

January 2010

Acerca de la noción general de estilo en la educación pertinencia, importancia y especificidad

Christian Hederich M.

Universidad Pedagógica Nacional, hederich@pedagogica.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

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

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Acerca de la noción general de estilo en la educación pertinencia, importancia y especificidad¹

Christian Hederich M.*

Recibido: 6 de noviembre de 2009

Aceptado: 23 de marzo de 2010

Resumen

En el presente trabajo se explora la frecuencia de uso del concepto de “estilo” en las publicaciones educativas y las modalidades y acepciones en que este concepto es utilizado, permitiendo así al autor proponer y reiterar una definición específica del concepto que resulte diferenciada de otras nociones similares y útil en la descripción de situaciones que no puedan ser expresadas con otros conceptos similares. Una vez establecida su importancia y su especificidad, se exploran las dificultades y necesidades más urgentes de investigación sobre el campo, así como las líneas de investigación que, en el momento presente, adelanta el Grupo de Estilos Cognitivos en Colombia.

Palabras clave: estilos cognitivos, estilos de enseñanza, estilos en educación.

Abstract

This paper explores the frequency of the concept “style” in Educational indexes and journals, taking into consideration the different senses and meanings that the concept receives. This allows the author to arrive to a particular definition of the concept, different from similar notions. Once its importance and particularity is established, the most urgent difficulties and needs of this field of research are discussed within the context of the research group called Colombian Cognitive Styles.

Keywords: cognitive style, teaching styles, styles in education.

¹ Origen del artículo: Ponencia presentada en el II Foro Pedagógico “Los estilos en Educación”, Bogotá, noviembre 4 y 5 de 2009, Universidad de La Salle.

* Colombiano. Profesor titular, Universidad Pedagógica Nacional. Director del grupo de investigación Estilos Cognitivos en Colombia. Correo electrónico: hederich@pedagogica.edu.co

INTRODUCCIÓN

Desde hace un tiempo, asistimos al advenimiento del uso generalizado de los “estilos” en la educación. En efecto, estamos utilizando la noción de estilo para referirnos a muchas cosas, en general modalidades particulares de enseñanza y aprendizaje, sin que sea claro, en todos los casos, que nos estemos refiriendo al mismo constructo o que este sea de verdadera utilidad en la descripción de fenómenos del ámbito educativo.

Así, en el presente trabajo exploraremos la frecuencia de uso del concepto de “estilo” en las publicaciones educativas y las modalidades y acepciones en que este concepto es utilizado. Esto nos permitirá proponer y reiterar una definición específica del concepto que resulte diferenciada de otras nociones similares y útil en la descripción de situaciones que no puedan ser expresadas con otros conceptos similares.

Una vez establecida su importancia y su especificidad se explorarán las dificultades y necesidades más urgentes de investigación sobre el campo, así como las líneas de investigación que, en el momento presente, adelanta el Grupo de Estilos Cognitivos en Colombia.

PRESENCIA DEL TÉRMINO “ESTILO” EN PUBLICACIONES EDUCATIVAS

Las gráficas siguientes dan cuenta de un pequeño estudio bibliométrico para el rastreo de la noción y el uso del concepto de “estilo” en las publicaciones educativas. En la figura 1 aparece el número de apariciones del término “estilo” en publicaciones educativas de variadas características, tal y como son las que aparecen en la base de datos ERIC. Según se observa antes de 1968, escasamente aparecen cerca de 400 publicaciones que contienen el término. A partir de allí, el número de publicaciones se incrementa dramáticamente hasta llegar al lustro 1979-1983, en el que se registran casi 4000 publicaciones que hacen uso del concepto. A partir de allí, aunque hay un leve decaimiento, el uso se sostiene y se mantiene entre 2500 y 3500 publicaciones.

La figura 2 ilustra el número de publicaciones que contienen el concepto “estilo” por año, a partir de 1991. Tal y como se observa, el número de publicaciones se incrementa hasta 1994, cuando se llegan a contar más de 700 publicaciones registradas con ese descriptor. A partir de allí se inicia un decaimiento hasta el 2003, en el que se llega al mínimo: poco menos de 350 publicaciones. A partir de ese año el interés resurge y se mantiene en los últimos años del periodo registrado en cerca de 600 publicaciones por año.

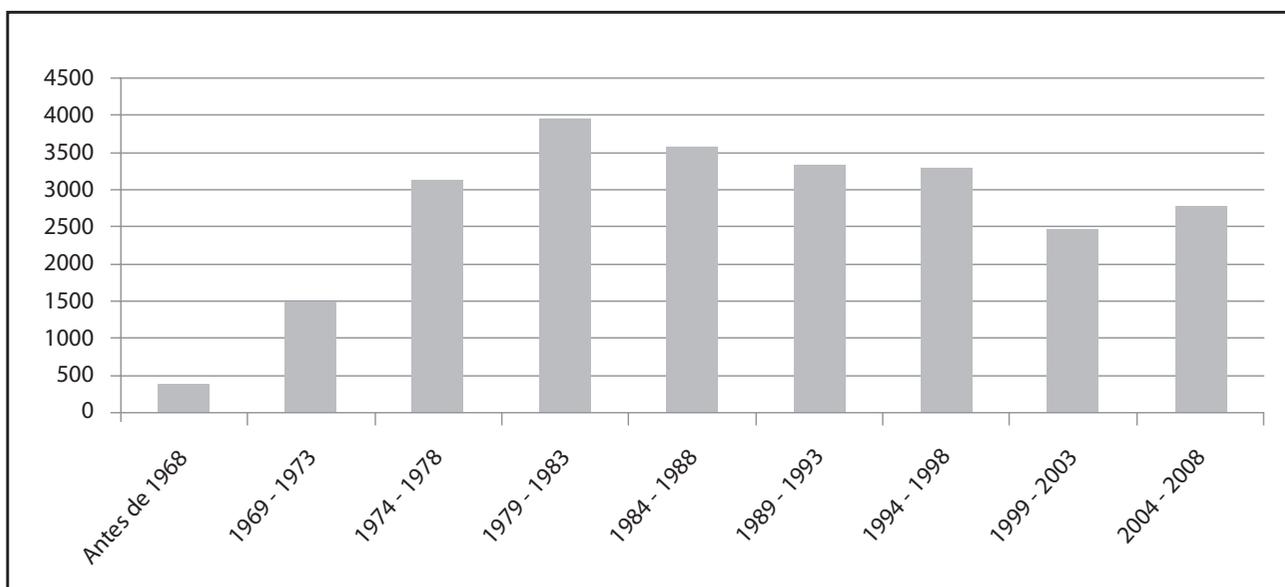


Figura 1. Número de publicaciones que contienen la palabra style en ERIC, por lustro

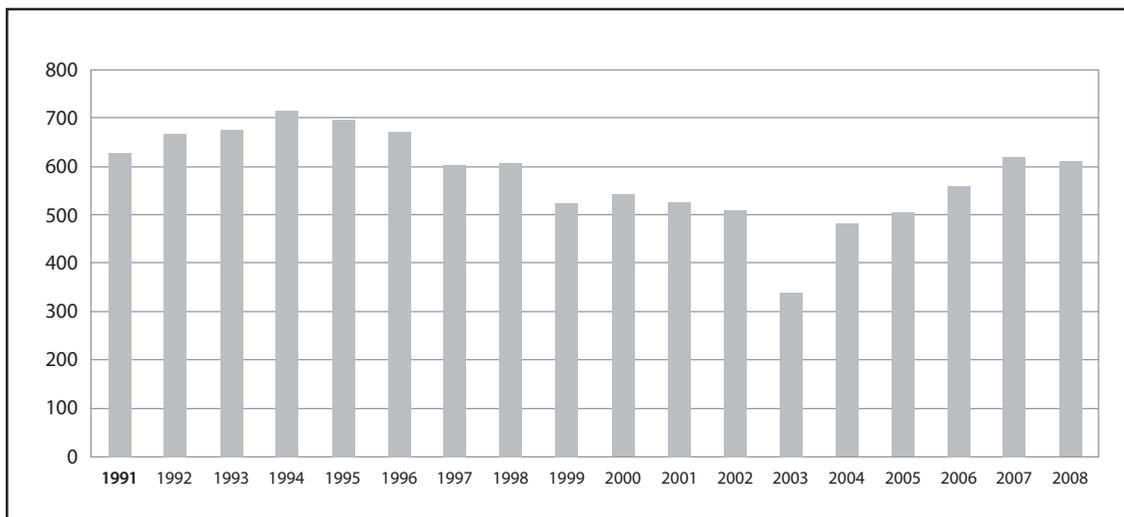


Figura 2. Número de publicaciones que contienen la palabra style en ERIC, por año

La base de datos de ERIC presenta un contexto global de las publicaciones educativas que incluye un tipo muy variado de trabajos. Si se examinan únicamente los artículos científicos en educación publicados en revistas indexadas internacionalmente, tal y como se reúnen en la base de datos del Educational Research Abstracts (ERA), la progresión del número de publicaciones muestra una tendencia similar, que se estabiliza a partir del 2007 en cerca de 300 artículos educativos por año que contienen el término dentro de sus palabras clave (ver figura 3).

Así, el uso del término “estilo” parece haber llegado para quedarse, al menos por algún tiempo, y en el momento actual parece ser usado con cierta frecuencia en publicaciones educativas. Ahora, ¿en qué contextos y con qué referencias específicas es utilizado este término? La respuesta puede ser encontrada usando para ello el thesaurus del ERIC.

Examinado el thesaurus acerca de los descriptores aceptados que contienen la palabra *style*, aparecen los siguientes: *alternative life styles*, *languaje styles*, *leadership*

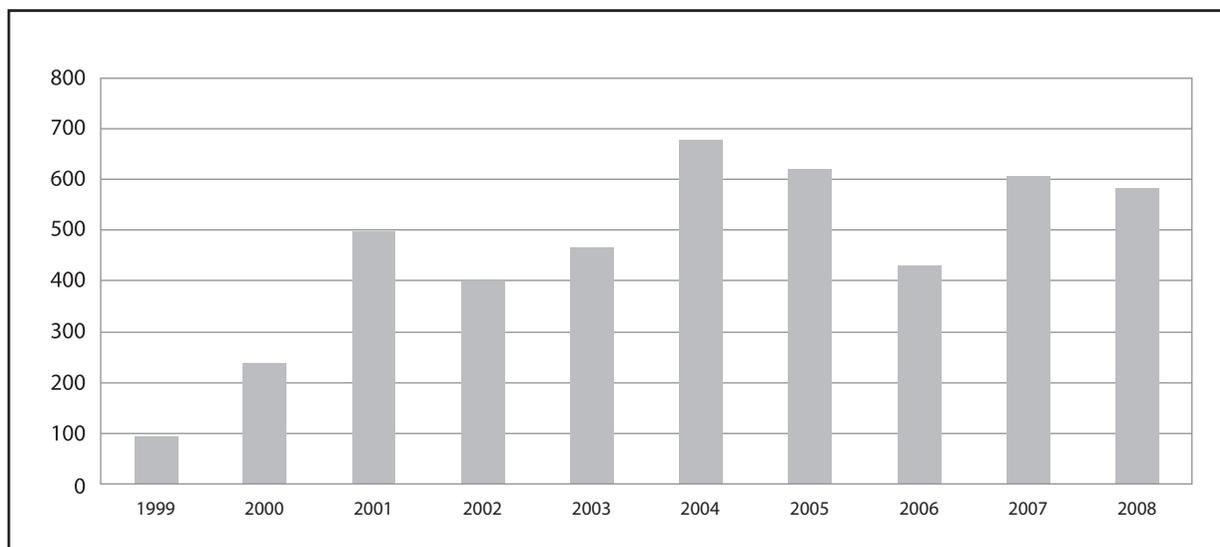


Figura 3. Número de publicaciones que contienen la palabra style en ERA, por año

styles, linguistic styles, literary styles, parenting styles, teaching styles, achitectural style, cognitive style, learning style, life style, perceptual style, parent style y response style (test). Entre ellos, algunos son sinónimos, o así son tomados desde el thesaurus, como por ejemplo, “estilos lingüísticos” y “estilos de lenguaje”, o “estilos cognitivos”, “estilos de aprendizaje” y “estilos perceptuales”. Otros pueden ser agrupados por referirse a categorías similares desde el punto de vista educativo. En este sentido, vale la pena mencionar los llamados “estilos de vida” o “estilos alternativos” como una categoría relativamente nueva, que hace referencia a formas de vida no convencional por algún tipo de condición particular, ya sea esta un estado de invalidez (sordera, ceguera, etc.) o cualquier otro estado característico (soltero, divorciado, homosexual). Haciendo este ejercicio, podemos identificar nueve categorías de uso de la palabra “estilo”:

- Estilos cognitivos (perceptuales, de aprendizaje).
- Estilos lingüísticos (de lenguaje).
- Estilos parentales.
- Estilos de enseñanza.
- Estilos de liderazgo.
- Estilos de respuesta (test).
- Estilos de vida (o alternativos).
- Estilos arquitectónicos.
- Estilos literarios.

El examen comparativo del número de publicaciones clasificadas en estas categorías se presenta en la

figura 4. Tal y como se observa, la categoría que agrupa la mayor cantidad de publicaciones (casi 8000) es la de estilos cognitivos, seguida a buena distancia por la de estilos de enseñanza. En niveles similares a esta última aparecen las publicaciones de estilos de vida, de liderazgo y de estilos lingüísticos. Ya en proporciones sensiblemente menores aparecen las publicaciones en estilos parentales, literarios, arquitectónicos y de respuesta frente a los test.

DEFINICIÓN Y ESPECIFICIDAD DE LA NOCIÓN DE ESTILO

La noción general de “estilo” aparece en la historia del pensamiento como un concepto vinculado con las artes, la plástica y sobre todo la literatura, para referirse a una forma particular de expresión claramente identificable y que caracteriza, bien un momento histórico, bien el carácter propio de la obra de un artista. El concepto se generaliza en el campo de las artes como el *conjunto de características que definen una tendencia estética identificable y distintiva* (estilo neoclásico, estilo de Cervantes, etc.).

La palabra proviene del latín *stilus*, y este del griego *στυλοζ*, que se refiere al punzón utilizado antiguamente para escribir sobre las tablas enceradas, y empieza a utilizarse en otros ámbitos durante el siglo XX (estilo periodístico, estilo mariposa, estilos de desarrollo económico).

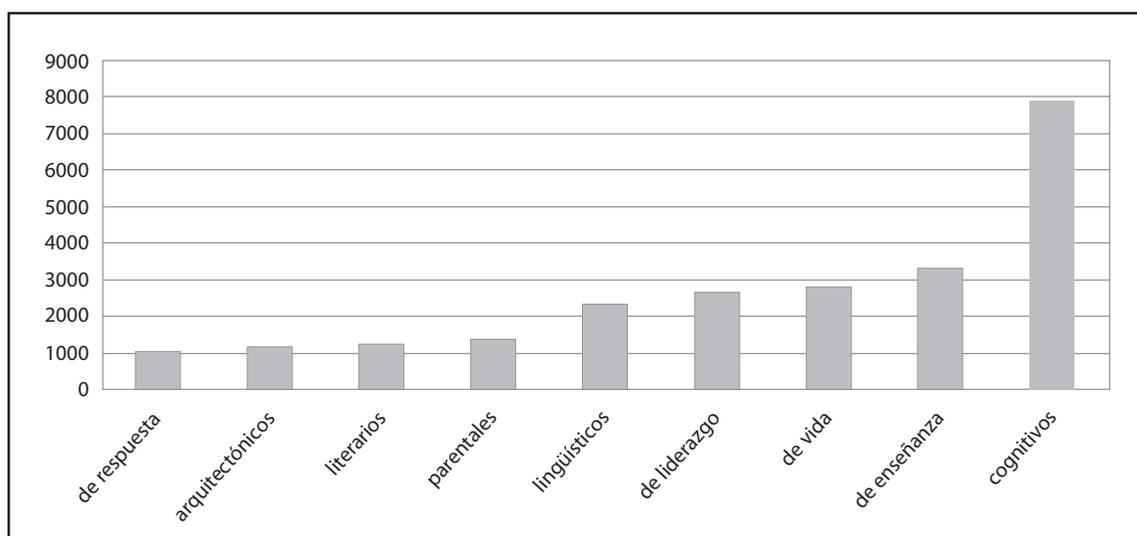


Figura 4. Número de publicaciones en ERIC por descriptor

La primera aproximación a la noción de “estilo” en la psicología parece encontrarse en el trabajo de Lewin (1935, citado por Ferrari y Sternberg, 1998), quien utilizó la noción como una expresión de la personalidad consistente en una disposición al uso de ciertas habilidades cognitivas. Por esa misma época, Allport (1937) vinculaba elementos de personalidad con estilos intelectuales, al referirse a “estilos de vida”, los cuales identificaban ciertos tipos distintivos de comportamiento.

En este sentido muy general de la noción, el estilo se entiende como un conjunto de regularidades consistentes en la *forma* de la actividad humana que se lleva a cabo, por encima del contenido, esto es, de los dominios propios de la actividad. English y English (1958: 531, citados por Witkin y Goodenough, 1981) 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”.

La noción general de estilo lleva implícitas varias características, entre las cuales hemos propuesto cuatro que vale la pena hacer explícitas, a fin de conservar su especificidad. En este sentido, se propone que la noción es: a) esencialmente diferenciadora, en la medida en que establece características distintivas entre las personas; b) relativamente estable en cada individuo; c) en alguna medida integradora de diferentes dimensiones del sujeto; y d) en términos valorativos, neutral, es decir que no se debe poder valorar, en términos absolutos, un estilo por encima de otro (Hederich, 2005).

Han sido muchas las tipologías estilísticas que se han propuesto dentro de la psicología. Entre ellas, pueden mencionarse los “estilos expresivos” (Allport, 1961), los “estilos de respuesta” (Block, 1965), los “estilos defensivos” (Messick, 1987), los “estilos de aprendizaje” (Schmeck, 1988) y los “estilos cognitivos” (Kogan, 1983), entre otros. Tal vez sean los estilos de aprendizaje y los estilos cognitivos los que en mayor medida han ocupado el trabajo de los investigadores, especialmente en el ámbito de la psicología educativa.

ESTILOS COGNITIVOS Y DE APRENDIZAJE. EL PROBLEMA DE LA DISPERSIÓN

Ya definidas las características que consideramos fundamentales para cualquier dimensión estilística, concretar esta precisión en la definición de un estilo particular es sencillo. Así, podemos definir un estilo cognitivo como una modalidad individual de funcionamiento cognitivo, consistente y estable a lo largo de la vida de una persona y de valor neutral.

En términos operacionales, el estilo con frecuencia se ha definido como una dimensión bipolar que opone dos tendencias prototípicas o dos habilidades que muestran correlaciones negativas, con lo que se espera que la población se distribuya de forma normal entre los dos polos. Las definiciones de estas dimensiones bipolares pueden ser yuxtapuestas en muchos de los planteamientos teóricos.

Ya dentro de las dimensiones que han sido definidas para el estilo cognitivo y/o de aprendizaje, desde la década de los cincuenta del siglo pasado la psicología asistió a un momento de extrema actividad en la formulación de diferentes dimensiones estilísticas. Al momento presente es difícil dar cuenta de ellas, por cuanto han sido muchísimas las dimensiones definidas y muchos también los esquemas teóricos utilizados en su categorización y ordenamiento.

Para una muestra breve de las dimensiones definidas, pueden citarse, dentro de los estilos cognitivos la dimensión de dependencia-independencia de campo (Witkin), la de reflexividad-impulsividad (Kagan), adaptación-innovación (Kirton), dimensión holístico-analítica (Riding), visualizador-verbalizador (Riding), etc. Dentro de las dimensiones de estilo de aprendizaje, pueden mencionarse las dimensiones convergente-divergente y asimilador-acomodadora, propuestas desde la teoría experiencial del aprendizaje de Kolb (1984); las dimensiones abstracto-concreta y serial-aleatoria, coordinadas en la teoría de Greorg, los estilos de aprendizaje de Grasha (2002), los enfoques cognitivo-experienciales, de Epstein (1990), los niveles de aprendizaje superficial-profundo, de Biggs (1987), los estilos de autogobierno mental de Zhang y

Sterberg (2006) y los estilos de aprendizaje de Dunn y Dunn (1978).

Esta dispersión de dimensiones ha sido problemática, por cuanto no resulta muy clara la decisión acerca de cuáles dimensiones deben ser tomadas en la descripción básica del estilo cognitivo o de aprendizaje de un estudiante, de forma que su conocimiento permita mejorar cualitativamente algún aspecto de naturaleza educativa. Han existido varios intentos de organizar el campo a partir del planteamiento de modelos integradores generales, tales como los planteados por Curry en su famoso “modelo de la cebolla” (Curry, 1983: 1987). Este modelo distingue las definiciones estilísticas más permanentes, por cuanto aparecen ligadas a la personalidad del individuo, tales como la dimensión DIC, de Witkin, o la tipología de Myers-Briggs, de dimensiones menos estables referidas a modalidades de procesamiento, por ejemplo, las dimensiones de Kolb, y esta últimas de dimensiones más ligadas a estrategias de estudio y, por tanto, más cambiantes, tales como las muy conocidas de Dunn (ver figura 5).

DIFICULTADES Y NECESIDADES DE INVESTIGACIÓN

La dispersión de las dimensiones propuestas y la ausencia de modelos integradores que sistematicen esta dispersión observada han conllevado una serie de dificultades para que la noción se extienda y se use

de manera más efectiva en la planeación y solución de problemas educativos.

Esta situación de dispersión de los planteamientos psicológicos también ha sido observable en la investigación propiamente educativa. Así, asistimos en la actualidad a una multitud de planteamientos acerca de diferentes dimensiones estilísticas en la educación, especialmente relacionadas con estilos de enseñanza que no siempre mantienen la diferenciación necesaria entre la noción de estilo y la de modelo, u otras marginalmente relacionadas con ella. El error más común es la propuesta de tipologías estilísticas que se valoran positiva o negativamente desde sus planteamientos iniciales. Esto ha conllevado un estado de múltiples acepciones del concepto de “estilo” en la educación que no parece contribuir en nada al esclarecimiento de un campo que, ya de por sí, era bastante confuso.

Otra de las dificultades patentes en el campo está relacionada con el uso casi generalizado de instrumentos de la evaluación del tipo cuestionario de autoreporte para la determinación del estilo cognitivo, de aprendizaje o de enseñanza. La discusión acerca de los problemas de validez y de confiabilidad de este tipo de instrumentos esta por fuera de las pretensiones del presente texto. Baste decir que dudamos seriamente de la calidad de los instrumentos utilizados para la determinación de la enorme mayoría de las dimensiones estilísticas.

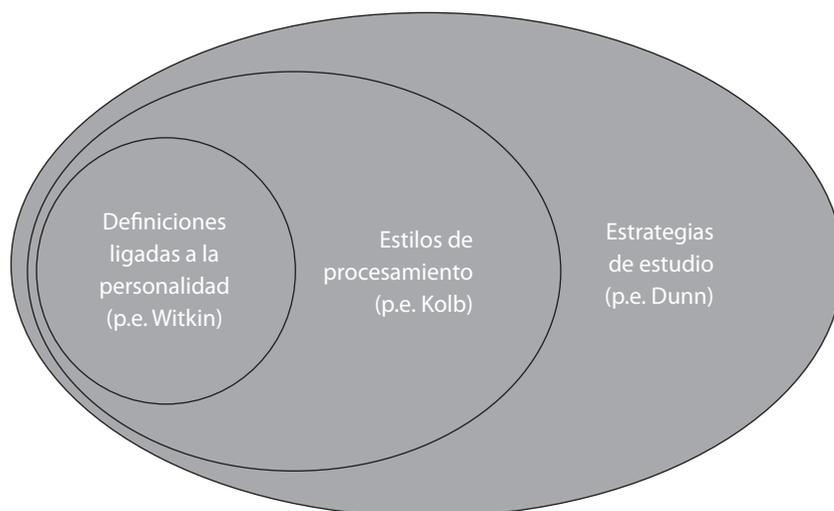


Figura 5. Modelo de Curry para la categorización de dimensiones de estilo cognitivo

Por estas razones, consideramos que las principales necesidades actuales de investigación en el campo de los estilos en la educación pasan por el abordaje de estas dos grandes problemáticas. Primero, se requiere el planteamiento de un modelo integrado por diferentes dimensiones estilísticas que contengan lo básico en la elaboración de un perfil cognitivo del aprendiz, de forma que sea de utilidad real para maestros, diseñadores de textos, y programas y planeadores del proceso educativo.

Segundo, debe procederse al desarrollo de instrumentos objetivos o intersubjetivos para la evaluación de algunas dimensiones estilísticas que, aportando un claro e intuitivamente fuerte esquema teórico, se quedan cortas en su dimensión operacional. Al respecto, valdría la pena examinar experiencias de evaluación menos directas, tales como las planteadas en el esquema de Gregorc, o más relacionadas con el funcionamiento perceptual, como por ejemplo la de Witkin, con las tareas de reestructuración perceptual y percepción de la verticalidad. La tarea, sin embargo, es bastante compleja, como lo muestran algunos de nuestros intentos fallidos al respecto.

DESARROLLOS ACTUALES DEL GRUPO

En el momento presente, la investigación que el grupo de estilos cognitivos se encuentra realizando se ha potenciado por una gran cantidad de tesis doctorales y de maestría que han permitido abordar un conjunto de temáticas disímiles. Entre estas temáticas, vale la pena citar:

- El estilo cognitivo como variable asociada para la determinación del impacto de una acción educativa. Las acciones examinadas son de muy diverso tipo e incluyen planteamientos pedagógicos para la enseñanza inicial de la lectura (Rincón y Hederich, 2008), el uso de las TIC (López, 2010; Pinzón, 2010), el aprendizaje cooperativo (Guerra y Orozco, 2009), ciertas modalidades para la enseñanza de la educación física (Medina, 2010), programas de formación de técnicas de estudio (Pedraza, 2009), autorregulación del aprendizaje (López, 2010), la lectura conjunta en diadas (Arias, 2009), etc.
- El efecto de la información sobre el propio estilo cognitivo (E.C.) en el aprendizaje (Pinzón, 2010).
- El E.C. en poblaciones especiales (sordos, niños con síndrome de Down, niños con síndrome de estrés postraumático, etc.).
- La conceptualización y desarrollo de instrumentos para la evaluación del estilo de enseñanza (Camargo, 2010).

IMPORTANCIA Y UTILIDAD DEL CONCEPTO DE ESTILO EN LA EDUCACIÓN

Sin lugar a dudas, hemos encontrado que la noción de estilo resulta ser en extremo útil para la descripción de las particularidades individuales, de forma que, frente a otras nociones cercanas, como las de capacidad o estrategia cognitiva, presenta una serie de ventajas adicionales, entre las que se puede mencionar las siguientes:

- En la medida que el estilo es una noción *descriptiva* y no *prescriptiva*, permite una valoración más respetuosa y positiva de las diferencias individuales y presenta menos resistencia por parte de los individuos categorizados.
- Explica muchas de las diferencias observadas en el logro educativo. Diferentes investigaciones muestran que el estilo cognitivo tiene un potencial predictivo del logro educativo mucho mayor que otras nociones, como la de inteligencia, que tradicionalmente se había utilizado para predecir el logro (Tinajero y Páramo, 1996).
- Para el aprendiz, puede aportar una información valiosa en el nivel metacognitivo que incrementa su eficacia en el aprendizaje. Esto se vincula con una serie de experiencias que estamos iniciando en tesis doctorales y que parecen mostrar un importante efecto en el aprendizaje de la información que se aporta al aprendiz acerca de su propio estilo cognitivo.
- Para el maestro, la noción de estilo cognitivo permite una mejor adecuación del proceso educativo

a las características del aprendiz, en el caso en que ello se requiera. Al respecto, en la actualidad, no consideramos viable el solicitar al maestro la permanente adecuación de su estrategia pedagógica al estilo cognitivo de cada uno de sus estudiantes.

Sin embargo, ello siempre es posible, en los casos en que dificultades específicas de aprendizaje así lo requieran. Esta posibilidad es particularmente importante en la superación del fracaso educativo.

REFERENCIAS

- Allport, G. W. (1937), *Personality, a Psychological Interpretation*, New York, Henry Holt.
- Allport, G. W. (1961), *Pattern and Growth in Personality*, New York, Rinehart Winston.
- Arias, N. (2010), *Diferencias en la lectura conjunta inicial adulto - niño y su relación con el estilo cognitivo del adulto* [tesis de grado, director: C. Hederich], Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación.
- Biggs, J. B. (1987), *Student Approaches to Learning and Studying*, Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1993), "What do Inventories of Students' Learning Styles Really Measure? A Theoretical View and Clarification", en *British Journal of Educational Psychology*, 63, pp. 3-19.
- Block, J. (1965), *The Challenge of Response Sets*, New York, Appleton Century Crafts.
- Camargo, A. (2010), *Dimensiones cognitiva, comunicativa y discursiva del estilo de enseñanza* [tesis doctoral, director: C. Hederich], Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado en Educación.
- Curry, L. (1987), *Integrating Concepts of Cognitive or Learning Styles: A Review with Attention to Psychometric Standards*, Ottawa, Canadian College of Health Service Executives.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1978), *Teaching students through their individual learning styles*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Epstein, S. (1990), "Cognitive-Experiential Self-Theory", en L. Pervin (ed.), *Handbook of Personality Theory and Research: Theory and Research*, New York, Guilford Publications, Inc., pp. 165-192.
- Ferrari, M. y Sternberg, R. (1998), "The development of mental abilities and styles", en William Damon (ed. in chief), Deana Kuhn y Robert Siegler (vol. eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 2, Cognition Perception and Language*, 5th ed., New Jersey, John Wiley and Sons.
- Guerra, A. y Orozco, N. (2009), *Efectos del aprendizaje cooperativo en la resolución de problemas en estudiantes de diferente estilo cognitivo* [tesis de grado no publicada, director: C. Hederich], Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación.
- Grasha, A. (2002), *Teaching with Style*, San Bernardino CA, Alliance Publishers.
- Hederich, C. (2005), "Estilo cognitivo en la dimensión de independencia dependencia de campo. Influencias culturales e implicaciones educativas" [tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona], en *Colección Tesis Doctorales*, 4, Universidad Pedagógica Nacional.
- Kagan, J. (1963), "Psychological significance of styles of conceptualization", en *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 28, pp. 73-112.
- Kogan, N. (1983), "Stylistic variation in childhood and adolescence: Creativity, metaphor and cognitive style", en J. H. Flavell y E. M. Markman (eds.), *Handbook of Child Psychology: Cognitive Development*, 3, New York, Wiley, pp. 630-706.
- Kolb, D. A. (1984), *Experiential Learning*, New Jersey, Prentice Hall.
- López, O. (2010), *Diseño de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia* [tesis doctoral, director: C. Hederich], Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado en Educación.
- Medina, C. (2010), *Diseño y validación de una propuesta pedagógica diferencial para el aprendizaje motor, en niños de segundo grado de primaria en el Instituto Pedagógico Nacional* [tesis de grado], Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación.
- Pedraza, P. (2009), *Efecto de un programa de aprendizaje autorregulado sobre la autoeficacia y el logro académico*

- en estudiantes de diferente estilo cognitivo* [tesis de grado], Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación.
- Pinzón, J. (2010), *Efecto de una estrategia de aprendizaje basada en el estilo cognitivo (DIC) del estudiante, sobre el logro en diferentes modalidades educativas* [tesis doctoral], Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado en Educación.
- Riding, R. y Cheema, I. (1991), "Cognitive Styles. An overview and integration", en *Educational Psychology*, 11(3-4), pp. 193-215.
- Rincón, L. y Hederich, C. (2008), "Relaciones entre aprendizaje inicial de la lengua escrita, métodos de enseñanza y estilo cognitivo", en: *Folios*, segunda época, 26, pp. 5-12, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Humanidades.
- Schmek, J. G. (1988), "Cognitive style and defenses: A longitudinal study of intellectualization and field independence", en *Journal of Abnormal Psychology*, 73, pp. 575-580.
- Tinajero, C. y Páramo, M. F. (1998), "DIC y procesamiento de la información. El origen de una desventaja", en *Revista de Psicología General y Aplicada*, 5(3-4).
- Witkin, H. y Goodenough, D. (1981), *Estilos Cognitivos. Naturaleza y orígenes*, Madrid, Ediciones Pirámide.
- Zhang, L. F. y Sternberg, R. (2006), *The Nature of Intellectual Styles*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates Publishers.