

# LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA SOBRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

**RESUMEN.** Este estudio se adscribe al ámbito de las investigaciones sobre la cognición del profesor de idiomas. En él analizamos el sistema de creencias sobre los estilos de aprendizaje de una muestra de 301 profesores de español como lengua extranjera. Los datos se han obtenido mediante un cuestionario en línea que combina preguntas de respuesta abierta y opción múltiple. Centramos el análisis en dos cuestiones: la delimitación conceptual sobre los estilos de aprendizaje y sus implicaciones en la enseñanza de la lengua. En ambos casos, el análisis parte de una revisión bibliográfica sobre el estado de la cuestión que permitirá contrastar las creencias de los profesores con las aportaciones de los expertos en la materia. De este modo, podemos determinar las relaciones que hay entre sus creencias, sus conocimientos y su práctica docente. De la interpretación de los datos se desprenden tanto coincidencias como incongruencias entre las creencias de los profesores y las propuestas de los investigadores. Asimismo, se constata una relación discordante entre lo que los profesores creen y lo que hacen en el aula.

**PALABRAS CLAVE.** Cognición del profesor de idiomas, estilos de aprendizaje, creencias de los profesores, español como lengua extranjera.

**ABSTRACT.** This study belongs to the language teacher cognition field. We analyze the beliefs system about the learning styles of a sample of 301 teachers of Spanish as a foreign language. The data were obtained through an online questionnaire that combines open-ended and multiple-choice questions. We focus the analysis on two issues: the conceptual delimitation on learning styles and their implications in language teaching. In both cases, the analysis starts from a bibliographical review on the state of the art that will allow us to contrast the teachers' beliefs with the contributions of experts in the field. In this way, we can determine the relationships that exist between their beliefs, knowledge and teaching. The interpretation of the data reveals both coincidences and inconsistencies between the teachers' beliefs and the researchers' proposals. Also, there is a discordant relationship between what teachers believe and what they do in the classroom.

**KEY WORDS.** Language teacher cognition, learning styles, teachers' beliefs, Spanish as a foreign language.

## 1. Introducción

Diversas investigaciones apuntan que las creencias de los profesores son más influyentes en la toma de decisiones sobre su práctica docente que los conocimientos derivados de su formación. Este hecho nos ha llevado a acercarnos a las creencias docentes sobre los estilos de aprendizaje (a partir de ahora EA) para conocerlas mejor y reflexionar sobre su influencia en la enseñanza. Aunque, por una parte, parecen evidentes las ventajas que comporta adaptar la forma de dar clase a los EA (Rubin, 1975; Keefe 1979; Ehrman y Oxford, 1990), existen voces que califican a estos de mito, pues no encuentran evidencias empíricas que avalen sus efectos beneficiosos en el aprendizaje y, por ello, dudan de su existencia (Sharp, Bowker, Byrne, 2008; Pashler, McDaniel, Rohrer, Bjork, 2009).

El tema, sin dudas, controvertido, ha generado en nosotros un interesante motivo de investigación. Por ello, nuestro principal objetivo es describir el sistema de creencias de los profesores de español como lengua extranjera (a partir de ahora ELE) acerca de los EA como constructo teórico y su incidencia en la enseñanza del idioma. También perseguimos objetivos más específicos: mostrar la relación entre las creencias de los profesores y sus ecos bibliográficos, y entre las creencias de los profesores y su práctica docente; además, explicar las causas que motivan estas creencias.

Para llevar a cabo estos propósitos, partimos de una revisión bibliográfica sobre la delimitación conceptual de los EA y sus implicaciones didácticas, que nos ha permitido construir el marco teórico del análisis. Primero, abordamos la existencia de los EA, su delimitación terminológica y conceptual y los factores individuales que inciden en ellos; en cuanto a las implicaciones didácticas, exponemos las aportaciones teóricas sobre la capacidad predictiva de éxito en el aprendizaje, la adaptación de la enseñanza a los estilos, sus aplicaciones didácticas y la incidencia del EA del propio profesor en su proyección docente. Con los propósitos de investigación bien definidos, elaboramos y aplicamos un cuestionario que recoge información relevante para nuestros objetivos, cuyos resultados presentamos y analizamos teniendo en cuenta la bibliografía especializada.

## 2. Marco teórico

### 2.1 Las creencias de los profesores

Las creencias de los profesores de lenguas se enmarcan en el campo de la *cognición del profesor de idiomas* (Kubanyiova y Feryok, 2015), subdisciplina de la lingüística aplicada, cuya obra precursora fue *Life in Classrooms* (Jackson, 1968)<sup>1</sup>. Desde entonces, los esfuerzos de los investigadores se han centrado en identificar la gama de

<sup>1</sup> Aunque la obra de Jackson (1968) puede considerarse precursora, la de Walberg (1972) es el referente clásico para los estudios sobre la cognición del profesor.

**Comentado [A1]:** Please, follow these guidelines for all headings throughout the article:

**Chapters and headings.** Chapters or articles should be reasonably divided into sections and, if necessary, into sub-sections. If you cannot use the electronic styles, please mark the headings as follows:

Heading 1. = bold, two lines space above and one line space below.

Heading 1.1 = normal, one line space above and one line space below.

Heading 1.1.1 = italics, one line space above, text on new line.

Heading 1.1.1.1 = italics, one line space above, text on new line. NB. This level is only to be used if absolutely indispensable.

Numbering should be in Arabic numerals, not written in italics and with no dot after the last number, except for level 1 headings.

**Comentado [A2]:** Según las directrices de la APA, las referencias entre paréntesis deben aparecer en orden alfabético, tal y como las encontramos en la bibliografía. Por favor, hagan los cambios pertinentes en todo el artículo.

precepciones cognitivas (creencias o conocimientos<sup>2</sup>) del profesor y en establecer la relación existente entre dichas percepciones y su práctica docente. Sobre el primer objetivo, existen diversas propuestas taxonómicas (Woods, 1996; Richards y Lockhart, 1998; Williams y Burden, 1999; Richards, Gallo y Renandya, 2001) que indican los temas de interés para el estudio de las creencias de los profesores: su papel como docentes, la lengua enseñada, el programa, el currículum, la profesión de enseñar lenguas, los alumnos, etc. Sobre el segundo, los estudios muestran tres tipos de relaciones: a) unidireccional (las creencias influyen en la práctica docente, pero no a la inversa), b) interactiva (creencias y práctica docente se influyen mutuamente) y c) discordante (la práctica docente contradice las creencias del profesor, debido, sobre todo, a la influencia de factores contextuales [Barcelos y Kalaja, 2011]). En cualquier caso, existe un amplio consenso en considerar las creencias como uno de los elementos más influyentes en la docencia (Williams y Burden, 1999), incluso más que sus conocimientos: "in our opinion, a teacher's beliefs are more influential than a teacher's knowledge on determining his or her teaching activities" (Xu, 2012, p. 1398).

Las controversias existentes en estos estudios se explican, por un lado, por la propia naturaleza del objeto de investigación y, como consecuencia de esto, por la falta de acuerdo entre los autores en aspectos esenciales. Respecto a lo primero, el hecho de que las creencias no sean antes observables dificulta su medición, definición y clasificación (Johnson, 1992; Williams y Burden, 1999), lo cual dificulta el consenso entre la comunidad científica. La concepción que se tenga sobre el origen de las creencias (fruto de la educación, la reflexión, la experiencia o la socialización [Kennedy, 1997]) y su carácter (in)consciente (Borg, 2001) condicionará el enfoque de la investigación (cuantitativa o cualitativa) y los instrumentos de medida: inventarios, cuestionarios, autoinformes, observación, etc. (Pajares, 1992). Este panorama explicaría que no siempre se aborden satisfactoriamente tres elementos necesarios: a) el paradigma de investigación, en el que ha primado el carácter positivista, que, en muchos casos, ha tratado a alumnos y profesores como objetos, no como sujetos; b) la concepción sobre las creencias, entendidas muchas veces como representaciones mentales estables y fijadas a priori; y c) la perspectiva del análisis, que ha potenciado una visión objetiva, relegando a un plano secundario la óptica del alumno o del profesor (Kalaja y Barcelos, 2003).

Ello impide contar con un corpus terminológico homogéneo sobre creencias<sup>3</sup> (Pajares, 1992; Borg, 2003) y ha propiciado el surgimiento de corrientes<sup>4</sup> alrededor de tres conceptos (Kalaja y Barcelos, 2003): a) para los estudios normativos (o culturales), encabezados por Horvitz (1985), las creencias son nociones preconcebidas, mitos o concepciones erróneas acerca del aprendizaje y la enseñanza de idiomas; b) para los metacognitivos (Wenden, 1999) son el conocimiento sobre la lengua y su aprendizaje (puede o no demostrarse empíricamente), son relativamente estables y susceptibles al entorno; c) para los contextuales (Allen, 1996; Barcelos, 2003), provienen de la experiencia del individuo y están determinadas por la cultura social de aprendizaje.

A pesar de tales limitaciones, es necesario el estudio de las creencias de los profesores debido a sus evidentes beneficios (Breen, 2001), ya que permiten el paso de estudios descriptivos sobre la acción docente a otros de carácter explicativo, proporcionan ideas sobre la formación inicial y continua del profesor, facilitan la incorporación de innovaciones didácticas coherentes con las creencias de los docentes y contribuyen a crear paradigmas de enseñanza que mejoran el modelo tradicional. Asimismo, varios autores (Williams y Burden, 1999; Martínez Agudo, 2005) indican la conveniencia de realizar estudios como el que nos ocupa.

## 2.2 La delimitación terminológica y conceptual de los estilos de aprendizaje

El surgimiento de la noción EA en el campo de la psicología, por los años treinta, hizo que muchos autores (entre otros, Dunn y Dunn, 1978; Kolb, 1984; Reid, 1987; Honey y Mumford, 1986) vieran en ellos la solución a los problemas educativos y propició su rápida difusión, acompañada de un eco bibliográfico prácticamente unánime sobre los beneficios de adaptar la forma de enseñar a los EA de los alumnos (Rubin, 1975; Keefe 1979; Ehrman y Oxford, 1990). Sin embargo, desde los años setenta, se escuchan voces que cuestionan la validez del constructo (Ysseldyke, 1973; Kampwirth y Bates, 1980; Kavale y Forness, 1987; Curry, 1990; Sharp et al., 2008; Pashler et al., 2009) alegando la ausencia de una definición incontestable del concepto (Cassidy, 2004; Coffield, Moseley, Hall y Ecclestone, 2004), la escasa o nula validez y fiabilidad de los instrumentos empleados para identificar los estilos (Rohrer y Pashler, 2012; Coffield, 2012) y la carencia de datos empíricos que avalen su aplicación para mejorar el rendimiento académico (Pashler et al., 2009; Riener y Willingham, 2010; Hattie, 2012; Rogowsky, Calhoun y Tallal, 2015). Estos argumentos han llevado a varios autores a considerar un mito los EA (Geake, 2008; Howard-Jones, 2014; Newton, 2015) y hasta a negar su existencia (Willingham, Hughes y Dobolyi, 2015).

A pesar de tales limitaciones, los EA gozan de una gran aceptación. Para Wallace (2011), su éxito se apoya en que se conciben como verdades incontestables ciertas realidades de apariencia lógica: si los alumnos son diferentes y estas diferencias afectan a sus logros, resulta razonable creer que los EA son la causa. Según Riener y Willingham (2010), existe un sesgo confirmatorio que refrenda las teorías que apoyan las creencias individuales e ignora las que las

<sup>2</sup> Ambos conceptos se diferencian en que el *conocimiento* es la percepción que se tiene de la realidad según las evidencias que esta nos proporciona, mientras que una *creencia* es una percepción de la realidad que puede carecer de evidencias. Así, las creencias son ajenas a la información que se tenga, pues existen aunque no se disponga de ningún dato, cosa que no sucede con los conocimientos: sin datos, no existen. Por tanto, mientras los conocimientos pueden variar en función de los nuevos datos que se tengan, las creencias son más renuentes al cambio, pues suelen persistir aunque los datos indiquen lo contrario. Para una revisión exhaustiva de esta dicotomía, véase Pajares (1992).

<sup>3</sup> Entre las definiciones propuestas, preferimos, por su carácter sincrético y conciliador de tendencias, esta: "a proposition which may be consciously or unconsciously held, is evaluative in that it is accepted as true by the individual, and is therefore imbued with emotive commitment; further, it serves as a guide to thought and behaviour" (Borg, 2001, p. 186).

<sup>4</sup> Aunque la mayoría de estas investigaciones estudian las creencias de los alumnos, sus propuestas se pueden trasladar al ámbito de los profesores.

contradican, lo que explicaría que se desechen estudios contrarios a los EA. Geake (2008) lo considera un neuromito, es decir, una creencia popular sobre el funcionamiento del cerebro que sustenta propuestas pedagógicas beneficiosas aunque no tengan evidencia empírica. En síntesis, hoy existen tres posturas en torno a los EA: la de los partidarios, la más extendida; la de quienes proponen una actitud de cautela a la espera de evidencias empíricas de su eficacia; y la de los detractores, que niegan su existencia.

Esta diversidad teórica hace imposible contar con una terminología homogénea sobre los EA, hasta el punto de considerar idénticas expresiones que designan realidades diferentes: "Defining the key terms in this area is not a straightforward task. The terms *learning style*, *cognitive style* and *learning strategy* are –understandably– used imprecisely in theoretical and empirical accounts of the topic" (Cassidy, 2004, p. 420). A estas denominaciones hay que añadir la de las *inteligencias múltiples* (Gardner, 1987) que, aunque Cassidy no las nombra, se suelen considerar como una categoría de EA (Arnold Morgan, 2006).

Varios son los autores que identifican los EA con los estilos cognitivos (Madrid Fernández, 1995; Martínez Agudo, 2002) o con las estrategias de aprendizaje (Kirton, 1976; Schmeck, 1982). No obstante, hay un amplio consenso en considerarlos realidades distintas de los EA. Las estrategias se conciben como conductas conscientes y observables que el estudiante emplea para aprender, y los estilos cognitivos serían un haz de rasgos internos imposibles de observar y que el alumno desconoce en la mayoría de los casos (Reid, 1987). En cuanto a estos estilos, se consideran una dimensión de los EA, como proponen Villanueva y Navarro (1997, p. 49): "La noción de estilo de aprendizaje se superpone a la de estilo cognitivo pero es más comprensiva puesto que incluye comportamientos cognitivos y afectivos que indican las características y las maneras de percibir, [...] por parte del aprendiz".

### 2.3 Definición del constructo

El hecho de que cada teoría haya presentado su propio concepto de EA, ha impedido adoptar una definición de consenso, como indica Curry (1990, p. 2): "differences in research approaches continue and make difficult the resolution of acceptable definitions of validity". Nos centraremos aquí en las definiciones más citadas y para ello nos serviremos de los trabajos de Deesmedt y Valcke (2004) y de Armstrong, Peterson y Rayner (2012).

Según el primero, el autor más citado en el *Social Science Citation Index* es Kolb, seguido de Dunn y Dunn. Para Kolb (1984), el EA es la manera más cómoda que tenemos para percibir y procesar la información y es consecuencia de factores hereditarios, experiencias previas y exigencias del ambiente actual; para Dunn y Dunn (1978) se trata del modo en que los estímulos básicos afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener la información.

El trabajo de Armstrong et al. (2012) es un estudio Delphi, realizado con una muestra de 65 investigadores que definieron los EA. Después de sintetizar todas las propuestas en cuatro definiciones, votaron aquella con la que estaban más de acuerdo: "Learning styles are individuals' preferred ways of responding (cognitively and behaviourally) to learning tasks which change depending on the environment or context. They can affect a person's motivation and attitude to learning, and shape their performance" (págs. 451-454).

De cada una de las definiciones anteriores, se desprende una visión distinta de los EA: rasgos individuales —propios, heredados y ambientales— para afrontar el aprendizaje (Kolb), influencia del entorno en el aprendizaje (Dunn y Dunn) y preferencias de aprendizaje (Armstrong, Peterson y Rayner). Estas perspectivas, a las que podrían añadirse otras, hacen imposible una definición de consenso.

### 2.4 Delimitación conceptual

Tal variedad de teorías dificulta contar con un marco teórico homogéneo. No obstante, se ha intentado ordenar tan complejo campo de estudio mediante compilaciones que han buscado similitudes entre los modelos para ofrecer una visión más unificada (Reid 1987; Curry, 1990; Riding y Cheema, 1991; Coffield et al., 2004; Cassidy, 2004). Fruto de tales trabajos, podemos identificar tradiciones teóricas<sup>5</sup> basadas en estos elementos:

- *La personalidad*. Los EA son una dimensión de la personalidad (Myers y Briggs, 1962; Apter, Mallows y Williams, 1998; o Jackson, 2005, influidos por Jung, 1968).
- *Los factores genéticos y constitutivos*. La genética (Pederson, Plomin y McClean, 1994), la preferencia por algunos sentidos para recibir información (Riding y Taylor, 1976) o la dominancia de uno de los hemisferios cerebrales (Herrmann, 1990) determinan los EA.
- *Las preferencias de aprendizaje*. Los EA estarían determinados por preferencias diversas (ambientales, fisiológicas, de instrucción, etc.) a la hora de aprender algún contenido. El modelo de Dunn y Dunn (1978) ha sido el más difundido, debido a la creación de la *International Learning Styles Network*<sup>6</sup>.
- *Las estrategias de aprendizaje*. Los EA están constituidos por los recursos que emplean los estudiantes cuando tienen que adquirir nuevos conocimientos (Vermunt, 1992). Entwistle (1981) ha liderado esta corriente durante más de 30 años.
- *La cognición*. Los EA son propiedades estructurales del sistema cognitivo (Messick, 1976) y sus tipologías obedecen a la manera de procesar la información (Kagan, 1965).

<sup>5</sup> Estas tradiciones deben interpretarse como un recurso didáctico que pretende clarificar el constructo teórico más que como teorías independientes. Lo más frecuente es encontrar varias de ellas en un mismo autor.

<sup>6</sup> Consúltese <http://www.learningstyles.net>.

- *El proceso de aprendizaje.* El modo en que el estudiante afronta el proceso de aprendizaje configura su EA. El autor más influyente en Europa es Kolb (1984), en quien se inspiran Honey y Mumford (1986) y Alonso, Gallego y Honey (1995).

En ellos **indican** factores individuales que son estudiados con verdadero interés (Reid, 1995; Villanueva y Navarro, 1997; Hernández, 2004). A partir del artículo de Rubin (1975) se desarrolla una línea de investigación que, a veces, llega a conclusiones contradictorias: unos estudios afirman y otros niegan la influencia de las variables en determinados estilos. Veamos los factores más interesantes:

- *El género.* Hernández Ruiz (2004) observa que las mujeres son más dependientes del campo frente a los hombres. Otros autores, en cambio, concluyen que no existen diferencias debidas al género (Viriyá y Sapsirin, 2014).
- *La edad.* Reid (1987) expone los resultados de diversos estudios (aparte del suyo) con conclusiones diferentes. Mientras ella no encuentra diferencias significativas que avalen la influencia de la edad, otros trabajos (Dunn y Dunn, 1978; Fourier, 1984) concluyen lo contrario. Más recientemente, Hernández Ruiz (2004) comprueba que los alumnos de inglés como lengua extranjera muestran diferentes preferencias estilísticas según la edad.
- *La lengua materna.* Reid (1987) también observó que existían diferencias significativas entre estudiantes con diferentes lenguas maternas: los hispanohablantes son los más cinestésicos y los anglófonos los más visuales. En cambio, en el estudio de Rossi-Le (1995), los hispanohablantes son los más auditivos.
- *La cultura.* Hay unanimidad en que este factor determina los EA y condiciona el éxito en la adquisición del idioma: "Crosscultural understanding of language learning styles is crucial to success in language teaching and learning" (Oxford y Anderson, 1989, p. 201). En esta misma línea, Reid (1995) observó que los estilos de alumnos educados en la filosofía confucionista (chinos y japoneses) diferían de los estilos de alumnos estadounidenses. Por su parte, Yamazaki (2005) observó que algunos estilos del modelo de Kolb correlacionaban con la cultura.
- *La personalidad.* Kolb (1984) observa algún vínculo de esta variable con los estilos. Para él, una personalidad extrovertida estaría asociada con el estilo acomodativo mientras que el estilo divergente se asociaría con una personalidad introversa. Al contrario, Castaño Collado (2005) apunta a la independencia de ambos constructos.

En la revisión anterior se evidencia la falta de acuerdo sobre el tema, excepto en el caso de la cultura del alumno, que parece ser un elemento determinante del estilo.

### 3. Las implicaciones didácticas de los estilos de aprendizaje

#### 3.1 La incidencia de los estilos en el aprendizaje

En el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006), aparecen los EA como una de las variables del proceso de aprendizaje de lenguas. En el primero se describen como elementos que influyen en el uso de las destrezas y habilidades (p. 13), como un factor que compone la competencia existencial (p. 103), como un rasgo del que deben ser conscientes los alumnos (p. 148) y como uno de los criterios que debe considerar el profesor para determinar el nivel de dificultad de la tarea (p. 158). El PCIC también recoge la necesidad de que el alumno conozca su EA, y cita ejemplos de aplicación didáctica de diversos estilos (capítulo 13). Ambos documentos, pues, indican los beneficios de que el alumno sea consciente de su EA, como proponen Reid (1995), Cohen (2003) o Bhagat, Vyas y Singh (2015). En cambio, con la revisión crítica de Coffield et al. (2004) algunas voces reclaman mayor cautela en asumir sus beneficios (Pashler et al., 2009; Truong, 2016).

En cualquier caso, los partidarios de los estilos indican que el primer paso para determinar su influencia sería identificarlos, pero no existe una posición homogénea. Así, mientras para Reid (1987) los profesores pueden crear su propio instrumento de medida, la tendencia mayoritaria señala que se deben emplear cuestionarios debidamente validados (Dunn et al., 2009). Mariani (1995) propone combinar los cuestionarios con la observación en el aula a lo que se oponen Dunn et al. (2009). Cohen (2003) también sugiere complementar los datos de los cuestionarios con comentarios de los resultados con los alumnos. Más recientemente, Cools (2009) propone un enfoque **multi-método** es decir, combinar instrumentos de carácter cuantitativo (más de un cuestionario para cruzar los datos) con otros cualitativos (entrevistas con alumnos u observación).

#### 3.2 La capacidad predictiva de éxito en el aprendizaje

Este punto entronca con la "teoría del buen aprendiz" (Rubin, 1975): los mejores alumnos se diferencian del resto por sus EA. Algunas investigaciones indican que ningún estilo distingue a los buenos aprendices (Willing, 1994). Para este autor, la personalidad parece marcar la diferencia. Por otro lado, Brown (1994), Chapelle (1995) o Wong y Nunan (2011) afirman que hay estilos característicos de los alumnos más competentes, aunque no coinciden en su tipología. Brown (1994) y Chapelle (1995) observaron que el estilo independiente de campo se correlacionaba con el éxito en la clase de lenguas, mientras que Wong y Nunan (2011) comprobaron que los alumnos más eficientes prefieren un estilo comunicativo frente al orientado a la autoridad de los menos eficientes. Por último, Rubin y Thompson (1994) indican que el EA no distingue a los buenos alumnos, pero sí su capacidad de adaptar el estilo a la actividad que realizan.

Comentado [A3]: ¿inciden?

Comentado [A4]: Multimétodo - verificar uso de guión.

### 3.3 La adaptación de la enseñanza a los estilos de aprendizaje

Existen dos tendencias opuestas, la *hipótesis del ajuste y del desajuste* de la enseñanza, y una tercera intermedia, la *de la enseñanza equilibrada*. La primera sostiene que si el profesor presenta los contenidos adaptados al EA de sus alumnos, aprenderán mejor (Reid, 1987; Wallace y Oxford, 1992; Zhenhui, 2001; Martínez Agudo, 2002; [Arnold Morgan](#) y Fonseca, 2004). La segunda defiende lo contrario: enseñar según el estilo menos preferido de los alumnos es beneficioso porque les permite desarrollar nuevas habilidades (Friedman y Alley, 1984; Loo, 2004).

Mientras algunos autores (Gappi, 2013) encuentran evidencias que invalidan la hipótesis del ajuste, otros (Pashler et al., 2009) advierten que, de confirmarse su validez, deberíamos sopesar con cautela la inversión económica y de tiempo que implicaría el ajuste de la enseñanza. En su lugar, recomiendan adoptar otras medidas menos costosas y con eficacia pedagógica probada.

Howard-Jones (2014) estudia siete neuromitos en más de 900 profesores de prácticas en varios países; entre ellos, la hipótesis del ajuste tiene más de un 90% de aceptación entre los docentes. Esta hipótesis ha generado diversas propuestas para adaptar la enseñanza a los EA de los alumnos. Klein (2003) ofrece una detallada síntesis: clases adaptadas (clases específicas según la modalidad perceptiva de los alumnos), autodirección (el alumno escoge la que se adapta a su modalidad perceptiva entre varias actividades), horario especial (los alumnos empiezan la unidad en su modalidad preferida y rotan a una clase de revisión con otra modalidad diferente), lección holística (el profesor presenta el contenido mediante modalidades distintas).

Sin embargo, Klein no oculta las limitaciones para llevar a cabo estas propuestas: a) los alumnos, lejos de mostrar preferencia por una modalidad perceptiva, suelen preferir varias o ninguna en concreto; b) con frecuencia, la modalidad perceptiva que los alumnos reflejan en los cuestionarios no se corresponde con la que desarrollan en las actividades; c) resulta imposible crear actividades adaptadas a modalidades perceptivas específicas porque todas las tareas implican más de una.

Pese a la claridad teórica de las posturas presentadas, resulta imposible aplicarlas en el aula. En el caso de la hipótesis del ajuste, ninguna clase estará compuesta por alumnos con un mismo EA. Ocurre igual con la teoría del desajuste, pero en sentido inverso. La hipótesis de la enseñanza equilibrada, la tendencia más generalizada (Alonso, Gallego y Honey, 1995; Montgomery y Groat, 1998), defiende usar diferentes estilos en clase para que los alumnos puedan recibir tanto una enseñanza adaptada a sus estilos como contraria a ellos y desarrollar nuevas competencias.

### 3.4 La incidencia de los estilos de aprendizaje del profesor en la enseñanza

En el terreno de la enseñanza de idiomas no existe ninguna investigación al respecto, salvo referencias en obras generalistas. Para Martín Peris (2000), por ejemplo, los profesores que conozcan su EA evitarán sobrevalorar a alumnos con su mismo estilo y prestarán atención a quienes tengan otros. Existen estudios con conclusiones similares en diversos contextos educativos: escuelas de Primaria (Marshall, 1991) e institutos (Wallace, 1995; Boström, 2011). En todos ellos, los EA del profesor condicionan su forma de enseñar y benefician a los alumnos que tienen su mismo EA. Para favorecer a los estudiantes con estilos distintos, los profesores deben adaptar su forma de enseñar para facilitarles el aprendizaje, lo que consolidaría la hipótesis de la enseñanza equilibrada. En sentido contrario, el trabajo de Bantwini (2015) con profesores sudafricanos de ciencias de Primaria revela que sus estilos no inciden con su forma de enseñar y, muchas veces, son hasta contrarios.

## 4. Método

### 4.1 Descripción del método

Se trata de un estudio no experimental, explicativo, transeccional y de carácter exploratorio. Se realizó solo una vez, no se ha manipulado ninguna variable ni se buscan correlaciones entre ellas. Es la primera vez que se investigan, concretamente, las creencias sobre los EA de los profesores de ELE (§ 3.4), así como las causas que los llevan a manifestarlas. Esperamos que sus conclusiones puedan servir como punto de partida para futuros trabajos.

### 4.2 Población y muestra del estudio

La población objeto del estudio son docentes. Aunque no disponemos de información exacta, calculamos que habría algo más de un millón de profesores de ELE en el mundo según los datos del informe del Instituto Cervantes, *El español: una lengua viva* (2016, p. 4)<sup>7</sup>. Aunque contamos con un número de 301 informantes, necesitaríamos un mínimo de 384 participantes para que la muestra fuera representativa. Por ello la muestra es no probabilística y de conveniencia. A pesar de que se ha incluido a todos aquellos que cumplieron el cuestionario en línea, la muestra no refleja con exactitud la población que supuestamente representa; no obstante, los datos pueden interpretarse como indicadores de tendencias.

Hemos agrupado las variables en dos dimensiones (personal y profesional), atendiendo a los siguientes factores:

- Dimensión personal
  - a) Género: 233 mujeres (77%) frente a 68 hombres (23%).

<sup>7</sup> Este dato se obtendría de dividir los más de 21 000 000 de alumnos que estudiaron español en 2016 entre una media hipotética de 20 alumnos por docente, cifra que, desde el punto de vista estadístico, nos sitúa ante una población infinita (Ruiz Olabuénaga, 2012).

**Comentado [A5]:** Aparece como Arnold Morgan en la bibliografía. Por favor, usen solo una de las dos formas en todo el texto.

- b) Edad: entre 23 y 67 años; edad media: 43.6 años.
- c) Lengua materna: 268 profesores son monolingües (89.4%), 32 son bilingües (10.6%), un trilingüe (0.33%).
- d) Nacionalidad: 41 nacionalidades diversas; las más numerosas son la española (138), la estadounidense (34) y la brasileña (30).
- Dimensión profesional
  - a) Experiencia. La horquilla es bastante amplia: de menos de 1 a 32 años; 71 profesores están entre 6-10 años; la media es de 14.4.
  - b) País donde se enseña. 44 países, con 10 casos de inmersión lingüística (país hispanohablante). Distribución por continentes: Europa (162), América (112), Oceanía (12), Asia (10) y África<sup>8</sup> (5).
  - c) Tipo de enseñanza. Predomina la enseñanza formal: universidades (115), institutos de Secundaria (83), academias (34), Institutos Cervantes o centros adscritos (29), escuelas de Primaria (5) y Escuelas oficiales de idiomas (4). La enseñanza no formal (31) tiene una variada tipología: clases particulares, formación a empresas, centros para adultos, etc.
  - d) Formación sobre los EA. El 93% ha recibido formación en cursos (138), de manera autodidacta (115) o en másteres (102)<sup>9</sup>.

#### 4.3 Recogida de datos

Para la recogida de los datos se ha elaborado un cuestionario, compuesto de dos secciones (además del pertinente apartado de información sociodemográfica: 1) Delimitación terminológica y conceptual y 2) Implicaciones didácticas de los estilos de aprendizaje (véase apéndice). La primera sección consta de 18 ítems distribuidos en cinco dimensiones:

- a) Existencia de los estilos de aprendizaje, b) Delimitación terminológica, c) Definición de *estilo de aprendizaje*, d) Delimitación conceptual y e) Factores individuales que inciden en los estilos de aprendizaje. Por su parte, los 13 ítems que componen la segunda sección también se presentan en cinco dimensiones: a) La incidencia de los estilos en el aprendizaje, b) La capacidad predictiva de éxito en el aprendizaje, c) La adaptación de la enseñanza a los estilos de aprendizaje, d) La incidencia de los estilos de aprendizaje del profesor en la enseñanza y e) Aplicación didáctica de los estilos de aprendizaje. Se trata de un instrumento de carácter mixto ya que se compone de dos tipos de preguntas estructuradas (dicotómicas con la alternativa neutra “no sé” y de opción múltiple), así como de preguntas abiertas.

Los ítems del cuestionario han sido seleccionados atendiendo a los temas propuestos en la bibliografía especializada. Nuestra opción preferente por las preguntas de carácter dicotómico se debe a que nos permiten un análisis estadístico más rápido, ya que no son necesarias tareas de reducción y categorización de los datos. No obstante, hemos complementado la información obtenida por esta vía con preguntas abiertas. No hemos optado por un enfoque mixto, mediante el que habríamos complementado los datos del cuestionario con las observaciones en el aula, porque ello hubiera supuesto una reducción considerable de la muestra del estudio y no podríamos haber trabajado con un número elevado de informantes. Frente a la triangulación de los datos del enfoque mixto, que seguramente habrían dado más solidez a nuestros resultados, hemos preferido trabajar con una muestra amplia para ofrecer una visión más panorámica del tema. A pesar de esta limitación, nuestro estudio supone un punto de partida para trabajos posteriores de carácter mixto que puedan completar nuestros datos.

Para garantizar la confiabilidad del cuestionario, hemos recurrido al juicio de expertos sobre una prueba piloto llevada a cabo con 177 informantes voluntarios. Como resultado de ello, los 57 ítems iniciales se redujeron a 31, se modificó la redacción de algunas preguntas que resultaban confusas y se adoptó el tratamiento *usted* por *tú* para evitar ambigüedades, sobre todo en profesores no nativos de español. Con ello consideramos que la validez de contenido queda asegurada.

La versión final del cuestionario fue distribuida en línea mediante un formulario elaborado con *Google Forms*<sup>10</sup>. Se divulgó por las listas de distribución de RedIRIS, redes sociales (Twitter y Facebook) y correo electrónico, y estuvo disponible durante dos meses (junio-julio, 2015). El medio de aplicación del cuestionario y recolección de información ha determinado la diversidad de la muestra, por ejemplo, en cuanto a *edad, lengua materna y nacionalidad* (que no necesariamente indica *procedencia*, aunque puede tomarse como orientativa). La necesidad de buscar una muestra amplia influyó en la elección de un recurso de fácil acceso y amplia difusión como son los cuestionarios en red. Estas ventajas y las evidencias de los resultados, que nos han permitido estudiar en las respuestas de los encuestados la delimitación conceptual sobre los estilos de aprendizaje y sus implicaciones en la enseñanza de la lengua, indican que tal diversidad no perjudica la validez de la investigación. No obstante, podrían realizarse en el futuro estudios más amplios que consideraran controladas y comparables significativamente (o no) entre sí a estas variables.

## 5. Resultados y análisis

### 5.1 Sobre la delimitación terminológica y conceptual

En esta sección contrastamos las creencias de los profesores sobre los EA con el marco teórico y analizamos el alcance de sus conocimientos en determinadas cuestiones. Por tanto, abordamos los dos constructos dicotómicos que constituyen la cognición del profesor: conocimientos y creencias.

<sup>8</sup> Todos los casos son de Marruecos.

<sup>9</sup> Los sujetos podían elegir varias opciones formativas, caso de la mayoría (161).

<sup>10</sup> Puede consultarse en la dirección <https://goo.gl/forms/OUuLMV2gBoQGgXSI3>. En el apéndice presentamos una versión esquematizada.

Comentado [A6]: ¿Se especifica en el texto qué análisis estadístico se ha realizado?

Eliminado:

Comentado [A7]: Es una afirmación demasiado rotunda para un tema que puede resultar subjetivo. Es cierto que se han tomado medidas para que el instrumento sea lo más válido posible. Esta frase debería reflejar la idea de que estas medidas aumentan la validez del contenido, pero ¿queda validado al 100%?

### 5.1.1 Sobre la existencia de los estilos de aprendizaje

Respecto de las creencias sobre las dos corrientes teóricas de los EA, la de los partidarios y la de los detractores, como se observa en las preguntas 1 y 3 (tabla 1), los profesores creen casi unánimemente que existen los EA (solo uno lo niega y siete tienen dudas). La mayoría muestra que desconoce la tendencia contraria a los estilos, ya que unos dos tercios de los profesores indican que no saben si hay autores que consideran que los estilos no existen, y solo una cuarta parte responde afirmativamente a esta cuestión. Algunas opiniones son ilustrativas: "Esto es absurdo en el campo de la educación; en todas sus ramas, es bien sabido que hay diferentes estilos" (informante 138) o "Ni lo sé ni es relevante" (informante 178). Resulta evidente, por tanto, la creencia generalizada en los estilos.

[TABLA 1 por aquí](#)

**Tabla 1.** Creencias de los profesores sobre la existencia de los estilos de aprendizaje

a) Existencia de los estilos de aprendizaje	SÍ		NO		NO SÉ	
	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>
1. Los estilos de aprendizaje (EA) existen.	293	0.967	1	0.003	7	0.03
2. Menciona algún autor que haya propuesto algún modelo de EA.	-	-	-	-	-	-
3. Hay autores que consideran que los EA NO existen.	77	0.25	32	0.11	192	0.64
4. Menciona algún autor que considere que los EA NO existen.	-	-	-	-	-	-

**Por favor, especifiquen a pie de tabla a qué se hace referencia con n<sub>i</sub> y f<sub>i</sub>.**

En lo que se refiere al conocimiento explícito de los autores a favor o en contra de los EA (preguntas 2 y 3), existe polaridad. La muestra se divide en dos mitades exactas (tabla 2): una, compuesta por quienes no mencionan a ningún autor de estilos (*n* 151) y otra, por los que sí lo hacen (*n* 150). En este grupo, predominan los que solo mencionan a un autor pero también algunos nombran a dos o más. En los detractores de los estilos vuelve a haber prácticamente unanimidad, 15 profesores nombran a alguno: Willingham (5 menciones), Greenfield (2) y con una mención, Riener y Willingham, Coffield, Stahl, \*Corder, \*Gardner, \*Honey, \*Mariani y \*Vigotsky<sup>11</sup>.

AUTORES MENCIONADOS	Partidarios de los estilos		Detractores de los estilos	
	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>
Ninguno	151	50.5	286	94.4
Uno	123	40.5	15	5.6
Dos	11	3.5	0	0
Tres o más	16	5.5	0	0

**Tabla 2.** Autores mencionados a favor y en contra de los estilos

Los 150 profesores que citan a autores (tabla 3) mencionan a 65 distintos<sup>12</sup>, aunque unos 38 no son artífices de ninguna teoría sobre los estilos (con asterisco en la tabla). Gardner aparece muy mencionado, aunque propuso las inteligencias múltiples, no los EA. No resulta extraño, es frecuente identificar estos conceptos (Arnold y Fonseca, 2004). Otras menciones, a una distancia considerable, son Kolb y Dunn y Dunn, autores de las teorías con mayor difusión en Europa y EE. UU. Además, hay 25 autores más, entre los que se encuentra Reid, precursora de los estilos en el ámbito de la enseñanza de idiomas (3 menciones). Solo el 20.1% de sujetos conoce a algún autor de los EA, lo cual refleja poca información rigurosa de la mayoría; predominan los autores erróneos y los auténticos tienen poca representatividad. Se hace necesario consolidar dichos conocimientos.

Eliminado:

**Comentado [A8]:** Recomendamos indicar el lugar aproximado en el que debería ir cada una de las tablas.

Les pedimos que suban las tablas a la plataforma de manera individual.

Otras directrices a tener en cuenta para las tablas en el texto:

Suggested font setting for tables: Times New Roman 10 pts (absolute minimum: 8 pts).

Tables and figures should be numbered consecutively, provided with appropriate captions and should be referred to in the main text in this manner, e.g., "in Table 2", but never like this "in the following table". Captions for tables should be placed above the table and for figures below them, and the words Table and Figure should be in bold type (Table 1, Figure 3). Please, indicate the preferred position of the table or figure in the text.

Eliminado: Tabla 1. Creencias de los profesores sobre la existencia de los estilos de aprendizaje

**Comentado [A9]:** El texto en esta tabla en particular se ve un poco borroso. Esto se aplica a otras tablas también e incluso al gráfico 1. Quizá sea más fácil para el cajista trabajar con las versiones de Word. ¿Les importaría subir a la plataforma las dos versiones - imagen y documento de Word? O al menos el documento de Word.

<sup>11</sup> No citamos a estos autores en las Referencias porque desconocemos a qué obras se refieren los sujetos. Anteponeamos un asterisco a los autores que no se consideran contrarios a los estilos.

<sup>12</sup> Consideramos un solo autor a las parejas de coautores de una misma propuesta, como Dunn y Dunn, por ejemplo. Al igual que para el caso comentado en la nota 11, los autores de la Tabla 3 cuyas obras desconocemos no se citan en las Referencias. Aparecen marcados con un asterisco aquellos autores que no se consideran contrarios a los estilos.

AUTORES DE ESTILOS DE APRENDIZAJE MENCIONADOS	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>
*Gardner	50	0.33
Kolb	14	0.09
Dunn y Dunn	10	0.07
Oxford	7	0.05
Honey y Mumford	6	0.04
*Vigotsky	5	0.03
Allinson y Hayes, Fleming, *Piaget	4	0.026
*Arnold, *Curry, Knowles, *Krashen, *Freire, Herrmann, Reid	3	0.02
*Cassany, Felder, Keefe, *Nunan, Kagan, Rod Ellis, Price	2	0.01
*María Acaso, *Neus Asensi, Asher, Ausubel, Biggs, *Bloom, Brown, *Celce-Murcia, *Matilde Cerrolaza, *Óscar Cerrolaza, *Chomsky, Contijoch, Dewey, Duda y Riley, *Estaire, *Hall, *Holzman, *Gunn Imsen, *Odd Ivar Strandkleiv, *Eric Jensen, Kinsella, *Klapper, Klein, *Ray Land, *Lanvers, Betty Leaver, *Begoña Llovet, Marshall, *Martín Leralta, *Mayor, *McCarthy, *Mercy, Myers-Briggs, *Erick Meyer, *Montessori, *Bill Van Patton, *Scrivener, Silverman, Sternberg, *Vazquez, Vermont, *Williams, *Wingate, *Zanon	1	0.006

Tabla 3. Autores de estilos de aprendizaje mencionados por los profesores

Si relacionamos estos datos con la formación de los profesores, se confirmaría el peso que algunos autores (Riener y Willingham, 2010) le atribuyen al sesgo confirmatorio (§ 2.2). Aunque nuestro objetivo en este trabajo no es justificar las posiciones a favor o en contra de los EA, sí se aprecia en los profesores encuestados una desinformación acerca de posiciones contrarias al tema: la mayoría de los profesores no conoce ninguna postura contraria a los estilos. Ello podría apuntar hacia una carencia de su formación, aunque la desigualdad de la muestra en cuanto a nacionalidad, edad y experiencia, nos recomienda ser cautos en este sentido.

### 5.1.2 Sobre la delimitación terminológica

No parece existir confusión terminológica para la mayoría de los profesores. En la tabla 4, no identifican los EA con las estrategias de aprendizaje, los estilos cognitivos o las inteligencias múltiples. Tienen bastante claras las diferencias entre los estilos y las estrategias de aprendizaje (casi un 70%). Pero presentan más dudas sobre la denominación estilos cognitivos: poco más de la mitad de los profesores sabe que son expresiones distintas y casi una cuarta parte no sabe si estilos de aprendizaje y estilos cognitivos son sinónimos.

b) Delimitación terminológica	SÍ		NO		NO SE	
	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>
5. "Estilos de aprendizaje" y "estilos cognitivos" son expresiones sinónimas.	62	0.21	167	0.55	72	0.24
6. "Estilos de aprendizaje" e "inteligencias múltiples" son expresiones sinónimas.	66	0.22	187	0.62	48	0.16
7. "Estilos de aprendizaje" y "estrategias de aprendizaje" son expresiones sinónimas.	69	0.23	210	0.69	22	0.08

Tabla 4. Delimitación terminológica de los estilos de aprendizaje

### 5.1.3 Sobre la definición del constructo

Las respuestas a las preguntas del cuestionario (véase apéndice) muestran las tendencias mayoritarias (tabla 5). En la pregunta de desarrollo (c.8) no existe una definición unánime, reflejo de la variedad existente en la bibliografía. Tiene mayor aceptación la que identifica estilos y proceso de aprendizaje: las dos primeras definiciones seleccionadas (más del 40% de la muestra) se adscriben a esta corriente. La primera abarca desde la recurrente idea de que los EA son la "forma de aprender" de cada persona hasta aportaciones que incorporan elementos de otras definiciones.

Definiciones de estilo de aprendizaje de los profesores		n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>
1.	Forma de aprender	88	0.29
2.	Forma de aprender mejor	41	0.14
3.	Estrategias de aprendizaje	34	0.11
4.	Estrategias de enseñanza	25	0.03
5.	Rasgos individuales para afrontar el aprendizaje	23	0.07
6.	Preferencias de aprendizaje	18	0.06
7.	No sabe	28	0.09

Tabla 5. Síntesis de definiciones propuestas por los profesores

En una línea parecida, la segunda definición añade la creencia de que los estilos permiten aprender mejor: "La manera con la que aprendes mejor, más rápido, más cómodo, con la que puedes alcanzar mejores resultados" (informante 51); "La manera de aprender sin dificultad y recordar/aplicar lo que se ha aprendido" (informante 85); "La forma en que una persona adquiere y asimila mejor una lengua mientras la está estudiando" (informante 102); "La forma más eficiente que cada estudiante tiene para aprender" (informante 320). Esta idea está muy presente desde los inicios de la teoría (Entwistle, 1981; Dunn y Dunn, 1978), y entronca con la hipótesis del buen aprendiz (Rubin, 1975).

Comentado [A10]: ¿Van Patton es un error de digitación o es que los participantes lo han llamado así?

Al comparar estas tendencias con las más generalizadas (Kolb; Dunn y Dunn; Armstrong, Peterson y Rayner), observamos coincidencias con Kolb, para quien los estilos son la manera más cómoda de percibir y procesar la información, lo cual concuerda con la segunda definición de los profesores (forma de aprender mejor). La propuesta de Dunn y Dunn (considerar los estilos como la influencia del contexto en el aprendizaje) no aparece representada, y la de Armstrong, Peterson y Rayner (estilos como preferencias de aprendizaje) es la última definición de los profesores (*n* 6).

De la pregunta de opción múltiple (c.9), indicamos en la tabla 6 los autores<sup>13</sup> de cada definición con los estadísticos descriptivos correspondientes. Ningún docente ha elegido una única definición (nueve las han seleccionado todas<sup>14</sup>) y la media estaría en 7.4 definiciones; entre ellas conviven contradicciones como, por ejemplo, para Kinsella (*n* 16) los estilos no están afectados por la metodología, mientras que Gregorc (*n* 6) defiende lo contrario.

Autores de las definiciones		$n_i$	$f_i$
1.	Domínguez, López Quero y Andión (2017)	135	0.42
2.	Keefe (1979)	198	0.61
3.	Messick (1976)	204	0.63
4.	Dunn y Dunn (1978)	146	0.45
5.	Hunt (1979)	134	0.41
6.	Gregorc (1979)	151	0.47
7.	Claxton y Ralston (1978)	92	0.28
8.	Kolb (1984)	107	0.33
9.	Schmeck (1982)	117	0.36
10.	Dunn y Griggs (1998)	67	0.21
11.	Brown (1994)	153	0.47
12.	Villanueva (2010)	200	0.62
13.	Kolb y Kolb (2000)	86	0.27
14.	Gardner (1987)	54	0.17
15.	Kinsella (1995)	170	0.53
16.	Domínguez, López Quero y Andión (2017)	181	0.56
17.	Domínguez, López Quero y Andión (2017)	150	0.46

Tabla 6. Autores que representan las definiciones propuestas para elección múltiple

De todas las definiciones, cinco han sido elegidas por más de la mitad de la muestra, que, en orden descendente de aceptación, son las de Messick, Villanueva, Keefe, Domínguez, López Quero y Andión (*n* 16) y Kinsella. Salvo la última, que considera los EA como una forma preferida de aprender, las restantes los definen como rasgos individuales para afrontar el aprendizaje. Resulta llamativo que las definiciones más aceptadas entre los profesores en esta pregunta de opción múltiple sean las que ocupan las últimas posiciones en la pregunta de respuesta abierta (*n* 5 y 6, tabla 5).

En el caso de quienes no supieron definir los EA (9.3%), si comparamos este porcentaje con el de quienes afirmaron carecer de formación sobre los estilos (7%), constatamos una desviación de unos dos puntos. Esta pequeña discordancia reitera nuestra atención en la formación de los profesores; convendría hacer mayor hincapié en un contenido tan fundamental como es la definición de los EA.

#### 5.1.4 Sobre la delimitación conceptual

Las cuatro preguntas de esta sección (véase apéndice) están orientadas a valorar los conocimientos de los profesores.

Con la primera (10. Indica algún tipo de estilo de aprendizaje), queríamos saber qué estilos podían nombrar sin ayuda. Como se observa en la tabla 7, los tres más recurrentes son el visual, el auditivo y el cinestésico, aunque ninguno llega a ser nombrado por la mitad de la muestra. A pesar de su formación (§ 4.2, Dimensión profesional: *l/d*), su conocimiento sobre los estilos no es amplio: la mayoría de los profesores (165) solo nombra uno.

Eliminado: n

Comentado [A11]: ¿Qué significa? No es transparente para todos los lectores.

<sup>13</sup> Las definiciones 1, 16 y 17 (véase anexo) las hemos creado ex profeso para este estudio para comprobar si una persona con conocimientos sobre el tema puede proponer una definición con un considerable grado de aceptación sin necesidad de justificarla empíricamente. Sorprende que la 16 haya sido elegida por más de la mitad de la muestra, sobre todo teniendo en cuenta que es la más ambigua de las tres. La ambigüedad la hemos basado, por un lado, en la falta de precisión terminológica al emplear una disyuntiva en la que no precisamos si los estilos son habilidades o destrezas. Por otro lado, usamos la vaguedad conceptual "aprender mejor", ya que no especificamos qué supone: ¿necesitar menos tiempo para adquirir los contenidos?, ¿recordarlos durante más tiempo?, ¿con respecto a quién: la media de la clase, la media del alumno...?

<sup>14</sup> Esto último quizás sea más una respuesta poco comprometida que un acuerdo unánime.

Estilos de aprendizaje	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>
Visual	130	0.43
Auditivo	62	0.20
Cinestésico	49	0.16
Analítico	16	0.048
Reflexivo	14	0.046
Activo	11	0.036
Pragmático	9	0.029
Táctil	8	0.024
Cognitivo	8	0.024
Deductivo	8	0.024
Inteligencias múltiples	8	0.024
No sé	41	0.13

Tabla 7. Tabla de frecuencias de los estilos nombrados por los profesores

Estos datos se complementan con la pregunta 13 (véase apéndice), en la que los profesores escogían, de las opciones proporcionadas, las que eran EA<sup>15</sup>. Más de la mitad (162) seleccionó solo una, porcentaje coincidente con el anterior. Los estilos más repetidos son el visual, el auditivo y el cinestésico, como ocurría en la pregunta anterior, pero ahora refrendados por más de la mitad de los docentes, igual que sucede con los estilos analítico/global, inductivo/deductivo, teórico/pragmático y activo/reflexivo (gráfico 1). Los restantes no fueron considerados EA por la mayoría. Según estos datos, deducimos que la tradición teórica más difundida entre los profesores es la basada en los factores genéticos y constitutivos, pues los estilos más destacados se refieren a alguno de los sentidos por los que se percibe la información.

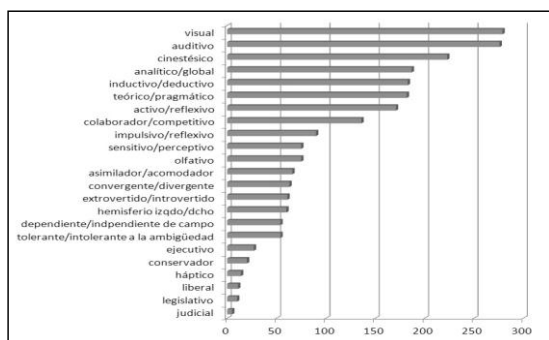


Gráfico 1. Frecuencia relativa de los estilos elegidos por los profesores

Las preguntas 11 y 12 (tabla 8) determinaban hasta dónde los profesores distinguían los EA de dos constructos muy cercanos: estilos cognitivos e inteligencias múltiples. En el primer caso, más de la mitad de la muestra percibe los estilos cognitivos como una dimensión de los EA, como apuntaban Villanueva y Navarro (1997). Un 28% considera que las inteligencias múltiples son un tipo de EA, información contradictoria con el 2.4% de la tabla 7. Es evidente la escasa precisión conceptual, ya que la postura de los profesores cambia llamativamente en las dos preguntas: de prácticamente rechazar las inteligencias múltiples como estilos a asumirlas como tales por casi un tercio de la muestra.

d) Delimitación conceptual	SÍ		NO		NO SÉ	
	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>
11. Los estilos cognitivos son una dimensión particular de los estilos de aprendizaje.	172	0.57	42	0.14	87	0.29
12. Las inteligencias múltiples son un estilo de aprendizaje.	83	0.28	150	0.49	68	0.23

Tabla 8. Estilos mencionados por los profesores

### 5.1.5 Sobre los factores individuales que inciden en los estilos de aprendizaje

<sup>15</sup> Excepto el estilo nasal, que aparece en el artículo "Parents Of Nasal Learners Demand Odor-Based Curriculum" de la revista satírica *The Onion* (2000), todos son estilos propuestos por algún autor.

En general, los profesores perciben una gran influencia de los factores individuales en los EA (tabla 9); tres de ellos (personalidad, cultura y edad) se sitúan por encima del 75% de aceptación, y la lengua materna está cerca del 50%. El género no se considera un factor influyente, pues solo es señalado por algo más de un tercio de la muestra. Estos datos contrastan con la bibliografía, que solo considera unánimemente la cultura del alumno como un elemento que determina su EA; sobre los demás factores, hay trabajos que los reconocen y otros que no.

Tabla 9. Creencias sobre los factores individuales que influyen en los estilos

e) Factores individuales que inciden en los estilos de aprendizaje	SÍ		NO		NO SÉ	
	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>
14. El género del alumno (ser hombre o mujer) influye en su EA.	107	0.35	111	0.37	83	0.28
15. La edad del alumno influye en su estilo de aprendizaje.	25	0.77	40	0.13	30	0.10
16. La lengua materna del alumno influye en su estilo de aprendizaje.	146	0.48	101	0.34	54	0.18
17. La cultura del alumno influye en su estilo de aprendizaje.	251	0.83	20	0.07	30	0.10
18. La personalidad del alumno influye en su estilo de aprendizaje.	260	0.86	11	0.04	30	0.10

### 5.2. Sobre las implicaciones didácticas de los estilos de aprendizaje

En este apartado, por una parte, contrastamos las creencias de los profesores sobre la influencia de los EA en la enseñanza y, por otro, analizamos la correspondencia entre dichas creencias y su práctica docente.

#### 5.2.1 La incidencia de los estilos en el aprendizaje

Como en la bibliografía especializada, los profesores consideran, casi unánimemente, que los estilos son un factor influyente en el aprendizaje (tabla 10). Ello contrasta con el escaso empleo de instrumentos para identificar los estilos de los alumnos, ya que menos de la mitad de la muestra afirma haberlo hecho. Estos datos evidencian, por un lado, un reducido conocimiento de los instrumentos para identificar los estilos y, por otro, una discordancia entre las creencias de los profesores y su práctica docente. Si consideran que los estilos influyen en el aprendizaje, deberían identificarlos, y esto no ocurre en la mayoría de los casos.

a) La incidencia de los estilos en el aprendizaje	SÍ		NO		NO SÉ	
	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>
1. ¿Consideras que los EA influyen en la manera de aprender de tus alumnos?	288	0.95	4	0.01	9	0.04
2. El alumno aprenderá mejor si conoce su propio EA	277	0.91	8	0.03	16	0.06
3. ¿Has utilizado algún recurso para identificar los EA de tus alumnos?	128	42.2	173	57.8	0	0

Tabla 10. Creencias sobre la incidencia de los estilos en el aprendizaje

De los profesores que emplean algún instrumento para identificar los estilos de sus alumnos, la mayoría (86%) solo utiliza uno de estos: cuestionarios, observación directa en el aula o entrevistas (tabla 11). Las propuestas de combinar cuestionarios y observación (Mariani, 1995) o cuestionarios y entrevistas (Cohen, 2003) tienen una escasa acogida, al igual que el enfoque multi-método (Cools, 2009), que combina instrumentos cuantitativos (cuestionarios) con cualitativos (observación o entrevistas).

Instrumentos de diagnóstico		n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>
Un solo recurso	Cuestionarios	76	0.59
	Observación	23	0.18
	Entrevistas	11	0.09
Varios recursos	Cuestionarios y entrevistas	9	0.07
	Cuestionarios y observación	4	0.03
	Observación y entrevistas	5	0.04

Tabla 11. Instrumentos empleados por los profesores para identificar los estilos de sus alumnos

El cuestionario es el recurso más utilizado, aunque resulta imposible determinar de cuáles se trata (solo catorce profesores aportan esta información). Los siguientes instrumentos son mencionados tres veces cada uno: cuestionario VAK, test de inteligencias múltiples y cuestionarios de elaboración propia. Habría que sumar los mencionados solo una vez: *Learning Styles Indicator* (Leaver y Ehrman), *Perceptual Learning Style Preference Questionnaire* (Joy Reid), CHAEA (Honey y Alonso), *Learning style inventory* (Kolb) y *Sailing the 5 Cs with Learning Strategies* (test para identificar las estrategias de aprendizaje, no estilos). Ninguno de ellos está entre los que Coffield et al. (2004) consideraron validados empíricamente.

#### 5.2.2 La capacidad predictiva de éxito en el aprendizaje

Aquí no se aprecia una postura uniforme por la falta de correspondencia en las respuestas 5 y 6 (tabla 12), cuyas preguntas eran inversas para medir la coherencia de las opiniones. Los síes de las respuestas a 5 y los noes de la 6 deberían ser similares, pero no ocurre así. Hay coincidencias, en cambio, en los profesores que expresan dudas al respecto, pues el porcentaje es parecido en ambas preguntas. No obstante, las preguntas 4 y 6 muestran resultados

prácticamente idénticos, con lo cual deducimos que mayoritariamente los profesores están en consonancia con la tendencia bibliográfica de que no hay EA mejores que otros para aprender idiomas.

b) La capacidad predictiva de éxito en el aprendizaje	SÍ		NO		NO SÉ	
	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>
4. El EA de un alumno puede predecir su grado de éxito en el aprendizaje.	101	0.33	140	0.47	60	0.20
5. Todos los EA son igual de válidos para aprender español.	164	0.54	73	0.24	64	0.22
6. Hay EA mejores que otros para aprender español.	95	0.31	141	0.47	65	0.22

Tabla 12. Creencias sobre la capacidad predictiva de éxito de los estilos

### 5.2.3 La adaptación de la enseñanza a los estilos de aprendizaje

Según la tabla 13, los profesores son partidarios de la *hipótesis del ajuste*: la mitad de la muestra es favorable a adaptar la enseñanza a los EA de los alumnos. Pero resulta llamativo que los ses de la pregunta 7 sean inferiores en más de 20 puntos a los de la 9, pues están íntimamente relacionadas: si es mejor enseñar a los alumnos según sus EA (pregunta 7), tendríamos que adaptar el estilo de enseñanza al de aprendizaje (pregunta 9). De nuevo, parece existir una relación discordante entre las creencias de los profesores y su práctica docente. No obstante, consideramos tentativos estos resultados al no haber podido ser contrastados con otro tipo de instrumento, como la observación de campo, por ejemplo, que hubiera permitido recabar evidencias empíricas, además de la información proporcionada por el cuestionario, resultado de la autorreflexión del profesor.

c) La adaptación de la enseñanza a los estilos de aprendizaje	SÍ		NO		NO SÉ	
	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>
7. Es mejor enseñar al alumno según su EA preferido porque así se facilita su aprendizaje.	195	0.64	57	0.19	49	0.17
8. Es mejor enseñar al alumno según un EA que NO prefiera para que desarrolle nuevas habilidades.	44	0.15	151	0.50	106	0.35
9. Los alumnos aprenderán mejor si el profesor adapta su estilo de enseñanza a los EA de los alumnos.	260	0.86	18	0.06	23	0.08

Tabla 13. Creencias sobre la adaptación de la enseñanza a los estilos

### 5.2.4 La incidencia de los estilos de aprendizaje del profesor en la enseñanza

Volvemos a observar otro desajuste entre las convicciones de los profesores y sus acciones. Mientras es casi unánime la creencia de que los estilos del profesor influyen en su manera de enseñar, menos de la mitad ha identificado su estilo (tabla 14). Lógicamente, si los profesores no conocen sus EA, no sabrán cómo incidirán en la enseñanza. Resulta contradictorio creer en la *hipótesis del ajuste*, pero no utilizar ningún recurso para detectar los estilos de los alumnos.

d) La incidencia de los estilos de aprendizaje del profesor en la enseñanza	SÍ		NO		NO SÉ	
	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>
10. Los EA del profesor influyen en su manera de enseñar.	279	0.92	8	0.02	14	0.06
11. ¿Has utilizado algún recurso para identificar tus propios EA?	134	0.44	167	0.56	0	0.00

Tabla 14. Creencias sobre la incidencia de los estilos del profesor en la enseñanza

### 5.2.4 Aplicación didáctica de los estilos de aprendizaje

Según la tabla 15, todos los profesores han utilizado alguna de las estrategias didácticas. Llama nuestra atención que la mitad de la muestra indique que emplea la clase adaptada a pesar de que en la pregunta 11 más de la mitad manifestaba que no utilizaba ningún recurso para identificar los EA de los alumnos. En tal caso, el profesor no sabría a qué alumnos estaría beneficiando en cada momento. Por tanto, o los profesores no han sido sinceros en sus respuestas o no ponen en práctica sus creencias.

e) Aplicaciones didáctica de los estilos de aprendizaje	Adecuadas		Utilizadas	
	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>	n <sub>i</sub>	f <sub>i</sub>
Lección holística	236	0.78	217	0.72
Autodirección	160	0.53	143	0.47
Clase adaptada	151	0.49	167	0.55
Horario adaptado	47	0.15	47	0.15
Ninguna es adecuada	7	0.02	-	-
No sé	4	0.01	-	-
Ninguna	-	-	0	0.00

Tabla 15. Estrategias consideradas adecuadas y utilizadas por los profesores

## 6. Conclusiones

Los profesores creen, de forma prácticamente unánime, en la existencia de los EA. Lo que nos permite concluir que ofrecen evidencias del impacto que ha tenido en ellos este concepto y su consecuente recreación teórica. Su “convencimiento” sobre la utilidad de este constructo de raíces psicológicas los lleva a rechazar las propuestas que niegan su existencia y/o validez, aunque parecen desconocerlas.

Respecto de la terminología, nuestros sujetos diferencian los EA de otras expresiones como *estilos cognitivos*, *inteligencias múltiples* y *estrategias de aprendizaje*, mostrando sensibilidad hacia una precisión terminológica que inclina a reconocerles cierto grado de entendimiento en la materia. Sin embargo, no podemos transformar esta impresión en una certeza porque, al igual que en la bibliografía, los profesores no muestran unanimidad para definir el concepto: más de la mitad se debate entre cinco de las definiciones facilitadas. En general, y al igual que Kolb (1984), conciben los estilos como una forma de aprender mejor.

En relación con la delimitación conceptual, el que los estilos visual, auditivo y cinestésico fueran los más reconocibles en esta muestra nos lleva a considerar la teoría basada en factores genéticos y constitutivos como la más respaldada. Ello contradice la definición de estilos más extendida entre los profesores encuestados pues los EA son concebidos como formas de aprendizaje en vez de como rasgos del individuo. Estos también creen que la personalidad, la cultura y la edad son los factores individuales que más inciden en los EA; se distancian así de la bibliografía, que señala la cultura como único elemento determinante. Sería necesaria una prospección más extensa (recuérdese que nuestros informantes son un poco más de trescientos) para esclarecer estos resultados que muestran incoherencias dentro del cuerpo teórico sobre los EA.

Asimismo, y con el objetivo de obtener datos más concluyentes sobre las relaciones entre las creencias de los profesores y su praxis docente, consideramos conveniente realizar estudios posteriores desde un enfoque mixto, que permitiría contrastar los datos del cuestionario (cuantitativos) con la observación en el aula (cualitativa).

La relación discordante entre las creencias de los profesores y lo que finalmente aplican a su práctica docente enfatiza una falta de comprensión real del cuerpo teórico de los EA. Por un lado, casi todos reconocen la incidencia positiva de los estilos de alumnos y profesores en el aprendizaje, pero, por otro, menos de la mitad reconocen haber empleado instrumentos para identificar sus estilos o los de sus alumnos. No podemos menos que mostrar nuestra perplejidad ante la actuación de esta mayoría de docentes, que cree en los beneficios de los EA pero no los aplica. Por lo menos eso es lo que dicen, aunque entendemos que tienen una supuesta intención de tenerlos en cuenta.

La teoría del “buen aprendiz” (Rubin, 1975) no convence a todos, ni siquiera a una mayoría: cerca de la mitad la rechaza. Ello nos lleva a deducir que nuestros informantes no creen que el éxito de los alumnos dependa de sus EA, como afirmaba Willing (1994). Indudablemente, el aumento de la muestra podría arrojar otros resultados.

La formación recibida demuestra su papel como la causa más influyente en la configuración del sistema de creencias de los profesores sobre los EA, caracterizada por el *sesgo confirmatorio* (Riener y Willingham, 2010). Es evidente que si no tienen información sobre las posturas que cuestionan la validez de los estilos, sus opiniones se ven limitadas. Se produce lo que podríamos calificar como una compensación a través de la *experiencia docente* frente a la ausencia de evidencias empíricas de estudios rigurosos. Entonces, interpretan las diferencias y preferencias de los alumnos por tipos de actividades como una *verdad incuestionable* (Wallace, 2011), ya que la práctica en el aula refuerza la idea de que tales diferencias se deben a los estilos. Además, nuestros profesores no parecen necesitar justificación demostrada de las teorías sobre los estilos.

Dado que los estudios sobre los EA se dirigen en ambos sentidos (afirmación y negación), lo más razonable sería incluir también en los programas formativos posturas contrarias a los estilos o que los cuestionen para evitar que las creencias de los profesores se construyan de manera sesgada. Solo así las propuestas de mejora metodológica podrán ser científicamente válidas.

## Referencias

- Alonso, C. M., Gallego, D. J. & Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Allen, L. (1996). The evolution of learner's beliefs about language learning. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 13, 67-80.

Eliminado: (67)

- Apter, M., Mallows, R., & Williams, S. (1998). The development of the Motivational Style Profile. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 7-18.
- Armstrong, S. J., Peterson, E. R., & Rayner, S. G. (2012). Understanding and defining cognitive style and learning style: a Delphi study in the context of educational psychology. *Educational Studies*, 38(4), 449-455.
- Arnold Morgan, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Études de Linguistique Appliquée*, 144, 407-426.
- Arnold Morgan, J. K., & Fonseca Mora, M. C. (2004). Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based perspective. *International journal of English studies*, 4, 119-136.
- Bantwini, B. D. (2015). Do Teachers' Learning Styles Influence Their Classroom Practices? A Case of Primary School Natural Science Teachers from South Africa. *International Journal of Educational Sciences*, 11(1), 1-14.
- Barcelos, A. M. F. (2003). Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. En Kalaja, P. & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 171-199). New York: Springer.
- Barcelos, A. M. F., & Kalaja, P. (2011). Beliefs about SLA Revisited. *System*, 39(3), 281-416.
- Bhagat, A. Vyas, R., & Singh, T. (2015). Students awareness of learning styles and their perceptions to a mixed method approach for learning. *International Journal of Applied Basic Medical Research*, 5(1), 58-65.
- Borg, M. (2001). Key Concepts in TLT: Teachers' Beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186-188.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Boström, L. (2011). Students' learning styles compared with their teachers' learning styles in upper secondary school—a mismatched combination. *Education Inquiry*, 2(3), 475-495.
- Breen, M. P. (Ed.) (2001). *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow: Pearson Education.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24, 419-444.
- Castaño Collado, G. (2005). *Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Chapelle, C. (1995). Field dependence/field independence in the L2 classroom. En Reid, J. (Ed.), *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom* (pp. 158-168). Boston: Heinle & Heinle.
- Claxton, C. S., & Ralston, I. (1978). *Learning styles: Their impact on teaching and administration*. Washington D.C.: National Institute of Education.
- Coffield, F. (2012). Learning styles: unreliable, invalid and impractical and yet still widely used. En Adey, P. & J. Dillon (Eds.), *Bad education: debunking myths in education* (pp. 215-230). Maidenhead: Open University Press.
- Coffield, F., Moseley, D. Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review*. Trowbridge: Learning and Skills Research Centre.
- Cohen, A. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41, 279-291.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo ANAYA.
- Cools, E. (2009). A reflection on the future of the cognitive style field: a proposed research agenda. *Reflecting Education*, 5(2), 19-34.
- Curry, L. (1990). A critique of the research on learning styles. *Educational Leadership*, 48(2), 50-56.
- Deesmedt, E., & Valcke, M. (2004). Mapping the Learning Styles "Jungle": An overview of the literature based on citation analysis. *Educational Psychology*, 24(4), 445-464.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles: a practical approach*. New Jersey: Prentice Hall.
- Dunn, R., & Griggs, S. (1998). Learning styles: Link between teaching and learning. En Dunn, R. y S. Griggs (Eds.), *Learning styles and the nursing profession* (pp. 11-23). New York: NLN Press.
- Dunn, R., Honigsfeld, A., Doolan, L. S., Boström, L., Russo, K., Schiering, M. S., Suh, B., & Tenedero, H. (2009). Impact of learning-style instructional strategies on students' achievement and attitudes: perceptions of educators in diverse institutions. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(3), 135-140.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1990). Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. *The Modern Language Journal*, 74(3), 311-327.
- Entwistle, N. (1981). *Styles of teaching and learning: an integrated outline of educational psychology for students, teachers and lecturers*. Chichester: Wiley.
- Fourier, M. J. (1984). Disclosure of cognitive style information: Effects on achievement of adult learners. *Adult Education Quarterly*, 34, 147-154.
- Friedman, P., & Alley, R. (1984). Learning/Teaching Styles: Applying the Principles. *Theory into Practice*, 23(1), 77-81.

Eliminado: '

Eliminado: t

- Gappi, L. L. (2013). Relationships between Learning Style Preferences and Academic Performance of Students. *International Journal of Educational Research and Technology*, 4(2), 70-76.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura.
- Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educ. Res.*, 50, 123-133.
- Gregorc, A. F. (1979). Learning/teaching styles: Their nature and effects. En National Association of Secondary School Principals, *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs* (pp. 19-26). Reston: National Association of Secondary School Principals.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximising impact on learning*. Londres: Routledge.
- Hernández Ruiz, L. (2004). La importancia de los estilos de aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 27. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero27/estilosa.html>.
- Herrmann, N. (1990). *The Creative Brain*. Lake Lure: Brain Books.
- Honey, P., & Mumford, A. (1986). *The Manual of learning styles*. Maidenhead: Peter Honey.
- Horwitz, E. K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340.
- Howard-Jones, P. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 817-824.
- Hunt, D. E. (1979). Learning style and student needs: An introduction to conceptual level. En National Association of Secondary School Principals, *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs* (pp. 27-38). Reston: National Association of Secondary School Principals.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca nueva. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular).
- Instituto Cervantes (2015). *El español: una lengua viva. Memoria del Instituto Cervantes 2015-2016*. Disponible en <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Jackson, C. J. (2005). *An applied neuropsychological model of functional and dysfunctional learning: Applications for business, education, training and clinical psychology*. Australia: Cymeon.
- Johnson, K. E. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of reading behavior*, 24(1), 83-108.
- Jung, C. G. (1968). *Analytical psychology: Its theory and practice*. New York: Random House.
- Kagan, J. (1965). Individual difference in the resolutions of response uncertainty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 154-160.
- Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (Eds.) (2003). *Beliefs about SLA. New Research Approaches*. New York: Springer.
- Kampwirth, T. J. & Bates, M. (1980). Modality preference and teaching method: a review of research. *Academic Therapy*, 15, 597-605.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1987). Substance over style: assessing the efficacy of modality testing and teaching. *Exceptional Children*, 54(3), 228-239.
- Keefe, J. W. (Ed.) (1979). *Student learning styles: diagnosing and prescribing programs*. Reston: National Association of Secondary School Principals.
- Kennedy, M. M. (1997). *Defining an ideal teacher education program*. Washington DC: National Council for the Accreditation of Teacher Education.
- Kinsella, K. (1995). Understanding and empowering diverse learners in ESL classrooms. En Reid, J. M. (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp. 170-194). Boston: Heinle & Heinle.
- Kirton, M. J. (1976). Adaptors and innovators: a description and measure. *Journal of applied Psychology*, 61, 622-629.
- Klein, P. (2003). Rethinking the multiplicity of cognitive resources and curricular representations. *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 45-81.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kubanyiova, M., & Feryok, A. (2015). Language Teacher Cognition in Applied Linguistics Research: Revisiting the Territory, Redrawing the Boundaries, Reclaiming the Relevance. *The Modern Language Journal*, 99(3), 435-449.
- Loo, R. (2004). Kolb's learning styles and learning preferences: is there a linkage? *Educational Psychology*, 24, 99-108.
- Madrid Fernández, D. (1995). Internal and external factors affecting foreign language teaching. En García, L. y C. Medina (Coords.), *I Jornadas de estudios ingleses*, 59-82.
- Mariani, L. (1995). Learning styles: an approach to individual differences. En Hill, D. A. (Ed.), *Milan '95: English Language Teaching* (pp. 147-153). Milán: The British Council.
- Marshall, C. (1991). Teachers' Learning Styles: How They Affect Student Learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies Issues and Ideas*, 64(4), 225-227.
- Martínez Agudo, J. D. (2002). Tendencias en los estilos de aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 14, 175-193.
- Martínez Agudo, J. D. (2005). Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera. *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28, 219-234.

Eliminado:

Eliminado: s

Eliminado: -----

Comentado [A12]: Iniciales del nombre del autor seguido del apellido.  
En D. A. Hill

Por favor, corrijan esto en otras referencias.

Eliminado: -----

- Martín Peris, E. (2000). La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta. *Frecuencia-L*, 15, 3-30.
- Messick, S. (1976). *Individuality in Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Montgomery, S., & Groat, L. (1998). Students learning styles and their implications for teaching. *CRLT Occasional Papers*, 10, 1-8.
- Myers, K., & Briggs, I. (1962). *The Myers-Briggs type indicator*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Newton, P. M. (2015). The Learning Styles Myth is Thriving in Higher Education. *Frontiers in Psychology*, 6, 1908. Disponible en <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2015.01908/full>.
- Oxford, R. L., & Anderson, N. J. (1989). A crosscultural view of learning styles. *Language Teaching*, 28(4), 201-215.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning styles: concepts and evidence. *Psychological science in the public interest*, 9(3), 105-119.
- Pederson, N. L., Plomin, R., & McClearn, G. E. (1994). Is there a G beyond g? (Is there genetic influence on specific cognitive abilities independent of genetic influence on general cognitive ability?). *Intelligence*, 18, 133-143.
- Reid, J. (1987). The Learning Style Preferences of ESL Students. *TESOL Quarterly*, 21, 87-111.
- Reid, J. (1995). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle and Heinle.
- Richards, J. C., Gallo, P. B., & Renandya, W. A. (2001). Exploring Teachers' Beliefs and the Processes of Change. *PAC Journal*, 1, 41-58.
- Richards, J., & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riding, R. J., & Cheema, I. (1991). Cognitive styles: an overview and integration. *Educational Psychology*, 11, 193-215.
- Riding, R. J., & Taylor, E. M. (1976). Imagery performance and prose comprehension in 7 year old children. *Educational Studies*, 2, 21-27.
- Riener C., & Willingham D. (2010). The myth of learning styles. *Change*, 42, 32-35.
- Rogowsky, B. A., Calhoun, B. M., & Tallal, P. (2015). Matching learning style to instructional method: Effects on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107, 64-78.
- Rohrer, D., & Pashler, H. (2012). Learning styles: where's the evidence. *Medical Education*, 46(7), 634-635.
- Rossi-Le, L. (1995). Learning styles and strategies in adult immigrant ESL students. En J. M. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp. 118-125). New York: Heinle & Heinle Publishers.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Rubin, J., & Thompson I. (1994). *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle & Heinle.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schmeck, R. (1982). Inventory of Learning Processes. En National Association of Secondary School Principals, *Students Learning Styles and Brain Behavior* (pp. 27-36). Reston: National Association of Secondary School Principals.
- Sharp, J., Bowker, R., & Byrne, J. (2008). VAK or VAK-uou? Towards the trivialisation of learning and the death of scholarship. *Research Papers in Education*, 23(3), 293-314.
- Truong, H. M. (2016). Integrating learning styles and adaptive e-learning system: Current developments, problems and opportunities. *Computers in Human Behavior*, 55, 1185-1193.
- Vermunt, J. (1992). *Learning styles and guidance of learning processes in higher education*. Amsterdam: Lisse Swets and Zeitlinger.
- Villanueva, M. L. (2010). Los estilos de aprendizaje ante los retos de la Europa multilingüe. *MarcoELE*, 10, 243-262.
- Villanueva, M. L. & Navarro, I. (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Alicante: Universidad Jaime I.
- Viriya, C., & Sapsirin, S. (2014). Gender differences in language learning styles and language learning strategies. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 77-88.
- Wallace, J. (1995). When Teachers' Learning Styles Differ From Those of Their Students. *Journal of Instructional Psychology*, 22(1), 99-100.
- Wallace, G. (2011). Why is the Research on Learning Styles Still Being dismissed by Some Learning Leaders and Practitioners? *Learn Magazine*. Disponible en <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=2070611>.
- Wallace, B., & Oxford, R. (1992). Disparity in Learning Styles and Teaching Styles in the ESL Classroom: Does This Mean War? *AMTESOL Journal*, 1, 45-68.
- Walberg, H. (1972). Decision and perception: New constructs in research on teaching effects. *Cambridge Journal of Education*, 7, 12-20.
- Wenden, A. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics. *System*, 27, 435-441.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willing, K. (1994). *Learning Strategies in Adult Migrant Education*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Willingham, D. T., Hughes, E. M., & Dobolyi, D. G. (2015). The scientific status of learning styles theories. *Teaching of Psychology*, 42(3), 266-271.

Eliminado: i

Comentado [A13]: And o &? Por favor, usen lo mismo en todas las referencias.

Eliminado: -----

Comentado [A14]:

- Wong, L., & Nunan, D. (2011). The Learning Styles and Strategies of Effective Language Learners. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 39(2), 144-163.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Xu, L. (2012). The role of Teachers' Beliefs in the Language Teaching-learning Process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1397-1402.
- Yamazaki, Y. (2005). Learning styles and typologies of cultural differences: A theoretical and empirical comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(5), 521-548.
- Ysseldyke, J. E. (1973). Diagnostic- Prescriptive Teaching: the search for Aptitude-Treatment Interactions. En Mann, L. & D. A. Sabatino (Eds.), *First Review of Special Education* (pp. 5-31). Philadelphia: JSE.
- Zhenhui, R. (2001). Matching teaching styles with learning styles in East Asian contexts. *The Internet TESL Journal*, 7(7), 1-9.

Apéndice. Versión esquemática del cuestionario

SECCIÓN 1. DELIMITACIÓN TERMINOLÓGICA Y CONCEPTUAL

a) Existencia de los estilos de aprendizaje			
1. Los estilos de aprendizaje existen.	SÍ	NO	NO SÉ
2. Menciona algún autor que haya propuesto algún modelo de estilo de aprendizaje.			
3. Hay autores que consideran que los estilos de aprendizaje NO existen.	SÍ	NO	NO SÉ
4. Menciona algún autor que considere que los estilos de aprendizaje NO existen.			

b) Delimitación terminológica			
5. "Estilos de aprendizaje" y "estilos cognitivos" son expresiones sinónimas.	SÍ	NO	NO SÉ
6. "Estilos de aprendizaje" e "inteligencias múltiples" son expresiones sinónimas.	SÍ	NO	NO SÉ
7. "Estilos de aprendizaje" y "estrategias de aprendizaje" son expresiones sinónimas.	SÍ	NO	NO SÉ

c) Definición de estilo de aprendizaje			
8. ¿Cómo definirías el concepto "estilo de aprendizaje"? (Si no sabes, escribe "No sé").			
9. De las siguientes definiciones de "estilos de aprendizaje", escoge aquellas con las que estés de acuerdo. (Puedes escoger tantas opciones como quieras).			
1. Respuesta concreta de una persona ante una situación determinada de aprendizaje condicionada por la interacción que se produce entre los rasgos internos del individuo (cognitivos, fisiológicos, motivacionales, experienciales y de personalidad) y los externos (contenidos, objetivos y ambiente del aprendizaje).			
2. Características cognitivas, afectivas y comportamientos fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los individuos perciben, interaccionan y responden a las situaciones de aprendizaje.			
3. Modos característicos de percibir, recordar, pensar, resolver problemas y tomar decisiones; regularidades en el procesamiento de la información que se desarrollan de maneras compatibles alrededor de las tendencias de la personalidad.			
4. Manera en que los estímulos básicos afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener la información.			
5. Condiciones bajo las que un alumno está en la mejor situación para aprender, o estructura que necesita el alumno para aprender mejor.			
6. Comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente.			
7. Forma consistente de responder y utilizar los estímulos en un contexto de aprendizaje.			
8. Capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como consecuencia de factores hereditarios, experiencias previas y exigencias del ambiente actual.			
9. Estrategia de aprendizaje que una persona emplea de forma consistente en todo tipo de situaciones de aprendizaje.			
10. Conjunto de rasgos biológicos y adquiridos que hacen que el mismo método de enseñanza sea maravilloso para unos y terrible para otros.			
11. Inclinationes generales –voluntarias o no– que, de forma peculiar, cada persona tiene hacia el procesamiento de la información.			
12. Comportamientos cognitivos y afectivos que reflejan las características y las maneras de percibir, interactuar y responder al contexto de aprendizaje por parte del aprendiz.			
13. Preferencia diferencial de aprendizaje que cambia ligeramente de una situación a otra.			
14. Potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor en dicha cultura.			
15. Formas naturales, habituales y preferidas que tiene una persona de absorber, procesar y retener nueva información y habilidades con independencia de los métodos de enseñanza y de los contenidos.			
16. Conjunto de habilidades o destrezas que posee un individuo para aprender mejor un contenido.			
17. Forma de aprender de una persona que la diferencia de las demás.			

d) Delimitación conceptual			
10. Indica algún tipo de estilo de aprendizaje. (Si no sabes, escribe "No sé")			
11. Los estilos cognitivos son una dimensión particular de los estilos de aprendizaje.	SÍ	NO	NO SÉ
12. Las inteligencias múltiples son un estilo de aprendizaje.	SÍ	NO	NO SÉ

13. Indica cuáles de estos crees que son estilos de aprendizaje. (Puedes escoger más de una opción).

Olfativo (o nasal)	Hemisferio izquierdo/derecho	Visual	Ejecutivo
Legislativo	Colaborador/competitivo	Auditivo	Sensitivo
Impulsivo/reflexivo	Convergente/divergente	Cinestésico	Judicial
Analítico/global	Dependiente/independiente de campo	Liberal	Teórico/pragmático
Extrovertido/introvertido	Tolerante/intolerante a la ambigüedad	Asimilador/acomodador	Activo/reflexivo
Conservador	Inductivo/deductivo	Háptico	

e) Factores individuales que inciden en los estilos de aprendizaje			
14. El género del alumno (ser hombre o mujer) influye en su estilo de aprendizaje.	SÍ	NO	NO SÉ
15. La edad del alumno influye en su estilo de aprendizaje.	SÍ	NO	NO SÉ
16. La lengua materna del alumno influye en su estilo de aprendizaje.	SÍ	NO	NO SÉ
17. La cultura del alumno influye en su estilo de aprendizaje.	SÍ	NO	NO SÉ
18. La personalidad del alumno influye su estilo de aprendizaje.	SÍ	NO	NO SÉ

## SECCIÓN 2. LAS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

<b>a) La incidencia de los estilos en el aprendizaje</b>			
1.	¿Consideras que los estilos de aprendizaje influyen en la manera de aprender de tus alumnos?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b> <b>NO SÉ</b>
2.	El alumno aprenderá mejor si conoce su propio estilo de aprendizaje.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b> <b>NO SÉ</b>
3.	¿Has utilizado algún recurso para identificar los estilos de aprendizaje de tus alumnos? En caso afirmativo, ¿qué recurso has empleado?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b> <b>NO SÉ</b>
<b>b) La capacidad predictiva de éxito en el aprendizaje</b>			
4.	El estilo de aprendizaje de un alumno puede predecir su grado de éxito en el aprendizaje.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b> <b>NO SÉ</b>
5.	Todos los estilos de aprendizaje son igual de válidos para aprender español.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b> <b>NO SÉ</b>
6.	Hay estilos de aprendizaje mejores que otros para aprender español.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b> <b>NO SÉ</b>
<b>c) La adaptación de la enseñanza a los estilos de aprendizaje</b>			
7.	Es mejor enseñar al alumno según su estilo de aprendizaje preferido porque así se facilita su aprendizaje.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b> <b>NO SÉ</b>
8.	Es mejor enseñar al alumno según un estilo de aprendizaje que <b>NO</b> prefiera para que desarrolle nuevas habilidades.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b> <b>NO SÉ</b>
9.	Los alumnos aprenderán mejor si el profesor adapta su estilo de enseñanza a los estilos de aprendizaje de los alumnos.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b> <b>NO SÉ</b>
<b>d) La incidencia de los estilos de aprendizaje del profesor en la enseñanza</b>			
10.	Los estilos de aprendizaje del profesor influyen en su manera de enseñar.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b> <b>NO SÉ</b>
11.	¿Has utilizado algún recurso para identificar tus propios estilos de aprendizaje?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b> <b>NO SÉ</b>
<b>e) Aplicación didáctica de los estilos de aprendizaje</b>			
12.	De las siguientes opciones metodológicas que tienen en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos, escoge la que consideres más adecuada. (Puedes seleccionar más de una)		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Clase adaptada:</b> ofrecer distintos tipos de clases acordes a los estilos de aprendizaje de los alumnos (clase visual, clase auditiva, etc.).</li> <li>• <b>Autodirección:</b> ofrecer distintos tipos de actividades durante la misma clase acordes a los estilos de aprendizaje para que cada alumno escoja la que encaja con su estilo</li> <li>• <b>Horario adaptado:</b> ofrecer una clase adecuada a los estilos de aprendizaje de los alumnos y después otra de repaso en un estilo de aprendizaje distinto.</li> <li>• <b>Lección holística:</b> el profesor presenta el mismo contenido en la misma clase a través de estilos diferentes (visual, auditivo, etc.).</li> <li>• <b>Ninguna es adecuada</b></li> <li>• <b>No sé</b></li> </ul>		
13.	De las opciones metodológicas expuestas anteriormente, indica las que has utilizado alguna vez. (Puedes seleccionar más de una)		