

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y DE ACCIÓN TUTORIAL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: UN PLANTEAMIENTO INTEGRADOR

LEARNING STYLES AND TUTORIAL ACTION IN HIGHER EDUCATION: AN INTEGRATIVE APPROACH

Antonio Coronado Hijón

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Universidad de Sevilla

Calle Pirotecnia, s/n. Despacho 4.130. 41013 Sevilla (España)

acoronado1@us.es

Resumen

Se presenta un planteamiento de acción tutorial integrada para el desarrollo de estilos de aprendizaje, variados y flexibles en la Educación Superior, basado en un proceso de investigación acción colaborativo.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, educación superior, acción docente y tutorial.

Abstract

We present a model of integrated tutorial action for the development of learning styles, varied and flexible in Higher Education, based on a collaborative action research process.

Keywords: learning styles, higher education, teaching and tutorial action.

INTRODUCCIÓN

Los estilos de aprendizaje son rasgos cognitivos, afectivos (Coronado, 2005) y fisiológicos, relativamente estables, que muestran la manera como el sujeto percibe, interacciona y responde en sus contextos de aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 1994).

De la variedad de clasificaciones de estilos de aprendizaje, una de las más utilizadas es la de Honey y Mumford (1992), que los agrupa en cuatro modalidades:

Activos: Gustan de experiencias nuevas, son de mente abierta y entusiastas ante nuevas tareas

Características: Animador, Improvisador, Arriesgado y Espontáneo

Reflexivos: Prefieren reflexionar antes de actuar.

Características: Ponderado, Conciencioso, Receptivo, Analítico y Exhaustivo.

Teóricos: Se basan en la racionalidad y la objetividad.

Características: Metódico, Lógico, Objetivo, Crítico y Estructurado

Pragmáticos: Cuando les atrae un proyecto, prefieren actuar rápidamente y con seguridad.

Características: Experimentador, Práctico, Directo y Eficaz.

Es fundamental entender que no existen los estilos de aprendizajes puros. Todas las personas utilizamos diversos estilos, aunque uno de ellos sea el que predomine.

Asimismo, es necesario saber que aunque los estilos de aprendizaje son relativamente estables, pueden cambiar y desarrollarse. Incluso, como afirma Honey (1986) "lo ideal sería que todo el mundo fuera capaz de experimentar y desarrollar los distintos estilos de aprender".



Peter Honey y Allan Mumford (1986), diseñaron un instrumento para evaluar estilos de aprendizaje. En su elaboración, partieron de la teoría y los cuestionarios de D. Kolb (1984), basados en la comprensión del aprendizaje como un proceso circular de cuatro etapas y en la importancia del aprendizaje mediante la experiencia.

En el modelo de Kolb (1984), un aprendizaje óptimo es el resultado de trabajar la información en cuatro fases: actuar (estilo activo), reflexionar (estilo reflexivo), teorizar (estilo teórico), experimentar (estilo pragmático).

Desde este enfoque, entendemos que el proceso de enseñanza aprendizaje requiere de una riqueza de estrategias flexibles y variadas, con el objetivo de optimizar no sólo el estilo de aprendizaje dominante de cada alumno, sino más bien, de desarrollar otras modalidades de aprendizaje que, en su futuro laboral, le puedan ser imprescindibles.

Como modelo de enseñanza aprendizaje, partimos del propuesto por Reiff en 1992 y que denominó D.I.C.S.I.E. que, en palabras de su autora, es una aproximación sistemática programada con la finalidad de una acción tutorial docente integrada en el proceso de enseñanza aprendizaje, siguiendo la teoría de los Estilos de aprendizaje y que supone la implicación activa y autorregulada de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

Sus componentes que definirían esta acción tutorial integrada, serían: Describir, Interactuar, Controlar, Elegir, Instruir, Evaluar.

Desde la perspectiva docente, es conveniente diseñar estrategias eficaces para que el propio alumnado, con la ayuda del tutor, analice su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, punto de partida del concepto de “aprender a aprender”.

Parece que son tres los componentes imprescindibles en el proceso de aprender a aprender (Alonso, Gallego y Honey, 1994):

- Necesidades del discente (lo que necesita conocer y ser competente para tener éxito en el aprendizaje).
- Estilo de aprendizaje (las preferencias y tendencias individuales de un sujeto que influyen en su aprendizaje).
- Formación (actividad organizada para aumentar la competencia del alumnado en el aprendizaje).

En este trabajo se opta por considerar el contexto funcional de la acción tutorial en la Educación Superior como el espacio óptimo para el conocimiento, seguimiento y desarrollo de estrategias que promuevan la flexibilidad, versatilidad e integración de los distintos estilos de aprendizaje del alumnado.

El modelo vigente de Universidad reformado desde el paradigma educativo propuesto en las declaraciones de Bolonia y Praga, descansa más sobre el aprendizaje que sobre la docencia. Este cambio incide directamente en el rol del profesor, así como en las formas de transmisión y evaluación del conocimiento que están implícitas en este nuevo paradigma de Educación Superior.

En este planteamiento, la tutoría debe sustentar todas estas actividades del alumnado, facilitando e implantando el desarrollo de los distintos estilos de aprendizaje y el aprendizaje autónomo que el discente deberá implementar a lo largo de su vida académica y profesional

CONCEPTO DE TUTORÍA Y MODELO DE TUTORIZACIÓN.

La información proporcionada por los estilos de aprendizaje del alumnado puede emplearse como pauta de asesoramiento sobre las estrategias más favorecedoras para ayudar en el estudio y optimizar el rendimiento académico y competencial.

Para poder desarrollar ese nuevo rol docente, es precisa una nueva visión de la *tutoría*, *integrada en el proceso de enseñanza- aprendizaje*, con claras diferencias con el modelo



tradicional. La siguiente tabla (tabla 1), muestra resumidamente las características distintivas entre la función de la tutoría tradicional con la tutoría integrada:

	Tutoría Tradicional	Tutoría Integrada
Concepción	Desvinculada de la acción docente. Apoyo puntual.	Integrada en la acción docente y en el itinerario formativo del estudiante (educación para la carrera)
Objetivo	Informar académica y profesionalmente. Clarificar dudas	Orientar y guiar en las tareas y procesos de aprendizaje. Rendir cuentas. Complementar
Contenido de la Tutoría	Dificultades de contenido o de algún elemento del programa (metodología, actividades prácticas, evaluación). Básicamente de contenido académico.	Incidir en el proceso de orientación del aprendizaje de la disciplina. Alcanzar el dominio de una serie de competencias. De contenido académico, pero también personal y profesional.
Rol del profesor	Atender peticiones de los estudiantes.	Desarrollar actividades de aprendizaje conjuntamente, guiar para la carrera.
Metodología	Individualizado o (en menor medida grupal) para resolver dudas respecto contenido o metodología. Habitualmente presencial y fuera de clase.	Personalizada o grupal, integrada en el aula o fuera de ella, presencial o virtual (en seminarios, tutoría integrada. Tutoría personalizada)
Estrategia	Resolución de preguntas aclaración de dudas, información puntual y académica.	Detección de necesidades, adquisición de habilidades de estudio, información académica, rendición de cuentas, orientación sobre itinerarios, necesidades de estudio específicos.
Temporización	Esporádico	Continuado
Agentes	Entre profesor de la asignatura y alumnado. Entre estudiantes y otros profesores (de la titulación o del área de conocimiento)	Entre profesor/es de la asignatura y estudiante/s. Entre iguales (grupo de estudiantes). Entre estudiantes y otros profesores (titulación o área de conocimiento).
Adscripción	Voluntaria	Obligada
Evaluación	Al margen	Contabiliza

Tabla 1. Comparación entre la tutoría tradicional y la tutoría integrada. (Extraído de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado V.49 (18.1)*)

El objetivo de orientar la labor docente hacia la adquisición por parte del alumnado de variados estilos de aprendizaje y competencias académicas y profesionales, en vez de considerar únicamente la adquisición de conocimientos, requiere implementar estrategias organizativas y metodológicas, así como distintos escenarios de enseñanza, además de los habituales para adquirir esas competencias.

ESTRATEGIAS DE TUTORÍA ADAPTADA

Estrategia es la manera de afrontar una situación o un problema para conseguir un objetivo en un contexto determinado.

Las estrategias son algo más que simples métodos, procedimientos o técnicas. Según S. De la Torre (Torre y Barrio, 2000) se trata de formas de procedimiento caracterizadas por tener una finalidad que se concreta en objetivos parciales y etapas, que se adapta a la realidad contextual y cuenta con la implicación de elementos personales. Por lo tanto, las estrategias



son modalidades de intervención en un contexto determinado. Entre las estrategias que se pueden adoptar, tenemos (Lobato, La función..., 2004, pp. 42-43):

1. Establecer una relación humana de acogida y receptividad, de respeto y consideración positiva del estudiante.
2. Enfocar de modo constructivo, sugerente y motivador las diversas situaciones y temáticas.
3. Saber destacar de modo realista que la participación en los procesos constructivos es una de las habilidades máspreciadas en el afrontamiento de la vida humana y del mismo ejercicio profesional.
4. Desarrollar una pedagogía de error: la consideración del error como condición concomitante del aprendizaje, como desajuste entre lo esperado y lo obtenido, pero como posibilitador de progreso e innovación, permitirá superar al estudiante temores provenientes de la representación del error como fracaso.
5. Propiciar la toma de conciencia y la actitud reflexiva, enriquecida con una sana curiosidad y espíritu creativo que le permita preguntarse, indagar, recoger información y desarrollar un espíritu reflexivo.
6. Facilitar canales o fuentes de información académica universitaria, profesional y laboral.
7. Desarrollar perspectivas de futuro, afrontamiento de las situaciones, confianza en sí mismo y con espíritu de superación, esto es, estimular la implicación responsable y activa del estudiante.

Estas estrategias generales se desarrollan mediante metodologías como *la preparación y el seguimiento de las Prácticas* (Boronat, 1999).

Las Enseñanzas Prácticas Dirigidas se plasman en seminarios donde se trabajan sobre distintas temáticas relevantes.

En una asignatura cuatrimestral, por ejemplo, el alumnado trabajará sobre diferentes problemáticas, que presentarán en dos sesiones de póster en las dos últimas clases de Enseñanza Básicas de la asignatura. El objetivo de esta actividad es que mediante el trabajo en grupo colaborativo realicen la búsqueda, diseño y defensa de un póster relacionado con contenidos no trabajados en el curso y que les permitan desarrollar variados estilos de aprendizaje y competencias interpersonales.

El seguimiento de las prácticas debe contar también con el espacio de tutoría presencial sincrónica y de tutoría virtual asincrónica.

CRONOGRAMA DE SESIONES DE TUTORÍA

Al principio se crean grupos base formado por cuatro integrantes. Posteriormente se llevarán a cabo 10 seminarios. Los grupos se asignan a una temática y asisten al seminario correspondiente para asesoramiento y coordinación con el profesor acerca del trabajo grupal a realizar. Asimismo los grupos pueden asistir a tutorías grupales virtuales solicitadas dentro del espacio temporal concertado para ello. Estas tutorías grupales pueden realizarse también a través de foros temáticos creados a tal fin y en el que participan los grupos que compartan temática de trabajo, incrementando de tal manera las estrategias de trabajo colaborativo.

Las tutorías virtuales son condición primera para las posibles, en su caso, tutorías presenciales individuales o de grupo. Esta condición asegura oportunidades para la interacción y aprendizaje colaborativo y economiza recursos personales que puedan hacer posible el funcionamiento tutorial docente dentro del espacio horario dedicado a ello.

Teniendo en cuenta que un cuatrimestre cuenta con quince semanas y que en la última habrá de entregarse el trabajo correspondiente, se realizan 10 seminarios –uno cada dos semanas– y con una duración de entre 45 minutos y una hora. El cronograma de tareas se ha de ajustar,



naturalmente, a las diversas pautas que implica un trabajo de investigación a realizar por un equipo.

La primera sesión es preparatoria y asisten todos los grupos. En ellas se indica a cada grupo el trabajo de investigación a realizar, los objetivos que han de conseguirse o pretenderse, los medios que se podrán o deberán utilizar, las técnicas a desarrollar y, en general, cualquier otra indicación conveniente. Las siguientes en foros virtuales.

Los restantes 9 seminarios son específicos para cada uno de los diversos grupos– se dedican a comprobar que los distintos equipos están correctamente organizados en la distribución de funciones –evitando la concentración excesiva de tareas en uno o pocos–, a corregir las disfunciones que puedan darse –desinterés o inasistencia de algún miembro, etc.–, a supervisar el adecuado uso de las diversas fuentes de conocimiento a emplear – , a resolver las dudas teórico-prácticas que hayan podido surgir en estas primeras semanas, a reorientar, en su caso, el enfoque dado al trabajo y, en general, a mantener el buen rumbo de la travesía investigadora que se inició. En estas sesiones se puede ir evaluando por el profesor la adquisición y desarrollo de determinadas competencias y estrategias de aprendizaje específicas que la materia pretende.

En las dos últimas sesiones –que también son específicas para cada equipo–, se comprueba el acierto de los trabajos en cuanto a su expresión escrita.

Para verificar que todos los miembros del grupo han participado en la elaboración del trabajo y de que todos están al corriente de lo hecho por los demás, han de realizar un portafolios indicando las tareas realizadas, los miembros encargados de cada una, y el procedimiento llevado a cabo por cada uno y por todos, en la puesta en común y elaboración final. En el portafolios también se incluye el poster final y autoevaluación del propio trabajo así como evaluación de cada uno de los expuestos en las últimas dos sesiones del curso. Para esta evaluación el profesorado presentará las rúbricas correspondientes.

RECURSOS DIVERSOS DE LA TUTORÍA

Además del espacio de tutoría presencial, es necesario configurar un modelo base de tutoría virtual integrada en la página web de la asignatura.

Además, para facilitar una estructura de apoyo a la acción tutorial y ayudar al alumno a sistematizar el proceso e instrumentos que se empleen tanto para la evaluación, como para desarrollar o equilibrar su perfil de aprendizaje, es muy conveniente el uso del dossier o portafolio. Como dice Rodríguez Espinar (1998:89), a través del uso del portafolio se favorece la creación de un clima que anima a los estudiantes a desarrollar las habilidades de independencia, reflexión y autorregulación o aprender a aprender

Cada grupo elabora un portafolios de trabajo. El diseño y utilización del Portafolios Discente supone un recurso muy útil para seleccionar estilos de aprendizaje variados, y planificar su desarrollo a lo largo de la asignatura en cada titulación. En este sentido, consideramos que la utilización del portafolios discente va a permitir favorecer la formación personalizada y abierta, ya que se trata de una modalidad de aprendizaje en la que el alumno se responsabiliza de la organización de su trabajo y puede imprimir el ritmo que desee a la adquisición de conocimientos, en un tiempo determinado que decide el profesor.

Las fases para el desarrollo del portafolio por parte del alumnado son siguiendo a Barberá (2005):

Fase 0. Objetivos y competencias

Fase 1. Recogida de evidencias (Diario de campo)

Algunas de estas evidencias pueden ser: a) informaciones de diferentes tipos de contenido (conceptual, procedimental y actitudinal o normativo); b) tareas realizadas en clase o fuera de



ella (mapas conceptuales, recortes de diario, exámenes, informes, entrevistas, etc.) y c) documentos en soporte digital, (textos, imágenes, vídeo, audio, etc.).

Estas evidencias vendrán determinadas por los objetivos y competencias plasmadas en el portafolio

Fase 2. Selección de evidencias

En esta fase se han de elegir los mejores trabajos realizados en la práctica o las partes de aquellas actividades que muestren un buen desarrollo en el proceso de aprendizaje para ser presentados ante el profesor. Esto ya no es un diario de campo sino una confección de proyectos o actividades de intervención.

Fase 3. Reflexión sobre las evidencias y propuestas de mejora.

Fase 4. Publicación del portafolio

Organizar el portafolio con una estructura ordenada y comprensible, favoreciendo el pensamiento creativo y divergente dejando constancia de que es un proceso en constante evolución.

Desde nuestro punto de vista, el portafolios discente permite que el alumno elija entre un repertorio de acciones y estilos, propuestas por el profesor y que responden a los objetivos de la asignatura, que las planifique y que se comprometa a su realización en un plazo dado. A través de los productos, realizados por el alumnado, que integran el portafolios discente, el profesor puede diferenciar y analizar tanto las destrezas de asimilación o conocimiento (know) que el alumno adquiere a través de las lecciones teóricas y actividades similares, de las destrezas específicas de la asignatura, dicho de otro modo, el saber hacer (know how), mostrando así un peculiar estilo de aprendizaje.

EVALUACIÓN Y AUTO-EVALUACIÓN

A. Valoración del alumnado

El alumnado debe presentar un informe a partir de su auto-observación, en el que detallen su proceso de aprendizaje y valoración del proceso de tutorización, en relación al modelo de Kolb (1984), y concretamente con las cuatro fases de aprendizaje: actuar (estilo activo), reflexionar (estilo reflexivo), teorizar (estilo teórico), experimentar (estilo pragmático). Es conveniente presentarles a principio del curso, una rúbrica de evaluación con estas acciones y estilos, que deben evaluarse en relación a:

1. Las pautas de su proceso de aprendizaje tanto en el trabajo en equipo como en la realización del trabajo de investigación abordado.
2. Los aspectos positivos, vivencias, sentimientos y motivaciones que la experiencia le ha supuesto.
3. Dificultades que ha encontrado en el trabajo en equipo y en la elaboración de un trabajo de investigación y la efectividad de las soluciones que ha obtenido en diversas sesiones de tutoría.
4. Relación del trabajo de investigación con los temas teóricos y prácticos centrales de la asignatura y con el empleo de las diversas bases de datos.
5. En general, cualquier apunte interesante relacionado con el propio Registro de las Tutorías: eficacia de la temporalización y contenido de las sesiones de tutorías, etc.

Este autoinforme debe presentarse por el alumnado, individualmente, junto con el trabajo de investigación correspondiente al cuatrimestre.



B. Autoevaluación del tutor

Como último paso en esta acción tutorial integrada, está la llamada autoevaluación de la tutoría.

Es conveniente girar esta autoevaluación alrededor del modelo D.I.C.S.I.E. propuesto por Reiff en 1992, y en relación a los componentes que definen esta acción tutorial integrada,: Describir, Interactuar, Controlar, Elegir, Instruir, Evaluar.

Esta autoevaluación docente puede llevarse a cabo mediante la metodología de la investigación-acción y plasmarse finalmente en conclusiones a partir del “grupo de discusión”. De este modo, con la reflexión derivada de toda la experiencia obtenida en las distintas sesiones de tutoría, y con la ayuda inestimable de los registros de la tutoría y de las valoraciones efectuadas por los alumnos, se realiza esta autoevaluación de la intervención para intentar mejorar, en el futuro, y en la medida de lo posible, la acción tutorial.

En esta autoevaluación se detallan los aspectos cuantitativos y cualitativos de la acción tutorial efectuada como:

1. Porcentaje de la asistencia de los alumnos correspondientes a los diversos grupos de trabajo colectivo.
2. Grado de satisfacción del alumnado respecto de las sesiones tutoriales y del cumplimiento de los objetivos pretendidos inicialmente.
3. Interés y provecho efectivo del trabajo de investigación y el desarrollo de los distintos estilos de aprendizaje en el alumnado, realizado bajo la acción tutorial integrada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso C, Domingo J, Honey P (1994), *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero. Bilbao, pp. 104-116.
- Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. En Educere. *La Revista Venezolana de Educación*, año 9, nº 31.
- Boronat, J. (1999). Programa de Asesoramiento Vocacional del Universitario desde la disciplina de Orientación Profesional. Actas del III Congreso Internacional de Psicología y Educación. Santiago de Compostela.
- Coronado, A (2005). Dificultades de aprendizaje y estilo atribucional. *Revista de Humanidades*, 14 , 35-46.
- De la Torre, s. y Barrio, P. (2000). Estrategias didácticas innovadoras, en S. De la Torre, s. y Barrio, P. (coords.). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Honey, P.; Mumford, A. (1986): “The Manual of Learning Styles”. Maidenhead, Berkshire. P. Honey, Ardingly House.
- Honey P, Mumford A. (1992). The Manual of Learning Styles 3rd Ed. Maidenhead, Peter Honey.
- Kolb DA (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey, Prentice Hall
- Lobato, C. (2004). La función tutorial universitaria: estrategias de intervención. *Papeles Salmantinos de Educación*, 3, 31-57.
- Lobato, C. y Echevarría, B. (2004). Presentación: tutorías y sistemas de apoyo a los estudiantes. *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*, Ahumada, P. (coord.). Bilbao: Universidad de Deusto. I, 299-301.
- Reiff, J. (1992). *Learning Styles. What Research Says to the Teacher Series*. West Haven: NEA Professional Library.



Rodríguez, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario.
Revista de Educación, 331, 67-99.

