

ESTILÍSTICA EDUCATIVA –UN CAMPO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA–*

Christian Hederich-Martínez**

Ángela Camargo-Uribe***

Hederich–Martínez, C., & Camargo–Urbe, Á. (2015). Estilística educativa –un campo de investigación en educación y pedagogía–. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2) , 134–167.

RESUMEN

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

PALABRAS CLAVE: estilística educativa, estilo cognitivo, estilo de aprendizaje, estilo de enseñanza.

* El presente artículo se elaboró sobre la base de una conferencia dictada por el primero de los autores en el Congreso Iberoamericano de Estilos de Aprendizaje, celebrado en Cartagena de Indias, entre el 30 de septiembre y el 2 de octubre de 2015.

** Doctor en Psicología. Profesor, Universidad Pedagógica Nacional - Líder del Grupo de Investigación en Estilos Cognitivos. Bogotá, Colombia. Correo electrónico: hederich@pedagogica.edu.co

*** Doctora en Educación. Profesora, Universidad Pedagógica Nacional - Miembro del Grupo de Investigación en Estilos Cognitivos. Bogotá, Colombia. Correo electrónico: acamargo@pedagogica.edu.co

Recibido 6 de septiembre de 2015, aceptado 24 de octubre de 2015.

EDUCATIONAL STYLISTICS: A FIELD OF RESEARCH IN EDUCATION AND PEDAGOGY

ABSTRACT

The article is a theoretical review that explores the potential of educational stylistics as a field of research, from two perspectives: 1) with the analysis of the presence of the concept of “style” as an educational research topic or problem in the last years within the Latin–American context, and 2) by means of the identification of the lines of educational research related to the concept of style, that has a promising future in the region. In the first case, the results of a bibliometric study, which was done using data–bases of regional scope, are reported. For the second case, thematic reviews that emphasize the directions of research on styles within the four more promising fields of recent development are presented: virtual or remote learning environments, teaching styles, examining instructional interventions and disability.

KEY WORDS: educational stylistics, cognitive style, learning style, teaching style.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo toma base en varios trabajos publicados previamente, a través de los cuales se han ido exponiendo los avances y las construcciones parciales acerca del campo de la estilística educativa, como un potencial campo de investigación de interés para la educación y para la pedagogía.

El primero de ellos, publicado en 2004 en contextos virtuales por la Universidad Autónoma de Barcelona, e impreso en 2007 por la Universidad Pedagógica Nacional, fue la tesis doctoral de uno de los autores de este escrito. Más específicamente la primera parte, en donde se formula una definición específica de la noción de “estilo”, con una serie de características distintivas que permitirían diferenciar dimensiones que, más adelante, pasaríamos a llamar “genuinas” del estilo, de otras que no lo son. Estas definiciones y elaboraciones siguen sosteniéndose a la fecha y fundamentan, en buena parte, esta concepción general de la estilística educativa que hoy proponemos.

El segundo de los trabajos mencionados fue un artículo, publicado en 2010 en la revista *Actualidades Pedagógicas* de la Universidad de la Salle, en donde se iniciaban las reflexiones sobre el tema, tomando base en la definición general de estilo ya planteada, y examinando sus alcances para la descripción de la investigación educativa.

El tercer trabajo de referencia fue un artículo publicado en 2013, en el que se intentó consolidar la idea de la estilística educativa de manera mucho más sistemática. En esa ocasión se intentaba agrupar, en el número 64 de la *Revista Colombiana de Educación*, los múltiples y muy dispersos trabajos de investigación que, sobre los temas de los estilos cognitivos, de aprendizaje o de enseñanza en la educación, empezaban a aparecer. Era necesario dar una visión totalizante y comprensiva de estos trabajos en un artículo de carácter editorial, por lo que desarrollar la idea de la estilística educativa resultaba apenas natural. Así, este artículo llevó por título “Estilística Educativa”, al igual que el número completo de la revista.

En razón de la publicación previa de los avances parciales que se han hecho sobre el tema, es inevitable reiterar, en esta ocasión, algunos de los elementos ya publicados previamente. Nos disculpamos por ello.

ESTILÍSTICA EDUCATIVA Y ESTILO

La primera vez que nos encontramos con el término de “estilística educativa” fue por su aparición como parte del título de un libro publicado por el profesor Armando Lozano (2008). El libro, titulado *Estilos de aprendizaje y enseñanza: un panorama de la estilística educativa*, trata, claramente, lo que su título indica. Nunca pudimos encontrar el libro: se encontraba agotado. Sin embargo, en el texto promocional que se hace sobre él, se indica:

En el contexto de la educación, el término estilística se refiere a la identificación, apreciación y clasificación de las diversas formas de aprender y enseñar. El estudio de la estilística educativa es importante para entender la génesis del proceso educativo y, por ende, para diseñar procesos ajustables y tratamientos específicos orientados a incrementar el aprovechamiento de los estudiantes, por una parte, y la efectividad del esfuerzo de los docentes, por otra. (Gandhi, s.f., párr. 1)

Es apreciable la claridad de esta definición. En términos operacionales, sin embargo, la definición termina abarcando prácticamente todo lo que se haya dicho y/o se pueda decir sobre pedagogía. Por esta razón, respetuosamente quisiéramos proponer una definición un tanto más restrictiva, en el sentido en que se pretende englobar con esta denominación todas las investigaciones que consideren la presencia de estilos en la educación, ya sean cognitivos, de aprendizaje, de enseñanza, de pensamiento, de comunicación o de cualquier conducta que represente una tendencia estilística *genuina* en su aplicación a la actividad educativa. Por supuesto, estamos introduciendo una pequeña partícula que modifica el concepto, al diferenciar tendencias estilísticas “genuinas”, de aquellas que no lo son. Para definir esta particularidad debemos antes remontarnos a la naturaleza del concepto de “estilo”.

El rastreo etimológico de la palabra *estilo* identifica como antecedente inmediato el término latino *stilus*, que se remonta al término griego , que se refiere al punzón utilizado antiguamente para escribir sobre las tablas enceradas. Podemos especular que, aun en sus inicios, la palabra se utilizaría para denotar, no solo el objeto en sí, sino también a quien lo usase, identificando una forma particular de uso del punzón, propia e identificable. Esto es, una caligrafía particular. Esa es una de las acepciones que tendría el término hoy: la de una forma particular, característica y distintiva, que describe la conducta de un individuo dado.

Otras acepciones del término “estilo” en la cultura occidental están presentes en otros ámbitos diferentes de las ciencias de la conducta. En efecto, aparentemente el concepto de estilo aparece inicialmente en la historia como proveniente del mundo de las artes y, muy especialmente de la literatura, para referirse a una forma particular de expresión estética, y específicamente literaria. En este sentido el concepto se generaliza al campo de las artes como el conjunto de características que definen una tendencia estética identificable y distintiva. El estilo impresionista o el cubista son ejemplos de este uso de la palabra en esta acepción.

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

acá que el vínculo entre estilo y personalidad parece estar presente desde los inicios del uso del término en la psicología.

Hacia la década de 1950, el concepto de estilo ya era de uso común en la psicología. Por esta época, English e English definen el estilo como “la suma total de detalles de la conducta que influyen comparativamente poco en la consecución de una meta, pero que dan una manera característica, casi una identificación, a un individuo o a una actuación particular” (1958, p.531, citados por Witkin & Goodenough, 1985, p. 30).

Ya antes hemos intentado en el grupo de investigación, aportar y caracterizar una definición general de estilo, como una manera particular de tipificar la conducta individual que debe cumplir con cuatro características distintivas (Hederich, 2007):

- La primera de estas características es que esta es una noción **diferenciadora**, y que, en esa medida, se crea para identificar y diferenciar una conducta individual de otras. Esta característica es obvia, en tanto corresponde al objetivo mismo que subyace en la definición de rasgos distintivos del sujeto.
- La segunda característica es que debe mostrar cierto grado de **permanencia** en la actuación del individuo, de forma que resulte fácilmente identificable, reconocible y asignable al sujeto en cuestión. Es evidente que la permanencia del estilo, aunque debe estar presente, no es total en tanto el estilo es, en alguna parte, aprendido.
- La tercera característica es que esta es una noción con pretensiones **integradoras de diferentes dimensiones de la personalidad**. En ese sentido, la noción adquiere mayor importancia e interés en la medida en que es reconocible en múltiples actuaciones del individuo. Algunas dimensiones estilísticas se destacan por este tipo de integración, en la medida en que postulan que el estilo modula aspectos de orden perceptual, cognitivo, social y afectivo, por ejemplo, mientras que otras se circunscriben más específicamente a algunos ámbitos, tales como el aprendizaje, por ejemplo.
- Por último, la cuarta característica, y tal vez la más importante además de la primera, es que cualquier dimensión estilística debe tener un carácter **neutral**: no puede asignarse una superioridad absoluta de un determinado estilo sobre otro (Hederich, 2007).

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

El carácter necesariamente neutral de cualquier planteamiento estilístico es, desde nuestro punto de vista, la característica más distintiva de la noción y aquella que le da más fuerza e interés, en tanto permite lograr descripciones de la conducta que no alcanzan un carácter prescriptivo, sino que se limitan al cumplimiento de objetivos simplemente descriptivos. En esto radica su poder y su mayor interés: al mantener, a como dé lugar, una relativa neutralidad valorativa, permite una descripción más respetuosa de la actuación de un individuo particular. Se renuncia acá a la idea de que existe una forma de proceder que resulta mejor para todas las situaciones y las personas, y por tanto, se asume que cualquier tendencia consistente en la actuación tiene situaciones y condiciones en las que esta tendencia resulta apropiada y efectiva, y otras en las que el mismo comportamiento resulta inadecuado y poco adaptativo. Un ejemplo con gran reconocimiento en el ámbito educativo es la tipología de estilos de aprendizaje propuesta por Biggs (1987), que distingue el estilo superficial del estilo profundo. Implícito en los rótulos de esta dimensión de estilo está presente la idea de que solo uno de estos estilos es considerado académicamente aceptable, el estilo profundo. Para este tipo de clasificaciones, nosotros preferiríamos el nombre de enfoques de aprendizaje, con el que a veces se nomina la categoría.

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

sí muy rápidas. En estas situaciones, una persona reflexiva responderá de forma muy lenta para ser efectiva. Esto es, la efectividad de la reflexividad dependerá de la naturaleza de la situación y sus particulares exigencias.

La permanencia del estilo y sus límites es uno de los temas que genera mayor debate. Precisamente uno de los modelos que se utilizan con más frecuencia para caracterizar y organizar las diferentes dimensiones de estilo, conocido como el *modelo de la cebolla*, propuesto por Curry en 1987, organiza las diferentes dimensiones de estilo respecto de su relativa permanencia. Así, en el centro de la cebolla, se ubican las dimensiones de estilo cognitivo más cercanas al concepto de personalidad, y por tanto, más permanentes y difíciles de cambiar. Se ubican aquí dimensiones como la dependencia–independencia de campo (Witkin & Asch, 1948), reflexividad–impulsividad (Kagan, 1966) o las dimensiones identificadas por Myers (1962). En una capa intermedia de la cebolla se ubican los *estilos de procesamiento*, relativamente permanentes, pero en menor medida que los anteriores. Ejemplos de las dimensiones que se ubican en la capa intermedia pueden ser las dimensiones de estilo de aprendizaje de Kolb (1981), las de Grasha (1984) o las planteadas por Honey y Mumford (1986). Finalmente, en la capa exterior se ubican aquellas dimensiones de estilo que pueden cambiar con mayor facilidad, como las estrategias de estudio definidas por Dunn y Dunn (1992).

En la actualidad, la discusión parece estar llegando a un estado de síntesis, mediante una aproximación a las diferencias individuales en el aprendizaje desde el modelo SAP (Styles, Approaches and Patterns) de estilos, enfoques y patrones en el aprendizaje, que recoge estos tres constructos identificando sus relativos niveles de neutralidad y permanencia (o maleabilidad) (Evans & Vermunt, 2013).

LOS ESTILOS EN LA EDUCACIÓN

Es necesario reiterar que categoría de estilística educativa agrupa todos aquellos trabajos que consideren la presencia de estilos en la educación, ya sean cognitivos, de aprendizaje, de pensamiento, de enseñanza, pedagógicos, de comunicación, de liderazgo o de cualquier conducta que represente una tendencia estilística *genuina* en su aplicación a la actividad educativa.

Ya hemos descrito las características de lo que consideraremos una tendencia estilística genuina: esto es, una dimensión estilística diferenciadora, estable, integradora de diferentes dimensiones y, por sobre todo, neutral.

Hecho esto, podemos avanzar en la dirección de las temáticas específicas que podrían quedar agrupadas en la categoría de las investigaciones sobre estilística educativa.

Ya antes hemos explorado estas respuestas iniciando por las categorías conceptuales que sirven de base a la elaboración de los *Thesaurus*. Del *Thesaurus* del servicio de información de ERIC¹ el término *style* aparece asociado con ocho entradas, en orden alfabético: *architectural style*, *cognitive style*, *communication style*, *learning style*, *life style*, *parent style*, *perceptual style*, y *response style (tests)*. En estas definiciones, las expresiones, *cognitive style*, *learning style* y *perceptual style* se consideran equivalentes, por lo que quedan cinco entradas diferentes con relevancia para las publicaciones educativas: el estilo arquitectónico, propio de una tendencia estética particular, el estilo comunicativo, el estilo de vida, el estilo parental y el estilo de respuesta en las pruebas. Pero, antes de continuar con el rastreo de estas categorías en las bases de datos especializadas, resulta importante definir lo que cada una de estas entradas significa.

En términos generales, entendemos por estilo cognitivo el modo característico en que una persona percibe, piensa, recuerda, resuelve problemas o, en general, procesa la información. La relación entre este tipo de estilos y los estilos de aprendizaje ha sido confusa y compleja. Existen autores que marcan una diferencia importante entre estos dos conceptos, principalmente relacionada con la permanencia del estilo de aprendizaje, que se supondría menor que la del estilo cognitivo (Rayner, 2000). Desde otro punto de vista, la noción de estilo cognitivo podría ser más general que la de estilo de aprendizaje. Desde nuestro punto de vista, las diferencias terminológicas realmente revelan diferencias en las tradiciones teóricas en las que originan cada una de las dimensiones que adoptan el mote de estilo *cognitivo* o *de aprendizaje*. En general, las dimensiones de los llamados estilos cognitivos provienen de la escuela gestáltica (Witkin, 1962) o de la psicología del ego (Kagan, 1966), tal y como lo anotan Ferrari y Sternberg (1998).

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

Por su parte, las dimensiones que adoptan el mote de “estilos de aprendizaje” surgen más bien del desarrollo de la psicología educativa de orden psicopedagógico (Ferrari & Sternberg, 1998). En lo que sigue, y para facilitar la exposición, utilizaremos las expresiones estilo cognitivo y estilo de aprendizaje como sinónimas.

Del anterior listado de estilos es pertinente dar relevancia a una entrada que podría tener especial interés para el ámbito educativo, además de la relacionada con los estilos cognitivos o de aprendizaje: los estilos de comunicación o estilos comunicativos. Esta entrada tiene especial importancia en el ámbito educativo, especialmente si se considera la actividad de enseñanza como una actividad eminentemente comunicativa: en este sentido, los estilos comunicativos se traducen, rápidamente, en estilos de enseñanza. Esta perspectiva fue la utilizada en una de las tesis doctorales del grupo, y demostró una enorme fertilidad a la hora de definir estilos de enseñanza (Camargo & Hederich, 2007a, 2007b, 2010; Camargo, 2015).

Desde cierta perspectiva, podría argumentarse que las relaciones entre el estilo cognitivo y el estilo de enseñanza no son muy claras en tanto los conceptos se sitúan en planos completamente diferentes. Existe, sin embargo, un planteamiento que los enlaza directamente y es el de la conceptualización del estilo de enseñanza como una expresión particular del estilo cognitivo, o de aprendizaje, del docente. Esta perspectiva, que antes hemos denominado *perspectiva psicológica* del estilo de enseñanza (Camargo & Hederich, 2007a), ha orientado gran cantidad de trabajos que tienen el mérito de que, al vincular estos dos conceptos, resulta inmediata la posibilidad de examinar el efecto del estilo de enseñanza, esto es, de la conducta del docente durante su actividad pedagógica, sobre el aprendizaje de sus estudiantes, por la vía de la concordancia o discordancia entre los estilos cognitivos de los actores involucrados en el proceso.

Continuando con las diferentes acepciones del concepto de estilo, la noción de *estilo de vida* es una que, potencialmente, podría tener interés en la caracterización de la práctica educativa, especialmente en contextos de educación intercultural, si bien es en realidad poco utilizada en las publicaciones educativas. En efecto, la expresión *estilo de vida* intenta denotar una forma de vida, entendida como una característica distintiva de un grupo nacional, regional, local, generacional, de clase, subcultural, etc., que se expresa en cualquiera de los ámbitos de comportamiento humano, y fundamentalmente en las costumbres y la vida cotidiana. Esta noción trasciende

en mucho su aplicación educativa y su uso parece ser mucho más frecuente en publicaciones médicas, en donde se lo considera un factor estrechamente asociado con la enfermedad.

Quedan dos nociones específicas que vale la pena definir: primero la noción de *estilo parental* proveniente de la psicología de desarrollo, describe las estrategias que los padres utilizan en la crianza de los niños. El interés de esta noción para la educación es bastante obvio, especialmente para la de los más pequeños y se incrementa por la presencia de algunos trabajos que intentan definir el estilo de enseñanza como una extensión del estilo parental. Segundo, el llamado *estilo de respuesta* está en el ámbito de la psicometría y describe las tendencias de los individuos a responder a los cuestionarios dentro de un rango predefinido a través del tiempo en las diferentes situaciones, como la *inclinación al sí*, o la *inclinación al no* (Jackson & Messick, 1958; Walter, Stone & Bourgeois, 1998).

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

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

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

Por último, la noción de *estilo de mando*, o más específicamente *estilo de enseñanza de mando directo*, es la única de las anteriores que proviene propiamente del ámbito educativo, muy presente en la educación física, y se refiere a un método

de instrucción, de corte tradicional, altamente estructurado, en el que el maestro toma todas las decisiones concernientes al desarrollo de la clase mientras que el papel de los estudiantes es de tipo pasivo y receptivo. Así, el llamado *estilo de mando* no es más que una modalidad específica de una dimensión de estilo de enseñanza (Mosston & Aschwort, 1986).

Esto nos limita la definición de la estilística educativa específicamente a aquellas investigaciones relacionadas con las aplicaciones educativas de las nociones de estilo cognitivo, de aprendizaje o perceptual, que sintetizamos en la noción general de estilo cognitivo, o bien a los estilos de enseñanza, que agrupa a las acepciones educativas de los estilos comunicativo, de liderazgo o de mando.

En lo que sigue, examinaremos las apariciones recientes, a 2015, de estas nociones en las publicaciones latinoamericanas indexadas.

Estilos en las publicaciones indexadas en SciELO

Con el fin de examinar el desarrollo actual del conocimiento sobre estilística educativa, se actualizó un estudio bibliométrico sobre la base de datos de artículos contenidos en la plataforma SciELO, cuya primera versión se realizó y publicó en 2011, en el artículo ya referenciado. Como se sabe, SciELO cuenta con una plataforma sencilla y abierta para la consulta, y agrupa publicaciones iberoamericanas, por lo que permite un rastreo del desarrollo del concepto muy específico a nuestro medio.

Una primera actualización de esta revisión había sido adelantada en 2013, con ocasión de una conferencia que uno de los autores de este artículo tuvo la oportunidad de dictar en Manizales, en el año 2013. Esta nueva actualización descarga los artículos al mes de septiembre de 2015. Así, estas tres versiones del estudio nos pueden dar una visión longitudinal del proceso que resulta interesante. La clave para la búsqueda de artículos fue bastante sencilla: “(cognitive style) OR (learning style) OR (teaching style)”. Quedan por fuera otros descriptores, “thinking styles” o “thought styles” por ejemplo, a partir de los cuales se hubieran podido encontrar nuevas referencias, pero que también hubieran introducido demasiados textos no relevantes a la consulta. Con todo y estos controles, y dado que el motor de búsqueda de SciELO no resulta muy preciso, se identificaron inicialmente 272 referencias de artículos. Una depuración de esta primera muestra indicó la

pertinencia de conservar, apenas, 110 referencias, el 40,4% de los artículos de la base original.

Los criterios para la selección de estos artículos fueron simples: se admitía un artículo en la medida en que el artículo obtuviera información empírica concreta acerca de una o varias dimensiones de estilo específicas en indagaciones con objetivos educativos. La gran mayoría de los artículos desechados en esa fase tratan temas de estilos artísticos o literarios, temas relacionados con estilos de afrontamiento (*coping styles*), estilos de personalidad o estilos de vida, estos últimos usualmente relacionados con dolencias de salud. La otra categoría de artículos desechados corresponden a menciones, más bien incidentales, en el *abstract* o en el título, de estilos de enseñanza sin que se precise nada específico al respecto.

El hallazgo de estas 110 referencias es elocuente, especialmente si observamos que, en la revisión de 2013, las referencias en esa misma base llegaban apenas a 58 artículos. En la revisión de 2011 se habían identificado apenas 49 publicaciones. Es entonces notable la explosión de publicaciones sobre el tema que duplica los hallazgos en los últimos dos años.

En la Figura 1 se muestra el número de artículos en la base de SciELO por año, a partir de 1998, cuando encontramos el primer artículo. Como se observa, el interés por el tema parece haber venido en un incremento constante año tras año, hasta el último en el que podría evidenciarse un subreporte relacionado con la tardanza en el ingreso de los artículos a la base de datos.

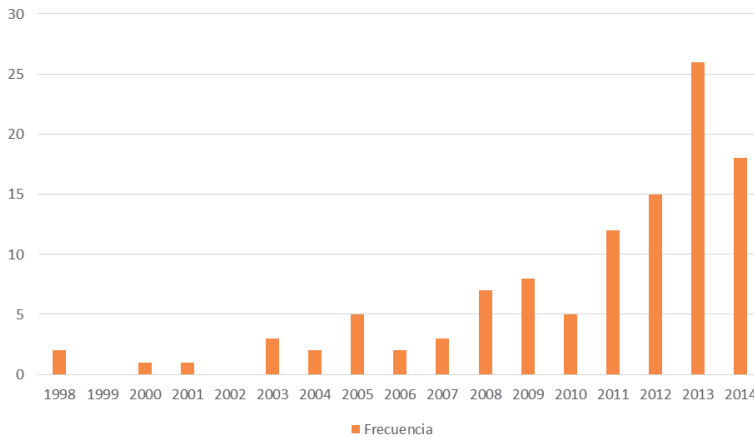


Figura 1. Frecuencia de publicaciones en SciELO, por año.

Del total de los 110 artículos, pueden diferenciarse 16, que tratan, con propiedad, el tema de los estilos de enseñanza y tres más que resultan ser revisiones de la literatura publicada. Entre estas últimas, existe una dedicada al examen de la aparición de dimensiones específicas de estilos de aprendizaje (Bahamón, Vianchá, Alarcón & Bohórquez, 2013), otra dedicada al examen de la dimensión de estilo cognitivo de dependencia–independencia de campo en publicaciones indexadas en la base de Scopus (Hernández, 2014) y finalmente una última que constituye uno de nuestros artículos previos, ya referenciado, en donde introducíamos el término de la estilística educativa (Hederich, 2013). Más adelante trataremos el tema de los estilos de enseñanza.

Dimensiones de estilos cognitivos y de aprendizaje

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

Los resultados sobre las dimensiones estilísticas más utilizadas en los artículos latinoamericanos muestran, como se espera, una gran dispersión. Se perfilan, eso sí, algunas dimensiones que muestran alta frecuencia de aparición, en particular la dimensión de dependencia–independencia de campo (DIC), definida por Herman Witkin y su equipo (Witkin & Goodenough, 1985), con 33 artículos, que representa el 30% del total. La aparición de la DIC era esperable, y es una consecuencia natural de la gran popularidad que esta dimensión ha tenido, desde hace ya bastante tiempo, en la literatura. Sin lugar a dudas, la DIC es la dimensión más antigua de las que aún mantiene un volumen importante de trabajos. Definida por H. Witkin y S. Asch desde la década 1940, ha mantenido su presencia en las publicaciones, si bien su volumen ha decaído de forma perceptible en los últimos 20 años por debates relacionados con la necesidad de una medida unificada para la dimensión. Sin embargo, y como se ve, la DIC sigue mostrando una importante cantidad de trabajos.

En segundo lugar, en orden de aparición, se destaca la dimensión de estilos de aprendizaje de Honey y Mumford (1986), con un total de 23 artículos (20,9%). Esta dimensión fue elaborada a partir de la dimensión de estilos de aprendizaje de Kolb (1981), y popularizada en lengua castellana por Alonso y Gallego (2003) con un instrumento conocido como CHAEA (Cuestionario Honey–Alonso de Estilos de Aprendizaje). La gran cantidad de artículos que tratan del cuestionario Honey–Alonso muestra la gran efectividad y la profunda penetración que ha tenido el grupo de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en España, con la realización de los congresos mundiales de estilos de aprendizaje, que han venido llevándose a cabo de forma alternada en España y Latinoamérica. Otra razón que podría explicar el rápido crecimiento de los trabajos en esta dimensión estilística es la presencia de una revista electrónica en castellano, enteramente dedicada a esta perspectiva².

En tercer lugar, con 13 artículos (11,8%) queda la dimensión de estilos de aprendizaje de Kolb (1981), sobre la cual tomó base la dimensión de Honey–Mumford. Esta dimensión, a pesar de su tradición ha venido disminuyendo en cantidad de producción, en parte por las dificultades y los costos asociados al uso del cuestionario que la indica. En este mismo sentido podría explicarse el enorme decaimiento de otras dimensiones, otrora muy conocidas y populares, como la dimensión de estilos de aprendizaje de Rita y Kenneth Dunn (Dunn & Dunn, 1992).

² La revista *Learning Styles Review* (<http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/>).

Ya con menores frecuencias aparecen las dimensiones de estilos de aprendizaje de Felder y Silverman con 8 artículos (7,3%), la dimensión de estilo cognitivo de reflexividad–impulsividad, antes muy popular, con cuatro artículos, y las dimensiones de estilo de aprendizaje de Vermunt y Verloop (1999) y de Bariani, Sisto y Santos (2000), cada una con tres artículos.

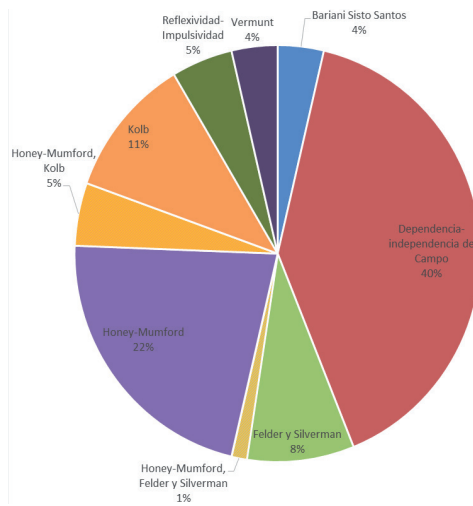


Figura 2. Dimensiones de estilo trabajadas.

Finalmente, vale la pena mencionar algunas de las dimensiones que presentan una única ocurrencia. Entre ellas, las muy clásicas y muy conocidas dimensiones de estilos cognitivos de Kirton (1976), Grasha (2002), Gregorc (1979), Myers–Brigs (1962), Schmeck (1988), Sternberg (1999), y los modelos VAK y VARK de Fleming y Baume (2006). Las dimensiones definidas por R. Riding tan populares en la literatura europea (Riding, 1991; Riding & Cheema, 1991) no parecen haber tenido gran arraigo en la producción latinoamericana.

Objeto de las publicaciones

El alcance de los objetivos planteados para las publicaciones examinadas es uno de los puntos que podría ser interesante examinar con algún nivel de detalle. Sin embargo, la categorización de los objetivos de los diferentes artículos no es tarea fácil. Una primera categoría que surge espontáneamente de la primera lectura de los trabajos es la caracterización simple, bajo alguna dimensión estilística

particular, de una muestra de sujetos, usualmente estudiantes en algún programa particular. Se dice *caracterización simple* puesto que, una vez la muestra ha sido encasillada por su pertenencia a uno u otro, el artículo no avanza más allá.

Una segunda categoría que resulta fácilmente visible es la de los artículos que buscan de manera más o menos sistemática la relación entre el estilo cognitivo y el logro educativo o características asociables con este. Para hacerlo, en la mayoría de los casos establecen relaciones entre estas dos condiciones y otras que establecen algún tipo de mediación como la autorregulación del aprendizaje (López, Hederich & Camargo, 2011), la inteligencia (Padierna–Luna, Oseguera–Rodríguez & Gudiño–Hernández, 2009; Ramiro, Navarro, Menacho & Aguilar, 2010), el uso de estrategias de aprendizaje (Tinajero, Lemos, Araújo, Ferraces & Páramo, 2012), el locus de control (Bolívar & Rojas, 2008), el funcionamiento atencional (Guisande, Almeida, Ponte, Tinajero & Páramo, 2009) o la personalidad (Santos, Sisto & Martins, 2003), por ejemplo.

Por último, vale la pena mencionar algunos trabajos centrados en el establecimiento de relaciones entre el estilo y la enseñanza, usualmente a través de propuestas de enseñanza adaptativa para contenidos específicos. El espectro de contenidos es, como se espera, bastante amplio y abarca temas como la enseñanza universitaria de la informática (Durán & Costaguta, 2008), los modelos anatómicos (López, Sandoval & Giménez, 2011), el aprendizaje de la neuroanatomía (Ayala, Díaz & Orozco, 2009) o de la física (Ramírez, 2010), por ejemplo.

Niveles educativos

Por último, vale la pena referirse al nivel educativo de los sujetos en los diferentes estudios publicados. Tal y como se observa en la gráfica, los trabajos agrupados en la categoría de estilística educativa en esta revisión se concentran, en su gran mayoría, en la educación superior (64 artículos, que representan el 58,2%). A buena distancia se encuentran los artículos en educación básica (17%) y preescolar o educación inicial (5%). Una proporción apreciable de 20 artículos (18,2%) no definen un nivel específico de la educación al cual se dirigen. Ver Figura 3.

Un examen más detallado de los artículos en educación superior muestra el evidente liderazgo e interés que muestra la educación superior en medicina sobre el tema de los estilos cognitivos y de aprendizaje. En efecto, de los 64 artículos encontrados, 21 (33%) se refieren a aplicaciones de enseñanza y aprendizaje en la

educación de las facultades de medicina. Si contamos la participación conjunta de las ciencias de la salud, e incluimos los trabajos en la enseñanza de la enfermería (6%), terapia ocupacional (5%), fisioterapia (2%) y nutrición (2%), este porcentaje llega hasta el 48% del total de trabajos en educación superior. Con participaciones mucho menores aparecen la educación (11%), la ingeniería (9%). El 12% de los trabajos en educación superior toma muestras de varias carreras, y el 11% no especifica la carrera. Ver Figura 4.

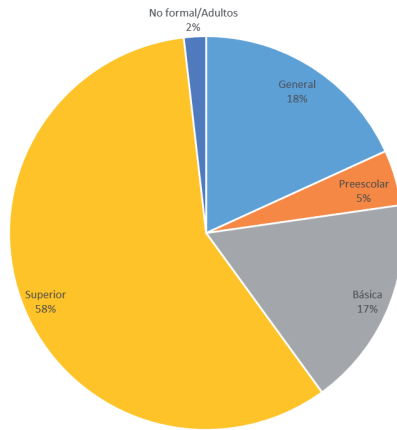


Figura 3. Niveles educativos trata

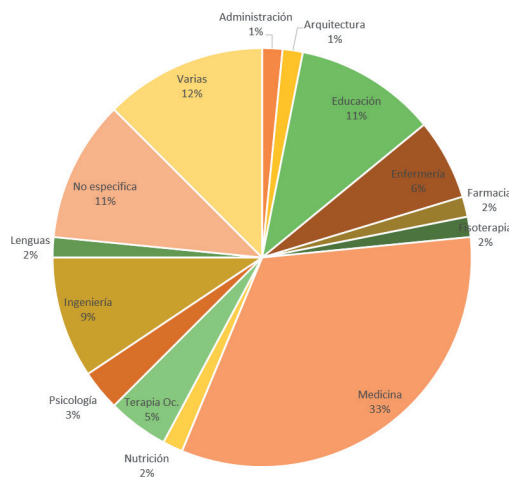


Figura 4. Carreras en la educación superior.

Esta presencia de la educación médica en la investigación sobre la estilística, a pesar de lo sorprendente que pudiera ser, no es nada nueva. De hecho, de acuerdo con Hughes (2012), el concepto de estilo de aprendizaje tiene profundas raíces en la educación médica. Como ilustración, se menciona que en el curriculum del *Royal College of General Practitioners* se enfatiza que el practicante debe ser capaz de “demostrar conciencia sobre de los diferentes estilos de aprendizaje de los individuos”³.

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

Los estilos de enseñanza

Al contrario de las investigaciones sobre estilos cognitivos y de aprendizaje, que son relativamente fáciles de ubicar y reconocer, los trabajos sobre estilos de enseñanza resultan difíciles de identificar, y dan lugar a multitud de confusiones.

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

En segundo lugar, y en sentido contrario, están aquellos trabajos que utilizan efectivamente la expresión *estilo de enseñanza* o *estilo pedagógico*, pero que no lo usan en el sentido específico al que nos hemos referido. Este puede ser el caso más frecuente. En efecto, la expresión de *estilo de enseñanza* ha venido siendo

³ Royal College of General Practitioners Curriculum Statement 3.7. Teaching, Mentoring and Clinical Supervision (citado por Hughes, 2012).

utilizada dentro de la investigación educativa en diferentes acepciones, y gran parte de ellas se dirige a la formulación de recomendaciones específicas para *mejorar el estilo de enseñanza* o, más aún, para sustituirlo. Este tipo de recomendaciones no se concilia con nuestra perspectiva, fundamentada en el carácter individual y neutral del estilo que se intenta presentar y defender en este texto.

Con todo lo anterior, o tal vez por las dificultades en la búsqueda de este tipo de producción, solo fue posible encontrar, en la base de SciELO, un total de 15 artículos que tratan, propiamente, de temas relacionados con el estilo de enseñanza. Entre ellos, vale la pena destacar la definición de nuevas tipologías de estilo de enseñanza, tales como la dimensión “conferencista–conversador” (Camargo, 2015), y la presencia de nuevos instrumentos para la identificación de estas dimensiones (p.e. Borgobello, Peralta & Roselli, 2010; Laudadio, 2012). Otros de los puntos que vale la pena observar es la presencia de muchas dimensiones de estilo de enseñanza definidas sobre la base de estilos cognitivos o de aprendizaje del docente. Ejemplo de ello es el trabajo de Camargo (2015) sobre la dimensión de dependencia–independencia de campo.

Estos datos muestran un escaso desarrollo de las dimensiones de estilo de enseñanza en las publicaciones iberoamericanas. De acuerdo con Zhang y Sternberg (2006), es relativamente esperable que los asuntos relacionados con los profesores vayan a la zaga de los asuntos relacionados con los estudiantes. Solo en la última década el profesor, como objeto de investigación, comenzó a surgir y es en el momento actual que se encuentran gran cantidad de trabajos que hablan del saber profesional del profesor y de la formación de profesores. En esto, es notable la diferencia entre la producción iberoamericana y la producción anglosajona, en donde pueden verse dimensiones de estilo de enseñanza que muestran un importante desarrollo, entre las que se pueden mencionar las derivadas del estilo de aprendizaje de Grigorenko (Grigorenko & Sternberg, 1995), las derivadas del estilo cognitivo de dependencia–independencia de campo estudiadas por Saracho (2003) y Evans (2004).

Hacia una prospectiva de la investigación en estilística educativa

Un examen de la naturaleza y las principales temáticas en la actual producción de conocimiento sobre los temas de la estilística educativa muestra ciertas tendencias comunes que pueden ser mencionadas. Para el caso, es posible

identificar tres grandes temáticas que podrían agrupar la mayor parte de la producción internacional sobre el tema de los estilos: 1) los estilos cognitivos o de aprendizaje en la educación virtual, o a distancia; 2) los estilos de enseñanza, 3) los estilos cognitivos como criterio para la evaluación de efectos diferenciales en la intervención educativa, y 4) los estilos cognitivos, de aprendizaje o de enseñanza en situaciones de discapacidad.

Estilos y educación mediada por el uso de tecnologías de la información y la comunicación

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

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

Mención especial en esta categoría tienen aquellos trabajos que se centran en el desarrollo o influencia de las habilidades de autorregulación del aprendizaje como condición necesaria para el logro de aprendizaje en intervenciones educativas virtuales (DeTure, 2004; Williams & Hellman, 2004). Al respecto, nuestro grupo ha logrado, a través de la realización de dos tesis doctorales, algunos avances muy interesantes sobre la posibilidad de incrementar los niveles de autorregulación del aprendizaje en la educación básica secundaria a través de andamiajes actuando

sobre ambientes hipermediales (López, 2010; López & Hederich, 2010; López, Hederich & Camargo, 2011), o bien a través del aporte de información estilística al estudiante en ambientes virtuales llevados a cabo en la educación superior (Pinzón, 2011). Estas tesis permitieron iniciar y concluir un proyecto de investigación en el que diseñamos un sistema de andamiaje educativo (*scaffolding*) de naturaleza adaptativa que funcionara bajo la plataforma Moodle y enseñará a los estudiantes en situaciones de aprendizaje virtual a autorregular su aprendizaje en ese tipo de situaciones. Los datos sobre el andamiaje diseñado, de nombre *Amadís*, muestran una perspectiva alentadora, en la medida en que sugieren que es posible, mediante una enseñanza activa de la autorregulación del aprendizaje, disminuir el efecto de algunas condiciones adversas de algunos estilos cognitivos en este tipo de situaciones educativas.

Dimensiones de estilos de enseñanza

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

Al respecto de esta línea, es posible distinguir dos grandes enfoques en el planteamiento de nuevos estilos de enseñanza. En un primer enfoque se parte de un modelo teórico y, por procedimientos deductivos, se plantean dimensiones de la enseñanza que se operacionalizan en instrumentos colectivos aplicados a docentes o estudiantes para la identificación del estilo de enseñanza del docente. En un segundo enfoque, se plantea el proceso inverso: a partir de la observación del profesor durante la actividad de enseñanza, y siguiendo procesos inductivos, se plantean dimensiones de estilo de enseñanza que, posteriormente, se validarán en una muestra de docentes. Este segundo enfoque, por las dificultades inherentes a la observación, usualmente se dedica al estudio profundo de pocos casos.

Un ejemplo de trabajos que siguen el enfoque deductivo es la propuesta de un modelo y un instrumento para la caracterización de los estilos de enseñanza de docentes universitarios, realizada por Abello y Hernández (2010) en su tesis de maestría y posteriormente desarrollada y revisada. En este caso se parte de un modelo del proceso educativo que identifica tres grandes dimensiones del estilo de enseñanza: 1) la dimensión social, en la que se diferencia la naturaleza de la interacción docente estudiante y el nivel en el que el docente comparte las

decisiones con el grupo; 2) la dimensión de formas de control y gestión del aula, en donde se diferencian los niveles de estructuración de la enseñanza y los niveles de control del comportamiento del estudiante, y (3) la dimensión de estrategias de aula, definidas en dos subdimensiones independientes, correspondientes a las definidas por Honey y Mumford como activo–teóricas y reflexivo–pragmáticas (Abello, Hernández & Hederich, 2011). En este caso se aplican instrumentos análogos al docente y a una muestra de sus estudiantes y se entrega al docente la información de las dos fuentes.

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

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

Estilos cognitivos y el efecto de intervenciones educativas

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

En un primer enfoque, muchos trabajos que examinan el efecto de las intervenciones educativas considerando los estilos cognitivos lo hacen en la idea de mostrar las bondades de una estrategia pedagógica específica sobre el aprendizaje de un contenido concreto (por ejemplo, matemáticas) en algún nivel del sistema educativo formal, con relación a una polaridad estilística que ha mostrado previamente dificultades en ese contenido. Este es el caso, por ejemplo, de muchos trabajos que, considerando el estilo cognitivo de independencia–dependencia de campo, examinan el efecto de estrategias pedagógicas como el llamado *aprendizaje cooperativo* (Johnson & Johnson, 1999), sobre el logro cognitivo en matemáticas en la educación básica (Guerra & Orozco, 2009; Vega, 2010; García, 2012; Vidal,

2012) o en escritura (Moreno, 2011). La idea acá es tratar de compensar, desde un punto de vista pedagógico, algunas dificultades que se han observado en los estudiantes dependientes de campo en relación con estos aprendizajes.

Otro de los enfoques que más desarrollo ha tenido recientemente está relacionado con el análisis de los posibles efectos diferenciales asociados de intervenciones educativas diversas, como parte del análisis de la calidad del programa educativo. En este sentido, se supone que una intervención educativa adecuada debe permitir, a todas las personas que la reciban, un desarrollo equivalente de los objetivos perseguidos, sin que se muestren grandes diferencias individuales en ese efecto. De otra forma, si la intervención educativa muestra efectos diferenciales, podría estarse creando un problema relacionado con las distancias entre los alumnos. Ejemplos de este tipo de trabajos son los adelantados por Navarro (2012) en su tesis de maestría para evaluar el efecto de un programa de enseñanza de habilidades sociales, o por Pedraza (2010), en el que se formaba en técnicas de estudio para el incremento del logro educativo.

Estilos cognitivos o de enseñanza en la discapacidad

De hace no más de 15 años a la fecha, han empezado a aparecer diferentes publicaciones que utilizan dimensiones estilísticas para caracterizar o para formular recomendaciones respecto de procesos de educación especial, dirigidos a segmentos de población que muestran algún tipo de discapacidad ya sea sensorial, motriz o cognitiva. Ejemplos de trabajos en esta temática se pueden encontrar en estudiantes o instructores sordos (Lang, Stinson, Kavanagh, Liu & Basile, 1999; Moret, Bevilacqua & Costa, 2007), niños con deficiencia auditiva parcial (Sierra, 1994), niños con déficit de atención por hiperactividad (TDAH) (Carneiro & Cardoso, 2009; Zuluaga & Vasco, 2009; López–Villalobos et al., 2010), niños con problemas de ansiedad (Ramos, 2006), niños afectados por estrés postraumático (Quemba, 2010) o, incluso, niños con síndrome de Down (Camacho, 2011).

Este tipo de trabajos son bastante recientes en la literatura, si bien alcanzan a mostrar cierta trayectoria importante aquellos dedicados a la caracterización de los estilos cognitivos en casos de deficiencia sensorial parcial o total. En estos casos, los trabajos examinados muestran interesantes aportes en la operacionalización de los mecanismos de evaluación alternativa, que permiten superar las dificultades presentadas por la imposibilidad de aplicar las pruebas

en sus versiones originales. En estos trabajos vale la pena mencionar los desarrollos de Rodríguez (2013) en su tesis doctoral, en la cual se toma centro en el desarrollo de la competencia metafórica del niño sordo como explicación de sus dificultades de comprensión lectora.

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

Mención especial requieren algunos trabajos que han intentado la caracterización de los estilos cognitivos en estudiantes con déficit cognitivo, como es el caso del trabajo adelantado por C. Camacho (2011) en su tesis de maestría. En este caso, se pone a prueba la concepción misma de estilo cognitivo y se exploran sus límites en la forma más radical. En el caso al que nos referimos, se asumió, como mecanismo metodológico para la operacionalización del estilo cognitivo en estos muchachos, el control del coeficiente intelectual alcanzado por ellos, como condición necesaria para la determinación del estilo. Lamentablemente, los tamaños de muestra requeridos para llevar a cabo con éxito esta estrategia superaron, en mucho, las posibilidades de la estudiante, por lo que la idea no fue completamente puesta a prueba. Aun así, se vislumbra una muy interesante posibilidad de investigación que, a través de una caracterización más fina de las particularidades cognitivas de estos muchachos, pueda redundar en programas educativos más ajustados y eficaces (Camacho, 2011).

SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

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

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

En esta dinámica, se observa, por un lado, la presencia de dimensiones estilísticas clásicas que han mantenido vigencia y presencia importante en las últimas décadas, como lo es la dimensión de dependencia–independencia de campo. Junto con esta dimensión, se observa con una fuerte emergencia otras con menor tradición pero que empiezan a abarcar proporciones mayoritarias de las publicaciones recientes. En particular, vale la pena mencionar la dimensión de estilos de aprendizaje definida por Honey y Mumford, y operacionalizada en lengua hispana a través del Cuestionario Honey–Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). En este sentido, el proceso seguido por el grupo de la Universidad Abierta y a Distancia (UNAD) para la difusión de este enfoque se revela como muy valioso y efectivo para introducir la perspectiva diferencial en educación.

Resulta particularmente interesante la observación de la enorme contribución, y del enorme interés que la educación universitaria muestra sobre estos temas, muy particularmente la educación en medicina y en ciencias de la salud. Este interés recuerda que la educación médica se ha mostrado pionera en la investigación sobre estilos de enseñanza, con trabajos clásicos como los de Bronstrom (1979).

En consonancia con la época, es clara la observación de, al menos, cuatro grandes categorías que agrupan gran parte de la producción actual en el campo: la educación virtual, o en general la educación a distancia, la formulación o desarrollo de dimensiones de estilos de enseñanza, el uso de la información sobre los estilos cognitivos o de aprendizaje con propósitos pedagógicos o para el examen de los efectos diferenciales de programas educativos y la presencia del estilo en planteamientos de la educación especial.

En síntesis, estamos en presencia de una categoría conceptual: la de la estilística educativa, que propone una forma de comprender el fenómeno educativo, en el que se evitan los juicios de valor *a priori*, con una propuesta metodológica específica para hacerlo. Esta categoría parece ser lo suficientemente fuerte y sugestiva como para abarcar las muy diversas producciones que día tras día aparecen en las publicaciones educativas.

REFERENCIAS

Abello, D., & Hernández, C. (2010). *Diseño y validación de un modelo teórico e instrumental para la identificación de estilos de enseñanza en docentes universitarios* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Abello, D., Hernández, C., & Hederich, C. (2011). Estilos de enseñanza en docentes universitarios: propuesta y validación de un modelo teórico e instrumental. *Pedagogía y Saberes*, 35, 141–153.

Alonso, C. M., & Gallego, D. J. (2003). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de enseñanza*. Madrid: UNEDC Formación Permanente.

Allport, G. W. (1937). *Personality, a psychological interpretation*. New York: Henry Holt.

Angeli, C., & Valanides, N. (2004). Examining the effects of text–only and text–and–visual instructional materials on the achievement of field–dependent and field–independent learners during problem–solving with modeling software. *Educational Technology Research and Development*, 52(4), 23–36.

Ayala, J. O., Díaz, J. A., & Orozco, L. C. (2009). Eficacia de la utilización de estilos de aprendizaje en conjunto con mapas conceptuales y aprendizaje basado en la resolución de problemas para el aprendizaje de neuroanatomía. *Educación Médica*, 12(1), 25–31.

Bahamón, M.J., Vianchá, M.A., Alarcón, L.L. & Bohorquez, C.L. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 115–129.

Bariani, I. C. D., Sisto, F. F., & Santos, A. A. A. (2000). Construção de um instrumento de avaliação de estilos cognitivos. En Sisto, F. F., Sbardelini, E. T. B., & Primi, R. (eds.), *Contextos e questões da avaliação psicológica* (p.173–188). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Biggs, J. B. (1987). *Students Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Bolívar, J. M., & Rojas, F. (2008). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 199–215.

Borgobello, A., Peralta, N., & Roselli, N. (2010). El estilo docente universitario en relación al tipo de clase y a la disciplina enseñada. *Liberabit*, 16(1), 7–16.

Bronstrom, R. (1979). Training Style Inventory. En Jones, J. L., & Pfeiffer, J. V. (eds.), *Annual Handbook for Group Facilitators* (p.92–98). La Jolla, CA: University Associates.

Camacho, C. (2011). *La danza como estrategia pedagógica para potenciar el desarrollo personal/social de un grupo de personas con síndrome de down y su relación con el estilo cognitivo* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Camargo, A. (2015). *El estilo de enseñanza. Una mirada comunicativa, discursiva y didáctica en el aula de ciencias naturales*. Bogotá: Serie tesis doctorales – Universidad Pedagógica Nacional.

Camargo, A., & Hederich, C. (2007a). El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión. *Revista Pedagogía y Saberes*, 26, 31–40.

Camargo, A., & Hederich, C. (2007b). El estilo de comunicación y su presencia en el aula de clase. *Folios*, 26, 3–12.

Camargo, A., & Hederich, C. (2010). Elementos para la formulación de una dimensión comunicativa del estilo de enseñanza. *Nodos y Nudos*, 3(29), 27–40.

Carneiro, R., & Cardoso, F. (2009). Estimulação hacer desenvolvimento de Competencias funcionais hemisféricas em Escolares com dificuldades de atenção: uma Perspectiva neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 26(81), 458–469.

Chen, S. Y., & Macredie, R. D. (2002). Cognitive styles and hypermedia navigation: Development of a learning model. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(1), 3–15.

Curry, L. (1987). *Integrating Concepts of Cognitive or Learning Styles: A review with attention to psychometric standards*. Ottawa: Canadian College of Health Service Executives.

DeTure, M. (2004). Cognitive style and self–efficacy: Predicting student success in online distance education. *The American Journal of Distance Education*, 18(1), 21–38.

Dunn, R., & Dunn, K. (1992). *Teaching secondary students through their individual learning styles*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

- Durán, E., & Costaguta, R. (2008). Experiencia de enseñanza adaptada al estilo de aprendizaje de los estudiantes en un curso de simulación. *Formación Universitaria*, 1(1), 19–28.
- Durfresne, A., & Turcotte, S. (1997). Cognitive Style and Its Implications for Navigation Strategies. En Du Boulay, B., & Mizoguchi, R. (eds.), *Artificial Intelligence in education knowledge and media learning system* (p.287–293). Kobe, Japón: Amsterdam IOS Press.
- Evans, C. (2004). Exploring the relationship between cognitive style and teaching style. *Educational Psychology*, 24(4), 509–530.
- Evans, C., & Vermunt, J. (2013). Styles, approaches and patterns in student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 185–195.
- Ferrari, M., & Sternberg, R. (1998). The development of mental abilities and styles. En Damon, W. (Editor in Chief). Kuhn, D., & Siegler, R. (Vol. Ed.) *Handbook of Child Psychology Vol. 2 “Cognition perception and language”*. Fifth Edition. NJ: John Wiley and Sons.
- Fleming, N., & Baume, D. (2006). Learning Styles Again: VARKing up the right tree! *Educational Developments, SEDA Ltd, 7.4*, 4–7.
- Ford, N. (1995). Levels and types of mediation in instructional systems: An individual differences approach. *International Journal of Human–Computer Studies*, 43, 241–259.
- Ford, N., & Chen, S. Y. (2000). Individual differences, hypermedia navigation and learning: An empirical study. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 19(4), 281–312.
- Ford, N., & Chen, S. Y. (2001). Matching/mismatching revisited: An empirical study of learning and teaching styles. *British Journal of educational Technology*, 32(1), 5–22.
- Gandhi. (s.f.). Estilos de aprendizaje y enseñanza: un panorama de la estilística educativa. Detalles. Información adicional. Recuperado de <http://www.gandhi.com.mx/estilos-de-aprendizaje-y-ense-anza-un-panorama-de-la-estilistica-educativa>
- García, M. P. (2012). *Implementación de un programa de aprendizaje cooperativo y su efecto en el rendimiento en la resolución de problemas de estructura aditiva y en el comportamiento asertivo de un grupo de estudiantes de diferente estilo cognitivo de 20 de primaria* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Grasha, A. F. (1984). Learning styles: the journey from Greenwich Observatory (1796) to the college classroom (1984). *Improving College and University Teaching*, 32(1), 46–53.

Grasha, A. F. (2002). *Teaching with Style*. San Bernardino, CA: Alliance Publishers.

Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1995). Thinking styles. En Saklofske, D. H., & Zeidner, M. (eds.), *International Handbook of Personality and Intelligence*. Nueva York: Plenum Press.

Guerra, A. T., & Orozco, N. S. (2009). *Efectos del aprendizaje cooperativo en la resolución de problemas en estudiantes de diferente estilo cognitivo* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Guisande, M. A., Almeida, L. S., Ponte, F., Tinajero, C., & Páramo, M. F. (2009). Os processos atencionais e o estilo cognitivo dependência–independência de campo: Um estudo com crianças e adolescentes portugueses. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa Brasília*, 25(4), 537–544.

Happé, F. (1998). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza Editorial.

Happé, F., Briskman, J., & Frith, U. (2001). Exploring the cognitive phenotype of autism: weak “central coherence” in parents and siblings of children with autism: I. *Experimental tests J Child Psychol Psychiatry*, 42(3), 299–307.

Hederich, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia–independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Bogotá: Colección Tesis Doctorales – Universidad Pedagógica Nacional.

Hederich, C. (2010). Acerca de la noción general de estilo en la educación –pertinencia, importancia y especificidad–. *Actualidades Pedagógicas*, 55, 13–21.

Hederich, C. (2013). Estilística educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 13–18.

Honey, P., & Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire: Ardingly House.

Hernández, A. (2014). La dimensión de independencia y dependencia de campo en educación: una revisión bibliométrica (2003–2013). *Revista Colombiana de Educación*, 66, 149–170.

Hughes, S. (2012). The Emperor's New Clothes revisited: learning styles in medical education. *Education for Primary Care, 23*, 79–81.

Jackson, D. N., & Messick, S. (1958). Content and style in personality assessment. *Psychological Bulletin, 55*, 243–252.

Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.

Kagan, J. (1966). Reflection–impulsivity: the generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology, 71*, 17–24.

Kirton, M. J. (1976). Adaptors and innovators: A description and a measure. *Journal of Applied Psychology, 61*, 622–629.

Kolb, D. A. (1981). Experiential learning theory and the Learning Style Inventory: a reply to Freedman and Stumpf. *Academy of Management Review, 6*(2), 289–296.

Lang, H., Stinson, M., Kavanagh, F., Liu, Y., & Basile, M. (1999). Learning styles of deaf college students and instructors' teaching emphases. *Journal of deaf studies and deaf education, 4*(1), 16–27. doi:10.1093/deafed/4.1.16.

Laudadio, J. (2012). Evaluación de estilo de enseñanza en la Universidad: Estudio preliminar de las propiedades psicométricas del cuestionario sobre la orientación docente del profesor universitario. *Interdisciplinaria, 29*(1), 79–93.

Lee, C., Sudweeks, F., Cheng, Y., & Tang, F. (2010). The role of unit evaluation, learning and culture dimensions related to students cognitive style in hypermedia learning. En Sudweeks, F., Hrachovec, H., & Ess, C. (eds.), *Proceedings Cultural Attitudes Towards communication and Technology* (p.400–419). Australia: Murdoch University.

Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw–Hill.

Liu, M., & Reed, W. M. (1995). The effect of hypermedia assisted instruction on second–language learning through a sematic–network–based approach. *Journal of Educational Computing Research, 12*(2), 159–175.

López, B., Sandoval, C., & Giménez, A. M. (2011). Valoración de la actividad de modelos anatómicos en el desarrollo de competencias en alumnos universitarios y su relación con estilos de aprendizaje, carrera y sexo. *Int. J. Morphol., 29*(2), 568–574.

López, O. (2010). *Aprendizaje autorregulado, estilo cognitivo y logro académico en ambientes computacionales* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

López, O., & Hederich, C. (2010). Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. *Revista Colombiana de Educación*, 58, 14–39.

López, O., Hederich, C., & Camargo, A. (2011). Estilo cognitivo y logro académico. *Educación y Educadores*, 14(1), 67–82.

López–Villalobos, J. A., Serrano–Pintado, I., Andrés de Llano, J. M., Sánchez–Mateos, J. D., Alberola–López, S., Sacristán–Martín, A. M., Pérez–García, I., & Camina–Gutiérrez, A. B. (2010). Utilidad del Children’s Embedded Figures Test en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Clínica y Salud*, 21(1), 93–103.

Lozano, A. (2008). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas

Martínez, P. (2009). Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación (en función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(3), 3–19.

Moreno, C. (2011). *Efectos de un programa de aprendizaje cooperativo sobre el desarrollo de la escritura y la asertividad en niños de diferente estilo cognitivo* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Moret, A. L. M., Bevilacqua, M. C., & Costa, O. A. (2007). Cochlear implant: hearing and language in pre–lingual deaf children. *Pró–Fono R. Atual. Cient.*, 19(3), 295–304.

Mosston, M., & Ashwort, S. (1986). *Teaching physical education* (3a. ed.). Columbus, OH: Merrill Publishing.

Myers, I. B. (1962). *The Myers–Briggs Type Indicator Manual*. Princeton: Educational Testing Service.

Navarro, M. L. (2012). *Propuesta pedagógica para afrontar el fenómeno del maltrato entre compañeros dentro de las instituciones educativas en los grados 4o a 6o con estudiantes de diferente estilo cognitivo* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Padierna–Luna, J. L., Oseguera–Rodríguez, J., & Gudiño–Hernández, N. (2009). Factores socioacadémicos, estilo de aprendizaje, nivel intelectual y su relación con el rendimiento académico previo de médicos internos de pregrado. *Educ Med*, 12(2), 91–102.

Pedraza, P. (2010). *Efecto de un programa de aprendizaje autorregulado sobre la autoeficacia y el logro académico en estudiantes de diferente estilo cognitivo* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Pinzón, J. A. (2011). *Metacognición y logro académico en diferentes modalidades educativas, según la implementación de una estrategia de aprendizaje basada en las preferencias estilísticas del estudiante* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Quemba, M. E. (2010). *Diseño y validación de un protocolo de intervención para un sujeto escolarizado diagnosticado con trastorno por estrés postraumático* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Ramírez, M. (2010). Aplicación del sistema 4MAT en la enseñanza de la física a nivel universitario. *Revista Mexicana de Física*, 56(1), 29–40.

Ramiro, P., Navarro, J. I., Menacho, I., & Aguilar, M. (2010). Estilo cognitivo reflexividad–impulsividad en escolares con alto nivel intelectual *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(2), 193–202.

Ramos, J. M. (2006). Evaluación del estilo cognitivo “dependencia/independencia de campo” en el contexto de los problemas de ansiedad. *Clínica y Salud*, 17(1), 31–49.

Rayner, S. (2000). *International Perspectives on Individual Differences*. Vol. 1: *Cognitive Styles*. University of Birmingham, United Kingdom. Stamford: Ablex Publishing Corporation.

Reed, W. M., & Oughton, J. M. (1997). Computer experience and interval–based hypermedia navigation. *Journal of Research on Computing in Education*, 30, 38–52.

Riding, R. (1991). *Cognitive Styles Analysis users’ manual*. Birmingham: Learning and Training Technology.

Riding, R., & Cheema, I. (1991). Cognitive styles – an overview and integration. *Educational Psychology*, 11, 193–216.

Rodríguez, Y. (2013). Estilo cognitivo en un grupo de estudiantes sordos congénitos de Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 245–272.

Santos, A. A. A., Sisto, F. F., & Martins, R. M. M. (2003). Estilos cognitivos e personalidade: um estudo exploratório de evidências de validade. *Psico-USF*, 8(1), 11–19.

Saracho, O. (2003). Matching teachers' and students' cognitive styles. *Early Child Development and Care*, 173(2–3), 161–173.

Schmeck, R.R. (Ed.). (1988). *Strategies and styles of learning*. New York: Plenum Press

Sierra, J. J. (1994). *Estilos cognitivos en niños sordos* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Sternberg, R. J. (1999). *Thinking styles*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tinajero, C., Lemos, S. M., Araújo, M., Ferraces, M. J., & Páramo, M. F. (2012). Cognitive Style and Learning Strategies as Factors which Affect Academic Achievement of Brazilian University Students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(1), 105–113.

Vega, M. L. (2010). *Implementación de un programa de aprendizaje cooperativo y su impacto en el rendimiento académico y las habilidades sociales de un grupo de estudiantes de 4o de primaria* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257–80.

Vidal, C. D. (2012). *Implicaciones del aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico en matemáticas y en las habilidades sociales de estudiantes de diferente estilo cognitivo de grado quinto de básica primaria y grado sexto de básica secundaria* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Walter, M. I., Stone, W. F., & Bourgeois, D. Y. (1998). Autoritarismo y estilo de respuesta. Nuevos resultados sobre una vieja cuestión. *Psicología Política*, 13, 17–27.

Williams, P. E., & Hellman, C. M. (2004). Differences in self–regulation for online learning between first and second generation college students. *Research in Higher Education*, 45(1), 71–82.

Witkin, H. (1962). *Psychological differentiation*. Nueva York: John Wiley and Son.

Witkin, H., & Asch, S. E. (1948). Studies in Space Orientation. III Perception of the Upright in the Absence of a Visual Field. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 603–614.

Witkin H., & Goodenough, D. (1985). Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes. Madrid: Ediciones Pirámide. (Orig. 1981).

Yoon, G. S. (1994). The effect of instructional control, cognitive style and prior knowledge on learning of computerassisted instruction. *Journal of Educational Technology Systems*, 22, 357–370.

Zhang, L., & Sternberg, R. (2006). *The nature of intellectual styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zuluaga, J. B., & Vasco, C. E. (2009). Evolución en la atención, los estilos cognitivos y el control de la hiperactividad en niños y niñas con diagnóstico de trastorno deficitario de atención con hiperactividad (TDAH). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 481–496.