

18. APLICACIONES DOCENTES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN: EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO Y SUS ESTILOS DE APRENDIZAJE

V.M. Giménez Bertomeu (*), N. de Alfonseti Hartmann (*), A. Lillo Beneyto (*),
J. Lorenzo García (*), M.T. Mira-Perceval Pastor (*) y J.R. Rico-Juan (**)

(*) Profesoras y profesores del Dpto. de Trabajo Social y Servicios Sociales

(**) Profesor del Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos

Universidad de Alicante

RESUMEN

La red REDCATS-Segundo curso viene trabajando desde el curso 2005-2006 para sistematizar, fundamentar teóricamente y evaluar empíricamente algunas técnicas de enseñanza-aprendizaje utilizadas en la Diplomatura en Trabajo Social, con el apoyo del Programa de Investigación Docente en Redes del ICE (Universidad de Alicante).

En el marco de los cambios necesarios para la revisión y mejora de la educación superior en el proceso de integración en el EEES desde una perspectiva innovadora que pone al alumnado en el centro del proceso de aprender, la red se consideró conveniente analizar la utilidad docente de una técnica más propia del campo de la investigación cualitativa, el grupo de discusión. Este trabajo muestra el proceso y resultados obtenidos en su evaluación, aportando evidencias empíricas sobre la percepción del estudiante acerca de esta técnica y sus aplicaciones docentes.

1. INTRODUCCIÓN

La red de investigación docente “Red de Docencia de Calidad en Trabajo Social” (REDCATS-Segundo curso) investiga sobre las técnicas de enseñanza-aprendizaje y su evaluación desde el curso 2005-2006. Tras la sistematización de diversas técnicas en uso en las asignaturas participantes en la red (Giménez Bertomeu *et al.*, 2007), el equipo ha avanzado en la evaluación de las mismas, después de ponerlas en práctica:

- En el curso 2006-2007 se ha evaluó la técnica del método de caso (Giménez Bertomeu *et al.*, 2008a,b).
- En el curso 2007-2008 se ha investigado la técnica del mapa conceptual y las aplicaciones docentes del grupo de discusión como técnica de enseñanza y aprendizaje.

En los tres casos, la evaluación se ha centrado en investigar la percepción del estudiante sobre la utilidad de dichas técnicas, en términos de aprendizaje obtenido y apoyo recibido, en el marco de los estilos de aprendizaje definidos por Alonso *et al.* (1999). Analizar dichas técnicas en el contexto más amplio de los estilos de aprendizaje ha posibilitado ampliar las posibilidades de interpretación de los resultados, al tiempo que ha permitido conocer la relación existente entre las diferentes técnicas de enseñanza-aprendizaje y los estilos de aprendizaje del alumnado e Identificar la existencia o no de diferencias significativas en la valoración de las técnicas de enseñanza-aprendizaje y en los estilos de aprendizaje entre el alumnado, de acuerdo con sus características demográficas o académicas. En definitiva, los estilos de aprendizaje han aportado profundidad al análisis de los datos y su discusión.

En este trabajo recogemos los principales resultados de la investigación realizada sobre la técnica del grupo de discusión y su aplicación docente: los fundamentos teóricos que guían la investigación sobre dicha técnica, el diseño y la metodología de la investigación, los resultados obtenidos y su discusión.

1.1 El grupo de discusión como técnica de enseñanza-aprendizaje

La técnica denominada “grupo de discusión” (Callejo, 2001; López Nogue-ro, 2005) fue clasificada por la red de investigación docente entre las técnicas centradas en la interacción y el debate, junto con las técnicas “yo soy el otro” y “bola de nieve” (Giménez *et al.*, 2007).

El grupo de discusión es una técnica que se realiza en grupos pequeños, no más de diez personas, lo ideal son entre cinco y siete personas, de tal manera que en un tiempo relativamente corto se pueda trabajar la tarea y obtener los objetivos que a continuación se indican y orientan por el profesorado. El tema que se trata se discute, se debate, se proponen cuestiones, se analiza, etc. Está orientado y supervisado directamente y sólo en parte el proceso de trabajo por el profesorado.

Los objetivos que permite alcanzar en su uso docente están relacionados con que el grupo es un espacio inmejorable en determinados diagnósticos para la resolución de problemas, la formación y la educación de determinados hábitos, el desarrollo de destrezas se desarrollan en grupo habiéndose experimentando desde años y a lo largo de la historia en esta profesión su utilidad. Por ello es una estrategia, una técnica que no sólo no se debe dejar de hacer sino que habría que incorporar, potenciar su aplicación en un modelo de enseñanza-aprendizaje en el que el alumno es el centro de atención. Más específicamente, los objetivos que pretende alcanzar son:

- a. Favorecer el intercambio de opiniones e ideas sobre un tema.
- b. Aprovechar los conocimientos y la experiencia de los estudiantes.
- c. Desarrollar la capacidad de reflexión, potenciar la escucha, el respeto.
- d. Posibilitar la comprensión de la realidad de forma debatida.

En cuanto a su procedimiento de aplicación en la asignatura en la que el grupo de discusión se ha utilizado como técnica de enseñanza y aprendizaje, para cada uno de los temas de la asignatura está planificado de antemano y en la “guía docente” que la primera parte de la clase el profesorado imparte la parte del tema que corresponda en esa sesión, seguidamente se le da a los estudiantes las indicaciones en una hoja y por escrito. También se les ha facilitado anteriormente y a través del Campus Virtual el texto sobre el que se va a trabajar todas las actividades en todas las sesiones o por grupos de temas. En la hoja o ficha de la actividad se indican los objetivos de la actividad, las tareas a realizar y el procedimiento a seguir, se señala un tiempo, alrededor de 30 minutos. Además se incluye que posteriormente cada uno de los grupos de discusión, formados por alrededor de siete estudiantes, expondrán sus conclusiones, dudas, dificultades de realización del ejercicio, así como las dudas en relación a la teoría que hayan surgido al realizar la aplicación de esto al caso práctico.

Los estudiantes se distribuyen en el espacio disponible e inician la tarea: debaten, discuten, toman nota y, si procede, preguntan al profesorado sobre las cuestiones y su aplicación al ejercicio.

Posteriormente y siempre al finalizar el tiempo, el profesorado pide a los grupos que expongan el trabajo realizado. A la luz de las intervenciones, el profesorado va aportando información sobre la tarea, anota en la pizarra los resultados, organiza dicha información, la conecta con la teoría y les ofrece una devolución del ejercicio.

Los ejercicios se entregan al final de la clase con los nombres de todos los integrantes del grupo de tal manera que se registra la asistencia en cada sesión. Posteriormente estos trabajos pueden ser recogidos por los estudiantes.

El rol que adopta el profesorado es el de observador, pone límites, orienta y clarifica al grupo en la tarea. Dirige la actividad hacia una dinámica y con un orden previsto de antemano, modificando si es preciso y sobre la marcha ésta.

Por último aprovecha y reconoce el trabajo realizado por todos y cada uno de los miembros de la clase a través del trabajo en grupo, devolviendo en términos de resultados el nivel de aprendizaje adquirido y señalando las lagunas y dificultades observadas.

1.2 Los estilos de aprendizaje¹

Alonso *et al.* (1999: 45-48), tras realizar un recorrido por las diversas definiciones que han sido elaboradas para conceptuar los estilos de aprendizaje, recogen la propuesta de Keefe (1988)² para definir de forma clara y precisa los estilos de aprendizaje: “los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

Además, Alonso *et al.* (1999), comparando los trabajos de Kolb (1984) y Mumford (1990)³ entre otros, señalan que la experiencia de aprender es un proceso cíclico dividido en cuatro etapas, que se corresponden con cuatro estilos de aprendizaje:

Etapas	Kolb (1984)	Mumford (1990)	CHAEA	Estilo de aprendizaje preferente
1	Experiencia concreta	Tener una experiencia	Vivir la experiencia	ESTILO ACTIVO
2	Observación reflexiva	Repasar la experiencia	Reflexión	ESTILO REFLEXIVO
3	Conceptualización abstracta	Sacar conclusiones de la experiencia	Generalización, elaboración de hipótesis	ESTILO TEÓRICO
4	Experimentación activa	Planificar los pasos siguientes	Aplicación	ESTILO PRAGMÁTICO

Fuente: adaptado de Alonso *et al.* (1999: 107-108).

Tabla 1. Etapas y estilos de aprendizaje.

1. En este epígrafe se reproduce la síntesis del marco teórico de referencia sobre los estilos de aprendizaje utilizada en el conjunto de la investigación, publicada en Giménez Bertomeu *et al.* (2008b).

2. KEEFE, J.W. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston, NASSP. Citado en Alonso *et al.* (1999: 48).

3. KOLB, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall. MUMFORD, A. (1990). *Cómo desarrollar el talento gerencial*. Bogotá: Norma. Citados en Alonso *et al.* (1999: 107-108).

Las bases teóricas de estos estilos de aprendizaje se sitúan en el enfoque cognitivo del aprendizaje.

Honey y Mumford (1986)⁴, tal y como recogen Alonso *et al.* (1999: 70-71), realizan una descripción de los cuatro estilos de aprendizaje que proponen. Alonso *et al.* (1999) afinan estas descripciones para aclarar el campo de destrezas de cada estilo a partir de las evidencias obtenidas en su trabajo empírico. Así, identifican una lista de las características (principales y otras) que poseerá un sujeto con un predominio claro de cada estilo de aprendizaje o, lo que es lo mismo, que presente una mayor puntuación en el Estilo en cuestión.

A modo de síntesis, podemos recoger estas diferentes aportaciones sobre la conceptualización y caracterización de los estilos de aprendizaje en la tabla de la página siguiente.

Para la medición de los estilos de aprendizaje, el instrumento más difundido en España es el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) (Alonso *et al.*, 1999). Se trata de la adaptación española del *Learning Styles Questionnaire (LSQ)*, de Peter Honey y Allan Mumford. La adaptación realizada no es sólo al castellano sino que también se ha adaptado dicha escala a la educación formal en estudiantes universitarios y no universitarios, que la original fue diseñada para directivos del mundo de la empresa,

El cuestionario se compone de 80 ítem agrupados en cuatro dimensiones correspondientes a cada uno de los estilos de aprendizaje teorizados (activo, reflexivo, teórico y pragmático), integrados cada uno de ellos por 20 ítem del total.

El análisis de fiabilidad alfa de Cronbach de las cuatro dimensiones (Estilos de Aprendizaje) del CHAEA arrojó valores aceptables en todas ellas (Alonso *et al.*, 1999: 81): estilo activo (.63), estilo reflexivo (.73), estilo teórico (.66) y estilo pragmático (.59).

Por último, del contraste de hipótesis de la investigación realizada por Alonso en 1991 para aportar criterios de fiabilidad y validez del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) (Alonso, 1992), destacamos tres de ellas, incluidas junto a otras en Alonso *et al.* (1999: 102):

- En primer, los resultados obtenidos con estudiantes universitarios españoles mostraron que los alumnos se diferenciaban significativamente, según la edad y el sexo, en los estilos activo y teórico.
- En segundo lugar, los alumnos que además trabajaban, sólo presentaban diferencias significativas en el estilo pragmático.
- En último lugar, el curso en el que están los alumnos les diferenciaba en el estilo activo.

4. HONEY, P. AND MUMFORD, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead , Peter Honey. Citados en Alonso *et al.* (1999: 68 y ss.).

Descripción

Estilo activo

Las personas que tienen predominancia en Estilo Activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Son gentes del aquí y ahora y les encanta vivir nuevas experiencias. Sus días están llenos de actividad. Piensan que por lo menos una vez hay que intentarlo todo. Tan pronto como desciende la excitación de una actividad, comienzan a buscar la próxima. Se crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias, y se aburren con los largos plazos. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.

Estil reflexivo

A los reflexivos les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recogen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a una conclusión. Su filosofía consiste en ser prudente, no deja piedra sin mover, mirar bien antes de pasar. Son personas que gustan considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. Crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente.

Estilo teórico

Los teóricos adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Para ellos si es lógico es bueno. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo.

Estilo pragmático

El punto fuerte de las personas con predominancia en Estilo Pragmático es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan... Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema. Su filosofía es siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno.

Caract. principales	Otras características
1. Animador 2. Improvisador 3. Descubridor 4. Arriesgado 5. Espontáneo	Creativo. Novedoso. Aventurero. Renovador. Inventor. Vital. Vividor de la experiencia. Generador de ideas. Lanzado. Protagonista. Chocante. Innovador. Conversador. Líder. Voluntarioso. Divertido. Participativo. Competitivo. Deseoso de aprender. Solucionador de problemas. Cambiante.
1. Ponderado 2. Concienzudo 3. Receptivo 4. Analítico 5. Exhaustivo	Observador. Recopilador. Paciente. Cuidadoso. Detallista. Elaborador de argumentos. Previsor de alternativas. Estudioso de comportamientos. Registrador de datos. Investigador. Asimilador. Escritor de informes y/o declaraciones. Lento. Distante. Prudente. Inquisidor. Sondeador.
1. Metódico 2. Lógico 3. Objetivo 4. Crítico 5. Estructurado	Disciplinado. Planificado. Sistemático. Ordenado. Sintético. Razonador. Pensador. Relacionador. Perfeccionista. Generalizador. Buscador de (hipótesis, teorías, modelos, preguntas, supuestos subyacentes, conceptos, finalidad clara, racionalidad, “por qué”, sistemas de valores, de criterios...) Inventor de procedimientos para... Explorador.
1. Experimentador 2. Práctico 3. Directo 4. Eficaz 5. Realista	Técnico. Útil. Rápido. Decidido. Planificador. Positivo. Concreto. Objetivo. Claro. Seguro de sí. Organizador. Actual. Solucionador de problemas. Aplicador de lo aprendido. Planificador de acciones.

Fuente: adaptado de Alonso et al. (1999: 70-74).

Tabla 2. Síntesis de los descriptores y características de los estilos de aprendizaje.

Se hace mención a estas tres hipótesis por ser de utilidad comparativa para nuestra investigación, a pesar de no haber hallado en el trabajo de Alonso *et al.* (1999) una interpretación de estos resultados.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación ha sido el mismo que se viene desarrollando desde el proyecto de la red docente 2006-2007 (Giménez Bertomeu *et al.*, 2008a,b), que ha tenido continuidad en 2007-2008. Las variaciones afectan a la técnica a evaluar (el grupo de discusión) y la población objeto de análisis (alumnado del curso 2007-2008). Además en esta técnica se quería obtener evidencias empíricas de sus aplicaciones docentes, complementarias a su uso más habitual en el terreno de la investigación cualitativa.

2.1 Hipótesis

Las hipótesis general y específicas fueron las siguientes:

- El estilo de aprendizaje dominante en el alumnado de segundo curso de la Diplomatura en Trabajo Social es el estilo activo.
- a) *Dimensiones de la técnica de E-A* según las variables de control.
 - La percepción del tipo y grado de aprendizaje obtenido con la técnica varía según la edad y el sexo de los estudiantes
 - La percepción del tipo y grado de apoyo recibido en la técnica difiere significativamente por razón de edad y sexo
 - La valoración global de la técnica varía según la edad y el sexo de los estudiantes
 - La valoración global del aprendizaje logrado con la técnica está asociada a la dificultad encontrada durante su realización y al grado de apoyo recibido
- b) *Estilos de aprendizaje* según las variables de control.
 - Los estilos de aprendizaje varían significativamente según la edad de los estudiantes.
 - Los estilos de aprendizaje son significativamente diferentes en función del sexo, especialmente en el estilo activo.
 - Los estilos de aprendizaje difieren significativamente entre los estudiantes que compatibilizan estudios y trabajo y los que no lo hacen.
 - Los estilos de aprendizaje son diferentes según las responsabilidades familiares del estudiante
 - Los estilos de aprendizaje varían sustancialmente si los estudiantes han realizado algún curso de técnicas de estudio en la Universidad
- c) *Relaciones entre las dimensiones de la técnica de E-A y el estilo de aprendizaje*
 - La percepción del tipo y grado de aprendizaje obtenido con la técnica está relacionada con el estilo de aprendizaje

- La percepción del tipo y grado de apoyo recibido en la técnica guarda relación con el estilo de aprendizaje
- La valoración global que se hace de la técnica guarda relación con el estilo de aprendizaje

2.2 Diseño

2.2.1 Tipo de investigación

La investigación empírica fue de orientación cuantitativa y finalidad descriptiva y explicativa. Por un lado, pretendía describir la percepción que tienen los estudiantes de la técnica de E-A seleccionada y los estilos de aprendizaje de la población. Por otro lado, identificar y explicar las diferencias y asociaciones significativas existentes en dicha percepción y en los estilos de aprendizaje entre grupos de encuestados

Para ello se siguió fundamentalmente una lógica confirmatoria orientada por las hipótesis planteadas por la red de investigación docente, pero, tras el contacto con los datos, también se exploraron otras hipótesis alternativas señaladas por los resultados.

2.2.2 Ámbito y población de estudio

La técnica del grupo de discusión fue evaluada en la asignatura “Trabajo Social con Familias”. En ella, la técnica se puso en práctica a lo largo de 8 sesiones desarrolladas entre marzo y abril de mayo de 2008.

Se propuso al alumnado la resolución grupal de tres casos prácticos, de los cuales dos se realizaron en el aula a lo largo de las sesiones planificadas. Cada caso era presentado con las instrucciones y metodología para su elaboración y una breve referencia a la técnica que se iba a utilizar para su elaboración grupal (el grupo de discusión), tanto en el aula como fuera de ella. Al caso 1 se dedicaron tres sesiones del total, mientras que al caso 2 fueron cinco.

La resolución grupal de cada caso con la técnica mencionada, se acompañó con una puesta en común del resultado obtenido en cada grupo, realizada por su portavoz, y con una devolución final del profesorado.

La población de estudio estaba constituida por 212 estudiantes matriculados en esta asignatura del segundo curso de la Diplomatura en Trabajo Social de la Universidad de Alicante, que la cursaban mediante el itinerario de evaluación continua⁵.

5. Dado que en los estudiantes pueden cursar la asignatura mediante un doble itinerario de evaluación, en el que sólo una de las opciones requiere asistencia obligatoria, se decidió estimar la población de estudio a partir de aquellos que habían seleccionado este último itinerario, ya que eran los que con mayor probabilidad habrían experimentado la técnica de enseñanza-aprendizaje objeto de evaluación.

2.2.3 Variables de estudio y técnica de recogida de datos

Para la recolección de los datos se utilizó un cuestionario autoadministrado, integrado por varios tipos de variables:

- a) Sociodemográficas: sexo, edad, compatibilización de estudios con trabajo y existencia de responsabilidades familiares.
- b) Académicas: grupo de matrícula y realización previa de cursos de técnicas de estudio.
- c) Percepción de la técnica de enseñanza-aprendizaje. Se exploraron dos dimensiones de la técnica (aprendizaje obtenido y apoyo recibido) y la valoración global de la misma (aprendizaje logrado, dificultad encontrada y apoyo recibido), mediante una escala *ad hoc*. Para las dimensiones se pidió a los estudiantes que manifestaran su grado de acuerdo o desacuerdo en relación con varias afirmaciones sobre el aprendizaje obtenido y el apoyo recibido, con arreglo a una escala de Likert de 4 puntos (rango: 1-4), que oscilaba entre “1=Totalmente en desacuerdo” y “4=Totalmente de acuerdo”. Para la valoración global se solicitó a los estudiantes que valoraran el grado global de aprendizaje logrado, dificultad encontrada y apoyo recibido durante la experimentación de la técnica utilizando también una escala de Likert de 4 puntos (rango: 1-4), pero que tomaba valores entre “1=Ninguno” y “4=Mucho”. A los efectos de interpretación de los resultados, se consideró que los valores de 1 a 2 correspondían a un nivel bajo, de 2 a 3 a un nivel medio y de 3 a 4 a un nivel alto.
- d) Estilos de aprendizaje. Para la medición de los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios se utilizó el *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje* (CHAEA) (Alonso *et al.*, 1999), con dos ligeras modificaciones que no afectaron a la naturaleza del instrumento: una relativa a las opciones de respuesta (se optó por una escala de respuestas numéricas 1 ó 2 en lugar de + ó -), al objeto de facilitar el análisis y el uso de una hoja de respuestas prediseñada; y el barrado /a en los términos expresados en masculino. Se trata de una encuesta autoaplicada en la que se pide al encuestado que muestre su acuerdo o su desacuerdo con cada uno de los ítem propuestos. Los acuerdos obtenidos en cada sub-escala son sumados para obtener la puntuación total en cada estilo de aprendizaje para cada sujeto, en un rango entre 1 y 20. Para la interpretación de las puntuaciones se utilizaron los criterios propuestos por Alonso *et al.* (1999: 116-117 y 132-133).

Para las respuestas se utilizó una hoja precodificada para la evaluación de uso en la Universidad de Alicante, preparada para la lectura óptica de las respuestas.

2.3 Trabajo de campo y participación

La evaluación de la técnica del grupo de discusión se realizó en el mes de mayo de 2008 en los grupos de la asignatura “Trabajo Social con Familias”, en el horario habitual de los grupos.

Se obtuvo un total de 144 cuestionarios (67.9% de respuestas), de los que 126 eran cuestionarios válidos (59.4% de respuestas válidas).

	n	%
Población de estudio	212	100.00
Respuesta total	144	67.93
Respuesta válida	126	59.43

Tabla 3. Población de estudio y respuesta en la investigación.

2.4 Tratamiento y análisis de datos

La lectura óptica de las hojas de respuesta para la tabulación de datos fue realizada por el Centro de Proceso de Datos (CPD) de la Universidad de Alicante en mayo de 2007. La depuración y preparación de los datos para el análisis se llevó a cabo entre mayo y julio de 2008.

El análisis e interpretación de los datos se realizó entre julio y septiembre de 2008. Para ello se hizo uso del paquete estadístico SPSS 16.0.

Se combinaron dos tipos de análisis:

- Por un lado, se realizó un análisis descriptivo univariable, a través del estudio de frecuencias, de las medidas de tendencia central y dispersión en función del nivel de medición de las variables.
- Por otro lado, un análisis explicativo, con el cual se pretendía conocer el comportamiento de dos o más variables, establecer diferencias significativas en los grupos muestrales o establecer la independencia o dependencia entre las variables. Para ello se utilizó el coeficiente de correlación r de Pearson como prueba de asociación entre variables y la t de Student para la detección de diferencias de medias entre grupos estadísticamente significativas, en función del tamaño de la población de estudio. En el caso de la prueba t de Student, si además el tamaño de los grupos en los que se hallaron diferencias estadísticamente significativas era inferior a 30 individuos, la prueba fue triangulada con su equivalente no paramétrica, la prueba U de Mann-Whitney, al objeto de comprobar si, con muestras reducidas y condiciones menos restrictivas respecto a los datos, dichas diferencias seguían siendo significativas.

Por último, el análisis de fiabilidad de las escalas, realizado mediante la prueba de consistencia interna alfa de Cronbach, ofreció valores aceptables para la escala que estimaba la percepción de las dos técnicas de E-A, mientras que

respecto a los estilos de aprendizaje mostró valores bajos en todos los estilos al evaluar la técnica del grupo de discusión.

Escala		α
<i>Técnica de E-A</i>	Aprendizaje obtenido	.80
	Apoyo recibido	.70
<i>CHAEA</i>	Estilo activo	.63
	Estilo reflexivo	.61
	Estilo teórico	.53
	Estilo pragmático	.50

Tabla 4. Análisis de fiabilidad de las escalas utilizadas.

3. RESULTADOS: Percepción del alumnado y estilos de aprendizaje

3.1 Características del alumnado

El perfil sociodemográfico y académico era el siguiente:

- La población estudiada estaba constituida mayoritariamente por mujeres (81%), frente a una minoría de varones (19%).
- La edad media de la población fue de 22.3 años (DT=5.5), oscilando en un rango entre 19 y 50 años. Por intervalos de edad, la franja mayoritaria estaba integrada por estudiantes entre los 20 y los 24 años (66%), seguida del alumnado de menos de 20 (20%). Fueron muy escasos los estudiantes de 30 o más años, representando únicamente el 8.4% del total.
- En relación con la compatibilización de los estudios con actividades laborales, algo más de la mitad de la población estudiada no compatibilizaba sus estudios con el trabajo (60%), frente a un 40% que sí lo hacía.
- La mayoría de estudiantes encuestados no tiene responsabilidades familiares (hijos, descendientes, ascendientes o personas que dependen del estudiante, etc.) que compatibilice con sus estudios (87%).
- La población de estudio se distribuía de una manera similar en tres de los cuatro grupos de matrícula, con porcentajes entre el 20 y el 27%, destacando como más numeroso el grupo 2 con un tercio del total de estudiantes encuestados.
- En cuanto a la distribución de la población de estudio en los grupos atendiendo a los turnos de mañana o tarde, era bastante similar, destacando ligeramente los grupos de la mañana (52%) sobre los de la tarde (48%).
- Por último, la mayoría de la población encuestada no había realizado ningún curso de técnicas de estudio a lo largo de su trayectoria como estudiante (71%).

18. APLICACIONES DOCENTES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN: EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO
Y SUS ESTILOS DE APRENDIZAJE

		n	%
<i>Sexo</i>			
	Mujer	102	81.0
	Varón	24	19.0
	<i>Total</i>	126	100.0
<i>Edad</i>			
	Menos de 20 años	23	19.5
	De 20 a 24 años	78	66.1
	De 25 a 29 años	7	5.9
	De 30 a 34 años	3	2.5
	Más de 34 años	7	5.90
	<i>Total</i>	118	100.0
<i>Compatibilización de estudios y trabajo</i>			
	Sí	51	40.5
	No	75	59.5
	<i>Total</i>	126	100.0
<i>Existencia de responsabilidades familiares</i>			
	Sí	16	12.7
	No	110	87.3
	<i>Total</i>	126	100.0
<i>Grupo de matrícula</i>			
	1	25	19.8
	2	41	32.5
	3	34	27.0
	4	26	20.6
	<i>Total</i>	126	100.0
<i>Turno del grupo</i>			
	Mañana	66	52.4
	Tarde	60	47.6
	<i>Total</i>	126	100.0
<i>Realización de cursos de técnicas de estudio</i>			
	Sí	37	29.4
	No	89	70.6
	<i>Total</i>	126	100.0

Tabla 5. Características sociodemográficas y académicas.

3.2 La percepción del grupo de discusión

3.2.1 Aprendizaje obtenido

Los estudiantes manifestaron que el grupo de discusión les ayudaba en un nivel medio a aplicar los conocimientos teóricos a la práctica (Media=2.83 DT=.80; Rango=1-4), a comprender la materia (Media=2.76 DT=.75; Rango=1-4) y en el mismo grado aumentaba su interés por la misma (Media=2.60; DT=.77; Rango=1-4).

		<i>La actividad ayuda a comprender la materia</i>	<i>La actividad ayuda a la aplicación de la teoría a la práctica</i>	<i>La actividad aumenta el interés por la materia</i>
N	Válidos	111	126	126
	Perdidos	15	0	0
Media		2,76	2,83	2,60
Mediana		3,00	3,00	3,00
Moda		3	3	3
Desv. típ.		,753	,801	,770
Mínimo		1	1	1
Máximo		4	4	4

Tabla 6. Tipo y grado de aprendizaje obtenido con el grupo de discusión.

Respecto a las relaciones entre los tres aspectos del aprendizaje que fueron explorados, se hallaron asociaciones significativas de intensidad muy fuerte, fuerte o moderada y signo positivo entre todos ellos. La asociación más fuerte indicó que a medida que aumentaba la percepción de que la técnica ayudaba a la aplicación de la teoría a la práctica, también lo hacía la percepción de que se comprendía la materia y viceversa ($r=.707$; $p<0.01$). El interés por la materia aumentaba de manera sustancial o fuerte en la misma medida en que ésta se comprendía ($r=.540$; $p<0.01$), y de manera moderada, cuando se aplicaba en la práctica ($r=.457$; $p<0.01$).

No se detectaron diferencias en la percepción del aprendizaje obtenido en función del sexo.

Sí se observó una asociación positiva significativa de intensidad baja entre la edad y la capacidad de la técnica para aumentar el interés por la materia ($r=-.239$; $p<0.01$) y para ayudar a aplicar la teoría a la práctica ($r=.212$; $p<0.05$). Estas correlaciones mostraron que a medida que aumentaba la edad de los encuestados, aumentaba la percepción que tenían de que la técnica contribuía a aumentar su interés por la materia y a aplicar la teoría a la práctica, y viceversa.

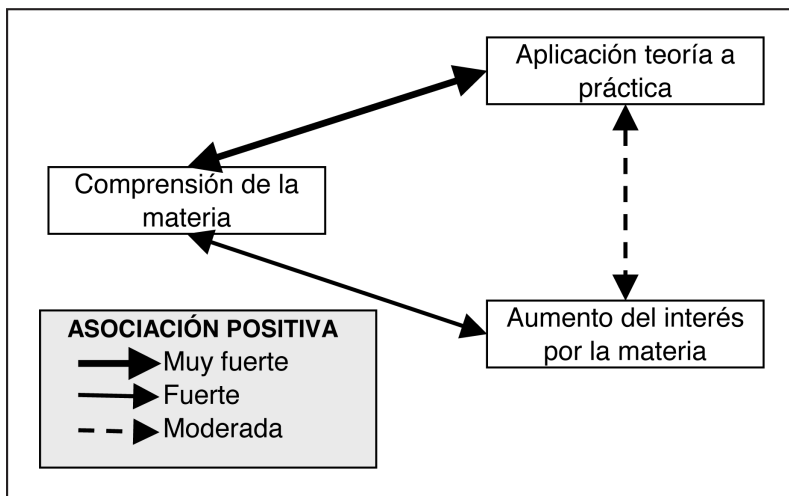


Gráfico 1. Correlaciones entre los tipos de aprendizaje obtenido con el grupo de discusión.

No se detectaron diferencias en la percepción del aprendizaje obtenido en función del sexo.

Sí se observó una asociación positiva significativa de intensidad baja entre la edad y la capacidad de la técnica para aumentar el interés por la materia ($r=-.239$; $p<0.01$) y para ayudar a aplicar la teoría a la práctica ($r=.212$; $p<0.05$). Estas correlaciones mostraron que a medida que aumentaba la edad de los encuestados, aumentaba la percepción que tenían de que la técnica contribuía a aumentar su interés por la materia y a aplicar la teoría a la práctica, y viceversa.

3.2.2 Apoyo recibido

Los estudiantes manifestaron percibir haber contado con un grado de apoyo medio en todos los tipos de apoyo recibido durante la actividad: la interacción con otros pares durante la actividad (Media=2.91; DT=.91; Rango=1-4), el material entregado (Media=2.78; DT=.83; Rango=1-4), el tiempo previsto (Media=2.58; DT=.93; Rango=1-4), las instrucciones recibidas (Media=2.53; DT=.90; Rango=1-4) y el apoyo del profesorado (Media=2.5; DT=.88; Rango=1-4).

		<i>Las instrucciones recibidas facilitan la actividad</i>	<i>El material entregado facilita la actividad</i>	<i>La cantidad de tiempo ha sido adecuada</i>	<i>El apoyo del profesorado era el necesario</i>	<i>La interacción con los compañeros facilita la actividad</i>
N	Válidos	126	126	126	126	124
	Perdidos	0	0	0	0	2
Media		2,53	2,78	2,58	2,50	2,91
Mediana		3,00	3,00	3,00	2,00	3,00
Moda		3	3	3	2	3
Desv. típ.		,901	,828	,933	,883	,911
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		4	4	4	4	4

Tabla 7. Tipo y grado de apoyo recibido con el grupo de discusión (estadísticos descriptivos).

Los diferentes tipos de apoyo se asociaron entre sí positivamente y con fuerza de baja a moderada. Las relaciones moderadas indicaron que:

- La percepción de que las instrucciones recibidas facilitaban la actividad aumentaba en la misma medida en que lo hacía la percepción de que el apoyo del profesorado ($r=.478$; $p<0.01$) y el material ($r=.406$; $p<0.01$) habían realizado este papel facilitador.
- La percepción del material como una ayuda se incrementaba en la misma medida que lo hacía esta misma percepción respecto al tiempo previsto para la actividad ($r=.344$; $p<0.01$) y al apoyo del profesorado ($r=.339$; $p<0.01$).
- Por último, el apoyo del profesorado y el tiempo para la actividad ($r=.423$; $p<0.01$) correlacionaron también significativamente de forma moderada como facilitadores.

No se detectaron diferencias significativas de medias en los tipos de apoyo proporcionados por la técnica de enseñanza-aprendizaje, en función del sexo.

Sí se apreciaron correlaciones estadísticamente significativas entre dos tipos de apoyo recibido y la edad. Aunque fueron asociaciones positivas de intensidad baja: el apoyo del profesorado ($r=.229$; $p<0.05$) y las instrucciones ($r=.220$; $p<0.05$) como fuentes de apoyo aumentaban en la medida que lo hacía la edad, y viceversa.

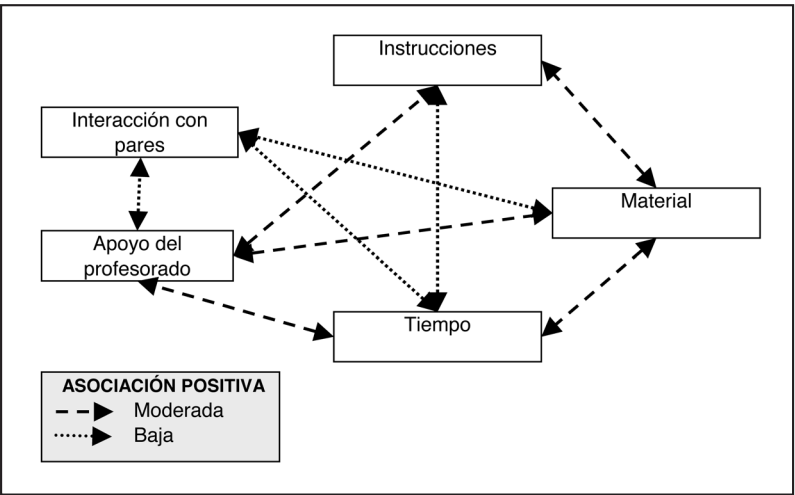


Gráfico 2. Correlaciones entre los tipos de apoyo con el grupo de discusión.

3.2.3 Valoración global de la técnica

Por último, se pidió a los estudiantes que hicieran una valoración global de la técnica en términos de aprendizaje logrado, dificultad encontrada y apoyo global recibido. Los resultados obtenidos apuntaron a una valoración media en aprendizaje (Media=2.78; DT=.71; Rango=1-4), dificultad (Media=2.63; DT=.77; Rango=1-4) y apoyo global recibido (Media=2.52; DT=.75; Rango=1-4).

		Grado de aprendizaje logrado	Grado de dificultad encontrado	Grado de apoyo global recibido
N	Válidos	124	126	126
	Perdidos	2	0	0
Media		2,78	2,63	2,52
Mediana		3,00	3,00	3,00
Moda		3	3	3
Desv. típ.		,705	,765	,745
Mínimo		1	1	1
Máximo		4	4	4

Tabla 8. Valoración global del grupo de discusión.

Por su parte, el grado de aprendizaje global logrado correlacionó significativamente con el grado de apoyo global recibido, con una asociación positiva de fuerza moderada ($r=.437$; $p<0.01$). También se observaron asociaciones posi-

tivas pero débiles entre el grado de aprendizaje global y el grado de dificultad encontrado ($r=.228$; $p<0.05$), por un lado, y entre esta dificultad y el grado de apoyo global recibido ($r=.212$; $p<0.05$), por otro lado. Esta última asociación arrojó un resultado paradójico, aunque la intensidad de la asociación fue baja: a medida que se percibía mayor apoyo, se percibía también mayor dificultad, y viceversa.

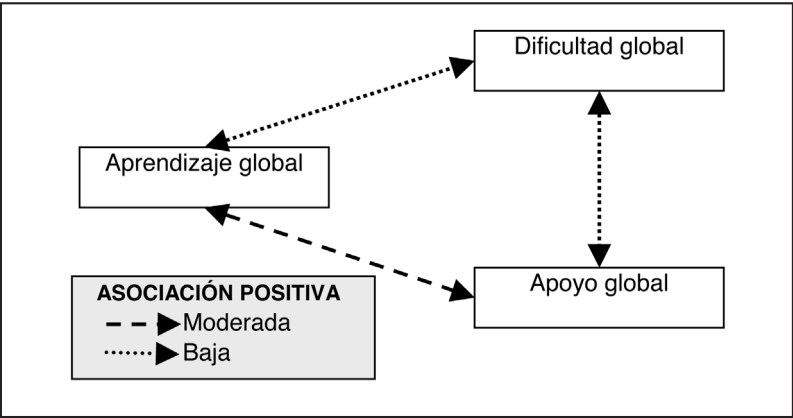


Gráfico 3. Correlaciones entre aprendizaje, apoyo y dificultad globales con el grupo de discusión.

Se advirtieron diferencias significativas entre los encuestados en función del sexo. Más concretamente las diferencias se referían a la valoración global del aprendizaje logrado con la técnica ($t=-1.99$; $p<0.05$). Las mujeres consideraron que habían logrado un grado de aprendizaje (Media=2.84; DT=.67; Rango=1-4; $n=101$) significativamente superior al nivel señalado por los varones (Media=2.52; DT=.79; Rango=1-4; $n=23$), aunque situándose ambos en un nivel medio y con sólo una diferencia entre ellos de 0.22 puntos. Dado que el grupo de hombres era inferior a 30 sujetos, se trianguló la prueba paramétrica anterior con la prueba U de Mann-Whitney. En el resultado obtenido se mantenía esta diferencia de medias estadísticamente significativa ($U=858.00$; $p<0.05$).

No se observaron correlaciones significativas entre los tres aspectos globales de la técnica valorados por los estudiantes y su edad.

3.2.4. Relaciones entre aprendizaje obtenido, apoyo recibido y valoración global de la técnica

El análisis de correlaciones mostró asociaciones significativas de bajas a moderadas entre el aprendizaje obtenido y el apoyo recibido, todas ellas de signo positivo. Si consideramos únicamente las correlaciones de fuerza modera-

da, se observa que varios tipos de apoyo son los que mantienen una asociación más intensa con los siguientes tipos de aprendizaje:

- Comprensión de la materia. Se relaciona fundamentalmente, de mayor a menor fuerza de la asociación, con las instrucciones recibidas ($r=.430$; $p<0.01$), el material proporcionado ($r=.423$; $p<0.01$) y el apoyo prestado por el profesorado ($r=.367$; $p<0.01$).
- Aplicación de la teoría a la práctica. En este caso, de mayor a menor correlación, este tipo de aprendizaje se vincula al material entregado ($r=.435$; $p<0.01$), al apoyo del profesorado ($r=.339$; $p<0.01$) y a las instrucciones facilitadas ($r=.318$; $p<0.01$).
- Aumento del interés por la materia. Se asocia principalmente con el material proporcionado ($r=.425$; $p<0.01$) y las instrucciones facilitadas ($r=.410$; $p<0.01$).

Estos resultados muestran que los estudiantes encuestados consideran que aumenta su grado de aprendizaje, en cada uno de los tipos mencionados, en la misma medida en que perciben que los apoyos señalados son adecuados.

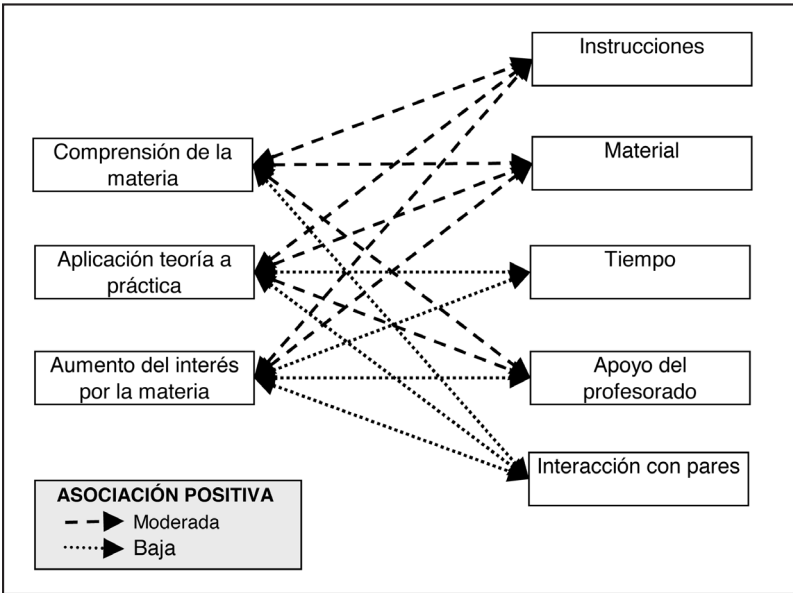


Gráfico 4. Correlaciones significativas moderadas y fuertes entre aprendizaje obtenido y apoyo recibido.

Por otra parte, la valoración global de la técnica se asoció positivamente con intensidad de baja a fuerte tanto con los tipos de aprendizaje como con los tipos de apoyo recibido durante el desarrollo de la técnica. Si nos limitamos

a las asociaciones de intensidad moderada o fuerte, se puede destacar que la valoración global de la técnica, excluido el grado de dificultad encontrado donde la correlación fue baja, se asocia con algunos tipos de aprendizaje o de apoyos recibidos:

- **Aprendizaje global.** El aprendizaje global percibido aumenta, por este orden, con la comprensión de la materia ($r=.524$; $p<0.01$), con la aplicación del conocimiento teórico a situaciones prácticas ($r=.433$; $p<0.01$) y con el interés por la materia ($r=.363$; $p<0.01$). El grado de aprendizaje global percibido también aumenta en la misma proporción en que se consideran una fuente de ayuda para aprender las instrucciones facilitadas ($r=.460$; $p<0.01$), el tiempo disponible para el desarrollo de la técnica ($r=.350$; $p<0.01$) y el apoyo prestado por el profesorado ($r=.302$; $p<0.01$) y.
- **Apoyo global.** El apoyo global que se percibe se incrementa cuando se considera que la técnica contribuye a aumentar la comprensión de la materia ($r=.452$; $p<0.01$), la aplicación de la teoría en la práctica ($r=.436$; $p<0.01$) y el interés por la materia ($r=.337$; $p<0.01$). Asimismo, el apoyo global percibido se incrementa en la medida en que se consideran adecuadas, de mayor a menor correlación, las siguientes fuentes de apoyo: las instrucciones recibidas ($r=.440$; $p<0.01$), el apoyo del profesorado ($r=.389$; $p<0.01$) y el tiempo previsto ($r=.331$; $p<0.01$).

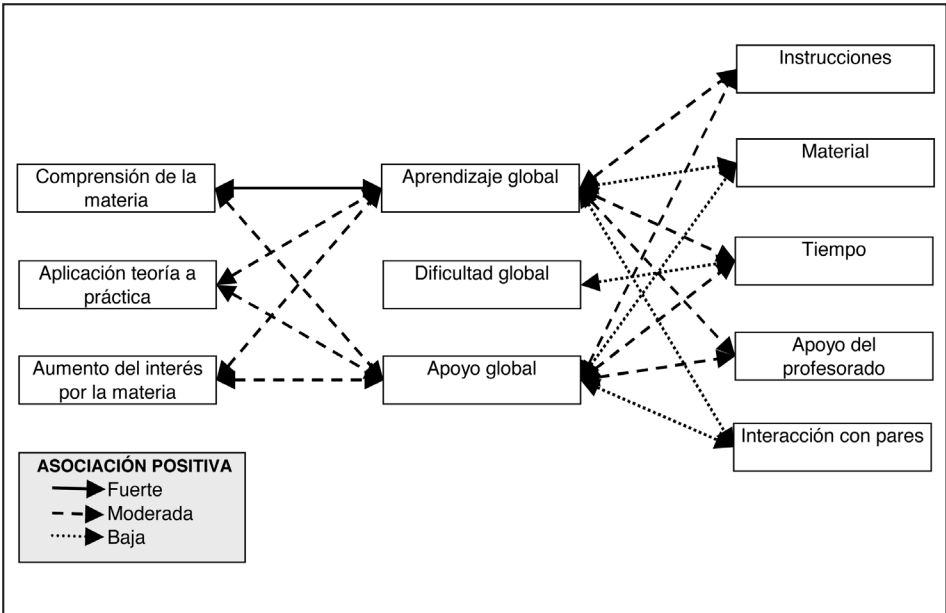


Gráfico 5. Correlaciones significativas moderadas entre la valoración global de la técnica y el aprendizaje obtenido o el apoyo recibido.

3.3 Los estilos de aprendizaje

De acuerdo con los criterios de interpretación propuestos por Alonso *et al.* (1999), los estudiantes encuestados mostraron una preferencia moderada en los cuatro estilos de aprendizaje, tanto en el baremo general como en el baremo específico referido a Humanidades (donde se incluyen las Ciencias Sociales).

		<i>Estilo activo</i>	<i>Estilo reflexivo</i>	<i>Estilo teórico</i>	<i>Estilo pragmático</i>
N	Válidos	126	126	126	126
	Perdidos	0	0	0	0
Media		12,17	14,18	12,23	12,06
Mediana		12,00	14,00	12,00	12,00
Moda		14	14	13	13
Desv. típ.		3,234	3,034	2,962	2,831
Mínimo		4	6	6	4
Máximo		19	19	19	19

Tabla 9. Puntuaciones en los estilos de aprendizaje.

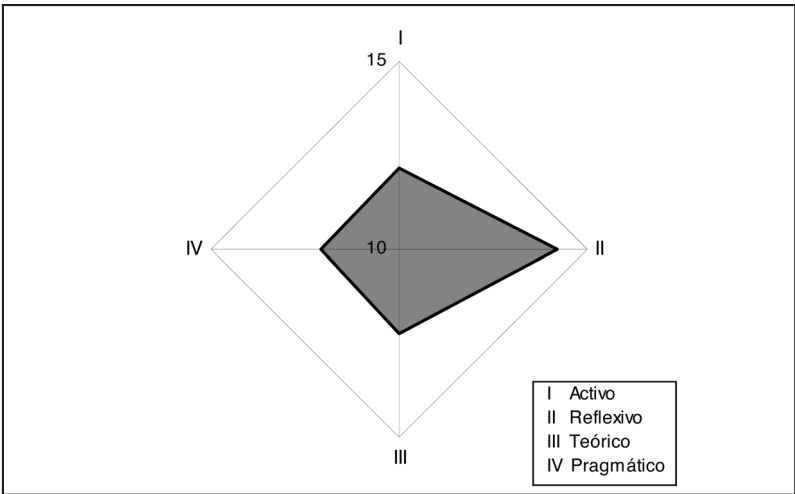


Gráfico 6. Puntuaciones en los estilos de aprendizaje (medias).

Al igual que ocurrió en la técnica del mapa conceptual, nuevamente cabe destacar que de los cuatro estilos, fueron el estilo activo y el teórico los que superaban, en torno a uno o dos puntos, la media del intervalo de preferencia moderada del baremo general. Una tendencia similar se observaba también en el baremo específico para las Humanidades.

Además, la mayoría de la población se concentraba en el intervalo de preferencia moderada según el baremo general y el baremo específico. Sin embargo, según este último baremo, en el estilo activo casi un tercio de la población estudiada se concentraba bien en el intervalo de preferencia moderada, bien alta.

	<i>Muy baja</i>	<i>Baja</i>	<i>Moderada</i>	<i>Alta</i>	<i>Muy alta</i>	<i>TOTAL</i>
Estilo activo	3,2	11,9	38,9	18,3	27,8	100,0
Estilo reflexivo	12,7	23,8	43,7	19,8	,00	100,0
Estilo teórico	3,2	15,1	49,2	16,7	15,9	100,0
Estilo pragmático	7,9	23,0	39,7	17,6	11,9	100,0

Tabla 10. Preferencias en los estilos de aprendizaje según el baremo general del CHAEA (%).

	<i>Muy baja</i>	<i>Baja</i>	<i>Moderada</i>	<i>Alta</i>	<i>Muy alta</i>	<i>TOTAL</i>
Estilo activo	3,2	19,8	31,0	31,8	14,3	100,0
Estilo reflexivo	12,7	23,8	43,7	15,1	4,8	100,0
Estilo teórico	3,2	15,1	35,7	24,6	21,4	100,0
Estilo pragmático	7,9	23,0	39,7	17,5	11,9	100,0

Tabla 11. Preferencias en los estilos de aprendizaje según el baremo específico del CHAEA para Humanidades (%).

Por sexos, se observó que las mujeres tendían a puntuar más alto en el estilo activo y en estilo teórico, en este último caso sólo en el caso del baremo específico para Humanidades. Los hombres mostraban una preferencia baja por el estilo reflexivo. Más adelante se analizará la significación estadística de estas diferencias.

		<i>Estilo activo</i>	<i>Estilo reflexivo</i>	<i>Estilo teórico</i>	<i>Estilo pragmático</i>
<i>Hombres</i>	BG	Moderada	Baja	Moderada	Moderada
	BE	Moderada	Baja	Moderada	Moderada
<i>Mujeres</i>	BG	Moderada (Tendencia a alta)	Moderada	Moderada	Moderada
	BE	Moderada (Tendencia a alta)	Moderada	Moderada	Moderada

Nota: BG (Baremo general) y BE (Baremo específico).

Tabla 12. Preferencias en los estilos de aprendizaje según sexos.

Los diferentes estilos de aprendizaje correlacionaron significativamente entre sí con una intensidad de baja a fuerte, mediante asociaciones positivas. Si nos atenemos a las asociaciones de fuerza moderada o sustancial:

- El estilo reflexivo se asociaba con el estilo teórico ($r=.556$; $p<0.01$), con intensidad fuerte.
- Las correlaciones moderadas se dieron entre el estilo pragmático y los estilos teórico ($r=.364$; $p<0.01$) y activo ($r=.350$; $p<0.01$), respectivamente.

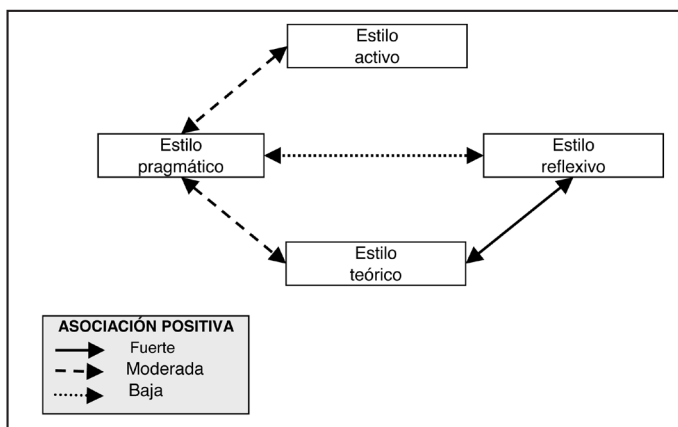


Gráfico 7. Correlaciones entre los estilos de aprendizaje.

Las puntuaciones medias en algunos de los estilos de aprendizaje variaron significativamente en función de las variables de control relativas al sexo y a las responsabilidades familiares:

- Sexo y estilo reflexivo ($t=-2.31$; $p<0.05$). Las mujeres (Media=14.48; DT=3.00; Rango=6-19; $n=102$) puntuaron significativamente más alto que los hombres (Media=12.92; DT=2.92; Rango=8-19; $n=24$) en el estilo reflexivo de aprendizaje, mostrando estos últimos una preferencia baja en el baremo general y en el específico para Humanidades. La prueba no paramétrica equivalente a la t de Student confirmó estas diferencias significativas ($U=848.50$; $p<0.05$).
- Familia y estilo activo ($t=-2.77$; $p<0.05$). Los estudiantes que manifestaron no compatibilizar sus estudios con responsabilidades familiares mostraron una mayor puntuación media en el estilo activo de aprendizaje (Media=12.46; DT=3.22; Rango=4-19; $n=110$) que los estudiantes que sí tenían esas responsabilidades familiares (Media=10.13; DT=2.58; Rango=5-15; $n=16$). El tamaño reducido del grupo de estudiantes con responsabilidades familiares aconsejó verificar estas diferencias con la prueba no paramétrica equivalente, que siguieron siendo significativas ($U=507.00$; $p<0.05$).

Por el contrario, el compatibilizar estudios y trabajo o el haber recibido previamente o no formación en técnicas de estudio no indicaba diferencias significativas de medias en los diferentes estilos de aprendizaje.

La edad de los estudiantes correlacionó de manera significativa, sentido negativo y fuerza baja con el estilo activo ($r=-.271$; $p<0.01$), indicando que a medida que aumentaba la edad de los estudiantes encuestados disminuía su puntuación en el estilo activo.

3.4 Relaciones entre estilos de aprendizaje y percepción de la técnica de enseñanza-aprendizaje

Se observaron asociaciones significativas de intensidad entre baja y moderada y signo positivo, por un lado, entre los estilos de aprendizaje y los diferentes tipos de aprendizaje obtenido con la técnica analizada, y, por otro lado, los estilos de aprendizaje y los apoyos recibidos para el desarrollo de la técnica. Considerando únicamente las correlaciones moderadas, los resultados indican que:

- Estilo teórico. Se relaciona fundamentalmente, de mayor a menor fuerza de la asociación, con el aprendizaje consistente en la comprensión de la materia ($r=.403$; $p<0.01$) y en la aplicación de la teoría a la práctica ($r=.331$; $p<0.01$).
- Estilo reflexivo. Se asocia con el apoyo procedente de la interacción con pares ($r=.338$; $p<0.01$).

También se observó una correlación significativa positiva, aunque baja, entre el grado global de apoyo recibido y el estilo teórico ($r=.217$; $p<0.05$). Esta asociación indicó que a medida que se puntuaba más alto en el estilo teórico, se consideraba que era mayor el apoyo global recibido con el grupo de discusión, y viceversa. Sin embargo, la baja intensidad de la correlación recomienda tomar este resultado con precaución.

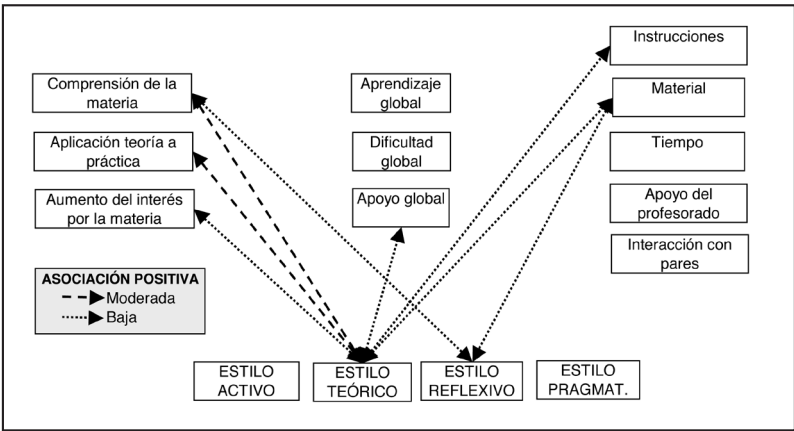


Gráfico 8. Correlaciones entre los estilos de aprendizaje y la percepción de la técnica (aprendizaje, apoyo y valoración global).

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

4.1 Perfil del alumnado

Los resultados de la investigación han dibujado el siguiente perfil de estudiante:

- Una mujer (81%).
- De 22 años de edad, o con una alta probabilidad de una edad en un rango entre los 20 y los 24 años (66%).
- Que no compatibiliza sus estudios con un trabajo (60%).
- Que no tiene responsabilidades familiares (personas que dependan de ella u otras) al mismo tiempo que los estudios (87%).
- Que no ha realizado ningún curso previo de técnicas de estudio (71%).

4.2 El grupo de discusión

Respecto al grupo de discusión, el alumnado considera que:

- En términos de aprendizaje obtenido, fundamentalmente le ayuda a aplicar el conocimiento teórico a la práctica, a comprender la materia y le sirve para aumentar su interés por la materia.

Se observaron relaciones similares a las detectadas con el método de caso. De modo que igualmente podemos afirmar ahora que la comprensión de la materia y la aplicación de la teoría a la práctica son dos tipos de aprendizaje que se retroalimentan. Cuando el conocimiento teórico se pone en juego en supuestos prácticos se comprende mejor la materia, se toma conciencia de su aplicabilidad y aumenta el interés por ella, y a su vez la comprensión de la materia y el interés por ella, aumentan la curiosidad y coadyuvan en la aplicación práctica de la teoría.

- En términos de apoyo recibido, las principales fuentes de apoyo son, por este orden, la interacción con otros pares, el material proporcionado, el tiempo previsto para la actividad, las instrucciones recibidas y el apoyo del profesorado.

Como con el método de caso, en el grupo de discusión los diferentes tipos de apoyo se relacionan entre sí, manifestándose de este modo la retroalimentación recíproca entre unos y otros. El profesorado, las instrucciones y el material son los tres tipos de apoyo que guardan relaciones recíprocas más fuertes. Estas relaciones refuerzan la percepción que se tiene de estos tres elementos como fuentes de apoyo. Además, estos tres tipos de apoyo son los que se asocian más fuertemente con el aprendizaje: comprensión, aplicabilidad e interés (en este último caso, sólo las instrucciones y el material).

Además, consideramos que esta relación entre la aplicación de la teoría a la práctica y el material, las instrucciones y el apoyo del profesorado muestra también la capacidad de los estudiantes para el trabajo autónomo.

En términos globales se considera que es una técnica de dificultad media, para la que se ha contado con un grado de apoyo medio, y con la que se obtiene

un nivel de aprendizaje medio. Además, nuevamente con esta técnica se constata que a medida que se valora más el apoyo recibido, también se considera haber aprendido más, y se aprende más cuanto mejor es el apoyo.

Las asociaciones entre la valoración global de la técnica y los tipos de aprendizaje y apoyo posibilitan reconstruir cómo percibe el alumnado los siguientes aspectos a partir de su experiencia con el grupo de discusión:

- ¿Qué es aprender? Principalmente consiste en comprender la materia, pero también aplicarla a situaciones concretas e aumentar su interés por la misma.
- ¿Con qué se relaciona el aprendizaje? Con las instrucciones recibidas, con el tiempo previsto para realizar la actividad y con el apoyo del profesorado.
- ¿Qué es de apoyo para aprender? Aquella ayuda que es útil para aumentar la comprensión de la materia, facilitar su aplicabilidad y aumentar el interés en ella.
- ¿Con qué se relaciona el apoyo que sirve para aprender? Con las instrucciones recibidas, con el apoyo del profesorado y con el tiempo previsto para realizar la actividad.

La inexistencia de una asociación de mayor intensidad de los materiales con el aprendizaje y el apoyo globales parece mostrar que sobre los materiales (que sí se considera que contribuyen a comprender-aplicar-interesarse) prevalecen en términos globales aspectos formales de la actividad (instrucciones y tiempo programado) y aspectos relacionales, en este caso el profesorado en lugar de la interacción con iguales, apoyo este último que sí destacaba al evaluar el método de caso. Esta explicación es reforzada si recordamos que tampoco ninguno de los tres tipos de aprendizaje se asoció a la interacción con pares con intensidad al menos moderada.

La percepción del aprendizaje logrado con el grupo de discusión es significativamente superior entre las mujeres que entre los varones, aunque la diferencia absoluta de la discrepancia es muy baja. Esta percepción del aprovechamiento de la asignatura está muy relacionada con las capacidades madurativas para comprender, asimilar y contextualizar los contenidos de la materia relacionados con las familias y el trabajo con ellas. Así, sería mayor el aprendizaje global percibido porque entre las mujeres las hay de más edad, y tienen mayor nivel madurativo que los hombres.

El que la edad no correlacionara con una intensidad al menos fuerte con ninguno de los tipos de apoyo recibido parece mostrar que todos los estudiantes requieren por igual estos apoyos, con independencia de su edad y su experiencia. En este mismo sentido, la correlación entre el apoyo global y el aprendizaje global obtenidos vienen a refrendar esta idea: el aprendizaje requiere apoyo y el apoyo contribuye al aprendizaje.

4.3 Los estilos de aprendizaje

Respecto a los estilos de aprendizaje, nuevamente el alumnado ha mostrado una preferencia moderada por los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático), aunque en el estilo activo se tendía a una preferencia moderada-alta. Los resultados siguen una dirección diferente a la hipótesis de partida, ya que no domina el estilo activo. Como ocurrió en el método de caso y en el mapa conceptual, esta preferencia moderada en todos los estilos puede estar indicando la potencialidad del alumnado para aprender en muy diversas situaciones y que la técnica permitiría al estudiante haber recorrido las cuatro etapas de la experiencia de aprender materializadas en los cuatro estilos mencionados, y desarrollar las estrategias típicas de cada uno.

La asociación positiva fuertes o moderadas entre cuatro estilos (reflexivo $\leftrightarrow$ teórico $\leftrightarrow$ pragmático $\leftrightarrow$ activo) viene a reforzar las explicaciones utilizadas para secuencias de estilos similares en el método de caso y en el mapa conceptual. De esta manera, estos estilos parecen ajustarse a la idea de éstos como secuencias de aprendizaje donde los estilos son etapas o fases diferentes del proceso de aprender, como muestran las relaciones entre un estilo y el estilo de la etapa anterior. La relación entre el estilo pragmático y el activo podría estar indicando cómo se da inicio a una nueva secuencia de aprendizaje y de ahí su relación recíproca (pragmático $\leftrightarrow$ activo).

Tomando en consideración algunas variables, se observa que:

- Atendiendo al sexo de los estudiantes, se constata que las mujeres puntúan más alto que los hombres en el estilo reflexivo (preferencia moderada *versus* preferencia baja).
- La edad indica que los estudiantes más jóvenes puntúan más alto en el estilo activo, aunque la fuerza de la asociación fue baja.
- Por último, los estudiantes que no compatibilizan responsabilidades familiares con los estudios puntúan más alto en el estilo activo.

En relación con las diferencias según sexo, la explicación puede ser encontrada en los diferentes patrones de socialización de hombres y mujeres. De acuerdo con ellos, las mujeres tenderían a aprender de una forma más concienzuda, analítica y exhaustiva que los varones, también por su mayor nivel madurativo relativo.

Respecto a la edad, el estilo activo podría estar más asociado a una mayor impulsividad y una menor madurez en el alumnado más joven, mientras que en el alumnado de más edad se diferenciaría en el estilo reflexivo por ser más maduro y reflexionar antes de experimentar. Aunque en este caso este dato ha de ser tomado con la debida precaución por la débil asociación hallada.

En lo que concierne a las responsabilidades familiares, el que quienes no las compatibilizan con sus estudios destaquen en el estilo activo está vinculado a que cuentan con una menor madurez derivada de la experiencia de asumir este

tipo de responsabilidades, de la que éstos carecen, como también se observó en el mapa conceptual respecto a quienes no trabajan y estudiaban. También estaría relacionada débilmente a la edad, como acabamos de ver, pues esta población es también más joven, y más dominante en el estilo activo.

A diferencia de lo ocurrido con la evaluación del mapa conceptual pero de modo similar a lo ocurrido cuando se evaluó el método de caso, destaca también que la compatibilización de trabajo y estudios no arrojara diferencias significativas en los estilos de aprendizaje, como sí ocurrió en el trabajo de Alonso (1992). De nuevo, probablemente la explicación podría estar no tanto en que se trabaje o no mientras se estudia, sino en los aspectos cualitativos de la actividad laboral (tipo de tareas, duración de la jornada, trabajo reglado o no reglado, etc.). Sin embargo, estos aspectos no han sido explorados en nuestra investigación así que se trata de una explicación sólo tentativa. También es digna de mención esta ausencia de diferencias en relación con la realización previa o no de cursos de técnicas de estudio. Así, parece ser un conjunto de factores más amplios que la formación en técnicas de estudio los que introducen diferencias en el modo de aprender. De este modo, en nuestra población de estudio no parecen condicionar los estilos de aprendizaje ni la actividad laboral ni la formación en técnicas de estudio.

Por último, por primera vez, tras evaluar las técnicas del método de caso y del mapa conceptual, con el grupo de discusión se observa la existencia de asociaciones moderadas entre el estilo teórico y dos tipos de aprendizaje (comprensión y aplicación). Este modo de aprender está relacionado con comprender el objeto de aprendizaje y con su puesta en práctica, el primero aporta el andamiaje conceptual y el segundo su transferencia a contextos aplicados, ambos contribuyen a que el alumnado desarrolle una forma de conocer estructurada y lógica y le permiten extraer conclusiones sobre la materia. La ausencia de asociaciones en las otras dos técnicas puede ser explicada por su propia naturaleza y por la metodología de aprendizaje utilizada con cada técnica.

4.4 Contraste de hipótesis

Para concluir, recogemos a modo de síntesis las hipótesis iniciales que han sido refutadas y verificadas (en su totalidad o parcialmente) en nuestra investigación sobre la técnica del grupo de discusión en la asignatura “Trabajo Social con familias”:

1. HIPÓTESIS REFUTADAS

- El estilo de aprendizaje dominante en el alumnado de segundo curso de la Diplomatura en Trabajo Social es el estilo activo. Aunque sólo en este estilo, el alumnado muestra una tendencia a la preferencia media-alta.

- a) *Dimensiones de la técnica de E-A* según las variables de control.
- La percepción del tipo y grado de aprendizaje obtenido con la técnica varía según el sexo de los estudiantes
 - La percepción del tipo y grado de apoyo recibido en la técnica difiere significativamente por razón de sexo
 - La valoración global de la técnica varía según la edad de los estudiantes
- b) *Estilos de aprendizaje* según las variables de control.
- Los estilos de aprendizaje difieren significativamente entre los estudiantes que compatibilizan estudios y trabajo y los que no lo hacen.
 - Los estilos de aprendizaje varían sustancialmente si los estudiantes han realizado algún curso de técnicas de estudio en la Universidad

2. HIPÓTESIS VERIFICADAS

- a) *Dimensiones de la técnica de E-A* según las variables de control.
- La percepción del tipo y grado de aprendizaje obtenido con la técnica varía según la edad de los estudiantes, aunque la asociación fue baja.
 - La percepción del tipo y grado de apoyo recibido en la técnica difiere significativamente por razón de edad. No obstante, la fuerza de la correlación fue escasa.
 - La valoración global de la técnica varía según el sexo de los estudiantes, sólo en el caso del aprendizaje global obtenido que fue mayor entre las mujeres.
 - La valoración global del aprendizaje logrado con la técnica está asociada a la dificultad encontrada durante su realización y al grado de apoyo recibido. La principal asociación se produjo entre el aprendizaje global y el apoyo global. El resto de asociaciones sugeridas por la hipótesis fueron de intensidad baja.
- b) *Estilos de aprendizaje* según las variables de control.
- Los estilos de aprendizaje varían significativamente según la edad de los estudiantes, sólo en el estilo activo pero con una asociación baja.
 - Los estilos de aprendizaje son significativamente diferentes en función del sexo, especialmente en el estilo activo. No fue en el estilo activo sino en el reflexivo, en el que puntuaron significativamente más las mujeres.
 - Los estilos de aprendizaje son diferentes según las responsabilidades familiares del estudiante. Sólo en el estilo activo, donde puntuaron más alto quienes no tenían responsabilidades familiares.
- c) Relaciones entre las *dimensiones de la técnica de E-A* y el *estilo de aprendizaje*
- La percepción del tipo y grado de aprendizaje obtenido con la técnica está relacionada con el estilo de aprendizaje. Sólo se observó relación al menos moderada entre el estilo teórico y la comprensión y la aplicación de la

materia. El resto de asociaciones detectadas fueron bajas (estilo teórico e interés por la materia; estilo reflexivo y comprensión de la materia).

- La percepción del tipo y grado de apoyo recibido en la técnica guarda relación con el estilo de aprendizaje. Aunque con correlaciones bajas entre el estilo teórico y las instrucciones y el material y el estilo reflexivo y el material.
- La valoración global que se hace de la técnica guarda relación con el estilo de aprendizaje. Sólo se detectó asociación baja entre estilo teórico y apoyo global.

5. REFERENCIAS

- ALONSO, C.M. (1992). *Estilos de Aprendizaje. Análisis y Diagnóstico en Estudiantes Universitarios*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral en 2 volúmenes.
- ALONSO, C.M.; GALLEGU, D.J. y HONEY, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora (4ª edición)*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- CALLEJO, J. (2001), *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona, Ariel. Pp.21-26.
- GIMÉNEZ BERTOMEU, V.M.; ASENSI CARRATALÁ, M.J.; DE ALFONSETI HARTMANN, N.; LILLO BENEYTO, A.; LORENZO GARCÍA, J.; MIRA-PERCEVAL, M.T. y RICO JUAN, J.R. (2007). "Técnicas de enseñanza-aprendizaje y sistemas de evaluación en la Diplomatura en Trabajo Social en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior". En IGLESIAS, M. Y PASTOR, F. (Coords.), *Investigando en la estructura curricular del EEES*. Alicante: ICE/Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea (Universidad de Alicante). Pp. 1-82.
- GIMÉNEZ BERTOMEU, V.M.; DE ALFONSETI HARTMANN, N.; LILLO BENEYTO, A.; LORENZO GARCÍA, J.; MIRA-PERCEVAL, M.T.; RICO JUAN, J.R. y ASENSI CARRATALÁ, M.J. (2008a). "Metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación de los aprendizajes en Trabajo Social en el Espacio Europeo de Educación Superior". En FOURCADE, A. Y PASTOR, F. (Eds.), *Investigaciones docentes. Del diseño curricular a las prácticas de aula. EEES 2007*. Alicante: ICE/Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea (Universidad de Alicante). Pp. 1-99.
- GIMÉNEZ BERTOMEU, V.M.; DE ALFONSETI HARTMANN, N.; LILLO BENEYTO, A.; LORENZO GARCÍA, J.; MIRA-PERCEVAL, M.T.; RICO JUAN, J.R. y ASENSI CARRATALÁ, M.J. (2008b). "Evaluando las técnicas de enseñanza-aprendizaje: el método de caso en Trabajo Social y su relación con los estilos de aprendizaje del alumnado". En PASTOR, F. Y MERMA, G. (coords.), *Aportaciones curriculares para la interacción en el aprendizaje. Redes*

de investigación docente-Espacio Europeo de Educación Superior. Alcoy: Marfil-Universidad de Alicante. Pp. 235-268.

LÓPEZ NOGUERO, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.

SIERRA BRAVO, R. (1998). *Técnicas de Investigación Social (12ª edición)*. Madrid: Paraninfo.

Página web oficial sobre los estilos de aprendizaje (CHAEA): <http://www.estilosdeaprendizaje.es> (Fecha de consulta: 01/07/2007).

