo Teórico) o de procedimientos (Estilo Pragmático). Hay alumnos que aprenden más y mejor si la información la reciben a través de un canal perceptivo de tipo táctil y su tipo de estilo dominante de aprendizaje es cinestésico, a quienes les resulta más fácil aprender a partir del manejo de procedimientos (gráficos, datos, etc.) para llegar a los conceptos y el razonamiento abstracto. O bien alumnos que prefieren tener una visión general de los conceptos para, a partir de los mismos, inducir hechos concretos (Estilo Reflexivo).

Medidas de Atención a la Diversidad

La Atención a la Diversidad, como hemos comentado anteriormente, consiste en tener en cuenta que los alum-

nos presentan diferencias individuales, principalmente en el distinto modo que tienen de enfrentarse al aprendizaje. Así, se plantea la necesidad de que los centros adecúen su currículum al contexto en el que se encuentran, desarrollando las medidas necesarias, desde los elementos más generales, como son el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular, hasta los elementos más cercanos, tal como las programaciones de aula o las adaptaciones curriculares individualizadas. De este modo, toda medida ordinaria de apoyo y refuerzo y, especialmente, toda medida extraordinaria, como las adaptaciones curriculares, los programas de Garantía Social o los programas de Diversificación Curricular, deben ir precedidas de una Evaluación Psicopedagógica (Orden Ministerial de 14 de Febrero de 1996) que establezca las necesidades educativas especiales y el Estilo de Aprendizaje del alumno.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA DIAGNOSTICAR LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Ya hemos comentado en este documento, cuando comentamos las distintas concepciones teóricas sobre los Estilos de Aprendizaje, algunos de los problemas que plantean los instrumentos de evaluación.

Para ser breves, vamos a referirnos a cuatro de los más conocidos y utilizados en la actualidad:

- “LIFO - Aprendizaje” de Atkins y Katcher.

- “Learning Style Inventory” y “Productivity Environmental Preference Survey” de R. Dunn, K. Dunn y G. Price.
- “Learning Style Inventory” de D. Kolb.
- “Learning Styles Questionnaire” de P. Honey y la adaptación española (CHAEA) de Honey-Alonso.

El LIFO de Atkins y Katcher es un instrumento de fácil manejo y, a nuestro entender, centrado en la evaluación de variables como la autoestima, rasgos de personalidad y habilidades sociales. Parece un instrumento útil y con posibilidades de aportar información válida en el campo de la Orientación Profesional, tanto en los aspectos relacionados con la selección de personal, como en la Orientación Académica y Profesional de los alumnos de Bachillerato hacia opciones académicas o profesionales superiores. En nuestra opinión, sin embargo, adolece de falta de información sobre los Estilos de Aprendizaje en etapas anteriores, como la Educación Primaria y Secundaria.

El Cuestionario de R. Dunn, K. Dunn y G. Price (tanto en su versión para adultos como en la versión para niños) se centra, sobre todo, en los elementos exteriores que pueden facilitar o dificultar el aprendizaje de un sujeto. Si aceptamos que el Estilo de Aprendizaje puede desarrollarse, evolucionar y cambiar a lo largo de la vida, podemos realizar la hipótesis de que en las edades tempranas depende más de factores externos que internos. Indudablemente, la auto-

motivación y ciertos rasgos cognitivos, emotivos, sociológicos o fisiológicos están más asentados con la edad unos, y en desarrollo los otros. Este Cuestionario, pues, parece adecuado para la etapa de Educación Primaria y Secundaria. Está diseñado, además, pensando en que sus elementos se adapten bien a la situación de un aula con un importante número de alumnos. Permite tomar decisiones sobre el Estilo de Enseñanza relativamente fáciles de poner en funcionamiento en un aula, si bien, por razones estructurales y organizativas, son más fáciles de diseñar en Educación Primaria que en la Secundaria, si exceptuamos los grupos de Diversificación o Garantía Social, en los que su uso podría ser muy adecuado. La organización por ciclos y el reducido número de profesores que pasan por cada aula en Primaria facilita la coordinación y el trabajo del Equipo Docente. Esto hace que el peso de la organización curricular y didáctica se centre, especialmente, en el aula-grupo.

No ocurre lo mismo en la etapa de Secundaria, donde la organización en Departamentos Didácticos, el mayor contenido disciplinar y el excesivo número de profesores que pasan por cada aula hace que la coordinación del Equipo Docente presente algunas dificultades más. Es curioso observar cómo un aula de un Centro de Educación Infantil y Primaria dispone de armarios, libros, archivos, etc., convirtiéndose en el centro de la actuación docente. Las aulas de un Instituto de Educación Secundaria, por el contrario, disponen, en general, de mesas, sillas, encerado y un perchero como todo mobiliario, ya

que el resto de material se ubica en los distintos Departamentos Didácticos. Esto complica mucho la atención a la diversidad. La organización de aulas por materias y no por grupo estable de alumnos podría solventar algunos de los problemas, pero no vamos a entrar ahora en su análisis.

El Cuestionario de David Kolb se centra en la evaluación de aspectos más internos que externos. Está más relacionado con aptitudes de los sujetos que con elementos externos facilitadores del aprendizaje. En alguna medida podría ser útil en todas las edades y más eficaz si se complementa con el de Dunn y Price, tanto en Primaria como en Secundaria, o con el de Atkins y Katcher si se utiliza en Orientación Académica y Profesional.

El Cuestionario de P. Honey y el CHAEA de Honey - Alonso tiene bastantes semejanzas conceptuales con el de D. Kolb. Parece bastante adecuado para ser utilizado en niveles universitarios y útil en Primaria y Secundaria, complementado con el de Rita y Kenneth Dunn. Igualmente, podría ser útil en Orientación Profesional si le añadimos la información del Cuestionario de Atkins y Katcher. Parece, no obstante, junto con el de Dunn, de los más claros, operativos y sencillos de utilizar en Educación Secundaria, Bachillerato y Universidad.

Como conclusión, podemos decir que echamos en falta un instrumento unificado, exhaustivo y adaptado para los distintos niveles de la educación, incluyendo la formación permanente de adultos.

APORTACIONES DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE A LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA: EL CONCEPTO DE DIAGNÓSTICO A DEBATE.

Se puede decir que, en el ámbito de la Evaluación Psicopedagógica, el concepto de Estilo de Aprendizaje está suponiendo un cambio conceptual y metodológico importante. Los psicólogos y pedagogos de los Equipos de Sector y los Departamentos de Orientación en Centros han venido realizando evaluaciones psicopedagógicas en el marco de modelos conceptuales que realizan atribuciones intrapsíquicas, utilizando instrumentos psicométricos, principalmente, y centrándose en el déficit del sujeto. El Decreto de Integración de marzo de 1985 vino a regularizar este modelo. Sin haber abandonado muchos de los elementos de modelos anteriores, por su innegable utilidad, sí se puede decir que, tanto el concepto de Necesidades Educativas Especiales como el de Estilo de Aprendizaje, han supuesto un cambio en el planteamiento del diagnóstico muy importante. Se está cambiando el simple “etiquetado” y la mera clasificación de los alumnos por la valoración de aspectos más funcionales y operativos. Se puede decir que se ha ido desplazando el diagnóstico centrado en el sujeto, principalmente en su Cociente Intelectual, por el diagnóstico centrado en el contexto de aprendizaje en el que está el sujeto. Esta concepción permite, sobre todo, una continuidad entre el diagnóstico y la intervención psicopedagógica, entendiéndose que una evaluación se realiza, principalmente, para tomar decisiones de mejora.

De todos modos, conviene manifestar que la sustitución de un modelo por otro no es correcta, en muchos casos, ya que no suelen ser excluyentes entre sí. Se ha establecido un debate, en nuestra opinión, un tanto maniqueo. Una Evaluación Psicopedagógica, materializada en un informe, debe tener en cuenta tres aspectos importantes:

- **Descriptivo:** descripción de las características y aspectos psicopedagógicos de un sujeto, relativos a su proceso de aprendizaje.
- **Orientativo:** determinación de las necesidades educativas especiales que puede presentar un alumno.
- **Administrativo:** decisiones y consecuencias administrativas que se pueden derivar para la escolarización de ese alumno.

Es posible que en un sistema educativo sea necesario clasificar, a veces, a los alumnos en función de sus capacidades, de sus necesidades educativas o de otras medidas similares. Esto nos permite determinar administrativamente la mejor ubicación para un alumno (centro ordinario, de integración o de educación especial). Pero, una vez determinado esto, podemos decir que, dentro de esos grupos siguen existiendo sujetos con distintos Estilos de Aprendizaje. Así como las medidas psicométricas dan poca información sobre las necesidades del alumno y, por tanto, sobre la didáctica más adecua-

da, la información sobre los Estilos de Aprendizaje nos permite planificar un modo de enseñanza más eficaz y personalizada.

Así pues, si modificamos la enseñanza en función de los distintos Estilos de Aprendizaje de los alumnos es muy probable que los niveles de “fracaso escolar” disminuyan sensiblemente.

Podemos decir, a modo de resumen, que, en la actualidad, en todos los informes de Evaluación Psicopedagógica aparece un epígrafe sobre el Estilo de Aprendizaje del alumno. Sin embargo, los instrumentos que se vienen utilizando son poco rigurosos, reduciéndose, prácticamente, a la observación del profesorado, manifestado a través de la entrevista con los tutores. A veces, se utilizan cuestionarios confeccionados por los orientadores. Estos cuestionarios son, a veces, una lista de elementos sin agrupar y sin tener claro su significado. Urge, por tanto, el diseño y la divulgación de instrumentos adecuados, bien estructurados de manera que puedan ser utilizados por los profesionales que tienen asumida la importancia de los Estilos de Aprendizaje, pero que muchas veces no disponen del material y de la formación adecuada.

IMPLICACIONES PARA LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

Con lo expuesto hasta aquí, parece evidente que los distintos estilos de aprendizaje deben ser tenidos en cuenta por parte del profesor a la hora de planifi-

car todos y cada uno de los elementos de su programación didáctica. Esto nos lleva, necesariamente, a realizar algunos comentarios sobre los **Estilos de Enseñanza**. Hablamos de esos modelos conocidos como “el mejor método de enseñanza”, que suenan un poco como anuncio publicitario.

Delimitación conceptual de los Estilos de Enseñanza

Existen recogidos en la literatura al uso diversos modelos de enseñanza, entendiendo por modelo un marco general que permite configurar un currículum para llevarlo a cabo en el aula. Algunos de estos modelos hacen referencia, especialmente a aspectos metodológicos más adecuados y otros al estilo personal o perfil del profesor. De entre todos los existentes, que son muchos y variados, vamos a hacer un breve comentario sobre los más habituales y su fundamentación teórica.

Existe un grupo de modelos enmarcados en la teoría **cognitiva y de procesamiento de la información**. Entre los más conocidos se encuentran la *Formación de conceptos* de J. Bruner et al. (1967), el de *Desarrollo cognoscitivo* de Piaget (1952), el de *Aprendizaje Significativo* de Ausubel (1963) y algunos otros. Son modelos que pretenden incrementar en el alumno la capacidad para elaborar y desarrollar conceptos, resolver problemas, utilizar el razonamiento lógico y tomar decisiones. Todos ellos pretenden, en definitiva, promover el desarrollo de

tipo cognitivo e intelectual. La L.O.G.S.E. establece como fundamentación psicopedagógica del currículum, fundamentalmente, modelos de este tipo. Se pretende facilitar el desarrollo de las capacidades del alumno, entendiendo que es el propio alumno quien va construyendo sus propios aprendizajes de forma significativa.

Otro grupo de modelos se centran en el **desarrollo personal** del sujeto. En este grupo nos encontramos con la *Enseñanza no Directiva* de Rogers (1.971), el desarrollo de la *autoconciencia y autocomprensión personal y social* de Perls, Glasser y otros (1953). Todos ellos pretenden fomentar el desarrollo de un "yo" individual, mediante el autoconocimiento corporal, sensorial y moral. Pretenden, principalmente, desarrollar las capacidades de tipo afectivo emocional y de desarrollo de la personalidad.

Un tercer grupo de modelos son aquellos que pretenden fomentar el desarrollo y aprendizaje de la **competencia social**. Su principal objetivo es el aprendizaje de *roles sociales, habilidades sociales* y, en definitiva, la mejora de la competencia social de los sujetos. *La investigación de grupo* de Thelen (1960) y Dewey (1916), los *Juegos de roles* de Shaftel y Shaftel (1967) o la *Simulación social* de Boocock y Schild (1968) y Guetzkow et al. (1963) son ejemplos de este grupo de modelos. Podemos decir que, en general, pretenden implantar e incrementar la competencia en habilidades sociales y un adecuado desarrollo de la inteligencia emocional, al mismo tiempo que promueven actitudes y valores concretos.

Por último, existe un grupo de modelos, fundamentados en la **teoría del aprendizaje** y en metodologías conductuales. Su objetivo principal consiste en incrementar el aprendizaje de los alumnos mediante las técnicas conductuales más comunes. Como es lógico, estos modelos no pretenden, directamente, incrementar el desarrollo de capacidades generales ni de rasgos de personalidad, sino que se ocupan de implementar comportamientos observables. El modelo de *Control de contingencias* de Skinner (1953), el *Contracondicionamiento* de Wolpe (1969) o los modelos de *Aprendizaje acumulativo* de Gagné y Brigs (1962) pueden ser representativos de este grupo.

Desde otra óptica y valorando el "Estilo personal" del profesor, Neville Bennett (1979) habla de **Estilos Formales, Mixtos y Liberales**. De forma muy breve, podemos decir que los estilos formales o tradicionales son *directivos* y establecen un fuerte control sobre la organización de la clase, dando preferencia a los progresos estrictamente académicos y disciplinares. Los modelos liberales, por el contrario, se caracterizan por su mayor flexibilidad, dando participación al alumnado y dando preferencia a propósitos educativos de tipo social o afectivo-emocional.

Valoración crítica de los Estilos de Enseñanza

A la vista del desarrollo conceptual y de las investigaciones llevadas a cabo, podemos concluir que no hay un método único. De hecho, la primera

impresión es que cada modelo no es capaz, por sí sólo, de explicar todos los tipos de aprendizajes que realiza una persona. De este modo, de las cinco capacidades que pretende desarrollar el currículum de la L.O.G.S.E. en la Enseñanza No Universitaria, podemos ver que cada una de ellas puede desarrollarse y “aprenderse” mejor mediante la utilización de un modelo concreto. Indudablemente, no aprendemos igual el cálculo que las actitudes y valores o la comprensión lectora que las habilidades sociales. Los modelos, como las teorías psicológicas en que se fundamentan, son explicaciones parciales del comportamiento humano. De este modo, si pretendemos desarrollar capacidades intelectuales, es posible que se adecue mejor un modelo de tipo cognitivo, pero si pretendemos desarrollar la capacidad de competencia social deberemos recurrir a modelos de tipo personal. De este modo, cada modelo explica e intenta desarrollar capacidades o contenidos diferentes del currículum.

Por tanto, la primera conclusión es que todos los modelos pueden ser útiles y necesarios, dependiendo del objetivo o contenidos concretos que queramos desarrollar. Por tanto, un profesor, debería manejar varios modelos de enseñanza, en función del objetivo didáctico y educativo que se proponga.

Por otra parte, podemos plantearnos cómo se debe organizar una unidad didáctica que desea cubrir conceptos, procedimientos y actitudes. Pues bien, dependiendo del Estilo de Aprendizaje de los alumnos, podremos organizar la unidad

de forma distinta. Si, por ejemplo, los alumnos presentan un Estilo de Aprendizaje preferentemente de tipo *teórico*, se podría comenzar con el desarrollo conceptual y, a partir de él, llegar a los procedimientos. Pero si los alumnos tienen un Estilo de Aprendizaje concreto, preferentemente, podríamos comenzar por los procedimientos (gráficos, mapas, etc.) para llegar, a partir de ellos, a establecer los conceptos. Pero si, además, tenemos en cuenta las preferencias perceptivas u otros elementos, las decisiones pueden ser diversas, dependiendo siempre del Estilo de Aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, sabemos que los Estilos Formales son más eficaces para el aprendizaje de las disciplinas si los alumnos presentan un nivel de competencia curricular medio o alto y el grupo es más o menos homogéneo. Pero si el grupo de alumnos es muy diverso, con niveles bajos de competencia curricular, la utilización de métodos liberales parece ser bastante eficaz, ya que promueven mejor el aprendizaje cooperativo y la interacción social.

Podríamos decir, aun a riesgo de hacer generalizaciones, que los métodos formales pueden ser más eficaces en la etapa de Bachillerato y Universidad y los liberales y mixtos más eficaces en Primaria y Secundaria. Es arriesgada la afirmación anterior, si no tenemos en cuenta siempre que el factor principal a valorar es el grupo de alumnos, su diversidad y sus distintos Estilos de Aprendizaje. Probablemente, aseguremos un mejor aprendizaje utilizando varios métodos de ense-

ñanza, dependiendo del tipo de contenido y del tipo de alumnado.

En resumen, podemos afirmar que no hay un método único ni un estilo de profesor más eficaz, sino que va a depender siempre de múltiples variables ya comentadas.

IMPLICACIONES PARA LA ACCIÓN TUTORIAL

La teoría de los Estilos de Aprendizaje afecta de forma muy significativa a la Acción Tutorial. La función tutorial no es más que un modo de entender la enseñanza, una forma de ocuparse del desarrollo integral del alumno. En el marco de la L.O.G.S.E., la función tutorial está claramente incorporada al currículum y afecta a todos los profesores, no sólo al tutor. El tutor se encarga de coordinar esa función, apoyado por la Jefatura de Estudios y el Departamento de Orientación. Entendida así la tutoría, creemos que se exige un nuevo planteamiento de la misma, especialmente en algunos de sus aspectos más importantes.

Conocer al alumno

Conocer individualmente a los alumnos y seguir su proceso de aprendizaje no se puede simplificar en conocer el número de aprobados y suspensos y en comprobar si estudia o va mejor o peor. Sin duda alguna, éstos son datos importantes y esenciales para desarrollar una buena fun-

ción tutorial. Pero disponemos de instrumentos técnicos que nos pueden permitir conocer las necesidades y el estilo personal de aprendizaje de los alumnos, de modo que estemos en condiciones de “orientarles” mejor respecto de su vida académica y personal. El Consejo Orientador, prescriptivo para cada alumno a finalizar la etapa de Secundaria Obligatoria, aunque no vinculante, sólo es posible realizarlo correctamente si disponemos de un importante conocimiento del alumno. Pero, lo que es aun más importante, no es posible que el propio alumno tome sus decisiones, si no tiene capacidad de autoorientación, para lo cual debe conocer, entre otros datos, su Estilo de Aprendizaje.

Revisión de la Orientación Familiar

Un conocimiento individualizado del alumno permite orientar mejor, y no mediante “recetas”, a su familia, entre otras cosas, sobre la organización del estudio en casa, sus intereses y motivaciones y, finalmente, su orientación académica y profesional más adecuada. El mejor trabajo que se puede hacer con las familias consiste en enseñarles a conocer a su hijo/a mejor para poder ayudarle y apoyarle en sus decisiones.

Evaluación de la práctica docente

Parece obvio que si el tutor dispone de información suficiente sobre el Estilo de Aprendizaje de cada alumno y del grupo como tal, estará en condiciones de coordinar eficazmente las Juntas de

Evaluación, de modo que los profesores no se limiten a “recitar” notas y evaluar al alumnado y el grupo, sino que, en función de los resultados, se pueda realizar una reflexión sobre la didáctica más adecuada y la metodología más recomendable, teniendo en cuenta el Estilo de Aprendizaje de los alumnos. Sólo este planteamiento permite ir mejorando la calidad de la enseñanza y la innovación en los centros. Pero, y lo que es más importante, permitirá ayudar a los alumnos que más lo necesiten, atendiendo al principio de la Diversidad. Sin duda alguna, la mejora de la docencia en un centro depende de una buena evaluación de la práctica docente. Y creemos que esta evaluación se da, pero sin un marco de referencia claro. O quizá, en el marco de referencia del Estilo de Enseñanza de los profesores, en la búsqueda del mejor “método de enseñanza”. Esto hace que cada profesor se reitere en que el mejor modo de enseñar es el que él utiliza, ya que coincide con su propio Estilo de Aprendizaje. Parece, cuando menos, un poco egocéntrico pensar que todos los alumnos deben ser como el profesor y entender las mismas cosas y del mismo modo. Una buena evaluación, pues, de la práctica docente sólo es posible si en ella se tienen en cuenta los Estilos de Aprendizaje de los alumnos.

Revisión de los contenidos de la Acción Tutorial

Viene siendo habitual en la mayoría de los centros integrar un bloque de contenidos procedimentales sobre Téc-

nicas de Trabajo Intelectual en las horas de Tutoría en todos los niveles. La demanda sobre Técnicas de Estudio es masiva por parte de padres, profesores y de los propios alumnos. La existencia de esta necesidad específica parece evidente. Las Técnicas de Trabajo Intelectual son contenidos que, en realidad, corresponden a procedimientos de todas las áreas, pero dado su déficit en el currículum real de las clases, se suelen incorporar al Plan de Acción Tutorial en cada nivel educativo. Pero, quizá se vuelve a cometer el mismo error que con la evaluación de la práctica docente. Existe la creencia de que hay unas formas de estudiar universales e indiscutibles. Sin duda, sabemos ya que ésto no es cierto. Indudablemente, a los alumnos debemos enseñarles los procedimientos de trabajo intelectual en los que son deficitarios, pero respetando aquellos aspectos en que ellos se manejan mejor. No se puede exigir a un alumno con predominancia cinestésica, que necesita moverse y hablar en voz alta, que tiene que estudiar bien sentado en una silla con respaldo duro, con los codos en la mesa, sin levantarse.

Probablemente hay alumnos que salen perjudicados al intentar trabajar como trabajaría su profesor. Normalmente, intentamos implantar en los alumnos, de manera uniforme, unas técnicas de trabajo intelectual muy útiles, pero estandarizadas, perdiendo nuevamente de vista que los alumnos disponen de distintos estilos de aprender. Sólo si conocemos cómo aprenden mejor nuestros alumnos, podrán serles útiles las técnicas de trabajo adecuadas a sus necesidades.

A la luz de los conocimientos de que disponemos sobre los Estilos de Aprendizaje convendría insistir en la necesidad de incorporar estas técnicas de verdad en el currículum. Son técnicas que no respetan la diversidad de estilos de aprender de los alumnos y, en algunos casos, podrían distorsionar si son mal planteadas. Sabemos, además, que los profesores tienden a enseñar las técnicas que coinciden con su propio estilo de aprender.

Probablemente, estas técnicas de estudio sean útiles para aquellos alumnos que no disponen de un estilo de aprendizaje muy definido o bien que es claramente distorsionador para ellos. Para aquellos que tienen un estilo de aprendizaje dominante y definido pueden ser útiles como técnicas complementarias para enseñarles otros estilos en los que son deficitarios y en los que debemos ayudarles a desarrollarse. Plantearlo como corrección de los “malos” hábitos de estudio por los “correctos” puede ser muy inadecuado. Enseñar a los alumnos a estudiar es correcto. Enseñarles a estudiar de una única manera puede ser muy limitado y poco respetuoso con el desarrollo de las distintas capacidades que tenemos en el currículum.

PRINCIPALES DIFICULTADES PARA LA APLICACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

A la vista de la importancia que han tenido y tienen los Estilos de Aprendizaje en el desarrollo y la innovación en

el ámbito educativo, parecería evidente la necesidad de que sean tenidos en cuenta en cualquier programación con objetivos educativos. Quisiéramos comentar, no obstante, algunas dificultades que se presentan a la hora de la correcta actuación educativa en los Centros.

Aulas inadecuadas

Si tenemos en cuenta que el proceso de Enseñanza/Aprendizaje se da, principalmente, en interacción social en el aula, deberíamos tener la posibilidad de diseñar el ambiente externo en función de los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, las aulas suelen ser pequeñas para el número de alumnos que permanecen en ellas, muchas veces treinta y tres alumnos por aula en Secundaria. Evidentemente, la masificación de muchas aulas no favorece una atención individualizada, especialmente en etapas educativas como Primaria y Secundaria.

Además, ya hemos comentado que en Primaria el aula suele ser el centro de la organización y planificación didáctica. En ellas podemos encontrar armarios, ficheros, libros, etc. Esto permite, aun con algunas dificultades, diseñar el aula en función de las necesidades y estilos diferentes de aprendizaje. Sin embargo, en la medida en que el currículum se va diversificando, como ocurre en Secundaria, nos encontramos con que el núcleo de organización didáctica no es el grupo-aula, sino los Departamentos Didácticos. En los Departamentos se centralizan todos los

materiales y mobiliario, tales como libros, materiales audiovisuales, radiocassettes, proyectores, ordenadores, etc. Las aulas de un Instituto, por el contrario, no disponen más que de mesas, sillas, un tablero y un perchero. Este es un serio inconveniente para diseñar aulas adecuadas. La organización de los centros mediante aulas-materia, tipo del laboratorio de idiomas u otros similares, y no como aula-grupo facilitaría otra organización más adecuada. Pero esto sigue planteando muchas resistencias en los centros, ya que la movilidad de los alumnos hacia cada aula supone una organización más compleja que si son los profesores los que van pasando por las distintas aulas a “impartir” su materia.

Más trabajo para los docentes

En la medida en que un profesor “enseña” conforme a su propio Estilo de Aprendizaje, la preparación de las clases se simplifica. Siempre se organiza igual, año tras año, y se trabaja desde el esquema de un único método válido de enseñanza al que todos los alumnos deben adaptarse. Pero si los profesores se plantean cambiar el Estilo de Enseñanza en función del Estilo de Aprendizaje de los alumnos, ya supone un alto esfuerzo, aunque sea simplemente por el hecho de aprender, conocer y poner en funcionamiento nuevos estilos de enseñanza. Ya comentamos en otro punto que un buen profesor debería conocer varios modelos de enseñanza y diversas metodologías para aplicar y manejar en cualquier grupo de alumnos.

Además, tenemos que tener en cuenta que, al ser tanto los alumnos como los contenidos diversos, una correcta programación de las unidades didácticas debe tener en cuenta distintas actividades para distintos alumnos y contenidos. El tiempo necesario para conocer al grupo de alumnos, la evaluación inicial, la evaluación formativa y la preparación de las clases supone una cantidad de tiempo muy importante, tiempo del que no disponen en general los profesores que imparten dieciocho horas a la semana en diversos grupos. Además, compartimos la idea de que es más difícil “enseñar” bien con métodos liberales o progresistas que con métodos formales.

El problema de la coordinación

Trabajar con un grupo de alumnos teniendo en cuenta sus estilos de aprendizaje implica una importante coordinación entre los distintos profesores que pasan por ese grupo. Así como en Infantil y Primaria esta coordinación parece posible, dado el pequeño grupo de profesores que dan clase en un mismo grupo, en Secundaria se complica. Los equipos educativos en Primaria son pequeños aún y las áreas y contenidos están bastante globalizados. Además, el horario de permanencia en el centro es el mismo para todos los profesores. En la etapa de Secundaria y Bachillerato, sin embargo, el horario del profesorado es individual, el número de profesores por grupo alto y la estabilidad en el centro escasa. Además, no suele recogerse en los horarios una hora para coordinación de los Equipos

Educativos. Nuevamente, esta hora de coordinación sí existe para los Departamentos Didácticos y para la coordinación de los tutores de los distintos grupos. De este modo, el tutor asume unas responsabilidades sobre coordinación del proceso de Enseñanza/Aprendizaje del grupo de alumnos que luego no puede concretar con el resto del equipo educativo al no existir un espacio para ello. Así, el tutor asume un trabajo mucho más complejo que el resto de profesores, pero no dispone de ninguna liberación horaria para realizarlo, lo que lleva a muchas dificultades para conseguir que los tutores ejerzan su función con la dedicación y calidad necesarias. De este modo, aunque un tutor se plantee la organización de la clase en función de las necesidades de los alumnos, esto sólo le sirve para su asignatura, pero no para el resto de asignaturas. Lógicamente, no tiene mucho sentido que el Jefe de un departamento disponga de una liberación de tres horas para su coordinación y cobre un complemento por ese trabajo y los tutores, con mucho más trabajo de coordinación educativa no dispongan de ningún refuerzo para llevar a cabo sus tareas. Este nos parece un punto crucial para mejorar la coordinación docente en los centros y, por ende, la calidad educativa en general.

La evaluación de la práctica docente

Parece claro que la evaluación de la práctica educativa es crucial para poder ir mejorando la calidad de la enseñanza. Pues bien, éste sigue siendo un tema casi tabú en los centros educativos, principalmente en los centros de secundaria. Es cierto que en

el marco de la L.O.G.S.E. se han comenzado a realizar algunos intentos, pero en muchos centros estos mínimos intentos se han ido abandonando al enfrentarse a las primeras dificultades: actitudes individualistas del profesorado, ausencia de instrumentos y criterios concretos de evaluación, estilo de pensamiento de los profesores sustentado en conceptos como el “déficit” y no la diversidad y, por último, la falta de formación del profesorado en estos ámbitos.

Parece evidente, como ya hemos comentado anteriormente, la necesidad de ir hacia una mayor profesionalización de los docentes como tales, de modo que todas estas cuestiones no permanezcan únicamente en el ámbito de psicólogos y pedagogos o de otros especialistas.

CONCLUSIONES

A la vista de todos los elementos docentes que se pueden ver afectados por el concepto de “Estilo de Aprendizaje”, nos parece que una evaluación adecuada de los mismos permitiría que las programaciones didácticas se realizasen de forma ajustada a las necesidades de los alumnos y no tanto en función del Estilo de Enseñanza. Ello permitiría una evaluación de la práctica docente eficaz y una orientación académica y profesional más ajustada a las características individuales de cada alumno. Pero, sobre todo, permitiría abordar la enseñanza desde un marco de respeto a la diversidad y no desde el concepto de déficit que presentan los alumnos. Nos movemos en una sociedad cada vez más compleja y diversa. En muchos centros educativos

nos encontramos con alumnos que presentan problemas de aprendizaje, fracaso escolar, alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos de compensación educativa, alumnos inmigrantes, etc. Probablemente, una de las medidas más urgentes consiste en diseñar el proceso de enseñanza y aprendizaje en función de la diversidad de los alumnos y de los distintos modos de aprender que éstos presentan, bien sea por causas personales, sociales, evolutivas o de historia de aprendizaje.

En definitiva, tener en cuenta Estilo de Aprendizaje de los alumnos permite el diseño de la educación en torno a un concepto básico, como es el de la Acción Tutorial. Podemos afirmar que no es posible desarrollar la función tutorial si no se conoce el perfil personal del alumno, incluyendo el estilo personal de aprender que presenta.

REFERENCIAS

Alonso, C.M. (1991). *Estilos de Aprendizaje: Análisis y diagnóstico con estudiantes universitarios*. Univ. Complutense: Madrid.

Alonso, C.M. (1992 b). "Educación y estilos de aprendizaje". En *X Congreso nacional de Pedagogía*. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía y Diputación Provincial de Salamanca.

Alonso, C.M., Gallego, D.J. y Honey, P. (1994). *Estilos de aprendizaje. Qué son. Cómo se diagnostican*. Bilbao: Mensajero.

Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune and Stratton. Inc: Nueva York.

Bennett, N. (1979). *Estilos de Enseñanza y Progreso de los Alumnos*. Madrid: Morata. (Orig. 1976).

Bernardo Carrasco y Otros (1972). *La recuperación educativa*. Bruño: Madrid.

Boocock, S. y Schild E.D. (1968). *Simulation Games in Learning*. Beverly Hills. California. Sage Publications. Inc.

Bruner, J., Goodnow, J. y Austin, G. (1967). *A Study of thinking*. Nueva York. Science Editions, Inc.

Despins, J.P. (1985). Connaitre les styles d'apprendissage pour mieux respecter les façons d'apprendre des enfants. *Vie Pédagogique*, 39, 10-16.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Nueva York: Macmillan. Inc.

Dunn, R., Dunn, K. y Price, G. (1979). *Learning Style Inventory*. Lawrence, Kansas: Price Systems.

Dunn, R. y Dunn, K. (1984). *La enseñanza y el estilo individual del aprendizaje*. Madrid: Anaya.

Gagné, R. et al. (1962). *Psychological Principle in Systems Development*. Nueva York: Holt, Rinehart and Wiston.

Gagné, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.

- García Hoz, V. (1988). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Guetzkow, H. et al. (1963). *Simulation in International-Relations*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall. Inc.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *Using our Learning Styles*. Berkshire. U.K. Peter Honey.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. M.C. Graw Hill.
- Joyce, B. y Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- Keefe, J.W. (1982). *Assesing student learning styles*. ERIC, ED. 227565.
- Kolb, D.A. (1976). *Psicología de las organizaciones. Experiencias*. Madrid: Prentice Hall.
- Kolb, D. (1976). *The Learning Styles Inventory: Technical Manual*. Boston: Mchber and Company.
- Kolb, D.A. (1982). *Psicología de las organizaciones. Problemas contemporáneos*. Madrid: Prentice Hall.
- Marín Ibáñez, R. (1982). *Principios de educación contemporánea*. Madrid: Rialp.
- Ontoria Molina, A. (1988). *Metodología participativa en el aula*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Perls, F., Heferline, R. y Goodman, P. (1951). *Gestalt Therapy Verbatim*. Lafayette. California: Real People Press.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. Nueva York: International University Press.
- Rogers, C. (1971). *Client Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Román Pérez, M. (1988). *Inteligencia y potencial de aprendizaje*. Madrid: Cincel.
- Shaftel, F. y Shaftel, G. (1967). *Role Playing for social values: decision Making in the Social Studies*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall. Inc.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and Human Behavior*. Nueva York: Macmillan. Inc.
- Thelen, H. (1960). *Education and the Human Quest*. Nueva York: Harper and Row., Publishers. Inc.
- Tyler, L. (1975). *Psicología de las diferencias humanas*. Madrid: Marova.
- Witkin, H.A. (1985). *Estilos Cognitivos*. Madrid: Pirámide.
- Wolpe, J. (1969). *Psychotherapy by Reciprocal Inhibition*. Stanford University Press, 1958, Stanford, California; *The Practice of Behavior Therapy*. Oxford: Pergamon Press. Inc.