

Capítulo 4. ¿Quién está detrás del pupitre? Estilos de aprendizaje en acción

DOI: <https://doi.org/10.64325/8g383r13>

Jazmín Ivanova Meza Vera

Unidad Educativa Andres F. Cordova, Docente

<https://orcid.org/0009-0005-7526-2894>

Sandra Germania Mendoza Espinoza

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0002-3646-8070>

Narciza Isabel Gaibor García

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0002-6178-8818>

Como citar: Meza Vera, J. I., Mendoza Espinoza, S. G., & Gaibor Garcia, N. I. (2025). ¿Quién está detrás del pupitre? Estilos de aprendizaje en acción. En E. S. Mogrovejo Yumbla (Ed.), *Experiencias y Estrategias Didácticas de la Unidad Educativa La Unión: Formando Ciudadanos para el Ecuador del Siglo XXI*. Editorial Didaxis. <https://doi.org/10.64325/8g383r13>

Resumen

Los estilos de aprendizaje han dominado el discurso pedagógico ecuatoriano durante las últimas décadas, prometiendo personalizar la enseñanza y mejorar el rendimiento académico. Este artículo narrativo crítico examina la implementación de teorías sobre estilos de aprendizaje en el contexto educativo ecuatoriano, cuestionando su fundamentación empírica, sus implicaciones prácticas y sus efectos en la labor docente. A través de evidencia científica reciente y experiencias del sistema educativo nacional, se analiza la brecha entre la popularidad de estos modelos y su efectividad comprobada. El artículo aborda dos ejes temáticos: primero, la seducción de las categorías simples y cómo los estilos de aprendizaje se han convertido en una creencia arraigada en instituciones educativas ecuatorianas; segundo, las consecuencias pedagógicas de adoptar acríticamente estos modelos, incluyendo el riesgo de etiquetar estudiantes y limitar oportunidades de aprendizaje. Se concluye que, si bien reconocer la diversidad estudiantil es fundamental, las teorías de estilos de aprendizaje en su forma actual carecen del sustento empírico necesario y requieren ser reemplazadas por enfoques más flexibles, contextualizados y basados en evidencia científica sólida. El artículo no busca desacreditar el trabajo docente comprometido, sino invitar a una reflexión crítica sobre las bases conceptuales que guían nuestras prácticas pedagógicas en Ecuador. **Palabras claves:** Estilos de aprendizaje, pensamiento crítico, educación basada en evidencia, prácticas pedagógicas.

Introducción

Era el primer día del taller de capacitación docente. Nos habían convocado a más de cien maestros de educación básica y bachillerato de diferentes instituciones de la costa ecuatoriana. El título del evento brillaba en la presentación de PowerPoint: "Revoluciona tu aula: Enseñando según los estilos de aprendizaje". El capacitador, un entusiasta pedagogo con acento extranjero, nos preguntó: "¿Quién de ustedes es visual? ¿Quién auditivo? ¿Quién kinestésico?"

Manos se alzaron tímidamente. Algunos docentes se identificaron rápidamente con una categoría; otros dudaban. Yo, observando la escena, me pregunté: ¿realmente somos tan simples? ¿Puede la complejidad del aprendizaje humano reducirse a tres o cuatro categorías? Y sin embargo, durante las siguientes ocho horas, el capacitador nos convenció de que la clave para transformar nuestra enseñanza residía en identificar el "estilo de aprendizaje" de cada estudiante y ajustar nuestras clases en consecuencia.

Esta escena, multiplicada en miles de instituciones ecuatorianas, refleja uno de los fenómenos educativos más extendidos y, paradójicamente, menos sustentados empíricamente de las últimas décadas: la creencia en los estilos de aprendizaje. En Ecuador, como en gran parte del mundo, estos modelos han alcanzado el estatus de

"verdad pedagógica" indiscutible. Aparecen en programas de formación docente, en planificaciones curriculares, en reuniones de padres de familia y en artículos de divulgación educativa. Se han convertido en parte del sentido común pedagógico.

Pero, ¿qué pasaría si esta creencia tan arraigada no tuviera el respaldo científico que asumimos? ¿Y si, en lugar de mejorar el aprendizaje, estuviéramos limitando las posibilidades de nuestros estudiantes al encasillarlos en categorías rígidas? Este artículo se propone examinar críticamente la teoría de los estilos de aprendizaje tal como se implementa en el sistema educativo ecuatoriano, no para desacreditar el esfuerzo docente ni para negar la diversidad estudiantil, sino para invitar a una reflexión profunda sobre las bases conceptuales que guían nuestras prácticas.

En Ecuador, diversos estudios recientes han documentado la prevalencia de diferentes "estilos de aprendizaje" en estudiantes de todos los niveles educativos. Investigaciones como la de Viñán-Guzmán et al. (2024) en estudiantes de séptimo año de educación general básica del cantón Durán identificaron que el 36.8% de los estudiantes prefieren un estilo kinestésico, seguido por un 23.5% que se inclinan por el estilo visual. Villacís Zambrano (2020), en su estudio con estudiantes universitarios de la Universidad Técnica Particular de Loja, encontró que el estilo reflexivo predomina tanto en hombres como en mujeres. Mendoza et al. (2023)

documentaron los estilos de aprendizaje en diversas universidades ecuatorianas, evidenciando su supuesto impacto en la formación académica.

Pero aquí surge una pregunta incómoda: ¿estos estudios demuestran realmente que adaptar la enseñanza a estos "estilos" mejora el aprendizaje? ¿O simplemente documentan preferencias auto-reportadas que pueden o no tener relevancia pedagógica? Para responder estas preguntas, debemos embarcarnos en un viaje crítico a través del laberinto conceptual y metodológico que rodea a los estilos de aprendizaje.

Sin embargo, cuando examinamos la evidencia científica rigurosa, el panorama se torna inquietante. Una revisión sistemática fundamental, publicada por Pashler et al. (2008) en la revista *Psychological Science in the Public Interest*, estableció criterios claros para probar la "hipótesis de la interacción" de los estilos de aprendizaje. Esta hipótesis sostiene que los estudiantes aprenderán mejor cuando la instrucción se alinee con su estilo de aprendizaje preferido. Los investigadores buscaron estudios que cumplieran tres requisitos: (1) clasificar estudiantes según su estilo de aprendizaje; (2) asignarlos aleatoriamente a diferentes métodos instruccionales; (3) demostrar que los estudiantes con cierto estilo rinden mejor con el método correspondiente.

El resultado fue contundente: de los cientos de estudios revisados, prácticamente ninguno cumplía estos criterios

metodológicos básicos. Y los pocos que sí lo hacían no encontraban evidencia de la hipótesis de interacción. Como documentan investigaciones posteriores citadas por diversos autores críticos, cuando se realizan estudios rigurosos controlando variables, la supuesta ventaja de alinear instrucción con "estilos" desaparece.

Un estudio particularmente revelador, conducido por Husmann y O'Loughlin (2019) con estudiantes de anatomía, permitió que los estudiantes conocieran su "estilo de aprendizaje VARK" y estudiaran según sus preferencias. Los resultados mostraron que el desempeño académico no se correlacionó con el estilo de aprendizaje dominante. Más aún, el 67% de los estudiantes no estudió de manera consistente con su supuesto estilo preferente, y quienes sí lo hicieron no obtuvieron mejores calificaciones.

Delgado Sánchez et al. (2017), en su análisis crítico desde una perspectiva naturalista, cuestionan los fundamentos epistemológicos mismos de la teoría, argumentando que estas concepciones caen en errores categoriales que limitan la aproximación teórica y metodológica a eventos psicológicos complejos como el aprendizaje. Sostienen que no existe consenso sobre qué constituye realmente un "estilo de aprendizaje", lo que genera confusión conceptual y dificultades metodológicas insuperables.

DESARROLLO

En Ecuador, a pesar del entusiasmo generalizado por los estilos de aprendizaje, la evidencia de su efectividad pedagógica es igualmente escasa. Revisemos críticamente algunos estudios nacionales:

Viñán-Guzmán et al. (2024) identificaron estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de séptimo año de educación básica usando el modelo VARK. El estudio documenta que el 36.8% de estudiantes prefieren el estilo kinestésico. Sin embargo, el estudio no demuestra que enseñar a estos estudiantes de manera preferentemente kinestésica mejore su rendimiento académico comparado con enfoques multimodales. Simplemente documenta preferencias autorreportadas.

Villacís Zambrano (2020) analizó estilos de aprendizaje en estudiantes de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, encontrando predominancia del estilo reflexivo. Nuevamente, se documenta la distribución de estilos, pero no se establece una relación causal entre alinear la enseñanza con estos estilos y mejores resultados de aprendizaje.

Serrano Polo et al. (2019), en su estudio sobre educación inclusiva en Ecuador, encontraron que la mayoría de estudiantes prefieren un estilo visual. Sin embargo, el mismo estudio revela que los docentes requieren capacitación en estrategias inclusivas más allá de

simplemente identificar estilos, sugiriendo que la solución no reside en categorizar estudiantes sino en desarrollar pedagogías más flexibles y responsivas.

Estos estudios, representativos de la investigación ecuatoriana sobre el tema, comparten una limitación fundamental: confunden correlación con causalidad y asumen que identificar "estilos" es pedagógicamente útil sin demostrarlo empíricamente. Como advierte la literatura crítica internacional, el hecho de que un estudiante reporte preferir información visual no significa necesariamente que aprenderá mejor si toda la instrucción es visual. De hecho, podría significar lo contrario: que ese estudiante necesita desarrollar otras modalidades de procesamiento de información.

Otro aspecto inquietante de los estilos de aprendizaje es la proliferación de modelos incompatibles entre sí. Coffield et al. (2004) identificaron al menos 71 modelos diferentes de estilos de aprendizaje en la literatura educativa. ¿Cómo puede haber 71 formas distintas de categorizar algo que supuestamente refleja características estables de cómo aprendemos? Esta proliferación sugiere que estamos ante un fenómeno más cercano al mercado de ideas educativas que a la ciencia consolidada.

En Ecuador, diferentes instituciones y capacitadores promocionan modelos distintos. Algunos usan el VARK, otros el Honey-Alonso, otros el Kolb. Como documenta el estudio de Espinal Carrillo et al. (2025) sobre estrategias

de enseñanza en bachillerato ecuatoriano, los docentes enfrentan una "diversidad de estilos de aprendizaje estudiantil" sin claridad sobre qué modelo utilizar ni cómo implementarlo efectivamente. Esta confusión no es accidental; refleja la falta de consenso científico sobre la validez misma del constructo.

Más preocupante aún es que muchos de estos modelos se comercializan a través de talleres, certificaciones y materiales educativos. Existe un incentivo económico para perpetuar la creencia en estilos de aprendizaje, independientemente de la evidencia. Como señalan An y Carr (2017), citados en análisis críticos, cada modelo se basa en sus propias ideas sobre qué constituye un estilo, sin considerar desarrollos en teorías de personalidad o inteligencia, generando un campo fragmentado y conceptualmente problemático.

Una de las consecuencias más perniciosas de la teoría de estilos de aprendizaje es el etiquetado de estudiantes. Cuando un docente identifica a un estudiante como "visual" o "kinestésico", puede inadvertidamente limitar las oportunidades de aprendizaje de ese estudiante. Como advierten diversos autores críticos, existe el riesgo de crear profecías autocumplidas: el estudiante etiquetado como "no-visual" puede dejar de esforzarse en procesar información visual, asumiendo que "así no aprende".

En mi experiencia como docente en Ecuador, he presenciado esta dinámica. Recuerdo a una estudiante de

bachillerato, Sofía, quien había sido identificada en primaria como "kinestésica". Durante años, sus maestros enfatizaron actividades prácticas para ella, pero minimizaron otras modalidades. Cuando llegó a mi clase de literatura, Sofía tenía dificultades significativas para analizar textos escritos. Su autopercepción era: "Yo no soy buena para leer porque soy kinestésica". Había internalizado una limitación que no era inherente a ella, sino producto de un etiquetado pedagógico.

Lo más revelador fue que cuando diseñé actividades que integraban análisis textual con dramatizaciones, discusiones grupales y proyectos creativos—sin categorizar a los estudiantes—Sofía demostró que podía analizar textos complejos perfectamente. Su "estilo kinestésico" no era una limitación cognitiva fija, sino una preferencia contextual que podía y debía expandirse.

El problema del etiquetado se agrava cuando intersecta con otras formas de inequidad. En Ecuador, donde persisten brechas educativas por nivel socioeconómico, ubicación geográfica y pertenencia étnica, añadir categorías de "estilos de aprendizaje" puede ocultar problemas estructurales más profundos. Un estudiante de zona rural con acceso limitado a recursos educativos diversos puede ser etiquetado como "kinestésico" cuando en realidad lo que refleja es falta de exposición a otras modalidades de aprendizaje. El etiquetado naturaliza la desigualdad en lugar de cuestionarla.

Los estilos de aprendizaje prometen simplificar la complejidad del aula, pero esa simplificación tiene costos. El aprendizaje es un proceso multidimensional influenciado por conocimientos previos, motivación, contexto, naturaleza del contenido, calidad de la instrucción, factores sociales, emocionales y culturales. Reducir esta complejidad a "este estudiante es visual" empobrece nuestra comprensión.

Como documenta la literatura crítica, el error fundamental de los estilos de aprendizaje es asumir que existe una modalidad óptima fija para cada persona, independiente del contenido. Pero la investigación en ciencias cognitivas demuestra lo contrario: la mejor forma de enseñar depende de QUÉ se está enseñando, no de quién lo está aprendiendo. Aprender geografía se beneficia de mapas (visuales); aprender un idioma requiere práctica oral (auditiva); aprender a nadar exige experiencia corporal (kinestésica). La naturaleza del contenido debe guiar las decisiones instruccionales, no supuestas preferencias fijas de los estudiantes.

Investigaciones ecuatorianas recientes apuntan inadvertidamente en esta dirección. Coque et al. (2025), en su estudio sobre adaptación de estrategias pedagógicas a estilos de aprendizaje en educación primaria y secundaria, concluyen que se necesita "un enfoque integrador" que combine múltiples estrategias. Esta conclusión, aunque formulada dentro del paradigma de estilos de aprendizaje, sugiere que la respuesta no es

categorizar y segregar, sino diversificar e integrar.

Aldás-Rovayo et al. (2020) encontraron en su estudio con estudiantes de educación superior en Ecuador que factores sociodemográficos (edad, género, nivel socioeconómico) se relacionan significativamente con supuestos "estilos de aprendizaje". Esto sugiere que lo que medimos como "estilos" puede ser en realidad reflejo de contextos sociales y oportunidades educativas previas, no características cognitivas inherentes.

Quizás la consecuencia más grave de invertir recursos en identificar y enseñar según estilos de aprendizaje es el costo de oportunidad: ¿qué dejamos de hacer mientras perseguimos esta quimera? El tiempo, energía y recursos que docentes e instituciones dedican a diagnosticar estilos, categorizar estudiantes y diseñar instrucción diferenciada basada en estos modelos podrían invertirse en estrategias con evidencia sólida de efectividad.

La investigación educativa basada en evidencia ha identificado múltiples prácticas que SÍ mejoran el aprendizaje de manera comprobable: práctica distribuida (espaciar el estudio en el tiempo), práctica de recuperación (testing effect), elaboración (conectar información nueva con conocimientos previos), ejemplos trabajados, retroalimentación oportuna y específica, enseñanza explícita de estrategias metacognitivas, entre otras. Estas estrategias funcionan para todos los estudiantes, independientemente de supuestos "estilos".

En Ecuador, donde los recursos educativos son limitados y los docentes enfrentan cargas laborales abrumadoras, invertir en capacitaciones sobre estilos de aprendizaje que carecen de evidencia científica es particularmente problemático. Como documenta el estudio del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2024), citado por Viñán-Guzmán et al. (2024), los estudiantes ecuatorianos de educación básica media no alcanzan estándares mínimos de aprendizaje. Frente a esta crisis, ¿realmente es prudente seguir invirtiendo en teorías no validadas cuando existen alternativas basadas en evidencia?

El caso es aún más urgente considerando las desigualdades estructurales del sistema educativo ecuatoriano. Serrano Polo et al. (2019), en su estudio sobre educación inclusiva, encontraron que aunque el 75.5% de estudiantes se siente incluido en el aula, un número significativo expresa exclusión. Los docentes requieren capacitación en estrategias inclusivas, pero estas estrategias no deberían basarse en categorizar estudiantes según "estilos", sino en desarrollar pedagogías flexibles, culturalmente responsivas y verdaderamente diferenciadas basadas en evaluación continua de necesidades reales.

Defensores de los estilos de aprendizaje a menudo argumentan: "Pero a mí me funciona. Veo que mis estudiantes responden mejor cuando enseño según sus

estilos". Este argumento apela a la experiencia docente, que es valiosa, pero puede ser engañosa. Como explican Rosenthal y Jacobson (1968), citados en la literatura crítica, cuando los docentes esperan mejores resultados de sus estudiantes, el rendimiento efectivamente mejora. Este efecto Pigmalión o Rosenthal significa que las expectativas sesgadas afectan la realidad y crean profecías autocumplidas. Cuando un docente cree genuinamente que está ayudando a sus estudiantes mediante estilos de aprendizaje, esa creencia positiva puede generar mejoras.

Además, muchas prácticas implementadas bajo el paraguas de "estilos de aprendizaje" son pedagógicamente sólidas por otras razones. Usar múltiples representaciones (visuales, verbales, prácticas) para enseñar un concepto es efectivo no porque atiende a diferentes "estilos", sino porque las representaciones múltiples fortalecen conexiones conceptuales y benefician a todos los estudiantes. Incorporar actividades prácticas no es bueno solo para los "kinestésicos", sino para cualquiera que aprende conceptos que requieren aplicación práctica.

El problema surge cuando atribuimos el éxito a la teoría incorrecta. Si un docente diversifica su instrucción creyendo que así atiende "estilos de aprendizaje", puede obtener buenos resultados, pero no por la razón que cree. Sería como un médico que prescribe un antibiótico correcto por las razones incorrectas: el paciente mejora, pero el médico no comprende realmente por qué. Esta confusión conceptual limita nuestra capacidad de mejorar

sistemáticamente.

Si los estilos de aprendizaje no son la respuesta, ¿qué deberíamos hacer? La buena noticia es que existen alternativas sólidas, basadas en evidencia científica robusta:

1. Enseñanza multimodal para todos: En lugar de segregar a estudiantes por supuestos estilos, diseñar instrucción que integre múltiples modalidades (visual, verbal, práctica) beneficia a todos. Como señala la teoría de la carga cognitiva, presentar información en formatos complementarios reduce la carga y facilita el aprendizaje, independientemente de preferencias individuales.
2. Estrategias de aprendizaje autorregulado: Enseñar explícitamente a los estudiantes estrategias metacognitivas—planificación, monitoreo, evaluación—permite que desarrollen autonomía y flexibilidad para adaptar sus enfoques según las demandas de cada tarea, no según una etiqueta fija.
3. Evaluación formativa continua: En lugar de diagnosticar "estilos" al inicio del año, evaluar continuamente el progreso y las necesidades específicas de cada estudiante en relación con contenidos concretos permite ajustes instruccionales más precisos y contextualizados.
4. Diferenciación basada en conocimientos previos y zona de desarrollo próximo: La teoría sociocultural de Vygotsky, que fundamenta el currículo ecuatoriano, ofrece un marco más sólido para la diferenciación:

identificar qué sabe el estudiante y qué puede hacer con apoyo, no qué "estilo" tiene.

5. Pedagogías culturalmente responsivas: En el contexto multicultural ecuatoriano, reconocer diferencias culturales, lingüísticas y experienciales es más relevante que categorizar por supuestos estilos cognitivos. Como documenta la literatura sobre educación intercultural en Ecuador, contextualizar la enseñanza según realidades locales mejora significativamente el aprendizaje.

Zuñiga Sánchez et al. (2020), en su estudio sobre incorporación de valores en estrategias pedagógicas ecuatorianas, concluyen que se requiere adopción de estrategias que promuevan reflexión crítica e integración práctica, más allá de categorías simplistas. Esta conclusión, aunque formulada en el contexto de educación en valores, aplica perfectamente a la discusión sobre estilos de aprendizaje: necesitamos enfoques más sofisticados, contextualizados y reflexivos.

Conclusiones

Este artículo ha examinado críticamente la teoría de los estilos de aprendizaje tal como se implementa en Ecuador, revelando la brecha entre su popularidad y su fundamentación científica. Las conclusiones son incómodas pero necesarias:

1. Los estilos de aprendizaje carecen de evidencia empírica robusta. A pesar de décadas de investigación, no existen pruebas científicas sólidas de que adaptar la instrucción a supuestos "estilos" mejore el aprendizaje. Los estudios ecuatorianos, aunque abundantes, documentan distribuciones de preferencias autorreportadas sin demostrar efectividad pedagógica.
2. La categorización de estudiantes conlleva riesgos. Etiquetar estudiantes según "estilos" puede limitar oportunidades, crear profecías autocumplidas y ocultar problemas estructurales más profundos como desigualdad de recursos, calidad docente variable y brechas socioeconómicas.
3. La complejidad del aprendizaje no se reduce a categorías simples. El aprendizaje depende de múltiples factores: naturaleza del contenido, conocimientos previos, motivación, contexto social y cultural, calidad instruccional. Los estilos de aprendizaje simplifican artificialmente esta complejidad.
4. Existen alternativas más efectivas. La ciencia cognitiva y la investigación educativa han identificado estrategias con evidencia sólida que benefician a todos los estudiantes: instrucción multimodal, práctica distribuida, retroalimentación específica, enseñanza metacognitiva, evaluación formativa continua.
5. El costo de oportunidad es significativo. Recursos limitados invertidos en teorías no validadas podrían destinarse a prácticas basadas en evidencia,

especialmente urgente en contextos como Ecuador donde persisten desafíos educativos fundamentales. Pero, ¿Qué significa esto para los docentes ecuatorianos comprometidos con mejorar el aprendizaje de sus estudiantes? No significa abandonar el reconocimiento de la diversidad estudiantil ni adoptar una enseñanza uniforme para todos. Significa, más bien:

Adoptar una postura crítica frente a modas pedagógicas. Cuestionar teorías populares, exigir evidencia científica robusta antes de incorporar prácticas, distinguir entre intuición y conocimiento validado.

Diversificar la instrucción por razones correctas. Usar múltiples representaciones y modalidades no porque los estudiantes tengan "estilos" diferentes, sino porque la instrucción multimodal beneficia a todos al crear conexiones conceptuales más ricas. Conocer a los estudiantes como personas completas. Ir más allá de etiquetas simplistas para comprender contextos familiares, culturales, experiencias previas, motivaciones, desafíos específicos. Esta comprensión profunda informa decisiones pedagógicas más efectivas que cualquier cuestionario de "estilos".

Invertir en formación docente basada en evidencia. Exigir a instituciones educativas y autoridades que las capacitaciones se fundamenten en investigación científica sólida, no en tendencias comerciales o creencias no

validadas. Promover la investigación educativa rigurosa en Ecuador. El sistema educativo ecuatoriano necesita más investigación experimental que evalúe efectividad de intervenciones pedagógicas específicas, no solo estudios descriptivos que documentan distribuciones de supuestos "estilos".

Finalmente, este artículo no pretende desacreditar el trabajo admirable de docentes ecuatorianos que, con recursos limitados y desafíos abrumadores, se esfuerzan diariamente por mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Pretende, más bien, invitar a una reflexión crítica sobre las bases conceptuales que guían nuestras prácticas.

La educación, como empresa profundamente humana y compleja, merece ser sustentada por el mejor conocimiento disponible. Cuando teorías populares carecen de fundamento científico, tenemos la responsabilidad profesional de cuestionarlas, aunque sean ampliamente aceptadas. Esta es la esencia del pensamiento crítico que intentamos fomentar en nuestros estudiantes; debemos modelarla en nuestra propia práctica profesional.

La pregunta del título—¿Quién está detrás del pupitre?—nos recuerda que detrás de cada escritorio escolar hay una persona única, compleja, en desarrollo, cuyo potencial no puede reducirse a una letra (V, A, K) o una categoría (reflexivo, activo, pragmático). Hay un ser humano con

historia, cultura, sueños, desafíos y capacidades que trascienden cualquier taxonomía simplista. Nuestra tarea como educadores ecuatorianos es honrar esa complejidad, no simplificarla. Es diseñar experiencias de aprendizaje ricas, multimodales, contextualizadas y flexibles que permitan a cada estudiante desarrollar su potencial completo. Es basar nuestras decisiones en evidencia científica sólida, no en creencias populares. Es reconocer que la diversidad estudiantil es real y valiosa, pero que categorizarla mediante "estilos de aprendizaje" no es la forma más efectiva de abordarla.

El camino hacia una educación ecuatoriana de calidad, equitativa e inclusiva no pasa por etiquetar estudiantes según supuestos estilos cognitivos fijos. Pasa por desarrollar una pedagogía crítica, reflexiva, basada en evidencia científica y comprometida con la justicia social. Pasa por reconocer que cada estudiante es irreductiblemente único, y que esa singularidad no se captura en categorías prefabricadas sino que se descubre, se acompaña y se celebra en la relación pedagógica cotidiana.

Referencias

- Aldás-Rovayo, V., Zambrano, C., Gago, L., & Pacheco, C. (2020). Estilos de aprendizaje y variables sociodemográficas en estudiantes de educación superior. Estudio de caso. *CienciAmérica*, 9(3), 108. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.335>
- An, D., & Carr, M. (2017). Learning styles theory fails to explain learning and achievement: Recommendations for alternative approaches. *Personality and Individual Differences*, 116, 410-416. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.050>
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review. Learning and Skills Research Centre. <https://cft.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/sites/59/learning-styles.pdf>
- Coque Méndez, J. L., Nájera Suárez, J. E., Mera Zambrano, E. J., Lua Reyes, Y. J., Macías Cobeña, K. M., Olmedo Torres, A. L., Intriago Laaz, A. Y., & Litardo Villamar, S. P. (2025). Adaptando estrategias pedagógicas a los estilos de aprendizaje en educación primaria y secundaria: un enfoque integrador. *Revista InveCom*, 5(1), e501014. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10927667>
- Delgado Sánchez, U., Martínez Flores, F. G., & Ponce Hernández, D. J. (2017). Análisis crítico de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva naturalista. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 9(1), 45-52.

- <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.9104>
- Espinal Carrillo, J. E., & Córdova Morán, J. (2025). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en educación general básica. *Revista Científica Multidisciplinaria Sapientiae*, 8(16), 439–453. <https://doi.org/10.56124/sapientiae.v8i16.024>
- Husmann, P. R., & O'Loughlin, V. D. (2019). Another Nail in the Coffin for Learning Styles? Disparities among Undergraduate Anatomy Students' Study Strategies, Class Performance, and Reported VARK Learning Styles. *Anatomical sciences education*, 12(1), 6–19. <https://doi.org/10.1002/ase.1777>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall. https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- Mendoza Mejía, J. L., Torrealba-Peña, M. J., Pastrán Calles, F. R., & Alcívar Vera, I. I. (2023). Estilos de aprendizaje e impacto en la formación académica de estudiantes universitarios en Ecuador. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 14(2), 607–629. <https://doi.org/10.21501/22161201.4043>
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105–119. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.

- <https://gwern.net/doc/statistics/bias/1968-rosenthal-pygmalioninthe classroom.pdf?utm>
- Salazar Carranco, A. C., & Paredes Rodríguez, L. A. (2023). Teaching techniques applied in EFL during the COVID-19 pandemic outbreak: A review in Ecuadorian secondary education. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 3337–3347. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.491>
- Serrano Polo, O. R., Espinoza Freire, E. E., & Espinoza Guamán, E. E. (2019). La inclusión en la enseñanza básica ecuatoriana. *Revista de Educación y Cultura*, 15(3), 58-72. <https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778101010.pdf>
- Villacís Zambrano, L. M., Loján Maldonado, B. H., De la Rosa Villao, A. S., & Caicedo Coello, E. A. (2020). Estilos de aprendizajes en estudiantes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 289–300. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146019/28064146019.pdf>
- Viñán-Guzmán, B. A., Yépez-Torres, E. T., Colcha-Loma, G. A., & Contreras-Jiménez, A. C. (2024). Estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de educación general básica. *Revista InVeCom*, 7(1), 1–12. https://www.revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3793?utm_source
- Zuñiga Sánchez, K. A. (2020). Las estrategias metodológicas y su incidencia en el aprendizaje de los valores. Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras

y Ciencias de la Educación. Disponible en
<http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/54432>