

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE, LA SUPERDOTACIÓN INTELLECTUAL Y EL TALENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Dr. Emilio Ortiz Torres (eortiz@ict.uho.edu.cu)
Dra. Eleanne Aguilera Pupo. (eleanne@ict.uho.edu.cu)
M. Sc. Ana María González Pérez del Villar (agonzalez@fh.uho.edu.cu).
Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior (CECES)
Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya, Cuba

Resumen

Por lo general, las relaciones entre los estilos de aprendizaje, la superdotación intelectual y el talento en estudiantes universitarios no se tienen en cuenta en las investigaciones en que son objeto de estudio, ni en la práctica docente por parte de los profesores. Sin embargo, es en la universidad por su misión formativa de profesionales con alta calificación donde mejores condiciones existen para promover un desarrollo armónico e integrado de estos fenómenos con una gran correlación interna. Precisamente, el objetivo de este artículo es analizar desde una perspectiva teórica la conexión entre estos tres conceptos y su valor metodológico para el perfeccionamiento de la labor formativa en la universidad contemporánea.

Palabras claves: estilos de aprendizaje, superdotación intelectual y talento

LEARNING STYLES, INTELLECTUAL GIFTNESS AND TALENT IN COLLEGE STUDENTS

Abstract:

In general the relationships among learning styles, intellectual giftedness and talent in college students are not taken into account in teaching practice by teachers and neither in investigations in which some of them are objects of study. However, it is in college because of its formative mission to prepare high quality professionals where better conditions exist in order to promote a harmonic and integrated development of these phenomena with great internal correlation. Precisely, the objective of this article is to analyze from a theoretical point of view the connection among these three concepts and its methodological value to improve contemporary college work

Key words: learning styles, intellectual giftness and talent

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE, LA SUPERDOTACIÓN INTELECTUAL Y EL TALENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Introducción

En el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario los profesores se enfrentan, de forma cotidiana, a las peculiaridades de sus alumnos para interiorizar los contenidos de las disciplinas docentes, las cuales se manifiestan en la forma de estudiar, de tomar notas de clases, de participar de manera activa o pasiva en el aula, en las dificultades para aprender determinados conocimientos y hasta en la facilidad para apropiárselos debido a altas potencialidades intelectuales en algunos de ellos. Ante estas situaciones las medidas que adoptan los docentes, en ocasiones, responden a criterios empíricos, con una limitada fundamentación científica debido a una insuficiente preparación teórica para enfrentar exitosamente esta complejidad psicológica en la actividad docente.

No es muy frecuente encontrar trabajos en los que se desarrollen de manera explícita las relaciones teóricas entre los estilos de aprendizaje, la superdotación intelectual y el talento; sobre todo si se trata de estudiantes universitarios. Por lo general, las publicaciones especializadas tratan estos conceptos aisladamente, como si entre ellos no existieran relaciones de correspondencia. En el caso de los estudiantes universitarios, por el carácter profesionalizante de su formación, se hace muy necesario explicitar sus conexiones internas, como vía que contribuya de manera expedita a un desarrollo profesional lo más armónico e integral posible de los futuros egresados del nivel superior. El objetivo de este artículo es analizar desde una perspectiva teórica las relaciones existentes entre estos tres conceptos y su valor metodológico para el perfeccionamiento de la labor formativa en la universidad contemporánea.

Desarrollo

Los estilos de aprendizaje

El estudio actual sobre los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios, como recurso para lograr lo que se denomina crecimiento personal (Bermúdez y Pérez, 2004) o desarrollo humano (Fariñas, 2005), exige asumir una concepción personológica, la cual tiene su origen a finales en la segunda mitad del siglo XX por influencia de la Psicología Humanista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque consideramos que su sustento psicológico fundamental es la teoría histórico-cultural de Vigotsky y sus seguidores.

Aunque Vigotsky se dedicó de 1925 al 1934 fundamentalmente, al estudio de la población infantil a través de investigaciones psicológicas, es posible hacer extensivas sus valoraciones a la educación universitaria, ya que gran parte de su obra se centró en la explicación del origen y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, presupuestos teóricos generales que fueron desarrollados y aplicados con acierto por sus discípulos y seguidores en otros contextos educativos.

Para este autor el desarrollo psicológico (Vigotsky, 1980, 1982, 1983, 1995) debía ser entendido como una serie de transformaciones cualitativas, asociadas con

cambios en el uso de herramientas psicológicas que generan modificaciones en las formas de mediación; las cuales permiten que los sujetos realicen operaciones más complejas de orden cualitativamente superior sobre los objetos.

Evidentemente, con estos razonamientos Vigotsky se adentró en la importancia del estudio del aprendizaje como un proceso, además de tener en cuenta sus resultados, idea que está presente en toda su obra. Por ejemplo, a través de la ley general del desarrollo psíquico que formuló se puede explicar la génesis de las funciones psicológicas superiores sujetas a un proceso de interiorización progresiva que es, además, reconstructiva.

Según esta ley, las funciones psíquicas transcurren en su desarrollo en dos planos; en primer lugar en el plano social (interpsicológico) y luego en el plano individual (intrapicológico). Una de las aplicaciones más importantes de esta teoría al campo de la educación se basa en el concepto de zona de desarrollo próximo, la que resulta de gran valor para caracterizar y estimular el desarrollo del aprendizaje en cualquier nivel educativo. Estas ideas permiten ubicar en un lugar relevante a la educación, a la relación profesor-alumno y a la actividad de estudio en el proceso de formación y desarrollo psíquico de la personalidad. Por ello es necesario referirse a dos planos: el individual (particularizando en el interno o subjetivo) y el social o externo

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se manifiesta de manera continua la influencia recíproca entre ambos planos y, específicamente en el plano individual, se encuentran los estilos de aprendizaje. Además, consideramos que la relativa estabilidad de los estilos de aprendizaje está determinada por diversos factores que se ubican en uno u otro plano. Es posible afirmar que si no se modifican las condiciones subjetivas o sociales, el estilo de aprendizaje se mantiene estable, si por el contrario, aparece alguna alteración en ellas, este se corrige y determina a su vez, un replanteo en las estrategias de aprendizaje que utiliza el alumno.

Se precisa también que los factores del plano individual (interno) no se modifican con la misma rapidez ni de manera inmediata o directa como los del plano social (externo), por lo que inciden significativamente en la relativa estabilidad de los estilos de aprendizaje. Por ejemplo, el estilo de enseñanza varía cuando el profesor no es el mismo o cuando este se propone diseñar estrategias didácticas de acuerdo con las particularidades para aprender de su grupo clase; el contenido a aprender varía cuando termina la asignatura y el entorno social cuando el estudiante cambia de compañeros de estudio o de institución educacional.

El enfoque personológico que se fundamenta a partir de la teoría histórico cultural, permite reconocer en el estudio de los estilos de aprendizaje la relación dialéctica entre lo externo y lo interno, lo social y lo individual, entre el proceso de exteriorización y de interiorización, lo afectivo motivacional y lo cognitivo, lo consciente y lo inconsciente; así como también la idea de que su desarrollo solo es posible a través de la comunicación interpersonal y en el contexto de la actividad social.

En la educación universitaria se reportan los estudios de Casal (2002) (citado por Zilberstein, 2006), quien profundiza fundamentalmente en estrategias de aprendizaje en una lengua extranjera, para lo cual retoma a Monereo (1990,

1995) y las asume como la toma de decisiones conscientes e intencionadas que realiza el estudiante para cumplimentar una tarea comunicativa en las condiciones de una situación de aprendizaje, en dependencia de las características de la tarea en un intento por desarrollar la competencia comunicativa.

Además, Cabrera (2004) investigó los estilos de aprendizaje para la enseñanza del inglés con fines específicos, y plantea cuatro dimensiones básicas del aprendizaje, aportadas por Fariñas y Labarrere (1995), quienes afirman que los estudiantes aprendan a comprender, a organizar el tiempo y a convivir con los demás.

Estas consideraciones nos permiten proponer una nueva definición de estilos de aprendizaje, si tenemos en cuenta que incluye un conjunto de fenómenos y procesos de la personalidad, tales como las capacidades, habilidades, la motivación por el estudio, la autovaloración, la autorregulación y las particularidades de procesos psíquicos, tales como la memoria y el pensamiento, que se manifiesta en estrategias tan importantes como la toma de notas por parte de los alumnos y la búsqueda de nuevas alternativas para la solución de problemas.

En los estilos de aprendizaje se mezclan elementos adquiridos, fundamentalmente mediante el aprendizaje escolarizado, en un mutuo condicionamiento con motivos, necesidades y afectos. Una mejor preparación cognitiva para el aprendizaje debe motivar al sujeto para elevar su efectividad y perfeccionar su estilo, y a su vez, reconocer y "sentir" la necesidad de aprender más y mejor, debe propiciar un mayor conocimiento y desarrollo de habilidades intelectuales.

El desarrollo espontáneo del estilo de aprendizaje constituye, por lo general, su expresión más limitada, al no incorporar todos aquellos componentes psicológicos de la personalidad que lo convierte en más consciente, dirigido y autodesarrollado.

Por eso, el estilo para aprender alcanza un mayor nivel de desarrollo cuando implica a la autoconciencia, es decir, que el sujeto sea capaz de conocerlo e identificarlo por sí mismo, estimulando un mayor autodesarrollo de la personalidad. Es de señalar que la formación y desarrollo de los estilos de aprendizaje atraviesan la propia ontogenia del hombre, por lo que son relativamente estables, no se pueden modificar de inmediato, pero son educables como lo es la personalidad en general.

Las experiencias pasadas referidas a frustraciones y éxitos en el estudio, así como también las experiencias que se adquieren en la vida cotidiana adquieren un peso decisivo en la conformación del estilo de aprendizaje. Puede afirmarse entonces, que desde la infancia se va desarrollando, en la edad juvenil adquiere mayor nitidez y en la adultez se hace más estable, aunque no con un carácter definitivo.

Los estilos de aprendizaje están directamente relacionados con la calidad procesal del pensamiento que se revela en el desarrollo alcanzado por sus cualidades, por ejemplo:

- La amplitud se manifiesta en la posibilidad de abarcar un mayor o menor círculo de cuestiones y de pensar de manera acertada y creadora sobre diferentes problemas de índole práctica y teórica. En el estilo sintético se presentarán mayores posibilidades para el desarrollo de esta cualidad.
- La profundidad permite penetrar en la esencia de los fenómenos, descubrir sus causas, no solo las más evidentes y cercanas, sino aquellas más lejanas u ocultas, es la capacidad de llegar a lo esencial y establecer nuevas generalizaciones. Es considerada por algunos autores la cualidad más importante, la cual debe desarrollarse independientemente del estilo que se adopte.
- La independencia permite abordar el conocimiento de la realidad de manera creadora, original, buscar y encontrar nuevos medios de penetrar en la realidad de solucionar problemas, de plantear nuevas teorías y explicaciones. En esta cualidad se expresa el carácter creador del pensamiento y está estrechamente unida con la crítica, o sea, es la capacidad para no dejarse influir por otras vías ya conocidas, de valorar los pensamientos ajenos y los propios con rigor y exactitud. Las personas con mayor desarrollo de esta cualidad son independientes, pueden estudiar solas; las dependientes necesitan niveles de ayuda de otros compañeros o del profesor.
- La flexibilidad es la posibilidad de cambiar los medios o vías de solución cuando estos resultan inadecuados. Es saber encontrar nuevos caminos para estudiar un objeto sin aferrarse a lo dado, sin atenerse al plan mental prefijado cuando surgen situaciones que modifican las condiciones originales.

Por tanto, conceptualizamos el término *estilos de aprendizaje como la forma específica en que como resultado del desarrollo de la personalidad se manifiesta la combinación de componentes afectivos, cognitivos y metacognitivos durante el proceso de interiorización de la experiencia histórico social; el que tiene un carácter gradual, consciente y relativamente estable para aprender a sentir, pensar y actuar* (Aguilera, 2007).

Resulta conveniente precisar además, que gran parte de los autores consultados coinciden en plantear que en una misma persona pueden manifestarse rasgos de diferentes estilos de aprendizaje, aunque uno de ellos sea el preferente. Con relación a estos razonamientos Cazau (2005) asevera que el perfil de estilo de aprendizaje es la proporción en que cada persona o grupo utiliza diversos estilos de aprendizaje. De acuerdo con este autor, consideramos más preciso conformar perfiles de estilos de aprendizaje a partir de los criterios de clasificación que se determinen por los investigadores

Para la caracterización de los estilos de aprendizaje se utilizaron tres dimensiones (Aguilera y Ortiz, 2008):

Dimensión cognitiva: explica, a través de las cualidades, particularidades y funciones de los procesos psíquicos, las preferencias de los estudiantes para utilizar determinadas estrategias de aprendizaje y constituye la base para el desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades. En ella hemos incluido a la memoria y el pensamiento como procesos determinantes en la selección de estrategias de carácter general o específico durante el aprendizaje.

Dimensión afectiva: expresa las relaciones que establece el estudiante hacia el proceso de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades y expectativas futuras. En ella se selecciona la motivación que actúa por su significación devenida consciente, por su fuerza de atracción emocional y por su papel orientador en el funcionamiento de la personalidad

Dimensión metacognitiva que permite comprender como el estudiante valora y regula su proceso de aprendizaje a través de estrategias que garantizan su expresión consciente. En ella interviene principalmente el nivel de desarrollo que alcance la autovaloración.

A partir de estas dimensiones se establecen los indicadores y niveles que facilitan dicha caracterización, que de manera general, puede explicar el ritmo, la amplitud y la profundidad del proceso de aprendizaje de cada estudiante y con ello se amplía la posibilidad para identificar el nivel de desarrollo intelectual de los alumnos, como es el caso de los superdotados y talentosos.

La superdotación intelectual y el talento

Con relación a la conceptualización de estos términos existe gran diversidad de criterios que generan disímiles interpretaciones por parte de investigadores y profesionales de la educación. Por ejemplo, Sánchez, 1993 (citado por Betancourt, 2003) distingue entre sobredotación y talentosos, señalando que la primera es una capacidad general compuesta por una serie de factores intelectuales significativamente más altos que en el grupo promedio y el talento es considerado como una capacidad particular, focalizada en un determinado aspecto cognitivo o destreza conductual. Este término proviene del latín *talentum*, que se le denominaba así a una moneda antigua de los griegos.

Por su parte Peña del Agua (2001) plantea que la superdotación consiste en un conjunto de factores intelectuales que posibilitan una producción general significativamente distinta de la del grupo, mientras que el talento es una capacidad centrada en un aspecto cognitivo o destreza conductual concreta, y por lo tanto, implica un dominio más específico de las tareas.

Los anglosajones utilizan el término superdotación (*giftedness*) para referirse a los estudiantes que manifiestan una aptitud intelectual globalista, mientras que reservan la utilización del término talento para aquellos con habilidades específicas en un campo concreto (Clark, 1997; Reksten, 2009; Hymer, Whitehead and Huxtable, 2009).

Uno de los investigadores más preocupados por diferenciar ambos conceptos fue Gagné (1992) con la presentación de un modelo que se refiere a ambas nociones en el que la superdotación es el dominio de habilidades o aptitudes generales y el talento hace referencia a un ámbito de realización específica.

Prieto (1993) considera que el alumno superdotado dispone de una estructura cognitiva y de una capacidad para procesar información adaptable a cualquier contenido, mientras que el talento está referido a un área temática determinada, es decir, la generalidad es lo propio de la superdotación y la especificidad es lo característico del talento. O sea, que existe cierto consenso en que la

sobredotación alude a la presencia de potencialidades intelectuales genéricas y el talento a potencialidades más específicas. Es decir, que existe cierto consenso en que la conceptualización de la sobredotación alude a la presencia de potencialidades intelectuales genéricas y el talento a potencialidades más específicas.

Sin embargo, Peña del Agua (2001) hace referencia al Informe Marland (1972) en el que se indica que, tanto los niños superdotados como los talentosos, son capaces de un alto rendimiento y cuentan con aptitudes excepcionales, por lo que también resalta peculiaridades comunes. Esta autora reconoce además, que las habilidades relativas a la metacognición constituyen un importante componente tanto de la superdotación como del talento (Stenberg, 1990).

Renzulli (1994), después de realizar un análisis sobre las definiciones existentes y basándose en una exhaustiva investigación empírica en el Instituto de Investigación para la Educación de los Alumnos Superdotados en 1978, desarrolló el llamado modelo de tres anillos o la puerta giratoria, que ha sido reconocido como una excelente contribución al esclarecimiento y comprensión de la configuración estructural psicológica de la superdotación humana (Castelló, 1987).

Este modelo describe a la superdotación como la interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos relacionados con:

- ✓ Capacidades generales por encima de la media
- ✓ Altos niveles de creatividad,
- ✓ Altos niveles de implicación en la tarea (supone la atracción que el sujeto siente cuando realiza una tarea en la que disfruta trabajando)

De manera esquemática el modelo es simbolizado mediante un diagrama de tres anillos, cada uno de los cuales representa cada característica anterior y en cuya intersección se hallan las personas superdotadas. Según este autor, el superdotado es aquel individuo capaz de conjugar de una forma adecuada y equilibrada, aspectos intelectuales (inteligencia y creatividad) y no intelectuales (voluntad, motivación, compromiso e implicación en la tarea).

Este mismo autor considera que un tipo de superdotado es el académico, integrado por alumnos con alto rendimiento escolar y buena inteligencia, y otro tipo es el creativo-productivo, caracterizado por ser productor de nuevos conocimientos, con procesos originales de pensamiento en la resolución de tareas. Considera a este último como el verdaderamente superdotado debido a su forma original de resolver tareas convencionales y hacer posible que el conocimiento aumente y se diversifique.

Acerca de las características de la personalidad de los estudiantes con superdotación intelectual se plantea que poseen (Diez, 1999):

- Elevada observación crítica.

- Sienten un aburrimiento permanente y necesitan ser incentivados en forma continua
- Marcada incredulidad
- Buen sentido del humor
- Dedicar más energía para resolver un problema concreto o a una actividad específica que cualquier otra persona
- Búsqueda de la libertad
- Tendencia hacia la individualidad, no les molesta la soledad
- Se muestran muy combativos ante cualquier situación que no aceptan
- Necesitan un ritmo de trabajo superior al que les marcan
- Tienen tendencia a hacerse preguntas existenciales.
- Se concentran en un tema y persisten hasta que lo terminan.
- Se aburren fácilmente con tareas rutinarias.
- Prefieren trabajar independientemente y necesitan poca ayuda.
- Tendencia activa, es decir, esfuerzo volitivo estable orientado a concienciar los principales aspectos de la personalidad dentro de sus propias tendencias psicológicas, darles un sentido en el propio contexto de la personalidad
- Suelen ser originales, ingeniosos,
- Tienen la posibilidad de reorganizar, reconceptualizar, revalorar diferentes contenidos psicológicos, de cambiar decisiones, proyectos, etc.
- Generan gran cantidad de ideas, se plantean nuevos problemas y solucionan los planteados
- Quieren saber el porqué de las situaciones, especialmente de las no deseadas.
- No les gusta someterse a la autoridad, pueden ser inconformistas y muy desobedientes.
- Pueden sobresalir en una o más asignaturas, y generalmente rinden muy bien en la escuela si están debidamente motivados.
- Algunos son muy creativos (aunque es de notar que la creatividad no necesariamente va unida a la superdotación intelectual).
- Son voluntariosos en la búsqueda de nuevos conocimientos y no se distraen fácilmente.

Sin embargo, la superdotación intelectual por sí misma no constituye garantía de éxito, pues estudios desarrollados sobre el desempeño laboral de graduados universitarios en el ámbito de la gestión, relacionaron sus coeficientes de inteligencia (CI) con el desempeño laboral exitoso (Goleman, 1997). Se suponía que con altos CI alcanzados durante la actividad universitaria, debían correlacionarse después altos estándares de desempeño. Pero no ocurrió así, ya que en la medición del CI sólo se tenía en cuenta el polo cognitivo de la inteligencia de la persona (razonamiento abstracto, memoria, discriminación perceptual, etc.), manifestándose en sus conocimientos y habilidades ante asignaturas como Matemáticas, Física, Historia, etc. Pero no se tenía en cuenta el polo emocional (afectos, sentimientos, valores, etc.).

Por estas razones consideramos imprescindible asumir a la inteligencia como una configuración psicológica general como contrapartida a su conceptualización funcionalista a través de su estudio psicométrico. De este modo coincidimos con Córdova Llorca (1996), quién plantea que la inteligencia constituye un sistema abierto y flexible que revela la calidad del funcionamiento cognitivo con que el sujeto regula de forma muy personal los recursos psíquicos y físicos que necesita emplear en las diversas situaciones de su vida. Constituye, por tanto, una capacidad potencial, intelectual y general de los seres humanos y una formación psicológica predominantemente ejecutora (Castellanos y Córdova Llorca, 2003).

Rubinstein (1971), quién al referirse a la estructura de esta configuración psicológica, propone dos subsistemas en interacción, uno operacional como conjunto de recursos psicológicos para la realización de las diferentes tareas y de la actividad en general (conocimientos, acciones, operaciones, hábitos y habilidades) y otro procesal como la cualidad de los procesos psíquicos mediante los cuales estas operaciones y su funcionamiento se regulan.

Villarreal (2008) caracterizó la personalidad efectiva en estudiantes con alto nivel de desempeño del nivel superior tecnológico y destacó sus deficiencias en las habilidades y estrategias metacognitivas para resolver problemas, ya que no eran capaces de planificar, controlar ni evaluar lo que hacían, por lo que necesitaban de un manejo didáctico que estimule el uso del pensamiento lateral de manera consciente y deliberada.

Precisamente, estas particularidades de los procesos psíquicos (de acuerdo con los niveles del conocimiento que describen las bases psicológicas del aprendizaje) son determinantes para caracterizar las posibilidades intelectuales individuales, y por tanto, componentes esenciales a tener en cuenta para conformar los perfiles a partir de la caracterización de los estilos de aprendizaje.

Con relación a la caracterización de las posibilidades intelectuales durante el proceso de aprendizaje La Sociedad Española de Superdotados y Talentosos (Diez, 1999) precisa varios mitos existentes sobre ellos que es necesario desterrar:

- Los superdotados son siempre los que mejores notas sacan. No necesariamente. Algunos superdotados, acostumbrados desde pequeños a sacar los primeros cursos sin esfuerzo, no aprenden a desarrollar unos hábitos de estudio y puede que hasta se convenzan de que estudiar no vale la pena.

Conforme van avanzando de curso, las materias son más extensas y difíciles, y no pueden aprobarse sin dedicarles varias horas de trabajo. La falta de costumbre hace que, a la hora de prepararse un examen, lo tengan más difícil que otras personas habituadas a estudiar desde siempre, y por eso no es infrecuente que exista fracaso escolar entre personas de altas capacidades.

- Los superdotados no necesitan ayuda para nada; se las apañan bien solos. Puede parecer que es así, pero no es cierto. Es necesaria una estimulación intelectual adicional para evitar que se aburran. Además, conviene que se relacionen con otras personas de habilidad mental similar para que no acaben encerrándose en sí mismos.
- La superdotación intelectual es algo que debe envidiarse. Ser más inteligente de lo normal no es más motivo de envidia de lo que pueda ser un cuerpo esbelto o una voz bien timbrada. Una inteligencia elevada es una aptitud que no sirve de nada si no se utiliza. Y, como todo, tiene sus ventajas y sus inconvenientes.
- Si a los superdotados se les agrupa o se incluyen en programas educativos especiales, se convertirán en un grupo elitista. Un grupo de superdotados en una escuela no sería más "elitista" que el equipo de voleibol o el coro de una parroquia. Agrupar a los jóvenes según sus habilidades para que aprendan unos de otros no les convierte en unos "creídos", sino en personas conscientes de sus aptitudes que, en un futuro, serán capaces de utilizar en beneficio de la sociedad.

Con relación a la adaptación curricular para estos tipos de alumnos deberá lograrse un currículo diferenciado que reconozca sus características y propicie el mayor desarrollo posible de sus peculiaridades y, de esa forma, facilitar una mayor realización de su potencial individual. Se deben hacer adaptaciones en las instrucciones y materiales de manera que permitan que se tornen cada vez más complejos e interdisciplinarios, y que puedan acelerarse cuando sea necesario. (Clark, 1997)

La diferenciación del currículo puede hacerse a través de la aceleración, al evaluarse el nivel de conocimientos y habilidades del alumno y se elimina el contenido que haya sido aprendido. Es un tipo de aceleración que va al encuentro de las necesidades del alumno y posibilita que el aprendizaje se pueda realizar en un tiempo menor. Puede existir una combinación de aceleración con otros métodos de diferenciación y evaluar los resultados de la aceleración a través incluso de una autoevaluación como parte del proceso. Muchos alumnos superdotados tienen habilidades que demandan necesidades de aceleración, incluyendo una extraordinaria cantidad de información y retención poco común; conocimiento avanzado y comprensión de contenido y un ritmo más rápido de aprendizaje. (Clark, 1997)

También puede lograrse la diferenciación del currículo mediante el estudio en profundidad, el cual requiere la investigación de más detalles y nuevos conocimientos y del reconocimiento de nuevas perspectivas. Existen dos estilos principales de diferenciación por profundidad: la diferenciación natural que se basa en el conocimiento, habilidad o interés del alumno o grupo de alumnos, que

va de lo concreto a lo abstracto, de lo familiar a lo extraño, de lo conocido a lo desconocido, o la diferenciación determinada por el profesor.

Algunos ejemplos de ese segundo tipo son: comparación del pasado, presente y futuro de eventos relacionados al estudio; la designación de tópicos que incluyan textos clásicos, filosofía y eventos actuales; el examen de tópicos (por la determinación de hechos, conceptos, generalizaciones, principios y teorías relacionadas con ellos. Ese tipo de estudio induce al uso de estrategias para predecir tendencias; al uso de reglas para crear estructuras éticas y lleva al movimiento de lo simple a lo complejo (Clark, 1997)

Para el estudio en profundidad los profesores deben ofrecer un abanico de materiales que incluyan distintos niveles de dificultad y complejidad, además de una variedad de disciplina y tutores que puedan presentar habilidades y conocimientos especializados. Ellos deberán ayudar a los alumnos a definir el alcance del estudio, a identificar los principios y teorías relacionados con el problema en estudio y a decidir sobre los productos y resultados del mismo. Ellos probablemente también necesitarán enseñar estrategias y métodos de investigación.

Las habilidades que los alumnos tienen, y que generalmente crean necesidades de estudio en profundidad son: habilidad de trabajar independientemente, de autoevaluación y de gerenciar con eficiencia el tiempo disponible. Además de eso, hacen generalizaciones, van de lo concreto a lo abstracto, de lo familiar a lo extraño, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido.

Independientemente del modelo usado para servir a los superdotados, la experiencia educativa de esos alumnos debe incluir la diferenciación en la mayor parte de su aprendizaje. Es importante que los programas tengan buena articulación con los otros programas educativos generales y que sus profesores usen evaluaciones frecuentes para determinar el nivel de conocimiento y necesidades de los alumnos. Para asegurar la calidad, el programa debe sufrir evaluaciones constantes, conducidas de manera que promuevan un continuo desarrollo y perfeccionamiento.

El estudio sobre el desarrollo de la inteligencia, la creatividad y el talento en la educación ha sido abordado por varios investigadores cubanos con resultados valiosos, como por ejemplo, Lorenzo y Martínez (2003a y 2003b) se refieren a que la creatividad constituye un indicador del talento y a la existencia de una relación concéntrica entre la inteligencia, la creatividad y el talento.

Castellanos (2003a) afirma que el talento se expresa multifacéticamente a través de las diferentes actividades que realizan las personas en diversos contextos sociales y no constituye una condición estática, con límites más externos que internos. En la educación es concebido como un potencial que requiere ser cultivado y estimulado en los alumnos para llegar a su actualización y convertirse en competencias a partir no solo de factores individuales sino de entornos estimulantes y desarrolladores.

Esta misma autora (2003b) lo concibe como una configuración en la que se integran, de manera dinámica (en lo estructural y en lo funcional), altas

capacidades intelectuales generales y/o particulares con una motivación intensa y mantenida en una o varias áreas de la actividad humana, de manera que se activan de forma individualizada los recursos personales con las potencialidades creadoras en realizaciones y desempeños de calidad y originales.

Sobre la identificación y la puesta en práctica de estrategias para el desarrollo del talento en escolares cubanos existen experiencias significativas con las consiguientes y necesarias orientaciones a los maestros (Castellanos et al., 2003).

Las universidades deben estar preparadas para acoger a los jóvenes talentos, los cuales debido a sus características, deben ser atendidos de manera diferenciada, sobre la base de una identificación previa y su consecuente estimulación para el desarrollo de sus potencialidades. La tutoría resulta una vía eficaz para enseñarles a profundizar en los contenidos científicos asociados a su profesión, a mantener la motivación hacia ella y la realización de trabajos investigativos que exijan un determinado nivel de esfuerzo intelectual y creatividad (Sánchez, 2009).

Shaunessy y Shannon (2009), en una investigación dirigida a conocer cómo los alumnos superdotados enfrentaban el estrés en la universidad en comparación con sus compañeros de aula, constataron diferencias en cuanto a la manera de enfrentar el enojo, el sentido del humor y la forma de resolver los problemas.

En estudios realizados en Cuba por Pérez Luján y Álvarez Valdivia (2002), Pérez Luján (2005, 2008); Pérez Luján et al. (2007); sobre la superdotación y el talento en estudiantes universitarios, destacaron un conjunto de características generales, dentro de las cuales se encuentra cómo el estudiante opera y se relaciona con los contenidos del aprendizaje, sin abordar, de manera explícita la importancia de caracterizar los estilos de aprendizaje.

Estos autores proponen que el estudio del talento debe partir de una posición desarrolladora y con enfoque contextualizado y personológico, para lo cuál asumen los postulados de Vigotsky. Desde esta posición delimitan el talento en la formación profesional como una forma de funcionamiento de la personalidad, que se expresa en una orientación hacia la creación y en un aprendizaje estratégico y creador, resultado de la implicación del alumno en una esfera de su actuación profesional; cuya formación y desarrollo está condicionado por las exigencias de los contextos que resultan desarrolladores del talento en la educación superior.

Consideran que en la conceptualización del talento subyacen dos ideas básicas: el carácter desarrollador de la formación profesional desde su esencia intersubjetiva y el potencial de desarrollo de lo intrasubjetivo en los alumnos con características excepcionales (Pérez Lujan, 2005).

A partir de los razonamientos anteriores, estos investigadores implementaron una estrategia psicopedagógica para la identificación del talento y concretaron su propuesta mediante procedimientos y fuentes diversas que exploraban las manifestaciones del funcionamiento talentoso del alumno en dos niveles: manifestaciones conductuales y valorativas, atendiendo a la necesidad de un enfoque combinado de múltiples niveles de diagnóstico para obtener resultados válidos y confiables. Por tanto, consideraron que el estudio debía derivarse del

análisis de los resultados cualitativos centrados en la diversidad de formas específicas en que ellos se integran en el funcionamiento excepcional de los alumnos, enfatizando en el estudio del proceso mediante el cual el talento se va desarrollando.

Finalmente, establecieron tres grupos de funcionamiento: talentosos, potencialmente talentosos y no talentosos; con estos resultados describieron la variación de los indicadores para cada grupo de funcionamiento, el que orienta el proceso de personalización de las estrategias de aprendizaje.

González Pérez (2009) desarrolló varias técnicas para desarrollar el talento en los cursos de Física desde su contenido, a partir de la teoría de los tres anillos de Renzulli, con resultados interesantes y valiosos al relacionar cada técnica con varios de los rasgos talentosos.

Sobre la base de nuestra experiencia en la identificación de alumnos con superdotación intelectual y talentosos, consideramos que se deben tener en cuenta las siguientes dimensiones: **la motivación, la creatividad y el avance intelectual.**

La motivación es considerada como la estimulación y autoestimulación, el interés y compromiso que evidencia el estudiante en la realización de las diferentes tareas que se le asignan o las que se plantea por iniciativa personal, así como a la medida en que ellas movilizan su conducta.

La creatividad como la singularidad, originalidad e ingeniosidad en la búsqueda, creación y resolución de problemas. Y el avance intelectual como la evolución de los recursos cognitivos del estudiante, que integra el desarrollo potencial, los estilos de aprendizaje y la calidad en los resultados que obtiene.

De estas dimensiones se determinaron los siguientes indicadores:

Motivación:

- Selectividad en las tareas
- Grado de concentración y permanencia en la actividad que realiza
- Complejidad de la tarea que selecciona
- Independencia en el desempeño de la tarea

Creatividad:

- Originalidad, ingeniosidad y singularidad en la búsqueda y solución de problemas
- Predominio del planteamiento de nuevos problemas por encima de la tendencia a solucionar problemas
- Flexibilidad en el manejo de situaciones concretas

Avance intelectual:

- Integración y aplicación de los conocimientos adquiridos en una materia a otra distinta.
- Tendencia al perfeccionismo y sensación de insatisfacción con los resultados obtenidos. Cuestionamiento, duda
- Planteamiento y replanteamiento constante de nuevas metas.
- Evidencias de agudeza, perspicacia y emisión de juicios de alto valor teórico-prácticos.

Consideramos que esta propuesta puede enriquecerse y complementarse si se integra con las posibilidades que ofrece la caracterización individualizada del proceso para aprender que se describe desde los perfiles de estilos de aprendizaje que presentamos inicialmente.

La relación de los estilos de aprendizaje con la superdotación intelectual y el talento

De la valoración realizada hasta ahora, tanto de las consideraciones teóricas aportadas por otros investigadores, como de las posiciones asumidas por los autores de este artículo, se pueden ofrecer algunos argumentos teóricos que precisan sus estrechas relaciones:

- En el proceso de aprendizaje se manifiestan y concurren los tres fenómenos analizados en estrecha relación.
- Ellos se manifiestan de forma plena dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario debido a las exigencias profesionalizantes de la educación superior, las cuales demandan de los estudiantes el máximo desarrollo de sus procesos y fenómenos cognitivos y afectivos-motivacionales.
- Además, la edad juvenil constituye una etapa sensible del desarrollo psicológico para lograr la plenitud de dichos fenómenos porque su situación social del desarrollo lo posibilita.
- Aunque son conceptos totalmente diferentes en cuanto a su contenido y extensión, reflejan la unidad del desarrollo intelectual, afectivo-motivacional y conductual de los alumnos universitarios por estar fuertemente imbricados en el desarrollo de la personalidad.
- Es evidente que las dimensiones y los indicadores utilizados para la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje, del talento y de la superdotación, presentan similitudes no casuales debido a la cercanía de sus contenidos.
- El perfeccionamiento de los estilos de aprendizaje en los alumnos es una condición previa para el desarrollo de la superdotación y el talento, lo cual promueve su desarrollo personal y profesional.

- El profesor, como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, al caracterizar los estilos de aprendizaje de sus alumnos y facilitar su toma de conciencia, coadyuva también a la identificación de aquellos con sobredotación intelectual y con talento.
- La identificación de la superdotación intelectual y el talento en los estudiantes universitarios permite también la caracterización de sus estilos de aprendizaje.
- La promoción del desarrollo de los alumnos superdotados intelectualmente y talentosos presupone el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y con ello, de sus perfiles de estilos de aprendizaje.

Estas confluencias teóricas tienen validez didáctica para la labor docente en la universidad, ya que les sirven a los profesores como herramientas prácticas para la identificación y el perfeccionamiento de los estilos de aprendizaje, el talento y la superdotación desde el aula. Pero es necesario precisar que, si bien en todos los alumnos hay determinados perfiles de estilos de aprendizaje, no todos poseen un desarrollo talentoso ni son superdotados.

Con los niveles e indicadores para la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje y para la identificación del talento y la superdotación antes abordados, se facilita la atención personalizada a los alumnos de acuerdo con sus potencialidades, así como la realización de investigaciones desde posiciones psicodidácticas dirigidas a profundizar en estos fenómenos tan interesantes y pertinentes en las universidades modernas. Pero ante todo los docentes necesitan profesionalizarse en estos contenidos para que puedan aplicarlos de manera intencional y con profesionalidad.

Conclusiones

Los estilos de aprendizaje, la superdotación intelectual y el talento son fenómenos psicológicos que están estrechamente integrados dentro de la configuración de la personalidad de los alumnos. Es en las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario donde existen las mejores condiciones subjetivas para su desarrollo integral bajo la dirección del profesor, el cual debe poseer la preparación psicopedagógica necesaria para aplicar estos argumentos teóricos en la promoción de su desarrollo desde una concepción personalógica.

Referencias:

- Aguilera, P. E. (2007) *Concepción teórico-metodológica para la caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera Educación Especial*. Tesis doctoral (inédita). Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba.
- Aguilera, P. E. y Ortiz, E. (2008) "La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje y sus implicaciones didácticas en la educación superior". *Revista Pedagogía Universitaria* Vol. XIII No. 5. Ministerio de Educación Superior, Cuba.
- Bermúdez, M. R y Pérez, M. L. (2004) *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. Pueblo y Educación. La Habana.

- Cabrera, J. S. (2004) *Sistema didáctico para la enseñanza del Inglés con fines específicos*. Tesis doctoral (inédita), Universidad de Pinar del Rio, Cuba.
- Castelló, A. (1987). "La integración escolar del alumno excepcionalmente dotado". En C. Monereo (ed.), *Áreas de intervención del psicólogo de la educación en la integración escolar del alumno con necesidades educativas especiales*, 42-55. Badalona: Federación ECOM.
- Clark, B. (1997) *Growing Up Gifted*, Charles E. Merrill, (Ed.) Prentice Hall: Los Angeles.
- Castellanos, D. (2003a) "La determinación social del talento". En Colectivo de Autores (2003) *Inteligencia, creatividad y talento. Debate actual*. Pueblo y Educación: La Habana.
- Castellanos, D. (2003b) "El estudiante talentoso y sus necesidades educativas especiales". En D.Castellanos (comp.) *Talento. Estrategias para su desarrollo*. Pueblo y Educación: La Habana.
- Castellanos, D. et al. (2003) *Talento. Estrategias para su desarrollo*. Pueblo y Educación: La Habana.
- Castellanos, D. y Córdova Llorca, D. (2003) "Hacia una comprensión de la inteligencia". En Colectivo de Autores (2003) *Inteligencia, creatividad y talento. Debate actual*. Pueblo y Educación: La Habana.
- Córdoba Llorca, M. D. (1996) *La estimulación intelectual en situaciones de aprendizaje*. Tesis doctoral (inédita). Universidad de la Habana, Cuba.
- Fariñas, G. y Labarrere, A. (1995) *Maestro, una estrategia para la enseñanza*. Academia: La Habana.
- Fariñas, G. (2005) *Psicología, Educación y Sociedad, un estudio sobre el desarrollo humano*. Félix Varela, La Habana.
- Gagné, R. M. (1992) "El modelo de aprendizaje acumulativo". En Modelos de Aprendizaje. Unión: Madrid.
- González Pérez, F. (2009) "Algunas técnicas para desarrollar el talento en los cursos de física. Primera parte: relativas al contenido". Revista Pedagogía Universitaria, Vol. XIV, No. 5, La Habana.
- Goleman, D. (1997): *Inteligência emocional. A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*, Rio de Janeiro: Objetiva.
- Hymer, B.; Whitehead, J.; And Huxtable, M. (2009) *Gifts, talents and education: a living theory approach*. Chichester (West Sussex): Wiley-Blackwell.
- Lorenzo, R. y Martínez, M. (2003a) *Creatividad y talento*. En Colectivo de Autores (2003) *Inteligencia, creatividad y talento. Debate actual*. Pueblo y Educación: La Habana.

- Lorenzo, R. y Martínez, M. (2003b) "Polémicas en torno al desarrollo del talento". En Colectivo de Autores (2003) *Inteligencia, creatividad y talento. Debate actual*. Pueblo y Educación: La Habana.
- Monereo, C. (1990) *Las estrategias de aprendizaje en la educación formal. Enseñar a pensar y saber sobre el pensar*. Universidad Autónoma de Barcelona..
- Monereo, C. (1995) "Enseñar a conciencia: ¿Hacia una didáctica metacognitiva?" *Aula de Innovación Educativa* No. 34. Enero. Barcelona.
- Peña del Agua, A. M. (2001) "Concepto de superdotación. Aspectos psicológicos, personales y sociales". *Aula Abierta*, No. 77. Oviedo, España.
- Pérez Luján, D. y Álvarez Valdivia, I. (2002). "La comprensión y el desarrollo de la excepcionalidad intelectual. Necesidad de trascender del enfoque centrado en el sujeto al análisis funcional y de contexto", p.18-23. *Aula Abierta*. No. 79. Junio. Universidad de Oviedo.
- Pérez Luján, D. (2005) *Metodología para la identificación del alumno talento en la formación profesional en la universidad*. Tesis doctoral (inédita). Universidad Central de Las Villas, Cuba.
- Pérez Luján, D. et al. (2007) "El talento: antecedentes, modelos, indicadores, Condicionamientos, estrategias y proceso de identificación. Una propuesta desde la universidad cubana y el enfoque histórico-cultural". *Revista Iberoamericana de Educación*, España.
- Pérez Luján, D. (2008) "La identificación del talento en la formación profesional. Diseño y resultado de una estrategia". *Revista Complutense de Educación*. Vol. 19, No. 1.
- Prieto, M. D. (1993) *The teacher as mediator in learning for gifted children. Abstracts of the Papers submitted to the Third European Council for High Ability*. Volume 1. Toronto: Hogrefe and Huber Publishers
- Reksten, L. E. (2009) *Sustaining extraordinary student achievement*. Thousand Oaks (California): Corwin Press.
- Renzulli, J. (1977) *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*
- Renzulli, J. (1994). *Schools for talent development: A practical Plan for total school improvement*. C.T. Creative Learning Press, Inc.
- Rubinstein, S.L. (1971) *Principios de Psicología General*. Ediciones. Revolución: La Habana.
- Sánchez Manzano, E. (2009) *La superdotación intelectual*. Archidona (Málaga): Aljibe, D. L., España.
- Sternberg, R. J. (1990). *Intellectual styles. Theory and classroom interaction*.

Washington National Education Association of the United States Research for better schools

- Vigotsky, L. S. (1980) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ediciones Científico-Técnica: La Habana.
- Vigotsky, L. S. (1982) *Pensamiento y Lenguaje*. Pueblo y Educación: La Habana.
- Vigotsky, L. S. (1983) *Obras Completas*. Tomo V. Pueblo y Educación: La Habana.
- Vigotsky, L. S. (1995) "Interacción entre enseñanza y desarrollo". En Colectivo de Autores (1995) *Selección de lecturas de psicología infantil y adolescente*, p. 16. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Villareal, M. (2008) "Caracterización de la personalidad efectiva en estudiantes con alto desempeño académico del nivel superior tecnológico". *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 46/6, España.
- Zilberstein, T. J. (2006) "Los métodos, procedimientos de enseñanza y aprendizaje y las formas de organización. Su relación con los estilos y estrategias para aprender a aprender". En Colectivo de Autores (2006) *Preparación Pedagógica integral para profesores integrales*. Félix Varela: La Habana

Referencias webgráficas:

- Betancourt J. (2003) *Reflexiones en torno a los niños superdotados, la creatividad y la educación*. Disponible: www.psicologiacientifica.com Consultado: 20-06-09
- Cazau, P. *Los estilos de aprendizaje. Generalidades*. Disponible: http://www.galeon.hispavista.com/pcazau/guia_esti01.htm Consultado:13-07-2009
- Diez Martín, C. (1999) "Características de la personalidad de los estudiantes con superdotación intelectual". *Jugar y Crecer*, 17, Marzo-Mayo. Disponible: www.psicologiacientifica.com Consultado: 7-05-2003
- Shaunessy, E. and Shannon, M. (2009) "Strategies Used by Intellectually Gifted Students to Cope With Stress during Their Participation in a High School International Baccalaureate Program". *Gifted Child Quarterly*, 30, December. Disponible: <http://www.sagepub.com> Consultado: 15-01-2010

Se usted desea contribuir con la revista debe enviar el original e resúmenes al correo revistaestilosdeaprendizaje@edu.uned.es. Las normas de publicación las puede consultar en <http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/>. En normas para la publicación. Esta disponible en cuatro idiomas: portugués, español, inglés y francés.

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN EN LA REVISTA ESTILOS DE APRENDIZAJE

- > [Reglas Generales para Publicación de Artículos](#)
 - > [Normas de Estilo para la Publicación](#)
 - > [Procedimientos para Presentación de Trabajos](#)
 - > [Procedimiento de Arbitraje](#)
 - > [Políticas de la Revisión de Originales](#)
 - > [Descargar las normas](#)
- Periodicidad**

Semestral (primavera y otoño) con un mínimo de diez artículos por año. *Eventualmente podrá haber números extraordinarios.*

Reglas Generales para Publicación de Artículos

1. Serán aceptados los originales, inéditos para ser sometidos a la aprobación del Consejo Editorial de la propia revista.
2. Los trabajos deben tratar el tema estilos de aprendizaje y su entorno.
3. Los originales podrán ser publicados en: español, francés, portugués o inglés.
4. Las opiniones emitidas por los autores de los artículos serán de su exclusiva responsabilidad.
5. La revista clasificará las colaboraciones de acuerdo con las siguientes secciones: Artículos, Investigaciones, Relatos de Experiencias, Reseña de Libros y Ensayos.
6. La corrección ortográfica – mecanográfica -sintáctica de los artículos serán de exclusiva responsabilidad de los autores.
7. Después de la recepción, los trabajos serán enviados al comité científico para hacer la primera evaluación de contenido.
8. La segunda evaluación será realizada por los evaluadores externos.
9. El artículo será colocado en formato PDF (Formato de Documento Portátil - Acrobat/Adobe) por la coordinación técnica.
10. Las normas de la Revista están basadas en el modelo de la APA (American Psychological Association).

- **Normas de Estilo para la Publicación**

El modelo de la normas de la APA (American Psychological Association)

Referencias bibliográficas y webgráficas

Libros

Ejemplo:

Alonso, C. M y Gallego, D. J. y Honey, P. (2002) *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.

Capítulos de libros

Ejemplo:

Domínguez Caparrós, J. (1987). "Literatura y actos de lenguaje", en J. A. Mayoral (comp.), *Pragmática de la comunicación literaria*, 83-121. Madrid: Gedisa.

Artículos de revistas

Ejemplo:

Alonso, C. M y Gallego, D.J. (1998) "La educación ante el reto del nuevo paradigma de los mecanismos de la información y la comunicación". *Revista Complutense de Educación*, 9(2), 13-40.

Referencias webgráficas

Libro:

Bryant, P. (2007) *Biodiversity and Conservation*. Disponible en: <http://darwin.bio.uci.edu/~sustain/bio65/Titlepage.htm> Consultado: 14/10/2007.

Artículo de un diario o de revista digital

Adler, J. (2007, Mayo 17). "Ghost of Everest". *Newsweek*. Disponible: http://newsweek.com/nw-srv/issue/20_99a/printed/int/socu/so0120_1.htm Consultado: 05/05/2007.

Citas y referencias en el texto

Citas no textuales

Ejemplo:

Alonso (2006: 21) afirmó que "la informática educativa... en el futuro".

Citas textuales

Ejemplo:

1. García (2003) señala que ...
2. En 1994 Freire describió el método ...
3. ... idea no textual (García, 2003)
4. García y Rodríguez (2005) han llegado a la conclusión de ...
5. ... idea no textual (Olid, 2000 y Rubí, 2001)

Si se trata de más de dos autores, se separan con "," (punto y coma).

1. ... idea no textual (Gómez; García y Rodríguez, 2005)

Citas contextuales

Ejemplos:

1. La teoría de la inteligencia emocional ha hecho tambalearse muchos conceptos de la psicología (Goleman, 1995).
2. Kolb (1990) y Peret (2002) han centrado la importancia de las ideas abstractas en el álgebra lineal.

Citas de citas

Ejemplos:

1. Gutiérrez, 2003, citado por López (2005) describió los cambios atmosféricos a lo largo de los trabajos ...
2. En 1975, Marios, citado por Oscar (1985) estableció que...

Procedimientos para Presentación de Trabajos

1. Todas las colaboraciones deben dirigirse al e-mail: revista@learningstylesreview.com.
2. El texto debe estar en Word.
3. Entrelíneas: espacio simple.
4. Numeración de los epígrafes (1. xxx)
5. Hoja tamaño Din A4.
6. Letra Arial 12.
7. El título del trabajo: Arial 14 y negrita.
8. Nombre y apellidos (tal como se desea que aparezcan en la publicación), institución a la que pertenece o está afiliado. Población y país, su correo electrónico: Arial 10.
9. El Título, Resumen y Palabras-Clave deben ir en la lengua original y en inglés.
10. El Resumen debe tener el máximo de 150 palabras.
11. Las Referencias bibliográficas separadas de las Referencias webgráficas.
12. Las Palabras-Clave deben recoger entre 3 y 5 términos científicos representativos del contenido del artículo.
13. El autor debe enviar una foto (en formato jpg o bmp) y un currículum resumido con país, formación, actividad actual y última publicación (5 líneas).
14. El autor, si desea puede enviar un vídeo, power point, multimedia o fotos sobre el contenido del trabajo enviado.

Procedimiento de Arbitraje

Todos los manuscritos recibidos están sujetos al siguiente proceso:

1. La coordinación técnica notifica la recepción del documento.
2. El **Consejo Editorial** hace una primera revisión del manuscrito para verificar si cumple los requisitos básicos para publicarse en la revista.
3. El **Comité Científico** evalúa el contenido, y comunica a la Coordinación Técnica si está: A) Aceptado, B) Aceptado con correcciones menores, C) Aceptado con correcciones mayores y D) Rechazado.
4. La **Coordinación Técnica** envía los documentos a los Evaluadores Externos para un arbitraje bajo la modalidad de "Doble ciego".
5. La **Coordinación Técnica** comprueba si las dos evaluaciones coinciden. En caso negativo se envía a un tercer experto.

6. La **Coordinación Técnica** comunica al autor si el documento está: A) Aceptado, B) Aceptado con correcciones menores, C) Aceptado con correcciones mayores y D) Rechazado.
7. Este proceso tarda aproximadamente tres meses.
8. El autor deberá contestar si está de acuerdo con los cambios propuestos (si éste fuera el caso), comprometiéndose a enviar una versión revisada, que incluya una relación de los cambios efectuados, en un período no mayor a 15 días naturales.
9. El **Comité Científico** comprobará si el autor ha revisado las correcciones sugeridas.

Políticas de la Revisión de Originales

1. El **Consejo Editorial** se reserva el derecho de devolver a los autores los artículos que no cumplan con las normas editoriales aquí especificadas.
2. El **Consejo Editorial** de la revista está integrado por investigadores de reconocido prestigio de distintas Instituciones Internacionales. No obstante, puede darse el caso de que, dada la temática del artículo, sea necesario recurrir a otros revisores, en cuyo caso se cuidará que sean expertos cualificados en su respectivo campo.
3. Cuando el autor demore más de 15 días naturales en responder a las sugerencias dadas, el artículo será dado de baja.