

# Estrategia de enseñanza para estudiantes de Psicología y Psicopedagogía basada en los estilos de aprendizaje

## Teaching strategy for university students of Psychology and Educational Psychology

Gabriel Artur Marra e Rosa<sup>1</sup>  
Silvia Adriana Fioravanti<sup>2</sup>

### Resumen

El presente trabajo se enfoca en los estilos de aprendizaje y tiene como propósito el planteo de una estrategia de enseñanza eficiente para los alumnos que cursan carreras de Psicología y Psicopedagogía. Para ello, se llevó a cabo una investigación de diseño no experimental con el objetivo de describir los estilos de aprendizaje predominantes en alumnos de ambas carreras de una universidad privada de Argentina. El instrumento utilizado fue el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb y participaron del estudio 372 estudiantes universitarios de ambas carreras. Los resultados demuestran que los estilos asimilador y convergente son predominantes en estos alumnos, y se sugiere como estrategia de enseñanza la implementación del ciclo de aprendizaje experiencial.

**Palabras clave:** Estrategia de enseñanza; Estilos de aprendizaje; Psicología; Psicopedagogía

### Abstract

The present paper focuses on the learning styles field of study and has the aim to propose an efficient teaching strategy for students of Psychology and Educational Psychology. To this end, a non-experimental design research was carried out with the objective of describing the predominant learning styles in students from both careers at a private university in Argentina and, based on the results, to suggest which would

be the best teaching strategy according to the particularities of the context studied. The instrument used was Kolb's Learning Styles Inventory and 372 university students from both careers participated in the study. The results show that the assimilative and convergent styles are predominant in these students, and that the best suggested teaching strategy is the implementation of the learning experiential cycle.

**Keywords:** Teaching strategy; Learning styles; Psychology; Educational Psychology

Fecha de Recepción: 18/10/2021  
Primera Evaluación: 30/12/2021  
Segunda Evaluación: 19/01/2022  
Fecha de Aceptación: 01/04/2022

## Introducción

Los profesionales que buscan mejorar la calidad de la educación han encontrado un futuro promisorio en las teorías de los Estilos de Aprendizaje. El objetivo compartido por la mayoría de ellos es desarrollar estrategias eficientes de enseñanza a partir de la comprensión de estilos y preferencias personales de los alumnos. En términos generales, los estilos y preferencias nos ayudan a explicar por qué algunos tópicos y tareas son interesantes, mientras que otros son costosos y fastidiosos para determinados individuos (Peterson y Kolb, 2017). Por medio de esta concepción general, diversos abordajes han sido desarrollados con la finalidad de priorizar la enseñanza ofrecida en distintos contextos educativos.

Algunos ejemplos de la utilización de las teorías de los estilos de aprendizaje en la formulación de estrategias de enseñanza son el agrupamiento por estilo de aprendizaje (Hmedna, El Mezouary y Baz, 2019; Abdelhadi, Ibrahim y Nurunnabi, 2019), el diseño de un material didáctico computarizado (Ruiz y Duarte, 2018) y la creación de rutinas instruccionales adaptadas e individuales (Troussas, Krouska, Sgouropoulou y Voyiatzis, 2020). Otro ejemplo sobresaliente es el uso estratégico de conocidas técnicas y didácticas con base en los estilos predominantes en el alumnado (Marcos Salas, Alarcón Martínez, Serrano Amarilla, Cuetos Revuelta y Manzanal Martínez, 2021).

Los resultados de la utilización de las estrategias mencionadas han demostrado que las mismas tienden a optimizar el proceso de aprendizaje (Alanya Beltran, Padilla Caballero y Panduro Ramirez, 2021); no obstante, vale resaltar que es necesario analizar las particularidades de los contextos en los que se aplican esas estrategias, bien como el tipo de contenido vinculado por ellas y los sujetos que podrían ser beneficiados por las mismas. De esta manera, se puede asegurar que la estrategia propuesta alcanzará su objetivo.

En el caso de los alumnos de Psicología y Psicopedagogía, los cuales son sujetos del presente trabajo, la revisión sistemática efectuada por Rosa, Fioravanti y Battaglini (2019) reveló que los estudios realizados hasta el presente en la región iberoamericana destacan el predominio de los estilos reflexivo y teórico en estos alumnos. El estilo reflexivo posee las siguientes particularidades: observar las experiencias desde diferentes perspectivas, recolectar datos y analizar con detenimiento antes de llegar a una conclusión. A su vez, el estilo teórico se caracteriza por: adaptar e integrar las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas, empleando profundos sistemas de pensamiento para establecer principios, teorías y modelos.

Con respecto al contexto universitario argentino, donde se realizó la presente investigación, Ventura y Moscoloni (2014) señalaron la existencia de preferencias cognitivas relativamente estables según el tipo de carrera y el ciclo de estudios en el cual se encuentran los estudiantes. Por ello, las autoras sugieren desarrollar las

asignaturas considerando los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de una misma disciplina. Esta recomendación es sumamente relevante porque, según Gallego (2013), la mayoría de las publicaciones sobre estilos de aprendizaje dedica un 98% del texto a una taxonomía y una descripción conceptual de los estilos y sólo un 2% del texto explica cómo aplicar estos conceptos a la vida real del aula.

El presente trabajo pretende describir no solamente los estilos de aprendizaje preponderantes en los alumnos en cuestión, sino discutir la posibilidad de elaboración de una estrategia de enseñanza que pueda lidiar con las dificultades propias del ambiente universitario, particularmente de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Reconociendo la necesidad de avanzar en diseños y desarrollos curriculares en función de las peculiaridades de los contextos educativos (Martínez, Arellano y Martínez Geijo, 2019), se enfocará en la discusión de estrategias posibles con énfasis en su implementación durante toda la formación de grado universitario.

La concepción de estrategia propuesta en el presente trabajo se inspira en las enseñanzas de Dewey (2005/1910) que incluyen la tarea de transformar predisposiciones naturales y fortalecer la mente frente a las tendencias irracionales del ambiente social. Esto incluye no sólo estudiar trazos y hábitos comunes entre las personas, sino las condiciones en las cuales los individuos expresan su potencial intelectual y creativo. Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es analizar los estilos de aprendizaje predominantes en alumnos de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía y discutir acerca del conjunto organizado de acciones educativas y recursos pedagógicos que pueden optimizar la calidad de la educación ofrecida en este ambiente universitario.

## Marco Teórico

Los estilos de aprendizaje pueden ser definidos, en términos generales, como rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que se pueden modificar con el pasar del tiempo y de acuerdo con el ambiente, pero que los alumnos muestran en el momento de aprender (Alonso, Gallego y Honey, 2007). Si bien existen divergencias respecto a definiciones, las teorías coinciden en que los sujetos poseen ciertos rasgos relativamente estables de percepción, procesamiento y comprensión de la información en un contexto de aprendizaje (Alonso García y Gallego, 2010). Asimismo, la crítica al empleo invariante de estrategias de enseñanza constituye otro punto de convergencia en las diferentes teorías de los Estilos de Aprendizaje.

Por ello, para facilitar el entendimiento, se puede afirmar que esos estilos peculiares de aprendizaje se componen del estilo cognitivo, por un lado, y de las estrategias de aprendizaje, por el otro (Arias Gallegos, Zegarra Valdivia y Velarde, 2014). El estilo cognitivo es la manera en que la persona procesa, almacena y recupera la información (Gallego, 2013). Las estrategias de aprendizaje, a su vez, son las secuencias

integradas de procedimientos o actividades que se eligen como preferidas para facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de información (Meza, 1987).

En síntesis, el estilo cognitivo confluye con las estrategias de aprendizaje y conforma un estilo de aprendizaje específico, el cual necesita ser detectado para que podamos dilucidar cómo desplegarlo en los estudiantes. Por lo tanto, en el presente trabajo se considerarán los estilos de aprendizaje como los procedimientos con los cuales el individuo organiza los principios, reglas y conceptos al enfrentarse a situaciones nuevas (Kolb, Boyatzis y Mainemelis, 2001).

Con respecto a la definición de estrategia de enseñanza, se considerará que la misma está basada en el proceso de reflexión acerca de la enseñanza o didáctica que se plasma en un conjunto organizado de acciones educativas y recursos pedagógicos (Larriba Naranjo, 2001). Luego, a partir de esa definición, se discutirá acerca de una posible estrategia de largo plazo fundada en el diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los estudiantes en cuestión.

## **Objetivos**

El objetivo del presente trabajo es describir cuáles son los estilos de aprendizaje preponderantes en los alumnos de las carreras de Psicología y Psicopedagogía de una universidad privada de Argentina. La finalidad de esta descripción es poner en evidencia los estilos de aprendizaje sobresalientes de estos estudiantes y discutir acerca de una posible estrategia de enseñanza para emplear en dicho contexto. Para ello, se eligió el inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb (1985) en virtud de la confluencia entre la clasificación propuesta por este autor y el objetivo del presente trabajo. Dicha estrategia debe ser elaborada a partir de la detección de los estilos de aprendizaje predominantes en los alumnos porque, según Gallego (2013), muchas veces ellos han desarrollado estrategias de aprendizaje que no coinciden con su estilo personal para llevar a cabo la llamada “supervivencia académica”.

Siguiendo el delineamiento previamente expuesto, se proveerá una descripción detallada de los estilos de aprendizaje preponderantes en los alumnos de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad privada elegida y, luego, se proseguirá con la discusión respecto al empleo de una posible estrategia de enseñanza. Considerando que en esta universidad las dos carreras comparten las mismas materias en los dos primeros años, la presentación de los resultados será subdividida en Ciclo Básico Unificado (CBU) y Ciclo Profesional (CP).

## **Método**

### *Muestra*

Los 372 estudiantes universitarios de las carreras de Psicología y Psicopedagogía

elegidos pertenecen a una universidad privada argentina y reúnen las siguientes características: de ambos sexos y rango de edad entre 18 y 30 años, con nivel de escolaridad secundario completo, todos residentes en la Capital Federal y en la Provincia de Buenos Aires. Entre ellos, 172 alumnos cursaban el Ciclo Básico Unificado (CBU) durante el periodo de la investigación, siendo 94 alumnos de Psicología y 78 de Psicopedagogía. En el caso de los estudiantes del Ciclo Profesional (CP), totalizaron 84 alumnos de Psicología y 116 de Psicopedagogía.

### *Instrumento*

Se utilizó el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb (1985) que consiste en un cuestionario autoadministrable, basado en las dimensiones de percepción y procesamiento de información. Este modelo establece cuatro estilos de aprendizaje (convergente, divergente, asimilador y acomodador).

Actualmente existen seis versiones del Inventario de Estilo de Aprendizaje de Kolb (*Learning Style Inventory-LSI*). El Inventario de Estilo de Aprendizaje original (LSI 1) fue creado en 1969 como parte de un proyecto de desarrollo curricular del Massachusetts *Institute of Technology* (MIT), que dio lugar al primer libro de gestión basado en aprendizaje experiencial (Kolb, Rubin y McIntyre, 1971). La validez para el LSI 1 se estableció en diversos campos, incluyendo educación, administración, psicología, ciencias de la computación, medicina y enfermería (Iliff, 1994).

La versión en idioma español utilizada en el presente trabajo es correspondiente a la segunda versión del año 1985, cuya publicación es resultado de una revisión en el modelo inicial. En la revisión mencionada se incluyeron seis nuevos elementos a cada escala para aumentar la fiabilidad interna (alfa), sumando 12 ítems puntuados en cada escala. Estos cambios aumentaron la escala alfa a un promedio de .73 a .88. Además, la redacción de todos los temas fue simplificada a un nivel de lectura de 7° grado y el formato se adaptó para incluir oraciones abiertas (por ejemplo, "Cuando aprendo"). Correlaciones entre las escalas LSI 1 y LSI 2 promediaron .91 y variaron de .87 a .93. (Kolb y Kolb, 2013).

Con respecto a la adaptación al español, el estudio realizado por Ecurra Mayaute (1992) concluyó lo siguiente: el Instrumento tiene validez de contenido y de construcción; el Inventario tiene confiabilidad por homogeneidad y consistencia Interna; los rangos percentiles de las áreas y sus dimensiones son adecuados para caracterizar los estilos de aprendizaje.

### *Procedimientos*

Se convocó a los alumnos a participar voluntariamente. La investigación fue elaborada a partir de un diseño no experimental, transversal y descriptivo. La recolección de datos tuvo lugar en las dependencias áulicas de la universidad elegida.

### *Criterios éticos*

Todos los participantes firmaron el Consentimiento Informado y sus datos personales fueron resguardados, bien como el nombre de la Universidad privada donde se realizó la investigación. El acceso a los estudiantes fue concedido por las autoridades responsables.

## Resultados

En el alumnado correspondiente al CBU, se verificó la preponderancia de los estilos asimilador (37%) y convergente (36%) en Psicología (Tabla I).

Tabla I. Estilos de aprendizaje preponderantes en Psicología – CBU

Estilos de aprendizaje	Cantidad	Porcentaje
Asimilador	35	37%
Acomodador	14	15%
Convergente	34	36%
Divergente	11	12%
<b>Total</b>	<b>94</b>	<b>100%</b>

En el caso de los alumnos del CBU de Psicopedagogía, se destacó la prevalencia del estilo convergente (45%) (Tabla II).

Tabla II. Estilos de aprendizaje preponderantes en Psicopedagogía – CBU

Estilos de aprendizaje	Cantidad	Porcentaje
Asimilador	20	26%
Acomodador	17	22%
Convergente	35	45%
Divergente	6	8%
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>100%</b>

En el caso de los alumnos de Psicología del CP, se observó la presencia mayoritaria del estilo asimilador (33%), pero nuevamente con una diferencia mínima en relación con el estilo convergente (31%) (Tabla III).

Tabla III. Estilos de aprendizaje preponderantes en Psicología – CP

Estilos de aprendizaje	Cantidad	Porcentaje
Asimilador	28	33%
Acomodador	15	18%
Convergente	26	31%
Divergente	15	18%
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>100%</b>

En los alumnos de Psicopedagogía del CP se destacó el predominio del estilo convergente (39%), pero con un aumento significativo en la cantidad del estilo asimilador (37%) (Tabla IV). No hubo variaciones significativas en la relación entre los primeros y segundos años del CBU y del CP.

Tabla IV. Estilos de aprendizaje preponderantes en Psicopedagogía – CP

Estilos de aprendizaje	Cantidad	Porcentaje
Asimilador	43	37%
Acomodador	18	16%
Convergente	45	39%
Divergente	10	9%
<b>Total</b>	<b>116</b>	<b>100%</b>

Con base en estos resultados, se puede afirmar que los estilos **asimilador y convergente** son los estilos de aprendizaje preponderantes en los alumnos de los cursos de Psicología y Psicopedagogía de la universidad elegida. A pesar de que el estilo convergente aparezca en mayor número con relación al estilo asimilador en alumnos de Psicopedagogía del CBU, los números se equiparan proporcionalmente en el CP. En tercer lugar, figura el estilo acomodador con una presencia relativamente mayor en alumnos de Psicopedagogía del CBU (22%). No hubo diferencias significativas con respecto a las dos carreras, tampoco en referencia a los dos niveles (CBU y CP). A partir de lo expuesto, se describen particularidades de los dos principales estilos de aprendizaje detectados con el objetivo de desarrollar la discusión propuesta en el próximo tópico.

Según Kolb (1984), el **estilo asimilador** percibe la información abstracta y la procesa reflexivamente. Sus principales características son las siguientes: tiende a formar teorías y conceptos al integrar sus observaciones dentro de lo conocido; necesita detalles y busca continuidad en una modalidad de pensamiento secuencial.



Este estilo necesita conocer lo que los expertos piensan y aprende al pensar sobre las ideas o criticando la información y la recolección de datos. Su principal fortaleza es la de crear conceptos y modelos. Su objetivo principal es el reconocimiento intelectual y su pregunta favorita es ¿Qué? Este estilo tiende a disfrutar de la impartición tradicional de clases y se inclina por una modalidad de razonamiento inductivo.

El **estilo convergente**, aun según el autor, percibe la información abstracta y la procesa activamente. De este modo, sus principales características son las siguientes: tiende a integrar la teoría a la práctica; aprende al experimentar las teorías y al aplicar el sentido común; es pragmático. Valora el pensamiento estratégico y no tolera ideas oscuras; tiene habilidades para orientarse hacia la acción, experimentando y manipulando las cosas. Su fortaleza principal es la aplicación práctica de las ideas y el acopio de datos objetivos de la experiencia. Su pregunta favorita es ¿Cómo funciona esto? Y se inclina por la modalidad de razonamiento hipotético deductivo.

## Discusión

Partiendo de los resultados obtenidos, primeramente, se debe resaltar el contraste entre los dos estilos predominantes: mientras el primero (asimilador) se caracteriza por el procesamiento de la información abstracta por medio de la observación reflexiva, el segundo (convergente) lo hace por medio de experimentación activa. Asimismo, estos dos estilos divergen en la modalidad de razonamiento (inductivo e hipotético deductivo respectivamente) y esas diferencias terminantes se vuelven aún más evidentes en la visualización de las dos preguntas favoritas: ¿Qué? y ¿Cómo funciona esto? En otras palabras, la mayor divergencia entre los dos estilos es, además de las modalidades de procesamiento y razonamiento, el interés por conocer de qué se trata la cosa (qué es) y la predilección por saber cuál es la funcionalidad práctica de la cosa que se está conociendo (cómo funciona).

La literatura especializada en la temática retrata la discrepancia entre los dos estilos utilizando la nomenclatura proveniente del modelo de Honey y Munford (1986), siendo los estilos de aprendizaje reflexivo y teórico predominantes en los alumnos de Psicología y psicopedagogía (Rosa, Fioravanti y Battaglini, 2019). Según Alonso, Gallego y Honey (2007), con todo, el estilo reflexivo-teórico del modelo de Honey y Munford corresponde al estilo asimilador del modelo de Kolb, mientras que el estilo convergente de Kolb atañe al estilo teórico-pragmático en el modelo de los referidos autores. De esta manera, se percibe que el estilo asimilador ha sido exitosamente diagnosticado con relación a alumnos de Psicología y Psicopedagogía. Sin embargo, el estilo convergente, cuya clasificación correspondiente en el modelo de Honey y Munford es la del estilo teórico-pragmático, no ha sido explorado en su plenitud en el caso de los estudiantes de estas dos carreras. Otro aspecto relevante en esta discusión es que los demás estilos de aprendizaje, que aparecen de forma

discreta en los resultados obtenidos en el presente estudio, tampoco figuran en las investigaciones analizadas por Rosa, Fioravanti y Battaglini (2019).

Frente al panorama descrito, es evidente que la estrategia de enseñanza para trabajar con los alumnos en cuestión debería abarcar no solamente las características del estilo asimilador (reflexivo-teórico), sino también las del estilo convergente (teórico-pragmático). Esto significaría un gran desafío al momento de elegir una estrategia debido a que el primero tiende a preferir pensar sobre las cosas, crear teorías y modelos; mientras que el segundo posee la tendencia a no tolerar ideas consideradas oscuras y a buscar la aplicación práctica de las ideas.

Este resultado sugeriría que la formulación de estrategias de enseñanza bajo agrupamiento por estilo de aprendizaje (Hmedna, El Mezouary y Baz, 2019; Abdelhadi, Ibrahim y Nurunnabi, 2019) podría resultar efectiva en este alumnado. Sin embargo, para llevar a cabo esta estrategia en el contexto heterogéneo del aula, es ineludible reflexionar acerca de una respuesta para la siguiente pregunta: ¿cómo contemplar a los demás estilos de aprendizaje, aunque los mismos no sean predominantes en estos alumnos? Es decir, buscar modalidades de enseñanza que sean capaces de abarcar a los dos estilos predominantes (asimilador y convergente) con sus características propias de percepción y procesamiento de información, sin excluir a los demás.

Una alternativa para solucionar este dilema podría ser la utilización de aplicaciones de teléfono móvil, como la presentada por Troussas et al. (2020), las cuales generan rutinas instruccionales adaptadas al estilo de aprendizaje predominante de cada individuo. Estas aplicaciones si bien son una opción interesante, posiblemente no sean la mejor estrategia de enseñanza debido a las condiciones provenientes del contexto en cuestión. En virtud de que, en las universidades, en general, hay grupos numerosos de estudiantes que comparten las clases durante un mismo periodo, las rutinas personalizadas podrían ser útiles a nivel extracurricular, pero no durante las clases. Por otro lado, la formulación de estrategias de enseñanza bajo agrupamiento por estilo de aprendizaje (Hmedna, El Mezouary y Baz, 2019; Abdelhadi, Ibrahim y Nurunnabi, 2019) podría resultar en la segregación de alumnos que no poseen el estilo de aprendizaje de los grupos predominantes, como se ha mencionado anteriormente. Consecuentemente, ninguna de las dos alternativas expuestas es conveniente para la formulación de la estrategia de enseñanza anhelada en el presente trabajo.

Otra opción sería la de la elaboración de un material didáctico computarizado (Ruiz y Duarte, 2018). En contextos educativos híbridos o totalmente constituidos por clases online, la utilización de material computarizado se ha convertido en una realidad plausible. De hecho, durante el periodo de pandemia generada por el virus COVID-19 diversas universidades pasaron a utilizar plataformas en línea para el dictado de clases. Esta experiencia ha demostrado resultados positivos e, inclusive, numerosos alumnos pasaron a preferir la modalidad de dictado de clases en línea

(Muthuprasad, Aiswarya, Aditya, y Girish, 2021).

Pese a la relevancia del material didáctico utilizado (computarizado o no), hay un punto relevante en esta discusión, el cual no puede pasar desapercibido: la experiencia única de aprendizaje que es generada en un grupo universitario heterogéneo que comparte la clase. En este sentido, el material utilizado puede ser extremadamente útil, pero la experiencia compartida por el grupo que posee diferentes estilos de aprendizaje no puede ser suprimida por los recursos utilizados. Habría, entonces, que encontrar un balance entre la implementación de recursos didácticos que favorezcan a los estilos personales y el fomento de la experiencia única de grupo que el ambiente universitario puede proporcionar. En este caso, el trabajo del docente puede ser el factor determinante para lograr un equilibrio entre la diversidad de estilos de aprendizaje y los recursos didácticos disponibles. Por consiguiente, el uso estratégico de conocidas técnicas de enseñanza enfocadas en los estilos predominantes (Marcos Salas et al, 2021) surge como alternativa.

Siguiendo por esta línea de raciocinio, la revisión sistemática realizada por Rahimi, Sohrabi, Nafez y Dabirian (2017) señala que los profesores deben tener en cuenta a una variedad de métodos de enseñanza para fortalecer y aumentar la capacidad de los alumnos, resaltando la discusión grupal y la demostración como didácticas efectivas en contextos heterogéneos. Un ejemplo del uso de estos métodos se observa en el trabajo realizado por Donado, Pérez, Molina y González (2009), donde se puede vislumbrar una correlación positiva entre estilos de aprendizaje de los alumnos y las estrategias de enseñanza del docente; sin embargo, al analizar lo considerado por los autores como estrategias de enseñanza, se percibe que se tratan más bien de técnicas o didácticas específicas utilizadas por los docentes (resumen, lluvia de ideas, mapas conceptuales, estudios de caso, sociodramas, elaboración de proyectos, entre otras) y no de la elaboración de una estrategia de enseñanza tal como se propone en el presente trabajo.

La misma concepción del uso de técnicas o didácticas específicas con base en los estilos de aprendizaje predominantes de los alumnos también ha sido analizada en el trabajo de Marcos Salas *et al* (2021) y los resultados apuntan lo siguiente: un aprendizaje más significativo y una mejor aplicación de los conocimientos al momento de afrontar situaciones de la vida real. En efecto, el uso estratégico que el docente hace de conocidas didácticas y técnicas de enseñanza enfocadas en los estilos de aprendizaje predominantes de los alumnos es un factor clave para fomentar el proceso de aprendizaje. Sin embargo, la estrategia de enseñanza puede ir más allá del trabajo del docente e incorporar otros elementos propios del contexto universitario, de modo que se pueda optimizar los recursos pedagógicos disponibles y plasmarlos en un conjunto organizado de acciones educativas.

La estrategia pensada como un plan de enseñanza a largo plazo no se limita

al trabajo esencial de los docentes. Ésta envuelve el uso de diferentes técnicas e, inclusive, recursos (digitales y analógicos), pero no se reduce a la aplicación de estos en el cotidiano del aula. Siguiendo las directrices propuestas por Peterson y Kolb (2017), es primordial crear un espacio donde se desarrolle un proceso gradual de aprendizaje que incluya una didáctica productiva en relación con los estilos de aprendizaje, pero que vaya más allá de la misma y promueva un cambio significativo y duradero en la forma en que los alumnos aprenden.

Esta comprensión armoniza con la conclusión del trabajo de Astudillo, Maldonado y Torres (2018), el cual resalta la necesidad de generar espacios donde la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa sean integradas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos autores puntúan también la urgencia de una articulación coherente entre las demandas del docente y de los alumnos. Esta idea coincide también con las enseñanzas de Dewey (2005/1910) en el punto en que él discurre sobre el equilibrio de la interacción entre los dos tipos de actitudes mentales (pensamiento concreto y pensamiento abstracto) como el objetivo de la educación. Por consiguiente, se concluye que la estrategia planteada debe generar un equilibrio entre las particularidades de los sujetos insertos en el espacio de aprendizaje único y un entorno favorable al trabajo del docente, que es el elemento clave de la “fórmula” que busca equalizar el proceso de aprendizaje.

Dicho esto, la pregunta subsecuente es: ¿cómo llevar a cabo esta propuesta? Antes de contestar a esta pregunta, habría que pensar entonces cuáles son los obstáculos que se le interponen en el contexto universitario. Para empezar, muchas veces las estrategias que los alumnos han adoptado para llevar a cabo la llamada “supervivencia académica” pueden haberse consolidado y generado una dificultad adicional para aprender de otra manera (Gallego, 2013). Por otro lado, reiterados fracasos pueden haber reforzado la idea de que uno no puede aprender. De hecho, Muñetón, Pinzón, Alarcón y Olaya (2012) verificaron que el estilo predominante en la población académica analizada en los últimos diez años es el reflexivo, lo que sugiere la consolidación de un estilo de aprendizaje predominante en el ámbito universitario, probablemente fomentado por la modalidad tradicional de dictado de clases. Asimismo, los profesores, por su turno, pueden haber adoptado una modalidad de enseñanza similar a su propio estilo de aprendizaje (Peterson y Kolb, 2017), cuyo uso reiterativo de la misma no favorece la integración de los demás estilos de aprendizaje. Consecuentemente, frente a los desafíos descriptos, la estrategia de enseñanza debe proveer los medios necesarios para superarlos.

Con el objetivo de afrontar dificultades semejantes, Peterson y Kolb (2017) proponen la noción de ciclo de aprendizaje experiencial como una modalidad de enseñanza orientada a que los estudiantes reciban las informaciones a través de la experiencia, reflexionen sobre el tema, piensen sobre eso de manera abstracta y,

luego, utilicen las informaciones para actuar. De acuerdo con los autores, lo más importante de esta noción de ciclo de aprendizaje experiencial es generar nuevas experiencias para que los alumnos puedan, gradualmente, flexibilizar sus estilos personales y consolidar aprendizajes duraderos y significativos. Al enfocarse primeramente en la experiencia, esta modalidad puede abarcar el contexto diverso de la universidad, implementar los recursos y técnicas necesarias para ello, además de proporcionar un equilibrio entre el trabajo del docente y la singularidad de cada grupo de estudiantes.

Con respecto al ámbito universitario, Kolb y Kolb (2005) sostienen que, para crear dicho espacio en las universidades se requiere un programa holístico de desarrollo institucional que incluya: desarrollo de un currículo específico, entrenamiento de docentes y alumnos, utilización de recursos apropiados e instrucción al personal administrativo. Según los autores, un programa institucional coordinado debe proveer la sinergia necesaria para un cambio organizacional dramático; caso contrario, abordajes aislados y con énfasis solamente en determinadas áreas pueden ser frustrados por la falta de interés o conocimiento en las demás.

Un ejemplo de programa institucional es el caso del *The institutional development program to promote experiential learning*, iniciado en octubre del año 2000 en la *Case Western Reserve University (Case)* (Kolb y Kolb, 2005). En este caso, al adoptar la filosofía del aprendizaje experiencial, se estableció una comisión encargada de desarrollar un proyecto piloto de 2 años para crear el currículo llamado *Seminar Approach to General Education Studies (SAGES)*. Este proyecto se basó, al principio, en la exposición de los alumnos a un rango mayor de disciplinas que ampliaran la formación profesional de la carrera elegida. Este objetivo fue cumplido por medio de la creación de pequeñas comisiones (de hasta 15 estudiantes) en las cuales los alumnos eran expuestos a ambientes de aprendizaje distintos, con asesoramiento personal y técnicas pedagógicas.

En los años subsiguientes, el proyecto fue efectuado integralmente con la propuesta de generar una nueva visión de futuro para la universidad, cuyo compromiso con el aprendizaje experiencial ocupara un espacio privilegiado. Para ello, se ofreció un programa de desarrollo de docentes que duró 5 años y que tuvo el objetivo de discutir: la filosofía del aprendizaje experiencial, los métodos de implementación que respondan a las necesidades individuales de cada departamento, la estructura del curso a ser establecida, los métodos de enseñanza y las técnicas de evaluación.

Otro caso exitoso es *The Experiential Learning Scholars Program (EXL)*, llevado a cabo por el *Quality Enhancement Plan (QEP) for Southern Association of Colleges and Schools (SACS)* y documentado en el trabajo de Austin y Rust (2015). Según los autores mencionados, este programa fue desarrollado durante tres años y luego plenamente implementado durante cinco años en la universidad *Middle Tennessee*

*State University*. Después de casi diez años de la institucionalización del programa, los autores mencionados evalúan positivamente los resultados obtenidos y enfatizan que el suceso del programa se dio debido a la participación de los docentes en cada etapa del proceso, el establecimiento de metas de aprendizaje, la realización de estudio de casos y la creación de una oficina centralizada para coordinar el proceso.

Siguiendo a estos ejemplos, se podría afirmar es posible llevar a cabo la propuesta de la elaboración de una estrategia de aprendizaje para los alumnos de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la siguiente manera: diagnosticar los diferentes estilos de aprendizaje en relación con otras variables no analizadas en el presente trabajo (edad, sexo, etc.), desarrollar un currículo específico, entrenar docentes y alumnos, utilizar recursos apropiados e instruir al personal administrativo. En este punto, cabe resaltar que la universidad en cuestión ya cuenta con la posibilidad de que los alumnos se expongan a un mayor rango de disciplinas, además de haber incorporado recursos digitales en línea durante la pandemia generada por el virus COVID 19, tales como Actividades sincrónicas (tecnología Blackboard collaborate y Meet) y Actividades asincrónicas (tecnología aula Campus Virtual y Classroom).

La tecnología aula virtual Campus universitario *moodle* permitió el abordaje de las actividades de las asignaturas mediadas por espacios para foros, encuestas, *chat*, consultas, glosarios, bases de datos, taller, tarea, *wiki*, herramientas externas. También la posibilidad de organizar el aula con actividades de bienvenida y ubicar programa, cronograma y actividades de la asignatura. Luego por temas (títulos y ejes) organizar el contenido (encuentros sincrónicos y sus grabaciones, material de apoyo).

Considerando la versatilidad con respecto al rango de disciplinas disponibles y la reciente incorporación de recursos digitales en línea, se puede inferir que la universidad en cuestión se ha adaptado a las demandas contemporáneas y quizá posea los recursos necesarios para implementar la estrategia de enseñanza propuesta del ciclo de aprendizaje experiencial. Ahora bien, la misma no posee ni entrenamiento de docentes y alumnos ni tampoco instrucción del personal administrativo que sean fundamentados en la filosofía de los estilos de aprendizaje. Por lo tanto, se puede aseverar que la estrategia de implementación del ciclo de aprendizaje experiencial no alcanzará su plenitud si no está pensada en un nivel más amplio (institucional) y, principalmente, si la misma no contempla las particularidades de las carreras de Psicología y Psicopedagogía.

## Conclusión

Los resultados presentados reflejan un futuro prometedor para los que desean optimizar la calidad de la educación ofrecida en el ámbito universitario. Sin embargo, debido a las peculiaridades de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía, es necesario que el programa institucional sugerido sea capaz de ofrecer herramientas

y espacios para que objetos de estudio complejos como los procesos psíquicos, el comportamiento y el proceso de aprendizaje obtengan un acercamiento adecuado a la luz de la propuesta del ciclo de aprendizaje experiencial.

Por otro lado, previamente a la elaboración del referido programa, sería necesario investigar también la incidencia de otras variables que pueden influir en el proceso de evaluación e implementación del ciclo de aprendizaje experiencial, tales como sexo y nivel socioeconómico.

De resto, se concluye que la estrategia de enseñanza propuesta es consistente y merece ser examinada. Al sugerir una estrategia arrojada y abrir el camino para nuevas reflexiones, el presente artículo puede servir también como base para futuras investigaciones que busquen establecer mejores estrategias de enseñanza en otras facultades que componen el amplio sistema universitario.

## Notas

<sup>1</sup> Universidad del Salvador. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Argentina. Director de Investigación.

<sup>2</sup> Universidad del Salvador. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Argentina. Profesora adjunta

## Referencias bibliográficas

Abdelhadi, A., Ibrahim, Y., y Nurunnabi, M. (2019). Investigating Engineering Student Learning Style Trends by Using Multivariate Statistical Analysis. *Education sciences*, 9(1), 58. <https://doi.org/10.3390/educsci9010058>

Alanya Beltran, J. E., Padilla Caballero, J. E. A., y Panduro Ramirez, J. G. (2021). Propuestas abordadas a los estilos de aprendizaje: revisión sistemática. *Centro Sur*. Recuperado a partir de <http://www.centroseditorial.com/index.php/revista/article/view/136>

Alonso García, C. y Gallego, D. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(6), 4-22.

Alonso, C.M., Gallego, D.J., y Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.

Arias Gallegos, W.L., Zegarra Valdivia, J., y Velarde, O.J. (2014). Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes de psicología de Arequipa. *Liberabit*, 20(2): 267-279.

Astudillo, H.J.T., Maldonado H.P.A., y Torres, M.L.M. (2018). Estrategias y estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología Educativa. *Revista Killkana Sociales*, 2 (2), 9-16.

Austin, M.J. y Rust, D. Z. (2015). Developing an Experiential Learning Program: Milestones and Challenges. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(1), 143-153.

Dewey, J. (2005). *How we think*. New York: Barnes and Noble. (Originalmente publicado en el año 1910).



- Donado, M.G., Pérez, E.C., Molina, V.A., y González, I.V. (2009). Estrategias de enseñanza en docentes y estilos de aprendizaje en estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 3 (2), 124-139.
- Escurra Mayaute, L.M. (1992). Adaptación del inventario de estilos de aprendizaje de Kolb. *Revista Psicología*, 10 (1-2), 127-142.
- Gallego, D. (2013). Ya he diagnosticado el estilo de aprendizaje de mis alumnos y ahora ¿qué hago? *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11, 1-15.
- Hmedna, B., El Mezouary, A., y Baz, O. (2019). How Does Learners' Prefer to Process Information in MOOCs? A Data-driven Study. *Procedia Computer Science*, 148, 371-379. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.01.045>
- Honey, P., y Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Maidenhead: Peter Honey.
- Iliff, C. H. (1994). *Kolb's Learning Style Inventory: A meta-analysis*. Tesis doctoral no publicada, Boston University, Boston, MA.
- Kolb A. Y., y Kolb, D. A. (2013). *The Kolb learning style inventory 4.0: A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*. Recuperado de: Technical Specification - LSI Version 3 ([learningfromexperience.com](http://learningfromexperience.com))
- Kolb A. Y., y Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4, (2), 193-21.
- Kolb, D.A, Boyatzis RE, y Mainemelis C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 1, 47-227.
- Kolb, D. A. (1985). *Learning Style Inventory: Self Scoring Test and Interpretation Booklet*. Boston, MA: McBer.
- Kolb, D. (1984), *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Nueva York: Prentice Hall.
- Kolb, D.A., Rubin, I.M., y McIntyre, J. (1971). *Organizational psychology: An experiential approach*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Larriba Naranjo, F.L (2001). La investigación de los modelos didácticos y de las estrategias de enseñanza. *Enseñanza*, 19, 73-88.
- Marcos Salas, B, Alarcón Martínez, V., Serrano Amarilla, N., Cuetos Revuelta, M.J., y Manzanal Martínez, A.I. (2021). Aplicación de los estilos de aprendizaje según el modelo de Felder y Silverman para el desarrollo de competencias clave en la práctica docente. *Tendencias Pedagógicas*, 37, pp. 104-120. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.009>
- Martínez, I., Arellano, P. R., y Martínez Geijo, P. (2019). Los estilos de aprendizaje y de enseñanza: análisis y diagnóstico en educación superior de centro internacional de estudios superiores del español, CIESE-Comillas (España). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 12(24), 28-41.
- Meza, A. (1987). Acerca de los estilos cognitivos. *Revista de Psicología de la PUCP*, 5(2), 161-176.
- Muñetón, M.J., Pinzón, M.A. Alarcón, y L.L. Olaya, C.I. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento*



*Psicológico*, 10(1), 129-144.

Muthuprasad, T., Aiswarya, S. Aditya, K.S., y Girish K. J. (2021). Students' perception and preference for online education in India during COVID -19 pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 100101. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100101>

Peterson, K. y Kolb, D. (2017). *How you learn is how you live*. Oakland, CA: Berrett-Koehler.

Rahimi, S., Sohrabi, Y., Nafez A.H., y Dabirian, M. (2017). Learning Styles in University Education (Systematic Review) (2017). *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 8 (2), 386-391.

Rosa, G.A.M., Fioravanti, S., y Battaglini, F.V.R. (2019). Estilos de aprendizaje de alumnos de psicología y psicopedagogía: una revisión sistemática en el contexto iberoamericano. *Journal of learning styles*, 12(23), 71-95.

Ruiz, E. y Duarte, J. (2018). Diseño de un material didáctico computarizado para la enseñanza de Oscilaciones y Ondas, a partir del estilo de aprendizaje de los estudiantes. *Rev. Investig. Desarro. Innov*, 8(2), 295-309. <https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n2.2018.7966>

Troussas C, Krouska A, Sgouropoulou C, y Voyiatzis I. (2020). Ensemble Learning Using Fuzzy Weights to Improve Learning Style Identification for Adapted Instructional Routines. *Entropy*. 22(7), 735. <https://doi.org/10.3390/e22070735>

Ventura, A. M. y Moscoloni, N. (2014). Estilos de aprendizaje, perfiles de formación académica y nivel de estudio de estudiantes universitarios argentinos. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 11-27.