

## Estilística educativa

//Educational stylistics

//Estilística educativa

Christian Hederich Martínez\*

Recibido: 21/02/2012  
Evaluado: 03/03/2013 - 07/03/2013

\* | Doctor en Psicología. Director del Grupo de Investigación Estilos Cognitivos. Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: hederich@pedagogica.edu.co

## Resumen

El artículo es una revisión teórica que explora el potencial de la estilística educativa, como campo de investigación, desde dos perspectivas: 1) con el análisis de la presencia del concepto de *estilo* como tema o problema de investigación educativa en los últimos años en el ámbito latinoamericano, y 2) mediante la identificación de las líneas de investigación educativa relacionada con el concepto de estilo que poseen mayor proyección futura en la región. En el primer caso, se presentan los resultados de un estudio bibliométrico realizado a partir de bases de datos de alcance regional. Para el segundo, se proponen reseñas temáticas que destacan la dirección de la investigación sobre estilos en las cuatro áreas que poseen mayor desarrollo reciente: los entornos virtuales o a distancia, los estilos de enseñanza (docencia), el examen de intervenciones educativas y la discapacidad.

## Abstract

This paper is a theoretical analysis that explores the potential of educational stylistics, as a research field, from two points of view: 1) by means of the analysis of the presence of the concept of *style* as topic or problem of educational research in recent years in Latin - America and 2) by means of the identification of the main research thresholds, related to the concept of style, which have the most future potential in the region. In the first case, a bibliometric analysis, based on regional research data bases, is presented. In the second case, thematic reviews are done on the four main fields of research about styles: virtual or distance education, teaching, educational programs testing and disability.

## Resumo

O artigo é uma revisão teórica que explora o potencial da estilística educativa, como área de pesquisa desde duas perspectivas: 1) com a análise da presença do conceito de estilo como tópico ou problema de pesquisa educativa nos últimos anos no âmbito latino-americano, e 2) por meio da identificação das linhas de pesquisa relacionadas com o conceito de estilo que têm maior projeção futura na região. No primeiro caso, apresentam-se os resultados de um estudo bibliométrico feito a partir de bases de dados de alcance regional. Para o segundo, propõem-se resenhas temáticas que destacam a direção da pesquisa sobre estilos nas quatro áreas que têm maior desenvolvimento recente: os entornos virtuais, os estilos de ensino, o exame de intervenções educativas e a deficiência.

## Palabras Clave

Estilística educativa, estilo cognitivo, estilo de aprendizaje, estilo de enseñanza, investigación.

## Keywords

Educational stylistics, cognitive style, learning style, teaching style, research.

## Palavras chave

Estilística educativa, estilo cognitivo, estilo de aprendizagem, estilo de ensino, pesquisa.

## Introducción. Estilística y el Grupo de Estilos Cognitivos en Colombia

La idea de dedicar un volumen de la *Revista Colombiana de Educación* al tema de la estilística educativa surge de la percepción de un importante auge del tema en el país. Esta percepción puede ser validada por la constatación de la presencia actual de una cantidad significativa grupos de investigación en Colombia que han definido, dentro de sus objetos de trabajo académico, temas relacionados con el estilo, sea este cognitivo, de aprendizaje, pedagógico, de enseñanza u otros. En concordancia con ello, se observa también un incremento importante de la producción bibliográfica sobre el tema, y muy especialmente en su relación con aspectos educativos.

Suponemos que en este auge del tema le corresponde al Grupo de Estilos Cognitivos, con sede en el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), un cierto mérito. En efecto, la presencia y la producción del Grupo de Estilos Cognitivos, mantenida ya por 23 años, puede haber sido un motor importante en este interés.

De todos los grupos de investigación actualmente registrados en Colciencias sobre el tema, el Grupo de Estilos Cognitivos es, con mucho, el más antiguo, al iniciar labores en 1990, y mantener una producción continua sobre el tema durante toda su trayectoria. Examinada la base ScienTi de grupos de investigación en Colombia, en la búsqueda de grupos con el criterio de que, en su denominación, contengan las palabras *estilo* o *estilos* aparecen, además del Grupo de Estilos Cognitivos, cinco grupos de investigación: el Grupo Estilos Pedagógicos, del programa de educación de Colciencias, fundado en 2003; el Grupo Desarrollo y Estilos de Pensamiento, también del programa de educación, fundado en 2002; el Grupo Estilos de Aprendizaje e Idiomas Extranjeros (Esapidex), también del programa de educación, fundado en 2001, y dos grupos del programa de ciencias humanas de Colciencias que trabajan el tema del estilo de vida y que, en estricto sentido, no abordan problemáticas específicamente educativas.

Durante estos 23 años el grupo ha mantenido una producción bibliográfica considerable, entre la que se cuentan 60 artículos sobre el tema publicados en revistas indexadas en diferentes índices, 9 libros, 3 capítulos de libro, 38 tesis de maestría y 4

tesis de doctorado concluidas sobre el tema. Los aportes a diferentes programas de postgrado han sido también nutridos e incluyen programas como los doctorados en Psicología de la Universidad del Norte, en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales (Cinde), y las maestrías en Educación y Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional, en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, e igualmente en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, entre otras.

En sus inicios, el Grupo de Estilos Cognitivos inició con trabajos sobre la dimensión de dependencia-independencia de campo y su relación con características personales y culturales en muestras de población estudiantil de diferentes regiones colombianas. Esta etapa, en la que se desarrollaron los proyectos de “Regiones cognitivas en Colombia” fases I y II, nos permitió aprender mucho sobre aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales de la investigación en esta dimensión (Hederich y Camargo, 1999b; Hederich, Camargo, Guzmán y Pacheco, 1995).

A esta primera fase, que giró sobre preguntas más propias de la antropología cognitiva, le siguió otra donde las preguntas fueron formuladas desde la psicología cognitiva. Abordamos en esta oportunidad algunos estudios experimentales que

controlaban la naturaleza de tareas lingüísticas y matemáticas, o registraban la latencia de respuesta. Iniciamos en esta fase las primeras exploraciones de otras dimensiones estilísticas, o con instrumentos alternativos para indicar la misma dimensión que habíamos venido estudiando (Camargo y Hederich, 2005; Hederich, 2000; Hederich y Camargo, 1999a). Durante esta fase nos aproximamos de forma más directa a las primeras preguntas sobre aspectos diferenciales en la cognición y el aprendizaje, lo que empezó a mostrar ciertas aplicaciones al ámbito de la educación.

Todavía podría identificarse una tercera fase en la evolución del grupo, en donde nos introducimos de lleno en la aplicación del tema al campo educativo. En ese momento nos concentramos en examinar las relaciones entre diferentes aspectos de la trayectoria educativa de los estudiantes en relación con su estilo cognitivo (Hederich y Camargo, 2001). Ya en este momento el grupo recibe nuevos integrantes, lo que le permite ampliar el espectro de investigaciones para abarcar otros temas relacionados, como el estilo cognitivo y el aprendizaje de la escritura (Rincón y Hederich, 2008; 2012). Aparecen aquí también las primeras reflexiones sobre los estilos de enseñanza (Abello, Hernández y Hederich, 2011; Camargo y Hederich, 2010;), y las primeras generalizaciones del concepto de estilo (Hederich, 2007; 2010), gene-

ralizaciones que nos conducen, hoy, a la presentación del actual volumen de la *Revista Colombiana de Educación*.

Ahora bien, ¿tiene sentido hablar de *estilística educativa*? ¿Existe, verdaderamente, una característica distintiva y lo suficientemente importante, o interesante, que justifique utilizar una categoría como la propuesta para agrupar investigaciones que, desde algún punto de vista, podrían ser consideradas disímiles? Creemos que sí. Evidentemente, la categoría se fundamenta en el uso de la palabra *estilo*, lo cual puede tener un sello distintivo. Como parece obvio, se pretende englobar con esta denominación todas las investigaciones que consideren la presencia de estilos en la educación, ya sean cognitivos, de aprendizaje, de enseñanza, o de cualquier conducta que represente una tendencia estilística genuina en su aplicación a la actividad educativa.

¿Y es que, acaso, podemos diferenciar lícitamente trabajos que utilizan un enfoque estilístico *genuino*, de aquellos que no lo hacen? De nuevo, consideramos que esto es efectivamente así, y ello en gracia a la importancia y sobre todo a la especificidad del concepto de *estilo*. En lo que sigue, precisaremos este concepto.

## El concepto de estilo: una descripción neutral de la conducta individual

Es un dato conocido que el origen etimológico de la palabra *estilo* se remonta al término latino *stilus*, y este a su vez del griego *στυλοζ*, que se refiere al punzón utilizado antiguamente para escribir sobre las tablas enceradas. Puede suponerse que, aun en sus inicios, la palabra se utilizaría para denotar, no solo el objeto en sí, sino a quien lo usase, identificando una forma particular de uso del punzón, propia e identificable; esto es, una caligrafía particular, si se permite la extensión del concepto. Esa es la acepción con la que utilizamos el concepto hoy: la de una forma particular, característica y distintiva, que describe la conducta de un individuo dado.

El concepto de estilo aparece inicialmente en la historia como proveniente del mundo de las artes y, especialmente, de la literatura, para referirse a una forma particular de expresión estética. Este sentido se generaliza al campo de las artes como el conjunto de características que definen una tendencia estética identificable y distintiva. El estilo impresionista o el cubista son ejemplos de este uso de la palabra en esta acepción.

En el ámbito de las ciencias de la conducta, el estilo parece surgir por primera vez en el trabajo de Lewin (1935, citado por Ferrari y Sternberg, 1998), quien utilizó la noción como una expresión de la personalidad consistente en una disposición al uso de ciertas habilidades cognitivas. Por esos mismos años, Allport (1937) se refería a *estilos de vida*, como identificadores de tipos distintivos de comportamiento que resultaban ser expresiones de la personalidad del individuo.

Hacia la década de 1950, el concepto de estilo ya era de amplio uso en la psicología. Por esta época, English e English definen el estilo como “la suma total de detalles de la conducta que influyen comparativamente poco en la consecución de una meta, pero que dan una manera característica, casi una identificación, a un individuo o a una actuación particular” (1958, 531, citados por Witkin y Goodenough, 1985). Esta particular definición contiene la que, desde nuestro punto de vista, es la característica central de la noción de estilo: la idea de que, influyendo comparativamente poco en la consecución de la meta, el estilo identifica de forma clara y distintiva una cierta actuación; esto es, que la noción de estilo debe ser relativamente neutral.

Esta característica fue incluida es un intento de sistematización previo de la noción general de estilo (Hedrich, 2007). En esa ocasión, la noción se refería a una manera particular de tipificar la conducta individual, es

decir, a la forma como esta conducta se daba, y que debía cumplir con cuatro características distintivas. La primera de estas características es que fuera una noción diferenciadora, y que, en esa medida, se creara para identificar una conducta individual. La segunda característica es que debía mostrar cierto grado de permanencia en la actuación del individuo, de forma que resultara fácilmente identificable, reconocible y asignable al sujeto en cuestión. La tercera característica fue definida en términos de que debía integrar diferentes dimensiones del individuo, de forma que fuera reconocible en múltiples actuaciones. Por último, la cuarta característica, y tal vez la más importante además de la primera, es que esta debía tener un carácter neutral: no podría asignarse una superioridad absoluta de un determinado estilo sobre otro.

Además de estas cuatro características, sobre las que se ha insistido hasta el extremo, podría ser relevante recalcar la definición misma del estilo como una tipificación de la forma en que se da la conducta individual que resulta ser una descripción de conjunto de diferentes áreas del individuo que resultan tener un funcionamiento consistente. Esto permite establecer un vínculo entre diferentes áreas que, tradicionalmente, han sido tratadas de forma separada, como las perceptuales, cognitivas, motivacionales y socioafectivas, y establece un nexo entre el concepto de estilo y el de personalidad.

Ahora, las formas en que se ha utilizado la expresión *estilo* en la producción académica de la educación no siempre han respetado todas las características que hemos incluido en su definición y, sin dudas, la más comúnmente pasada por alto es la de la neutralidad del estilo. Esto resulta relativamente fácil de encontrar en muchas dimensiones de estilo de enseñanza y de crianza.

El carácter necesariamente neutral de cualquier planteamiento estilístico es, desde nuestro punto de vista, la característica más distintiva de la noción y aquella que le da más fuerza e interés, en tanto permite lograr descripciones de la conducta que no alcanzan un carácter prescriptivo, sino que se limitan al cumplimiento de objetivos simplemente descriptivos. En esto radica su poder y su mayor interés: al mantener, a como dé lugar, una relativa neutralidad valorativa, permite una descripción más abierta, más desprevenida y, a la postre, más respetuosa de la actuación de un individuo particular. Se renuncia acá a la idea de que existe una forma de proceder que resulta mejor para todas las situaciones y las personas, y por tanto, se asume que cualquier tendencia consistente en la actuación tiene situaciones y condiciones en las que esta tendencia resulta apropiada y efectiva, y otras en las que el mismo comportamiento resulta inadecuado y poco afortunado.

La neutralidad valorativa del concepto de estilo radica, precisamente, en la relativa permanencia de la conducta en las diferentes situaciones en las que esta se despliega. En efecto, en la medida en que la forma de la conducta tiende a ser la misma en las diferentes situaciones, su efectividad dependerá de las características propias de la situación. Por ejemplo, en relación con la dimensión de estilo cognitivo conocida como *impulsividad-reflexividad*, definida por Kagan (1966), una polaridad de estilo cognitivo bastante conocida y estudiada, la tendencia consistente de una cierta persona a mostrar un comportamiento reflexivo tiende a ser muy adecuada en situaciones en las que el sujeto tiene suficiente tiempo para sopesar cuidadosamente su respuesta, tal y como lo son la mayoría de las situaciones académicas. Sin embargo, muchas situaciones de la cotidianidad no permiten este tipo de comportamiento, sino que exigen respuestas, no tan precisas, pero sí muy rápidas. En estas situaciones, una persona reflexiva responderá de forma muy lenta para ser efectiva. Esto es, la efectividad de la reflexividad dependerá de la naturaleza de la situación y sus particulares exigencias.

En la actualidad, la permanencia del estilo y sus límites es el tema que genera mayor debate. Precisamente uno de los modelos que se utilizan con más frecuencia para caracterizar y organizar las diferentes dimensiones de estilo, conocido como el *modelo de la cebolla*, propuesto por Curry en 1987, organiza las diferentes dimensiones de estilo respecto de su relativa permanencia. Así, en el centro de la cebolla, se ubican las dimensiones de estilo cognitivo más cercanas al concepto de personalidad, y por tanto, más permanentes y difíciles de cambiar. Se ubican aquí dimensiones como la dependencia-independencia de campo (Witkin y Asch, 1948), reflexividad-impulsividad (Kagan, 1966) o las dimensiones identificadas por Myers (1962). En una capa intermedia de la cebolla se ubican los *estilos de procesamiento*, relativamente permanentes, pero en menor medida que los anteriores. Ejemplos de las dimensiones que se ubican en la capa intermedia pueden ser las dimensiones de estilo de aprendizaje de Kolb (1981), o las de Grasha (1984). Finalmente, en la capa exterior se ubican aquellas dimensiones de estilo que pueden cambiar con mayor facilidad, como las estrategias de estudio definidas por Dunn y Dunn (1992).

## Las apariciones del estilo en la educación

Luego de esta breve presentación de la noción de estilo, tanto desde

el punto de vista de su aparición y desarrollo en la psicología, como desde su desglose conceptual en las características que componen el constructo, ahora sí podemos intentar responder interrogantes acerca del interés potencial que tiene la categoría de la estilística educativa, como válida para agrupar los trabajos que utilizan dimensiones estilísticas en la descripción de la conducta en ámbitos de la educación. Desde esta perspectiva, las investigaciones que forman parte de esta categoría tienen la característica de intentar describir el comportamiento individual considerando el hecho de que siempre podrá considerarse un ámbito de actuación en la que tal comportamiento pueda resultar adecuado o efectivo en el logro de objetivos concretos.

¿Qué temáticas específicas podrían quedar agrupadas en la categoría de las investigaciones sobre estilística educativa? Una primera aproximación en respuesta a esta pregunta podría estar dada en las categorías conceptuales que sirven de base a la elaboración de los *The-saurus*. Del *thesaurus* del servicio de información de ERIC<sup>1</sup> el término *style*, aparece asociado con ocho entradas: *architectural style*, *cognitive style*, *communication style*, *learning style*, *life style*, *parent style*, *perceptual style*, y *response style (tests)*. En

1 ERIC: Education Resources Information Center. Esta es una base de datos digital en línea sobre información e investigación educativa del Instituto de Ciencias de la Educación (IES) del Departamento de Educación de Los Estados Unidos de América.

estas definiciones, las expresiones, *cognitive style*, *learning style* y *perceptual style* se consideran equivalentes, por lo que quedan cinco entradas diferentes con relevancia para las publicaciones educativas: el estilo arquitectónico, propio de una tendencia estética particular, el estilo comunicativo, el estilo de vida, el estilo parental y el estilo de respuesta en las pruebas. Pero, antes de continuar con el rastreo de estas categorías en las bases de datos especializadas, resulta importante definir lo que cada una de estas entradas significa.

Entendemos por estilo cognitivo el modo característico en que una persona percibe, piensa, recuerda, resuelve problemas o, en general, procesa la información. La noción de estilo cognitivo hizo su aparición en la literatura psicológica y educativa desde principios de la década de 1940, y su presencia se mantiene incólume con los años, como lo mostraremos más adelante.

Ahora, la relación entre los estilos cognitivos y los estilos de aprendizaje ha sido confusa y compleja. Existen, sin embargo, autores que marcan una diferencia entre los dos conceptos, principalmente relacionada con la permanencia del estilo de aprendizaje, que se supondría menor que la del estilo cognitivo (Rayner, 2000). Desde nuestro punto de vista, las diferencias terminológicas realmente revelan diferencias en las tradiciones teóricas en las que originan cada una de las dimensiones que adoptan el mote de estilo *cognitivo* o *de aprendizaje*. En general, las dimensiones de los llamados estilos cognitivos provienen de la escuela gestáltica (Witkin *et al.*, 1962) o de la psicología del ego (Kagan, 1966), tal y como lo anotan Ferrari y Sternberg (1998). Por su parte, las dimensiones que adoptan el mote de “estilos de aprendizaje” surgen más bien del desarrollo de la psicología educativa de orden psicopedagógico (Ferrari y Sternberg, 1998). En lo que sigue, y para facilitar la exposición, utilizaremos las expresiones estilo cognitivo y estilo de aprendizaje como sinónimas.

Del anterior listado de estilos es pertinente dar relevancia a una entrada que podría tener especial interés para el ámbito educativo, además de la relacionada con los estilos cognitivos o de aprendizaje: los estilos de comunicación o estilos comunicativos. Esta entrada tiene especial importancia en el ámbito educativo, especialmente si se considera la actividad de enseñanza como una actividad eminentemente comunicativa: en este sentido, los estilos comunicativos se traducen, rápidamente,

en estilos de enseñanza. Esta perspectiva fue la utilizada en una de las tesis doctorales del grupo, y demostró una enorme fertilidad a la hora de definir dimensiones estilísticas de la enseñanza (estilos de enseñanza) (Camargo, 2010; Camargo y Hederich, 2007a; 2007b y 2010).

Ahora, podría considerarse que las relaciones entre el estilo cognitivo y el estilo de enseñanza son escasas. En efecto, aparentemente los conceptos se sitúan en planos completamente diferentes en tanto uno se refiere al estilo del aprendiz y otro al del enseñante. Existe, sin embargo, un planteamiento que los enlaza directamente y es el de la conceptualización del estilo de enseñanza como una expresión del estilo cognitivo del docente. Esta perspectiva, que antes hemos denominado *perspectiva psicológica* del estilo de enseñanza (Camargo y Hederich, 2007a; Camargo, 2010), ha orientado gran cantidad de trabajos que tienen el mérito de que, al vincular estos dos conceptos, resulta inmediata la posibilidad de examinar el efecto del estilo de enseñanza, esto es, de la conducta del docente durante su actividad pedagógica, sobre el aprendizaje de sus estudiantes, por la vía de la concordancia o discordancia entre los estilos cognitivos de los actores involucrados en el proceso.

Continuando con las diferentes acepciones del concepto de estilo, la noción de *estilo de vida* es una que, potencialmente, podría tener

un enorme interés en la caracterización de la práctica educativa, especialmente en contextos de educación intercultural, si bien es en realidad poco utilizada en las publicaciones educativas. En efecto, la expresión *estilo de vida* intenta denotar una forma de vida, entendida como una característica distintiva de un grupo nacional, regional, local, generacional, de clase, subcultural, etc., que se expresa en cualquiera de los ámbitos de comportamiento humano, y fundamentalmente en las costumbres y la vida cotidiana. Esta noción trasciende en mucho su aplicación educativa y su uso parece ser mucho más frecuente en publicaciones médicas, específicamente epidemiológicas, en donde se lo considera un factor estrechamente asociado con la aparición o mantenimiento de la enfermedad.

Quedan dos nociones específicas que vale la pena definir: primero la noción de *estilo parental* proveniente de la psicología de desarrollo, describe las estrategias que los padres utilizan en la crianza de los niños. El interés de esta noción para la educación es bastante obvio, especialmente para la de los más pequeños. Segundo, el llamado *estilo de respuesta* está en el ámbito de la psicometría y describe las tendencias de los individuos a responder a los cuestionarios dentro de un rango predefinido a través del tiempo en las diferentes situaciones, como la *inclinación al sí*, o la *inclinación al no* (Jackson y Messick, 1958; Walter

et al., 1998). Existe otra acepción del estilo de respuesta, que intenta describir las tendencias consistentes en la respuesta social de los individuos de forma agresiva, asertiva o pasiva. Esta última aparece raramente en publicaciones educativas, si bien últimamente se encuentra en la literatura que trata el problema del maltrato entre iguales o *bullying*, por la necesidad de moldear estilos de respuesta más asertivos en las víctimas del matoneo (Chaux, 2011; Hoyos, Aparicio y Córdoba, 2005).

La búsqueda de las entradas que contengan la palabra *estilo* en el *Diccionario Conciso de Psicología* de la APA arroja nuevos conceptos que pueden dar un panorama más amplio de uso del término. Específicamente, aparecen allí, además de los ya mencionados estilos cognitivos, de aprendizaje, de crianza y de vida, los estilos de afrontamiento (*coping style*), de liderazgo (*leadership style*) y de mando (*command style*).

Los estilos de afrontamiento se refieren a las formas características como los individuos manejan el estrés o las situaciones que provocan ansiedad. Esta noción aparece muy raramente en publicaciones educativas y se restringe a usos de tipo más bien clínico.

Por su parte, el estilo de liderazgo se refiere a las tendencias conductuales estables que muestra un líder en particular, mientras se dirige al grupo. Esta noción, que tiene una larga trayectoria en psicología social, ha sido utilizada en algunos trabajos como base de dimensiones que describen el comportamiento de los maestros frente a sus grupos de alumnos y, por tanto, han contribuido a la generación de diferentes dimensiones de estilos de enseñanza (cf. Martínez, 2009).

Por último, la noción de *estilo de mando*, o más específicamente *estilo de enseñanza de mando directo*, es la única de las anteriores que proviene propiamente del ámbito educativo, muy presente en la educación física, y se refiere a un método de instrucción, de corte tradicional, altamente estructurado, en el que el maestro toma todas las decisiones concernientes al desarrollo de la clase mientras que el papel de los estudiantes es de tipo pasivo y receptivo. Así, el llamado *estilo de mando* no es más que una modalidad específica de una dimensión de estilo de enseñanza (Mosston y Aschwort, 1986).

Esto nos limita la definición de la estilística educativa específicamente a aquellas investigaciones relacionadas con las aplicaciones educativas de las nociones de estilo cognitivo,

de aprendizaje o perceptual, que sintetizamos en la noción general de estilo cognitivo, o bien a los estilos de enseñanza, que agrupa a las acepciones educativas de los estilos comunicativo, de liderazgo o de mando.

En lo que sigue, examinaremos las apariciones recientes de estas nociones en las publicaciones latinoamericanas indexadas.

## Estilos cognitivos en las publicaciones indexadas en SciELO

Con el fin de examinar el desarrollo del conocimiento sobre estilística educativa, se optó por la realización de un estudio bibliométrico sobre la base de datos de artículos contenidos en la plataforma SciELO. Como se sabe, SciELO cuenta con una plataforma sencilla y abierta para la consulta, y agrupa publicaciones iberoamericanas, por lo que permite un rastreo del desarrollo del concepto muy específico a nuestro medio.

En general, se encontraron 49 publicaciones, todas referidas a artículos científicos publicados en revistas de reconocida trayectoria en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, España, México, Portugal y Venezuela. Estos artículos aparecen dispersos en un total de 41 revistas diferentes, entre las que se destacan la *Revista Educación Médica*, editada en España, que contiene 4 artículos, y las revistas: *Clínica y Salud*, editada en España; *International*

*Journal of Morphology*, de México; *Investigación y Postgrado*, de Venezuela; la *Revista Latinoamericana de Psicología*, editada en Colombia, y *Revista Médica de Chile*, cada una con dos artículos. Es importante anotar que estos datos se encuentran infravalorados en la medida en que conocemos que en revistas como la *Revista Latinoamericana de Psicología* existen, a la fecha, al menos dos nuevos artículos que tratan directamente el tema del estilo cognitivo (vol. 44, Nos. 1 y 2), pero que no aparecen aún reportados en la base de datos. Igual podría estar ocurriendo con las otras publicaciones<sup>2</sup>.

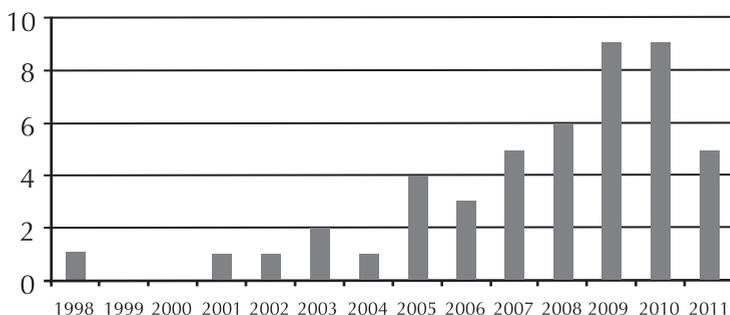
Los países en donde se radican las revistas que publican artículos en esta temática están liderados por Brasil, con 14 artículos en total. Le sigue España, con 10 artículos; Colombia, con 6 artículos; México, con 5; Chile, con 4; Argentina y Cuba, cada uno con 3 artículos; Venezuela, con 2 artículos, y Portugal, con un artículo. De este total, solo aparece una publicación en línea.

En la figura 1 se muestra el número de artículos en la base de SciELO por año, a partir de 1998, cuando encontramos el primer artículo. Como se observa, el interés por el tema parece haber venido en un incremento constante año tras año, hasta el último en el que, como ya hemos mencionado, se evidencia un subreporte.

2 La plataforma fue consultada en el mes de diciembre de 2012.

Figura 1.

### Número de artículos en SciElo, por año de publicación



En correspondencia con la dispersión de los medios de publicación, se observa también una relativa dispersión de autores, evidenciada en la escasa frecuencia de artículos publicados por pocos autores. En efecto, figurando como primer autor, encontramos 48 nombres diferentes: solo una persona aparece como primer autor en dos publicaciones: la profesora Marcela Bitrán de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Como segundo autor empezamos a encontrar dos nombres repetidos con dos artículos cada uno: los profesores Denise Zúñiga de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y Christian Hederich, de la Universidad Pedagógica Nacional, de Colombia. De cualquier forma que se vea, son pocos los autores cuya producción se mantiene constante en este tema.

Respecto de las instituciones productoras de este conocimiento, se observan niveles similares de dispersión. Examinando la afiliación institucional del primer autor, se encuentra un total de 38 instituciones en donde figuran cuatro instituciones con dos artículos cada una: la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad de Chile, la Universidad de Talca, igualmente ubicada en Chile y la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Existen varios puntos de interés en el examen de la producción científica sobre el tema de los estilos cognitivos o de aprendizaje en el contexto latinoamericano. En lo que sigue, expondremos los resultados en relación con las dimensiones estilísticas abordadas en estos trabajos, la naturaleza de las investigaciones reportadas y los niveles educativos al que están dirigidos.

## Dimensiones

Uno de los puntos de mayor interés al hacer esta revisión bibliométrica es el rastreo de las dimensiones estilísticas más frecuentemente utilizadas en las publicaciones latinoamericanas. Como se sabe, una de las características más distintivas de esta línea de investigación es la enorme dispersión de las dimensiones de estilo definidas y estudiadas. El examen que hacen Zhang y Sternberg (2006) evidencia más de 30 dimensiones con desarrollos relativamente recientes, sin embargo este número puede ser mucho mayor.

Los resultados sobre las dimensiones estilísticas más utilizadas en los artículos latinoamericanos muestran, como se espera, una gran dispersión. Se perfilan, eso sí, algunas dimensiones que muestran alta frecuencia de aparición, en particular la dimensión de estilos de aprendizaje de Honey y Mumford (1986), con 14 artículos (29%), y seguida de la dimensión de dependencia-independencia de campo, definida por Herman Witkin y su equipo (Witkin y Goodenough, 1985), con 9 artículos (18%).

La dimensión de estilos de aprendizaje de Honey y Mumford (1986) fue elaborada a partir de la dimensión de estilos de aprendizaje de Kolb (1981), y popularizada en lengua castellana por Alonso y Gallego (2003) con un instrumento conocido como CHAEA (cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje). La gran cantidad de artículos que tratan del cuestionario Honey-Alonso

muestra la gran efectividad y la profunda penetración que ha tenido el grupo de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en España, con la realización de los congresos mundiales de estilos de aprendizaje, que han venido llevándose a cabo de forma alternada en España y Latinoamérica. Otro de los mecanismos que explican la gran difusión de esta dimensión estilística es la disponibilidad del cuestionario de forma gratuita en internet. En este mismo sentido podría explicarse el enorme decaimiento de otras dimensiones, otrora muy conocidas y populares, como la dimensión de estilos de aprendizaje de Rita y Keneth Dunn (Dunn y Dunn, 1992). La tercera razón que podría explicar el rápido crecimiento de los trabajos en esta dimensión estilística es la presencia de una revista electrónica en castellano, enteramente dedicada a esta perspectiva<sup>3</sup>.

La segunda de las dimensiones con alta presencia en las publicaciones de SciElo es la dimensión de dependencia-independencia de campo (DIC) definida por H. Witkin (Witkin y Goodenough, 1985). La aparición de la DIC era esperable, y es una consecuencia natural de la gran popularidad que esta dimensión ha tenido, desde hace ya bastante tiempo, en la literatura. Sin lugar a dudas, la DIC es la dimensión más antigua de las que aún mantiene un volumen importante de trabajos. Definida por

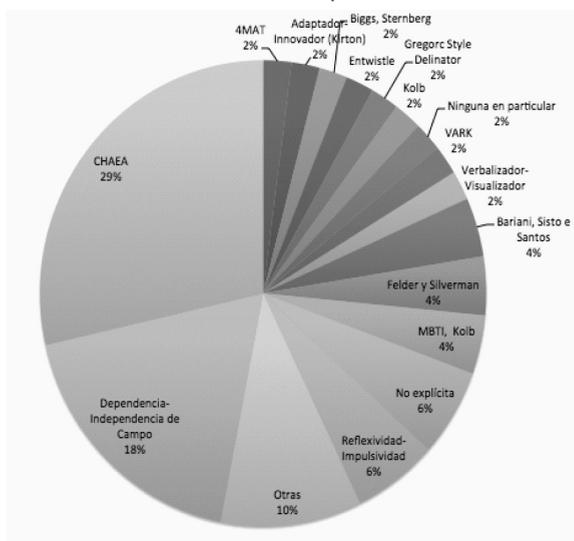
3 La revista *Learning Styles Review* (<http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/>).

H. Witkin y S. Asch desde la década 1940, ha mantenido su presencia en las publicaciones, si bien su volumen ha decaído de forma perceptible en los últimos 20 años. Sin embargo, y como se ve, la DIC sigue mostrando una importante cantidad de trabajos.

Aparecen también, en este listado de dimensiones estilísticas, algunas de las dimensiones más clásicas como la dimensión de estilo cognitivo de reflexividad-impulsividad (Kagan, 1966), con tres artículos en su instrumento original, además de otros en instrumentos de más reciente factura (Bariani, Sisto y Santos, 2001), y las dimensiones originales de estilos de aprendizaje definidas por D. Kolb (1981), igualmente con tres artículos. Con dos ocurrencias aparecen el indicador de Myers-Briggs (MBTI, por sus siglas en inglés) (Myers y Briggs, 1980), las dimensiones bien conocidas definidas por R. Felder (1993) y un instrumento planteado en el trabajo de Bariani, Sisto y Santos, que resultaba desconocido para nuestro grupo hasta el momento. Este último contiene un cuestionario para la evaluación de la dimensión de reflexividad-impulsividad (figura 2).

Figura 2.

Dimensiones estilísticas en las publicaciones de SciELO



Finalmente, vale la pena mencionar algunas de las dimensiones que presentan una única ocurrencia. Entre ellas, la dimensión verbalizador-visualizador de R. Riding (Riding y Cheema, 1991), tan popular en la literatura norteamericana y europea, no parece

haber tenido gran arraigo en la producción latinoamericana. El modelo VARK, de Fleming y Baume (2006), así como los modelos de Gregorc (1979), Entwistle (1988) y Sternberg (1999) son modelos conocidos y muy difundidos en las publicaciones norteamericanas, pero aparecen acá de forma muy marginal. Puede ser interesante anotar que aparecen en este listado dimensiones de las que hace ya bastante tiempo no se tenía noticia, como la dimensión adaptador-innovador, definida por Kirton (1976) en la década 1970.

## Objeto de las publicaciones

El alcance de los objetivos planteados para las publicaciones examinadas es uno de los puntos que interesa examinar con algún nivel de detalle. Sin embargo, la categorización de los objetivos de los diferentes artículos no es tarea fácil. Una primera categoría que surge espontáneamente de la primera lectura de los trabajos es la caracterización simple, bajo alguna dimensión estilística particular, de una muestra de sujetos, usualmente estudiantes en algún programa particular. Se dice *caracterización simple* puesto que, una vez la muestra ha sido encasillada por su pertenencia a tal o cual estilo, el artículo no avanza más allá. Pertenecen a esta categoría 9 artículos (18,4%), casi todos hechos sobre el estilo de aprendizaje de Honey y Mumford (1986) aplicando el CHAEA.

Una segunda categoría que resulta fácilmente visible es la de los artículos que buscan de manera más o menos sistemática la relación entre el estilo cognitivo y el logro educativo. Para hacerlo, en la mayoría de los casos establecen relaciones entre estas dos condiciones y otras que establecen algún tipo de mediación como la autorregulación del aprendizaje (López, Hederich y Camargo, 2011), la inteligencia (Pardierna-Luna, Oseguera-Rodríguez y Gudiño-Hernández, 2009; Ramiro *et al.*, 2010), el uso de estrategias de aprendizaje (Tinajero, Lemos, Araujo, Ferracés y Páramo, 2012), locus de control (Bolívar y Rojas, 2008). Pertenecen a esta categoría al menos 8 artículos (16,3%).

Existe un pequeño grupo de investigaciones, dedicado a la ampliación del conocimiento sobre los alcances de alguna dimensión estilística a través del examen de sus relaciones con alguna característica psicológica en los sujetos. Este grupo de trabajos resulta bastante similar al grupo anterior, excepto que no muestran interés específico en el logro educativo, Ejemplos de estas características abarcan el funcionamiento atencional (Guisande *et al.*, 2009) o la personalidad (Santos, Sisto y Martins, 2003), por ejemplo. En total, se cuentan 6 trabajos de este tipo (12,2%).

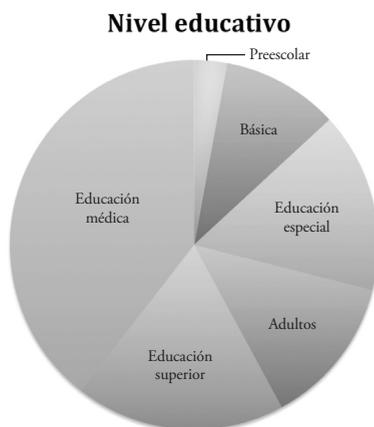
Por otro lado, vale la pena mencionar algunos trabajos centrados en el establecimiento de relaciones entre el estilo y la enseñanza, usualmente a través de propuestas

de enseñanza adaptativa para contenidos específicos. El espectro de contenidos es, como se espera, bastante amplio y abarca temas como la enseñanza universitaria de la informática (Durán y Costaguta, 2008), los modelos anatómicos (López, Sandoval y Giménez, 2011), el aprendizaje de la fisiología (Escanero *et al.*, 2009), de la neuroanatomía (Ayala, Díaz y Orozco, 2009) o de la física (Ramírez, 2010). Se referencian aquí 5 trabajos (10,2%).

## Niveles educativos

Por último, vale la pena referirse al nivel educativo de los sujetos en los diferentes estudios publicados. Al respecto, resulta muy interesante la observación del evidente liderazgo e interés que muestra la educación superior en medicina sobre el tema de los estilos cognitivos y de aprendizaje. En efecto, de los 49 artículos encontrados, 30 (61%) se refieren a aplicaciones de enseñanza y aprendizaje en la educación superior y, de estos últimos, 17, que representan por sí solos el 34% del total, se refieren específicamente a la educación médica. Con participaciones mucho menores aparecen la educación especial (12%), la educación básica primaria o secundaria (8%) y, en general, la educación de adultos (8%) en contextos básicamente organizacionales (figura 3).

Figura 3.



Esta presencia de la educación médica en la investigación sobre la estilística, a pesar de lo sorprendente que pudiera ser, no es nada nueva. De hecho, de acuerdo con Hughes (2012),

el concepto de estilo de aprendizaje tiene profundas raíces en la educación médica. Como ilustración, se menciona que en el curriculum del Royal College of General Practitioners se enfatiza que el practicante debe ser capaz de “demostrar conciencia sobre de los diferentes estilos de aprendizaje de los individuos”<sup>4</sup>.

En síntesis, el estudio bibliométrico realizado muestra una dinámica bastante intensa en lo que a publicaciones iberoamericanas sobre estilo cognitivo o de aprendizaje se refiere, que viene además en crecimiento. La enorme mayoría de trabajos aparecen dedicados a la educación superior. Es notable la cantidad de trabajos realizados sobre las dimensiones de Honey y Mumford y la dependencia-independencia de campo. Se observa, sin embargo, que la mayoría de los estudios no superan las descripciones simples de los estilos de aprendizaje de una muestra particular, por lo que dejan una impresión de que el desarrollo teórico y metodológico de los trabajos, en su mayoría, es aún incipiente.

## Los estilos de enseñanza

Al contrario de las investigaciones sobre estilos cognitivos y de aprendizaje, que son relativamente fáciles de ubicar y reconocer, los trabajos sobre estilos de enseñanza resultan

difíciles de identificar, y dan lugar a multitud de confusiones.

En primer lugar, cabe mencionar que muchos trabajos que podrían ubicarse en la línea de los estilos de enseñanza, no utilizan tal denominación, sino que usan una diversidad de expresiones como *enfoques de enseñanza* (o enfoques pedagógicos), *modelos*, *metodologías*, *estrategias*, etc. La diversidad de denominaciones utilizadas dificulta de forma notable su búsqueda e identificación en las bases de datos.

Por otro lado, aquellos trabajos que utilizan efectivamente la expresión *estilo de enseñanza* o *estilo pedagógico*, no siempre lo usan en el sentido específico al que nos hemos referido. En efecto, la expresión de *estilo de enseñanza* ha venido siendo utilizada dentro de la investigación educativa en diferentes acepciones, y gran parte de ellas se dirige a la formulación de recomendaciones específicas para *mejorar el estilo de enseñanza* o, más aún, para sustituirlo. Este tipo de recomendaciones no se concilia con nuestra perspectiva, fundamentada en el carácter individual y neutral del estilo que se intenta presentar y defender en este texto.

Con todo lo anterior, o tal vez por las dificultades en la búsqueda de este tipo de producción, solo fue posible encontrar, en la base de SciELO, un total de 8 artículos que tratan, propiamente, de temas relacionados con el estilo de enseñanza. En su mayoría, las instituciones que cobijan a los primeros autores

4 Royal College of General Practitioners Curriculum Statement 3.7. Teaching, Mentoring and Clinical Supervision (citado por Hughes, 2012).

son universidades de Portugal (3); aunque aparecen, con un artículo cada una, universidades de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México.

Al respecto del año de publicación, no parece haber una tendencia clara en la producción investigativa encontrada: dos artículos fueron publicados en 2004, uno en 2007, uno en 2008, dos en 2009, uno en 2010 y uno en 2011. En cuanto al nivel educativo atendido, se observa la misma tendencia ya presentada en relación con las publicaciones sobre estilos cognitivos, en el sentido en que la mayoría de los artículos (6) se refieren a la enseñanza universitaria, y solo dos examinan otros niveles, en este caso estos se centran en la básica secundaria.

Sobre las dimensiones de estilo de enseñanza estudiadas, la única similitud encontrada muestra que dos artículos trabajan sobre las muy conocidas dimensiones de estilo de enseñanza definidas por A. Grasha (2002) para docentes universitarios. Fuera de esta dimensión, se encuentran, con un trabajo cada una, las dimensiones operacionalizadas en el *Teaching Styles Rating Scale* (McWilliam *et al.*, 1998, citado por Grande y Pinto, 2009), *Approaches and Study Skills Inventory for Students* ASIST (Tait, Entwistle y Mccune, 1998, citado por Valadas, Gonçalves y Faisca, 2009), el Inventario de Tipo de Instructor, diseñado por Wheeler y Marshall (1986; citado por Pinelo, 2008) sobre las dimensiones de estilo de aprendizaje definidas por D. Kolb (1981). Existen además dos artículos que trabajan en la definición de nuevas dimensiones de estilo de enseñanza a partir de métodos de observación del profesor en clase (Borgobello, Peralta y Roselli, 2010) o bien a partir de la reflexión teórica sobre el estilo comunicativo (Camargo y Hederich, 2007b).

Estos datos muestran, en primer lugar, un muy escaso desarrollo de las dimensiones de estilo de enseñanza en las publicaciones iberoamericanas. De acuerdo con Zhang y Sternberg (2006), es relativamente esperable que los asuntos relacionados con los profesores vayan a la zaga de los asuntos relacionados con los estudiantes. Solo en la última década el profesor, como objeto de investigación, comenzó a surgir y es en el momento actual que se encuentran gran cantidad de trabajos que hablan del saber profesional del profesor y de la formación de profesores. En esto, es notable la diferencia entre la producción iberoamericana y la producción anglosajona, en donde pueden verse dimensiones de estilo de enseñanza que muestran un im-

portante desarrollo, entre las que se pueden mencionar las derivadas del estilo de aprendizaje de Grigorenko (Grigorenko y Sternberg, 1995), las derivadas del estilo cognitivo de dependencia-independencia de campo estudiadas por Evans (2004) y Saracho (2003).

## Hacia una prospectiva de la investigación en estilística educativa

El análisis previo de la producción académica sobre el campo de la estilística educativa divulgado en la base de SciELO permite vislumbrar algunas características importantes en la producción actual de conocimiento que, suponemos, marcan derroteros para la producción en un futuro inmediato. Esto, sin embargo, debe establecerse en el contexto más general de la producción internacional más reciente sobre el tema.

Un examen de la naturaleza y las principales temáticas en la actual producción de conocimiento sobre los temas de la estilística educativa muestra ciertas tendencias comunes que pueden ser mencionadas. Para el caso, es posible identificar tres grandes temáticas que podrían agrupar la mayor parte de la producción internacional sobre el tema de los estilos: 1) los estilos cognitivos o de aprendizaje en la educación virtual, o a distancia; 2) los estilos de enseñanza, y 3) los estilos cognitivos o de enseñanza en situaciones de discapacidad.

## Estilos en la educación virtual, a distancia o mediada por el uso de tecnologías de la información y la comunicación

En primer lugar, es notable la cantidad de producción académica que vincula los estilos cognitivos o de aprendizaje con los ámbitos educativos mediados por tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ya sean estos dados en ambientes hipermediales, virtuales o mezclados con componentes presenciales y virtuales (*blended*).

La enorme mayoría de estos trabajos toman base en los altos niveles de deserción y los escasos índices de aprovechamiento observados en cursos virtuales, usualmente dirigidos a estudiantes universitarios. Así, la gran mayoría de los trabajos en esta línea intentan incrementar la efectividad de las intervenciones educativas mediadas a través de TIC y de la consideración de las características cognitivas individuales, con lo que se intenta que los planteamientos educativos administrados por los sistemas informáticos se adapten más y mejor a los usuarios finales.

Una gran proporción de estos trabajos se centran en el uso de sistemas hipermediales. Este tipo de sistemas, en particular, tienen el interés de que ofrece al aprendiz multitud de caminos no lineales para la exploración del ambiente. Muchos

de estos trabajos se han centrado en la dimensión de estilo cognitivo de dependencia-independencia de campo. En general, los trabajos muestran diferencias muy significativas entre los grupos de estilo cognitivo en relación con su habilidad para seguir caminos no lineales de exploración del ambiente (Durfresne y Turcotte, 1997; Reed y Oughton, 1997), el grado de control requerido por el aprendiz (Yoon, 1994), las estrategias seguidas de navegación en el hiperespacio (Ford y Chen, 2000; Liu y Reed, 1995), la forma preferida de recibir la información (Angeli y Valanides, 2004) y el grado de concordancia entre el estilo del aprendiz y las estrategias pedagógicas que se suponen más efectivas para cada estilo (Ford, 1995; Ford y Chen, 2001). La consolidación de estos trabajos ha permitido llegar hasta la propuesta de un modelo de aprendizaje que ilustra las características distintivas de los sujetos independientes y dependientes de campo frente a los sistemas hipermediales (Chen y Macredie, 2002), modelo que ya ha sido puesto a prueba y confirmado (Lee *et al.*, 2010).

Mención especial en esta categoría tienen aquellos trabajos que se centran en el desarrollo o influencia de las habilidades de autorregulación del aprendizaje como condición necesaria para el logro de aprendizaje en intervenciones educativas virtuales (DeTure, 2004; Williams y Hellman, 2004). Al respecto, nuestro grupo ha mostrado, en la realización de dos tesis doctorales, algunos avances muy interesantes sobre la posibilidad de incrementar los niveles de autorregulación del aprendizaje en la educación básica secundaria a través de andamiajes actuando sobre ambientes hipermediales (López, 2010; López y Hederich, 2010; López, Hederich y Camargo, 2011), o bien a través del aporte de información estilística al estudiante en ambientes virtuales llevados a cabo en la educación superior (Pinzón, 2011). Un reporte de los trabajos realizados sobre ambientes hipermediales se presenta en este mismo volumen de la revista.

## Estilos de enseñanza

Un segundo ámbito de trabajo que muestra volúmenes importantes de producción es el relacionado con la definición de nuevas dimensiones de estilo de enseñanza y nuevas formas para su determinación.

Al respecto de esta línea, es posible distinguir dos grandes enfoques en el planteamiento de nuevos estilos de enseñanza. En un primer enfoque se parte de un modelo teórico y, por pro-

cedimientos deductivos, se plantean dimensiones de la enseñanza que se operacionalizan en instrumentos colectivos aplicados a docentes o estudiantes para la identificación del estilo de enseñanza del docente. En un segundo enfoque, se plantea el proceso inverso: a partir de la observación del profesor durante la actividad de enseñanza, y siguiendo procesos inductivos, se plantean dimensiones de estilo de enseñanza que, posteriormente, se validarán en una muestra de docentes. En este segundo enfoque, por las dificultades inherentes a la observación, usualmente se dedica al estudio profundo de pocos casos.

Un ejemplo particularmente importante del primer enfoque, de tipo deductivo, es el aportado por el trabajo de Evans (2004), quien diseñó un cuestionario para la identificación del estilo de enseñanza holístico-analítico de los profesores, el *Teaching Style Questionnaire* o TSQ, entendido como el correspondiente al estilo cognitivo holístico analítico del profesor, según la dimensión propuesta por R. Riding (1991). Los resultados de la aplicación de este cuestionario a 122 profesores de escuelas públicas canadienses fueron posteriormente examinados a través de un análisis factorial que arrojó cuatro grandes factores independientes: 1) estructura, definida en términos de la diligencia, planeación, evaluación y organización de las clases; 2) sociabilidad, entendida como el grado de extroversión y cercanía psicológica del profesor; 3)

formalidad, definida por el establecimiento de reglas, procedimientos, disciplina y retroalimentación, y 4) cautela, entendida como la priorización de la racionalidad y la reflexión (Evans, Harkings y Young, 2008).

Otro ejemplo de trabajos que siguen el enfoque deductivo es la propuesta de un modelo y un instrumento para la caracterización de los estilos de enseñanza de docentes universitarios, realizada por Abello y Hernández (2010) en su tesis de maestría y posteriormente desarrollada y revisada. En este caso se parte de un modelo del proceso educativo que identifica tres grandes dimensiones del estilo de enseñanza: 1) la dimensión social, en la que se diferencia la naturaleza de la interacción docente estudiante y el nivel en el que el docente comparte las decisiones con el grupo; 2) la dimensión de formas de control y gestión del aula, en donde se diferencian los niveles de estructuración de la enseñanza y los niveles de control del comportamiento del estudiante, y (3) la dimensión de estrategias de aula, definidas en dos subdimensiones independientes, correspondientes a las definidas por Honey y Mumford como activo-teóricas y reflexivo-pragmáticas (Abello Hernández y Hederich, 2011). En este caso se aplican instrumentos análogos al docente y a una muestra de sus estudiantes y se entrega al docente la información de las dos fuentes. Una presentación detallada del modelo y del instrumento se hace en este mismo volumen de la revista, en donde

se aporta, además, una descripción de su aplicación en los profesores del programa de educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional.

Para el segundo enfoque, que parte de la observación y, mediante procesos inductivos, la definición de nuevas dimensiones de estilos de enseñanza, se pueden encontrar varios desarrollos. Un primer ejemplo de este tipo de trabajos es el realizado por Borgobello, Peralta y Roselli (2010) que examina detalladamente las verbalizaciones públicas emitidas y los recursos didácticos utilizados por dos profesores universitarios contrastados por el tipo de clase dictada y la materia enseñada.

Otro ejemplo de este tipo de enfoque es la definición de siete nuevas dimensiones de estilo de enseñanza construidas a partir de la observación del comportamiento en clase de seis profesores de ciencias naturales de la educación básica secundaria hecha en la tesis doctoral de la profesora A. Camargo (2010; Camargo y Hederich, 2007a, 2007b). En este caso, la observación se llevó a cabo con técnicas de videoscopía y análisis de clínica didáctica (Rickenmann, 2008). A partir de las cuales se pudieron codificar: 1) los patrones discursivos utilizados por el profesor en clase, 2) las características de las actividades realizadas y 3) la naturaleza de los intercambios verbales emitidos por profesores y estudiantes en este contexto. Específicamente, las dimensiones definidas en este trabajo fueron rotuladas por sus polos extremos como: conferencista-conversador y aleccionador-evaluador, para la dimensión discursiva de la enseñanza; frontal-circular, y científico-educativo, para la dimensión interactiva y animador-supervisor-experto, ameno-apacible-sugestivo y transmisor-modelador, para la dimensión didáctica de la enseñanza (Camargo, 2010).

En general, se observa en esta línea de investigación una incipiente, pero intensa, dinámica de exploración y producción de conocimiento que seguramente se fortalecerá de forma importante en los próximos años.

## Estilos cognitivos y el efecto de intervenciones educativas

Este tipo de trabajos ha sido frecuente en la literatura sobre estilos cognitivos desde sus inicios y sigue siéndolo. En aquellos es posible distinguir dos enfoques diferentes dependiendo del objetivo que tienen al incluir variables de estilo.

En un primer enfoque, muchos trabajos que examinan el efecto de las intervenciones educativas considerando los estilos cognitivos lo hacen en la idea de mostrar las bondades de una estrategia pedagógica específica sobre el aprendizaje de un contenido concreto (por ejemplo, matemáticas) en algún nivel del sistema educativo formal, con relación a una polaridad estilística que ha mostrado previamente dificultades en ese contenido. Este es el caso, por ejemplo, de muchos trabajos que, considerando el estilo cognitivo de independencia-dependencia de campo, examinan el efecto de estrategias pedagógicas como el llamado *aprendizaje cooperativo* (Johnson y Johnson, 1999) sobre el logro cognitivo en matemáticas en la educación básica (García, 2012; Guerra y Orozco, 2009; Vega, 2010; Vidal, 2012) o en escritura (Moreno, 2011). La idea acá es tratar de compensar, desde un punto de vista pedagógico, algunas dificultades que se han observado en los estudiantes dependientes de campo en relación con estos aprendizajes.

Otro de los enfoques que más desarrollo ha tenido recientemente está relacionado con el análisis de los posibles efectos diferenciales asociados de intervenciones educativas diversas, como parte del análisis de la calidad del programa educativo. En este sentido, se supone que una intervención educativa adecuada debe permitir, a todas las personas que la reciban, un desarrollo equivalente de los objetivos

perseguidos, sin que se muestren grandes diferencias individuales en ese efecto. De otra forma, si la intervención educativa muestra efectos diferenciales, podría estarse creando un problema relacionado con las distancias entre los alumnos. A veces, las dificultades de los estudiantes no se relacionan tanto con sus niveles absolutos de logro, sino con sus diferencias relativas con aquellos que resultan ser los más adelantados de su clase. Así, en este tipo de trabajos, se utilizan los estilos cognitivos como variable potencialmente asociada para examinar los posibles efectos diferenciales de una intervención educativa que está siendo puesta a prueba. Ejemplos de este tipo de trabajos son los adelantados por Navarro (2012) en su tesis de maestría para evaluar el efecto de un programa de enseñanza de habilidades sociales, o por Pedraza (2009), en el que se formaba en técnicas de estudio para el incremento del logro educativo.

## Estilos cognitivos o de enseñanza en la discapacidad

De hace no más de 15 años a la fecha, han empezado a aparecer diferentes publicaciones que utilizan dimensiones estilísticas para caracterizar o para formular recomendaciones respecto de procesos de educación especial, dirigidos a segmentos de población que muestran algún tipo de discapacidad ya sea sensorial, motriz o cognitiva.

Ejemplos de trabajos en esta temática se pueden encontrar en estudiantes o instructores sordos (Lang *et al.*, 1999; Moret, Bevilacqua y Costa, 2007), niños con deficiencia auditiva parcial (Sierra, 1994), niños con déficit de atención por hiperactividad (TDAH) (Carneiro y Cardoso, 2009; López *et al.*, 2010; Zuluaga y Vasco, 2009), niños con problemas de ansiedad (Ramos, 2006), niños afectados por estrés postraumático (Quemba, 2010) o, incluso, niños con síndrome de Down (Camacho, 2011).

Este tipo de trabajos son bastante recientes en la literatura, si bien alcanzan a mostrar cierta trayectoria importante aquellos dedicados a la caracterización de los estilos cognitivos en casos de deficiencia sensorial parcial o total. En estos casos, los trabajos examinados muestran interesantes aportes en la operacionalización de los mecanismos de evaluación alternativa, que permiten superar las dificultades presentadas por la imposibilidad de aplicar las pruebas en sus versiones originales. En estos trabajos vale la pena mencionar los desarrollos de Rodríguez en su tesis doctoral, en la cual se toma centro en el desarrollo de la competencia metafórica del niño sordo como explicación de sus dificultades de comprensión lectora. Una exposición de estas ideas se presenta en un artículo contenido en este mismo número de la revista.

Algunos autores han llegado a proponer que se conceptualice el trastorno específico, no en términos de una discapacidad cognitiva, que en muchos casos no lo es, sino como un estilo cognitivo. Este es el caso de algunos niños con trastornos que caben en el espectro autista, como el caso del síndrome de Asperger en donde, desde la llamada *teoría de la coherencia central*, se propone que tales trastornos conllevan ventajas en el procesamiento de la información que permiten conceptualizarlas como un estilo cognitivo (Happé, 1998; Happé, Briskman y Frith, 2001).

Mención especial requieren algunos trabajos que han intentado la caracterización de los estilos cognitivos en estudiantes con déficit cognitivo, como es el caso del trabajo adelantado por C. Camacho (2011) en su tesis de maestría. En este caso, se pone a prueba la concepción misma de estilo cognitivo y se exploran sus límites en la forma más radical. En el caso al que nos referimos, se asumió, como mecanismo metodológico para la operacionalización del estilo cognitivo en estos muchachos, el control del coeficiente intelectual alcanzado por ellos, como condición necesaria para la determinación del estilo. Lamentablemente,

los tamaños de muestra requeridos para llevar a cabo con éxito esta estrategia superaron, en mucho, las posibilidades de la estudiante, por lo que la idea no fue completamente puesta a prueba. Aun así, se vislumbra una muy interesante posibilidad de investigación que, a través de una caracterización más fina de las particularidades cognitivas de estos muchachos, pueda redundar en programas educativos más ajustados y eficaces (Camacho, 2011).

## Síntesis y conclusiones

La estilística educativa se evidencia como una categoría conceptual clara y distintiva, que agrupa todos aquellos trabajos que se centran en la caracterización individual y neutral de la conducta en los ámbitos de la educación. Con seguridad, su característica más distintiva es la insistencia en el mantenimiento de enfoques más descriptivos que prescriptivos y la creencia de que, a la postre, muchas de las conductas descritas pueden ser valoradas de forma positiva o negativa dependiendo de los contextos específicos en los que se despliegan.

En general, se observa un campo temático vivo, lleno de propuestas, y pujante en cuanto a su producción. Esta producción, por otro lado se presenta en una dinámica creciente, que año tras año muestra nuevas publicaciones sobre el tema.

En esta dinámica, se observa, por un lado, la presencia de dimensiones estilísticas clásicas que han

mantenido vigencia y presencia importante en las últimas décadas, como lo es la dimensión de dependencia-independencia de campo. Junto con esta dimensión, se observa con una fuerte emergencia otras con menor tradición pero que empiezan a abarcar proporciones mayoritarias de las publicaciones recientes. En particular, vale la pena mencionar la dimensión de estilos de aprendizaje definida por Honey y Mumford, y operacionalizada en lengua hispana a través del cuestionario Honey-Mumford de estilos de aprendizaje (CHAEA). En este sentido, el proceso seguido por el grupo de la Universidad Abierta y a Distancia (UNAD) para la difusión de este enfoque se revela como muy efectivo, si bien los niveles de profundidad de la investigación sobre esta dimensión parecen ser aún muy incipientes.

Resulta particularmente interesante la observación de la enorme contribución, y del enorme interés que la educación universitaria muestra sobre estos temas, muy particularmente la educación en medicina y en ciencias de la salud. Este interés recuerda que la educación médica se ha mostrado pionera en la investigación sobre estilos de enseñanza, con trabajos clásicos como los de Bronstrom (1976).

En consonancia con la época, es clara la observación de, al menos, cuatro grandes categorías que agrupan gran parte de la producción actual en el campo: la educación virtual, o en general la educación a distancia, la formulación o desarro-

llo de dimensiones de estilos de enseñanza, el uso de la información sobre los estilos cognitivos o de aprendizaje con propósitos pedagógicos o para el examen de los efectos diferenciales de programas educativos y la presencia del estilo en planteamientos de la educación especial.

En síntesis, estamos en presencia de una categoría conceptual: la de la estilística educativa, que propone una forma de comprender el fenómeno educativo, en el que se evitan los juicios de valor a priori, con una propuesta metodológica específica para hacerlo. Esta categoría parece ser lo suficientemente fuerte y sugestiva como para abarcar las muy diversas producciones que día tras día aparecen en las publicaciones educativas. Los aportes de los diferentes autores contenidos en la presente entrega de la *Revista Colombiana de Educación* son una muestra muy representativa de este tipo de producción y una demostración de su importancia y su vigencia para el análisis educativo.

## Referencias

- Abello, D. y Hernández, C. (2010). *Diseño y validación de un modelo teórico e instrumental para la identificación de estilos de enseñanza en docentes universitarios*. Tesis de maestría no publicada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación.
- Abello, D., Hernández, C. y Hederich, C. (2011). Estilos de enseñanza en docentes universitarios: propuesta y validación de un modelo teórico e instrumental. *Pedagogía y Saberes*, 35, 141- 153.
- Alonso, C.M. y Gallego, D.J. (2003). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de enseñanza*. Madrid: UNEDC Formación Permanente.
- Alonso, C.; Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto. Jackson, D.N.
- Allport, G. W. (1937) *Personality, a psychological interpretation*. New York: Henry Holt.
- Angeli, C. y Valanides, N. (2004). Examining the effects of text-only and text-and-visual instructional materials on the achievement of field-dependent and field-independent learners during problem-solving with modeling software. *Educational Technology Research and Development* 52 (4), 23-36.

- Ayala, J.O.; Díaz, J.A. y Orozco, L.C. (2009). Eficacia de la utilización de estilos de aprendizaje en conjunto con mapas conceptuales y aprendizaje basado en la resolución de problemas para el aprendizaje de neuroanatomía. *Educación Médica* 12 (1), 25-31.
- Bariani, I.C.D.; Sisto, F.F. y Santos, A.A.A. (2001). Construção de um instrumento de avaliação de estilos cognitivos. En F.F. Sisto, E.T.B. Sbardelini y R. Primi (eds.) *Contextos e questões da avaliação psicológica* (p. 173-188). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bolívar, J.M. y Rojas, F. (2008). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Investigación y Postgrado* 23 (3), 199-215.
- Borgobello, A.; Peralta, N. y Roselli, N. (2010). El estilo docente universitario en relación al tipo de clase y a la disciplina enseñada. *Liberabit* 16 (1), 7-16.
- Bronstrom, R. (1979). Training Style Inventory. En J.L. Jones y J.V. Pfeiffer (eds.). *Annual Handbook for Group Facilitators* (p. 92-98). La Jolla, CA: University Associates.
- Camacho, C. (2011). *La danza como estrategia pedagógica para potenciar el desarrollo personal/social de un grupo de personas con síndrome de down y su relación con el estilo cognitivo*. Tesis de maestría no publicada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Camargo, A (2010). *Dimensiones interactiva, discursiva y didáctica del estilo de enseñanza. El caso de las ciencias naturales*. Tesis doctoral inédita. Doctorado en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Camargo, A. y Hederich, C. (2005). Estilo cognitivo y lectura de palabras –Análisis de diferencias en el proceso de acceso al léxico- *Folios*, 20, 123-137.
- Camargo, A. y Hederich, C. (2007a) El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión. *Revista Pedagogía y Saberes*, 26, 31-40.
- Camargo, A; Hederich, C. (2007b). El estilo de comunicación y su presencia en el aula de clase. *Folios*, 26, 3-12.
- Camargo, A. y Hederich, C. (2010) Elementos para la formulación de una dimensión comunicativa del estilo de enseñanza. *Nodos y Nudos* 3 (29), 27-40
- Carneiro, R. y Cardoso, F. (2009) Estimulação hacer desenvolvimento de Competencias funcionais hemisféricas em Escolares com dificuldades de atenção: uma Perspectiva neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia* 26 (81), 458-469.
- Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar. *Psykhé*, 20, 79-86.

- Chen, S. Y., & Liu, X. (2011). Mining students' learning patterns and performance in Web-based instruction: a cognitive style approach. *Interactive Learning Environments*, 19 (2), 179–192. doi: 10.1080/10494820802667256
- Chen, S.Y. y Macredie, R.D. (2002). Cognitive styles and hypermedia navigation: Development of a learning model. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 53 (1), 3-15.
- Curry, L. (1987). *Integrating Concepts of Cognitive or Learning Styles: A review with attention to psychometric standards*. Ottawa: Canadian College of Health Service Executives.
- DeTure, M. (2004). Cognitive style and self-efficacy: Predicting student success in online distance education. *The American Journal of Distance Education* 18 (1), 21-38.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1992). *Teaching secondary students through their individual learning styles*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Durán, E. y Costaguta, R. (2008). Experiencia de enseñanza adaptada al estilo de aprendizaje de los estudiantes en un curso de simulación. *Formación Universitaria* 1 (1), 19-28.
- Durfresne, A. y Turcotte, S. (1997). Cognitive Style and Its Implications for Navigation Strategies. En B. Du Boulay y R. Mizoguchi (eds.). *Artificial Intelligence in education knowledge and media learning system* (pp. 287-293). Kobe, Japón: Amsterdam IOS Press.
- English, H.B. e English, A.C. (1958). *A comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms*, David McKay, Nueva York
- Entwistle, N. (1988). *Styles of learning and teaching*. Londres: David Fulton.
- Escanero-Marcen, J.F.; Gonzalez-Haro, C.; Ezquerra, L. y Borque, L. (2009). Diseño e implementación de una práctica de meta cognición en la asignatura de Fisiología Humana (Facultad de Medicina). [En línea]. *Educación Médica* 12 (1), 47-53.
- Evans, C.; Cools, E. y Charlesworth, Z.M. (2010). Learning in higher education – How cognitive and learning styles matter? *Teaching in Higher Education*, 15 (4), 467-478. doi:10.1080/13562517.2010.493353
- Evans, C.; Harkins, M.J. y Young, J.D. (2008). Exploring teaching styles and cognitive styles: evidence from school teachers in Canada. *North American Journal of Psychology* 10(3), 567-582.
- Evans, C. (2004). Exploring the relationship between cognitive style and teaching style. *Educational Psychology* 24 (4), 509-530.

- Eyuboglu, F. y Orhan, F. (2011). Paging and scrolling: Cognitive styles in learning from hypermedia. *British Journal of Educational Technology*, 42 (1), 50–65. doi:10.1111/j.1467-8535.2009.00998.x
- Felder, R.M. (1993). Reaching the second tier: learning and teaching styles in college science education. *College Science Teaching*, 23 (5), 286-290.
- Ferrari, M. y Sternberg, R. (1998) The development of mental abilities and styles. En: William Damon (Editor in Chief). Deana Kuhn and Robert Siegler (Vol. Ed.) *Handbook of Child Psychology Vol. 2 "Cognition perception and language"*. Fifth Edition NJ: John Wiley and Sons.
- Fleming, N. (2011). VARK. A guide to learning styles. Recuperado el 16 de febrero de 2013 de: <http://vark-learn.com/english/page.asp?p=introduction>
- Fleming, N. y Baume, D. (2006) Learning Styles Again: VARKing up the right tree!, *Educational Developments*, SEDA Ltd, Issue 7.4, Nov. 2006, p. 4-7.
- Ford, N. (1995). Levels and types of mediation in instructional systems: An individual differences approach. *International Journal of Human-Computer Studies*, 43, 241-259.
- Ford, N.J. y Chen, S.Y. (2000). Individual differences, hypermedia navigation and learning: An empirical study. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 19 (4), 281-312.
- Ford, N. y Chen, S.Y. (2001). Matching/mismatching revisited: An empirical study of learning and teaching styles. *British Journal of Educational Technology* 32 (1), 5-22.
- Furnham, A. (2012). Learning Style, Personality Traits and Intelligence as Predictors of College Academic Performance. *Individual Differences Research*, 10 (3), 117-128.
- García, M.P. (2012) *Implementación de un programa de aprendizaje cooperativo y su efecto en el rendimiento en la resolución de problemas de estructura aditiva y en el comportamiento asertivo de un grupo de estudiantes de diferente estilo cognitivo de 2o de primaria*. Tesis de maestría no publicada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación.
- Grande, C. y Pinto, A.I. (2009). Estilos interactivos de educadoras do Ensino Especial em contexto de educação-de-infância. [En línea]. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 25 (4), 547-559.
- Grasha, A.F. (1984). Learning styles: the journey from Greenwich Observatory (1796) to the college classroom (1984). *Improving College and University Teaching* 32 (1), 46–53.
- Grasha, A.F. (2002). *Teaching with Style*. San Bernardino CA: Alliance Publishers.
- Gregorc, A.F. (1979). Learning/teaching styles: Their nature and effects. En J.W. Keefe (ed.) *Stu-*

- dent learning styles: *Diagnosing and prescribing programs* (p. 19-26). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Grigorenko, E.L. y Sternberg, R.J. (1995). Thinking styles. En D.H. Saklofske y M. Zeidner (eds.). *International Handbook of Personality and Intelligence*. Nueva York: Plenum Press.
- Guerra, A.T. y Orozco, N.S. (2009) *Efectos del aprendizaje cooperativo en la resolución de problemas en estudiantes de diferente estilo cognitivo*. Tesis de maestría no publicada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación.
- Guisande, M.A; Almeida, L.S.; Ponte, F.; Tinajero, C. y Páramo, M. F. (2009). Os processos atencionais e o estilo cognitivo dependência-independência de campo: Um estudo com crianças e adolescentes portugueses. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa Brasília* 25 (4), 537-544.
- Happé, F. (1998). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Happé, F., Briskman, J. y Frith, U. (2001). Exploring the cognitive phenotype of autism: weak “central coherence” in parents and siblings of children with autism: I. *Experimental tests / Child Psychol Psychiatry*. 42 (3), 299-307.
- Hederich, C. (2000) Estilos de procesamiento cognitivo. En *Mentes reales*. Memorias del Simposio Internacional de Ciencia Cognitiva. Bogotá. Siglo del Hombre - Universidad Nacional.
- Hederich, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Colección Tesis Doctorales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hederich, C. (2010) Acerca de la noción general de estilo en la educación –pertinencia, importancia y especificidad–. *Actualidades Pedagógicas*, No. 55, pp. 13-21. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Hederich, C. y Camargo, A. (1999a). *Estilos cognitivos como modalidades de procesamiento de la información*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones (CIUP) - Colciencias.
- Hederich, C. y Camargo, A. (1999b). *Estilos cognitivos en Colombia. Resultados en cinco regiones culturales colombianas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones (CIUP) - Colciencias.

- Hederich, C. y Camargo, A. (2001). Estilo cognitivo y logro académico en la ciudad de Bogotá. *Revista colombiana de educación*, 40-41, 147-174.
- Hederich, C.; Camargo, A.; Guzmán, L.; Pacheco, J.C. (1995). *Regiones cognitivas en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones (CIUP) - Colciencias.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986): *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire: Ardingly House.
- Hoyos, O.; Aparicio, J. y Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla. *Psicología desde el Caribe*, 16, 1-28.
- Hsieh, S. (2011). Effects of Cognitive Styles on an MSN Virtual Learning Companion System as an Adjunct to Classroom Instructions, *14*, 161–174.
- Hughes, S. (2012). The Emperor's New Clothes revisited: learning styles in medical education. *Education for Primary Care*, 23, 79–81.
- Jackson, D.N. y Messick, S. (1958). Content and style in personality assessment. *Psychological Bulletin*, 55, 243-252.
- JilardiDamavandi, A.; Mahyuddin, R.; Elias, H.; Daud, S.M. y Shabani, J. (2011). Academic Achievement of Students with Different Learning Styles. *International Journal of Psychological Studies*, 3 (2), 186-193.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- Kagan J (1966). Reflection-impulsivity: the generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71, 17-24.
- Kinsbourne, M. y Kaplan, P. (1983). *Problemas de atención y aprendizaje en niños*. México, La Prensa.
- Kirton, M.J. (1976). Adaptors and innovators: A description and a measure. *Journal of Applied Psychology*, 61, 622-629.
- Kolb D. A. (1981). Experiential learning theory and the Learning Style Inventory: a reply to Freedman and Stumpf. *Academy of Management Review*, 6 (2), 289-296.
- Kumar, A.A.; Smiriti, A.; Pratap, S.A. y Krishnee, G. (2012). An Analysis of Gender Differences in Learning Style Preferences among Medical Students. *Indian Journal of Forensic Medicine and Pathology* 5 (1), 9-17.
- Lang, H.; Stinson, M.; Kavanagh, F.; Liu, Y. y Basile, M. (1999). Learning styles of deaf college students and instructors' teaching emphases. *Journal of deaf studies and deaf education* 4 (1), 16-27. doi:10.1093/deafed/4.1.16
- Lee, C.; Sudweeks, F.; Cheng, Y. y Tang, F. (2010). The role of unit evaluation, learning and culture dimensions related to students cognitive style in hypermedia learning. En F. Sudweeks, H.

- Hrachovec y C. Ess (eds.) *Proceedings Cultural Attitudes Towards communication and Technology* (p. 400-419). Australia: Murdoch University.
- Leung, S.W.; Lee, J.; Johnson, C. y Robertson, D. (2012). Design preferences and cognitive styles: experimentation by automated website synthesis. *Automated experimentation*, 4 (1), 2. doi:10.1186/1759-4499-4-2
- Lewin, K. (1935) A dynamic theory of personality. New York: McGraw-Hill.
- Liu, M. y Reed, W.M. (1995). The effect of hypermedia assisted instruction on second-language learning through a semantic-network-based approach. *Journal of Educational Computing Research* 12 (2), 159-175.
- López, B.; Sandoval, C. y Giménez, A.M. (2011). Valoración de la actividad de modelos anatómicos en el desarrollo de competencias en alumnos universitarios y su relación con estilos de aprendizaje, carrera y sexo. *Int. J. Morphol.* 29 (2), 568-574.
- López, O. (2010). *Aprendizaje autorregulado, estilo cognitivo y logro académico en ambientes computacionales*. Tesis doctoral inédita. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- López, O. y Hederich, C. (2010). Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. *Revista Colombiana de Educación*, 58, 14-39.
- López, O., Hederich, C. y Camargo, A (2011). Estilo cognitivo y logro académico. *Educación y Educadores* 14 (1), 67-82.
- López, O.; Hederich, C. y Camargo, A. (2012) Logro de aprendizaje en ambientes hipermediales: andamiaje autorregulador y estilo cognitivo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 44, N°. 2, págs. 13-26
- López-Villalobos, J.A.; Serrano-Pintado, I.; Sánchez-Mateos, J.D.; Andrés de Llano, J.M.; Sanchez-Azón, M.I. y Alberola-López, S. (2011). Utilidad de un modelo estadístico de estilos cognitivos en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 23 (4), 818-823.
- López-Villalobos, J.A.; Serrano-Pintado, I.; Andrés de Llano, J.M.; Sánchez-Mateos, J.D.; Alberola-López, S.; Sacristán-Martín, A.M.; Perez-García, I. y Camina-Gutiérrez, A.B. (2010). Utilidad del Children's Embedded Figures Test en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Clínica y Salud* 21 (1), 93-103.

- Martínez, P. (2009). Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación (en función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey). *Revista de Estilos de Aprendizaje* 1 (3), 3-19
- Mattarima, K. y Hamdam, A.R. (2011). Understanding Students' Learning Strategies as an Input Context to Design English Classroom Activities. *International Journal of Psychological Studies*, 3 (2), 238-249. doi:10.5539/ijps.v3n2p238
- Mclawhon, R. y Cutright, M. (2012). Instructor Learning Styles as Indicators of Online Faculty Satisfaction. *Educational Technology and Society* 15 (2), 341-353.
- Messick, S. (1958). Content and style in personality assessment. *Psychological Bulletin*, 55, 243-252.
- Moreno, C. (2011) *Efectos de un programa de aprendizaje cooperativo sobre el desarrollo de la escritura y la asertividad en niños de diferentes estilo cognitivo*. Tesis de maestría no publicada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación.
- Moret, A.L.M.; Bevilacqua, M.C. y Costa, O.A. (2007). Cochlear implant: hearing and language in pre-lingual deaf children. [En línea]. *Pró-Fono R. Atual. Cient.* 19 (3), 295-304.
- Mosston, M. y Ashwort, S. (1986). *Teaching physical education*. 3a. ed. Columbus, OH: Merrill Publishing.
- Myers, I.B. (1962). *The Myers-Briggs Type Indicator Manual*. Princeton: Educational Testing Service.
- Myers, I.B.; y Myers, P.B. (1980). *Gifts Differing: Understanding Personality Type*. Mountain View, CA: Davies-Black Publishing.
- Myers, I.B.; McCaulley, M.H.; Quenk, N.L.; Hammer, A.L. (1998). *MBTI Manual (A guide to the development and use of the Myers Briggs type indicator)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Navarro, M.L. (2012). *Propuesta pedagógica para afrontar el fenómeno del maltrato entre compañeros dentro de las instituciones educativas en los grados 4o a 6o con estudiantes de diferente estilo cognitivo*. Tesis de maestría no publicada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación.
- Packiam A., T.; Banner, G.E. y Smith, P. (2010). Working memory and cognitive styles in adolescents' attainment. *The British journal of educational psychology*, 80 (Pt 4), 567-581.
- Padierna-Luna, J.L.; Oseguera-Rodríguez, J.; Gudiño-Hernández, N. (2009). Factores socioacadémicos, estilo de aprendizaje, nivel intelectual y su relación con el rendimiento académico previo de médicos internos de pregrado. *Educ Med* 12 (2), 91-102.
- Pedraza, P. (2010). *Efecto de un programa de aprendizaje autorregulado sobre la autoeficacia y el logro académico en estudiantes*

- de diferente estilo cognitivo*. Tesis de maestría no publicada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación.
- Pinelo A., F.T. (2008). Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de psicología. [En línea]. *Rev. Mex. Orient. Educ.* 5 (13), 17-24.
- Pinzón, J.A. (2011) *Metacognición y logro académico en diferentes modalidades educativas, según la implementación de una estrategia de aprendizaje basada en las preferencias estilísticas del estudiante*. Tesis doctoral inédita. Doctorado en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Prajapati, B.; Dunne, M.; Bartlett, H. y Cubbridge, R. (2011). The influence of learning styles, enrollment status and gender on academic performance of optometry undergraduates. *Ophthalmic & physiological optics: the journal of the British College of Ophthalmic Opticians (Optometrists)* 31 (1), 69-78.
- Quemba, M.E. (2010). *Diseño y validación de un protocolo de intervención para un sujeto escolarizado diagnosticado con trastorno por estrés postraumático*. Tesis de maestría no publicada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramírez, M. (2010). Aplicación del sistema 4MAT en la enseñanza de la física a nivel universitario. *Revista Mexicana de Física* 56 (1), 29-40.
- Ramiro, P.; Navarro, J.I. y Menacho, I. y Aguilar, M. (2010). Estilo cognitivo reflexividad-impulsividad en escolares con alto nivel intelectual *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42 (2), 193-202.
- Ramos, J.M. (2006). Evaluación del estilo cognitivo “dependencia/independencia de campo” en el contexto de los problemas de ansiedad. *Clínica y Salud* 17 (1), 31-49.
- Rayner, S. (2000). *International Perspectives on Individual Differences*. Vol. 1: Cognitive Styles. University of Birmingham, United Kingdom. Stamford: Ablex Publishing Corporation.
- Reed, W.M. y Oughton, J.M. (1997). Computer experience and interval-based hypermedia navigation. *Journal of Research on Computing in Education*, 30, 38-52.
- Rickenmann, R. (2008). Une analyse sémiopragmatique des transactions didactiques: transformations du milieu didactique et développement de conduites professionnelles. En L. Fillietaz y M. Schubauer-Leoni (eds.). *Processus interaction-*

- nels et situations éducatives* (p. 205-228). Raisons Educatives. Bruxelles: De Boeck
- Riding, R. (1991). *Cognitive Styles Analysis users' manual*. Birmingham: Learning and Training Technology.
- Riding, R, y Cheema, I. (1991). Cognitive styles – an overview and integration. *Educational Psychology*, 11, 193-216.
- Rincon, L. y Hederich, C. (2008) Relaciones entre aprendizaje inicial de la lengua escrita, métodos de enseñanza y estilo cognitivo. *Folios*, 26, 5-12.
- Rincon, L. y Hederich, C. (2012) Escritura inicial y estilo cognitivo. *Folios*, 35, 49-65.
- Romens, S. E., Maccoon, D. G., Abramson, L. Y., & Pollak, S. D. (2011). Cognitive Style Moderates Attention to Attribution-Relevant Stimuli. *Cognitive therapy and research*, 35 (2), 134–141. doi:10.1007/s10608-010-9345-8
- Santos, A.A.A., Sisto, F.F., Martins, R.M.M. (2003). Estilos cognitivos e personalidade: um estudo exploratório de evidências de validade. *Psico-USF*, v. 8, n. 1, p. 11-19
- Saracho, O. (2003). Matching teachers' and students' cognitive styles. *Early Child Development and Care* 173 (2-3), 161-173.
- Sierra, J.J. (1994). *Estilos cognitivos en niños sordos*. Tesis doctoral no publicada. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Sternberg, R.J. (1999). *Thinking styles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tait, H.; Entwistle, N. y Mccune, V. (1998). ASSIST: A reconceptualisation of the Approaches to Studying Inventory. En C. Rust (ed.). *Improving Student Learning: Improving Students as Learners* (p. 262-271). Oxford: Oxford Brookes University, Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Tinarero, C.; Lemos, S.M. y Araujo, M.; Ferraces, M.J. y Páramo, M.F. (2012). Cognitive Style and Learning Strategies as Factors which Affect Academic Achievement of Brazilian University Students. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 25 (1), 105-113.
- Valadas, F.; Gonçalves, S. y Faisca, L. (2009). Estudo de tradução, adaptação e validação do ASSIST numa amostra de estudantes universitários portugueses. *Revista Portuguesa de Educação* 22 (2), 191-217.
- Van Hiel, A., Onraet, E., & De Pauw, S. (2010). The relationship between social-cultural attitudes and behavioral measures of cognitive style: a meta-analytic integration of studies. *Journal of personality*, 78 (6), 1765–99. doi:10.1111/j.1467-6494.2010.00669.x
- Vega, M.L. (2010). *Implementación de un programa de aprendizaje cooperativo y su impacto en el rendimiento académico y las habilidades sociales de un grupo*

- de estudiantes de 4o de primaria. Tesis de maestría no publicada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación.
- Vidal, C.D. (2012). *Implicaciones del aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico en matemáticas y en las habilidades sociales de estudiantes de diferente estilo cognitivo de grado quinto de básica primaria y grado sexto de básica secundaria*. Tesis de maestría no publicada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación.
- Walter, M.I.; Stone, W.F. y Bourgeois, D.Y. (1998). Autoritarismo y estilo de respuesta. Nuevos resultados sobre una vieja cuestión. *Psicología Política*, 13, 17-27.
- Wheeler, M. y Marshall, J. (1986). *The trainer type inventory (TTI): identifying training style preferences. The 1986 Annual: Developing Human Resources*. San Diego, CA. University Associates.
- Williams, P.E. y Hellman, C.M. (2004). Differences in self-regulation for online learning between first and second generation college students. *Research in Higher Education* 45 (1), 71-82.
- Witkin, H. y Asch, S.E. (1948). Studies in Space Orientation. III Perception of the Upright in the Absence of a Visual Field. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 603-614.
- Witkin, H. , (1962) Psychological differentiation. Nueva York: John Wiley and Son.
- Witkin H. y Goodenough, D. (1985) Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes. Madrid: Ediciones Pirámide. (Orig. 1981).
- Yoon, G.S. (1994). The effect of instructional control, cognitive style and prior knowledge on learning of computerassisted instruction. *Journal of Educational Technology Systems*, 22, 357-370.
- Zhang, L. y Sternberg, R. (2006). *The nature of intellectual styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zuluaga, J.B. y Vasco, C.E. (2009). Evolución en la atención, los estilos cognitivos y el control de la hiperactividad en niños y niñas con diagnóstico de trastorno deficitario de atención con hiperactividad (TDAH). *Revista Latinoamericana de Psicología* 41 (3), 481-496.