

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y TOLERANCIA A LA AMBIGÜEDAD DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. DIAGNÓSTICO Y REFLEXIONES ANTE EL EEES

José L. Arquero Montaña
Universidad de Sevilla
Concepción Tejero Rioja
Universidad de Huelva

Resumen

La convergencia prevista en el Espacio Europeo de Educación Superior propone un enfoque metodológico que descansa sobre tres pilares interdependientes. El primero se refiere al profesorado, cuyo papel principal es el de gestor de entornos de aprendizaje. El segundo a los alumnos, que deben ser mucho más autónomos e implicados en el proceso de aprendizaje. El tercero deriva de los dos anteriores y supone la utilización de metodologías más activas, incluyendo el trabajo en equipo. Este nuevo enfoque requiere de todos los actores un esfuerzo mayor y el desarrollo de determinadas capacidades y presupone de los estudiantes la presencia de determinadas características personales, que son clave para el éxito del proceso.

El presente trabajo explora, para una muestra de estudiantes universitarios de administración de empresas (LADE y DCE), algunas de estas características vinculadas a estilos de aprendizaje y a la tolerancia a la ambigüedad, reflexionando sobre su impacto en la introducción de las innovaciones docentes.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, tolerancia a la ambigüedad, capacidades personales.

Abstract

Convergence due to the Bologna process promotes a pedagogy based upon three bases. The first one is related with teaching staff. Teachers become managers of learning contexts. The second, is refers to students, who should be active participants in the learning process and work in a more autonomous way. The third one is derived from the two previous, and implies the use of a more active pedagogy, including working in teams. This new approach requires from both, students and teachers, an increased effort, and assumes that students present certain personal characteristics key for success.

The present paper explores, for a BA students sample some of those characteristics, including learning styles and tolerance to ambiguity, reflecting on its impact on pedagogic innovation.

Key words: learning styles, ambiguity tolerance, non technical skills.

1. INTRODUCCIÓN

Entre los retos más publicitados del espacio Europeo de Educación Superior se encuentra el nuevo enfoque metodológico que (MEC, 2005) “*transforme nuestro sistema educativo basado en la enseñanza a otro basado en el aprendizaje*”. Este cambio requiere, y así lo indica el MEC (2005), partir de tres principios:

- Mayor implicación y autonomía del estudiante.
- Utilización de metodologías más activas, incluyendo trabajo en equipo.
- Actuación del profesorado como gestor de entornos estimulantes de aprendizaje.

De estos tres principios, requisitos, más bien, dos se refieren directamente a actitudes y aptitudes de los estudiantes que, de nuevo citando al MEC, son los verdaderos protagonistas y beneficiarios del cambio.

En efecto, los estudiantes dispondrán de un sistema de estudios flexible en el que puedan diseñar su propio currículo y sacar el mayor rendimiento a un conjunto amplio de recursos y actividades puestas a su disposición. No obstante, parece claro que, para que los estudiantes que ingresen en la Universidad que ofrece tales programas puedan obtener los beneficios previstos deben ser capaces de trabajar de forma autónoma, participar activamente e integrarse en equipos de trabajo.

Por otro lado, los recientes estudios de diagnóstico de necesidades de formación en nuestra área (Arquero, 2000, Arquero et al 2005) han resaltado la necesidad de incidir en el desarrollo de determinadas capacidades transversales, tales como:

- Resolución de problemas complejos y poco estructurados.

- Capacidad de aprendizaje autónomo.
- Capacidades de comunicación y trabajo en grupo.

Estas capacidades aparecen como esenciales para un adecuado desempeño de las tareas propias de un profesional y son altamente valoradas en los procesos de selección de personal y durante toda la carrera laboral (Arquero, 2000).

Determinadas características personales (tales como la tolerancia a la ambigüedad o aspectos asociados a estilos de aprendizaje) pueden actuar como facilitadores o limitaciones, al desarrollo de estas capacidades y a la implantación de metodologías docentes. En este sentido, el presente trabajo explora los estilos de aprendizaje y la tolerancia a la ambigüedad de una muestra de estudiantes universitarios de primer curso en sus primeras clases, de forma que pueda ser un diagnóstico de la situación de partida. El trabajo queda estructurado de la siguiente forma. En primer lugar se presentan y explican los instrumentos utilizados, posteriormente se presentan los resultados obtenidos y se discuten los resultados, terminando con las conclusiones y las referencias.

2. EL CUESTIONARIO GRASHA-REICHMANN DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Existe gran cantidad de instrumentos dedicados a la evaluación y diagnóstico de los estilos cognitivos y de aprendizaje. Sólo es necesario realizar una búsqueda bibliográfica para encontrar numerosas referencias, que utilizan una amplia variedad de instrumentos, desarrollados desde teorías y planteamientos distintos y que miden, asimismo,

diferentes aspectos de la personalidad o formas de interaccionar en situaciones sociales concretas (ver por ejemplo las revisiones de Cooper, 2001, o Cassidy, 2004).

De esta panoplia de instrumentos nos decantamos por el *Student Learning Style Scale*, desarrollado por Grasha y Reichmann (GRSLSS, Grasha, 1996) y de amplio uso en los EE.UU. Evolucionado desde una primitiva versión de 1974 de 90 ítems, la escala puede clasificarse (Cassidy, 2004) como centrada en el aprendizaje, con un enfoque basado en preferencias. Como indican Jonassen y Grabowski (1993), el modelo de interacción de estilos de aprendizaje se centra en las preferencias del discente, introduciendo dimensiones sociales y afectivas en la medida de los estilos. Es destacable la asunción de que los estilos son, en cierta medida, variables y pueden cambiar ante diferentes situaciones de aprendizaje. La escala utilizada (Grasha, 1996) consta de 60 ítems, a responder en una escala de Likert 5 puntos (desde 1: total desacuerdo a 5: totalmente de acuerdo; siendo 3 el punto neutro de la escala) que dan lugar a seis medidas en tres dimensiones:

- participativo - evitador
- colaborador - competitivo
- dependiente - independiente

Las características genéricas de los estudiantes que presentan estos estilos son las presentadas en la tabla 1. Las puntuaciones no se obtienen en polos opuestos, sino de forma independiente, de forma que, para cada caso, se obtienen seis valores. Las puntuaciones de referencia publicadas para este instrumento pueden verse en la tabla 2.

El interés de este instrumento como diagnóstico en el entorno de partida es casi obvio: para que el cambio metodológico proporcione los resultados esperados, es necesario que los estudiantes sean participativos, colaboradores y, en cierta medida, independientes. De lo contrario, estudiantes dependientes en exceso, evitadores y excesivamente competitivos, el cambio no será posible. Igualmente, la capacidad de autoaprendizaje requiere que los estudiantes no sean dependientes en exceso y la capacidad de trabajo en equipo que sean colaboradores.

3. TOLERANCIA A LA AMBIGÜEDAD¹

Tal y como indica McLain (1993), existen diferentes perspectivas conceptuales sobre la tolerancia a la ambigüedad: Budner (1962) define la ambigüedad percibida como una fuente de amenaza y la asocia a estímulos nuevos, complejos, o irresolubles, sin tener en cuenta proyecciones sobre un estado futuro. Ellsberg (1961), por el contrario, define la ambigüedad como una probabilidad de segundo orden, esto es, el grado de certeza con el que se puede calcular la probabilidad asociada con una línea de acción, la tercera perspectiva (Frenkel-Brumswik, 1949) se centra en intolerancia a la diversidad humana, por lo que no es relevante en nuestro contexto. McLain desarrolla un instrumento que trata de superar el principal inconveniente de los anteriores (débiles propiedades psicométricas) y que mide la atracción – rechazo ante estímulos percibidos como poco familiares, complejos, dinámicamente inciertos o sujetos a

1. Agradecemos a David L. McLain su apoyo en nuestra investigación, permitiendo el uso de sus cuestionarios y proporcionándonos las últimas versiones de sus trabajos.

Tabla 1. Descripción de los estilos.

Participativos Disfrutan yendo a clase y toman parte en cuantas actividades del curso pueden. Usualmente están deseando cumplir los objetivos del curso, tanto obligatorios como optativos, en la mayor medida que puedan hacerlo. Sus preferencias en clase incluyen exposiciones con debates, oportunidades para analizar y debatir sobre los contenidos. Profesores que analicen y sintetizen bien la información.	Evitadores – (Inhibidos o desinteresados). No tienen entusiasmo por aprender los contenidos, ni por asistir a clase. No participan ni con sus compañeros ni con sus profesores en el aula. Están desinteresados y abrumados por lo que ocurre en clase. Generalmente desconectan en la mayoría de las actividades de clase. Preferirían que no hubiese exámenes ni sistemas de notas en los que se apruebe o suspenda. No les gustan los profesores entusiastas ni que les pidan hacer algo en el aula.
Colaborador. Es el tipo de estudiante que siente que puede aprender compartiendo ideas y uniendo esfuerzos y habilidades. Cooperan con el profesor y les gusta trabajar con otros. Sus preferencias en clase son exposiciones con discusiones en pequeño grupo. Seminarios y proyectos de grupo.	Competitivos. Son estudiantes que aprenden los contenidos de forma que sean mejores que los demás de su clase, creen que es necesario competir con los estudiantes por las recompensas que están en juego. Les gusta ser el centro de atención y recibir reconocimiento por sus logros en clase. Tienden a convertirse en líderes en los debates. Prefieren metodologías docentes centradas en el profesor. Ser señalados en clase por hacer un buen trabajo. Actividades donde puedan hacerlo mejor que los demás.
Dependientes Muestran poca curiosidad intelectual y aprenden sólo lo que se requiere. Ven al profesor y a los compañeros como fuentes de apoyo y estructura y buscan hacia figuras con autoridad en busca de guía de actuación. Sus preferencias en clase son instrucciones y plazos claros. Métodos pedagógicos centrados en el profesor. Esquemas y apuntes en la pizarra (o equivalente). Tan poca ambigüedad como sea posible.	Independientes. Son estudiantes que prefieren pensar por ellos mismos y que confían en sus habilidades de aprendizaje. Prefieren aprender los contenidos que ellos creen importantes y prefieren trabajar solos en los trabajos y proyectos más que con otros estudiantes. Los estudiantes independientes prefieren instrucciones que les permitan ir a su propio paso. Tareas y trabajos que les den oportunidades de pensar de forma independiente y proyectos en los que puedan intervenir en su diseño. En general prefieren estrategias centradas en el estudiante, más que en el profesor,

Fuente: Cuesta College (<http://library.cuesta.cc.ca.us/distance/index.htm>)

Tabla 2. Puntuaciones de referencia.

	Bajo	Moderado	Alto
01 participativo	1,0-3,0	3,1-4,1	4,2-5,0
02 evitador	1,0-1,8	1,9-3,1	3,2-5,0
03 colaborador	1,0-2,7	2,8-3,4	3,5-5,0
04 competitivo	1,0-1,7	1,8-2,8	2,9-5,0
05 dependiente	1,0-2,9	3,0-4,0	4,1-5,0
06 independiente	1,0-2,7	2,8-3,8	3,9-5,0

diversas interpretaciones alternativas, o directamente en conflicto (McLain, 1993). La escala utilizada es el MSTAT 2 en su versión reducida de 13 ítems (McLain, 2003).

Las opiniones de instituciones relevantes (AAA-AECC, IFAC, Arthur Andersen et al) y los resultados de la investigación (Arquero, 2000; Hassall et al, 2003) indican que los trabajos a los que deben enfrentarse los profesionales de la contabilidad suponen la resolución de problemas poco estructurados, que requieren de múltiples fuentes de información y en los que existen varias soluciones alternativas. En este contexto, estudiantes con baja tolerancia a la ambigüedad se encontrarán con graves limitaciones para superar asignaturas en las que se presenten situaciones complejas (análisis, auditoría, contabilidad analítica avanzada, etc.). En el mismo sentido, una vez lleguen al mundo

laboral, tendrán problemas para desarrollar sus tareas, si es que consiguen superar las pruebas de acceso y/o ascender en su carrera a puestos de mayor responsabilidad.

4. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA Y RESULTADOS

La muestra consta de 169 estudiantes de L.A.D.E. y D.C.E. de la Universidad de Huelva, cursando primero. La distribución por sexo es 60% mujeres, 40% hombres. La edad oscila entre 17 y 23 años, con media, mediana y moda en 18 años. Las notas de acceso oscilan entre 4,75 y 9,12, aunque la media se establece alrededor del 6,5. (Tabla 3).

Inicialmente se obtuvieron datos tanto de alumnos de nuevo ingreso (114; 67,5% de la

Tabla 3. Descriptivos para edad y nota de acceso

	Media	Mediana	Máximo	Mínimo	Percentil 25	Percentil 75
Edad	18	18	23	17	18	19
Nota de acceso	6,48	6,46	9,12	4,75	5,75	7,00

muestra) como de alumnos repetidores (55; 32,5%).

Procesados los cuestionarios, los datos descriptivos de las puntuaciones correspondientes a toda la muestra son los expuestos en la tabla 4.

Como puede observarse, en comparación con los valores de referencia las medias muestrales se sitúan en valores moderados, excepto para colaborador, en que la media es alta y dependiente, para lo que ocurre lo mismo. En el caso de la escala AT, la media se sitúa ligeramente por debajo de la media del instrumento (39), presentando un rango de valores muy contenido.

Reclasificando las puntuaciones entre alto -moderado- bajo, podemos obtener la distribución de frecuencias muestral para las seis puntuaciones (tabla 5).

Como puede verse en la tabla 5, aunque la media de participativo es moderada, hay un porcentaje significativo de alumnos (38,5) que puntúan alto, mientras que en el polo opuesto (evitador), la gran mayoría (75%) presentan valores moderados. En cuanto a la dimensión colaborador-competitivo, hay un gran número de alumnos (cerca del 70%) que puntúan alto como colaboradores, aunque hay un nada desdénable 34% de alumnos altamente competitivos. El dato más destacable está en la dimensión dependiente-independiente. No hay nadie que puntúe bajo en la escala de dependiente, mientras que un 62% son alumnos altamente dependientes (y sólo un 13% muestran valores altos en la escala independiente).

Hemos indicado que, inicialmente, no descartamos los cuestionarios procedentes

Tabla 4. Descriptivos para las escalas.

	Media	Mediana	Máximo	Mínimo	Media / ref.	Percentil 25	Percentil 75
01 participativo	3,87	3,9	5	2	Moderado	3,6	4,3
02 evitador	2,67	2,7	4	1,1	Moderado	2,3	3
03 colaborador	3,63	3,7	5	2,1	Alto	3,3	4
04 competitivo	2,56	2,6	4,6	1,3	Moderado	2,2	3
05 dependiente	4,06	4,1	4,9	3,2	Alto	3,8	4,3
06 independiente	3,25	3,2	4,6	2	Moderado	2,9	3,5
Amb. tolerance	38	38	61	22	Medio	33	43

Tabla 5. Distribución de frecuencias para las escalas.

	participativo	evitador	colaborador	competitivo	dependiente	independiente
Bajo	10,7	5,3	9,5	11,8	0,0	20,1
Moderado	50,9	75,1	20,7	53,8	37,9	66,9
Alto	38,5	19,5	69,8	34,3	62,1	13,0
Total	100	100	100	100	100	100

de alumnos repetidores. La razón es que la comparación de las medias de ambos grupos puede proporcionar información de mucho interés. En la tabla 6 aparece el análisis de diferencia de medias entre repetidores y alumnos de nuevo ingreso (utilizando la prueba T). Observando la última columna, nivel de significación de la prueba, para cuatro de las seis puntuaciones, las medias son significativamente diferentes (al menos al 5%) entre repetidores y “novatos”.

Los repetidores muestran menores valores medios de independencia, participación y colaboración y son más evitadores. Se puede argumentar que este tipo de alumnos manifiesta unas tendencias que facilitan el fracaso y por tanto, es lógico que los repetidores muestren este perfil por encima del resto de la muestra. Sin embargo, no debe despreciarse ninguna otra explicación y existe otra inmediata. El proceso de enseñanza, de alguna

forma, puede fomentar el cambio de estilo en la dirección del perfil de los repetidores. En todo caso, parece necesaria una ampliación del estudio que intente dar respuesta a este interrogante.

Como indicamos al presentar el instrumento, las dimensiones no se obtienen como polos opuestos de un continuo, sino que se obtienen 6 puntuaciones independientes. La tabla 7 muestra las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas utilizando la Rho de Spearman.

Sería razonable esperar altas correlaciones negativas entre los dos valores que definen cada dimensión. Sin embargo, no es así para todas. En efecto, la correlación entre las puntuaciones que definen la dimensión participativo–evitador es alta (49%) y muy significativa (al 1%). Sin embargo, en las otras dos dimensiones colaborador–competitivo y dependiente–independiente, los coeficientes

Tabla 6. Diferencia de medias en las escalas (repetidores vs. nuevo ingreso).

		N	Media	Desv. típ.	T test p value
LE_01	nuevo	114	3,297	,48398	,044
Independiente	repetidor	55	3,147	,36710	
LE_02	nuevo	114	2,577	,46507	,000
Evitador	repetidor	55	2,852	,40499	
LE_03	nuevo	114	3,693	,52910	,039
Colaborador	repetidor	55	3,509	,55753	
LE_04	nuevo	114	4,090	,30771	n.s.
Dependiente	repetidor	55	3,994	,38414	
LE_05	nuevo	114	2,519	,62057	n.s.
Competitivo	repetidor	55	2,652	,57473	
LE_06	nuevo	114	4,007	,49773	,000
Participativo	repetidor	55	3,583	,50028	
Amb Tolerance	nuevo	110	38,31	7,710	n.s.
MSTAT-2	repetidor	52	37,33	7,509	

Tabla 7. Correlaciones entre escalas.

	Rho	Evitador	Colab.	Depend.	Compet.	Partic.	AT score
LE_01	Coef..	-0,164	0,164	0,142	0,087	0,286	,159
Independiente	Sig. (bilat.)	0,082	0,082	n.s.	n.s.	0,002	,043
LE_02	Coef..		-0,176	-0,153	0,067	-0,498	,061
Evitador	Sig. (bilat.)		0,061	n.s.	n.s.	0,000	n.s.
LE_03	Coef..		-	0,319	0,039	0,421	-,036
Colaborador	Sig. (bilat.)		.	0,001	n.s.	0,000	n.s.
LE_04	Coef..			-	0,040	0,390	-,095
Dependiente	Sig. (bilat.)			.	n.s.	0,000	n.s.
LE_05	Coef..				-	-0,050	-,142
Competitivo	Sig. (bilat.)				.	n.s.	n.s.
LE_06	Coef..					-	,010
Participativo	Sig. (bilat.)					.	n.s.

de correlación son muy bajos y no son estadísticamente significativos. Es destacable la alta correlación entre las puntuaciones en las escalas participativo y colaborador (42%, sig. 1%), participativo y dependiente (39%, sig. 1%) y colaborador y dependiente (32%, sig. 1%).

La inexistencia de alguna de las correlaciones esperadas podría hacer pensar en un problema de definición de las escalas. Realizadas pruebas de fiabilidad (estadístico alfa de Cronbach), los resultados son muy dispares. Dos de las escalas tienen una fiabilidad muy alta colaborador (71,2%) y participativo (78%), tres, media-baja independiente (54%), evitador (53,%) y dependiente (51%); y una de ellas muy baja: competitivo (18%). Un análisis detallado de esta última escala indica que la eliminación de un único ítem permitiría una fiabilidad del 64%. Valores rondando el 50% aparecen en otros inventarios sobre estilos de aprendizaje (ver por ejemplo Troiano et al, 2004, que obtienen valores de fiabilidad interna entre 0,44 y 0,62 para el ILS de Fel-

der-Solomon), aunque los valores publicados para muestras de EE.UU. son más altos (de 0,73 a 0,89; Yazici, 2005).

La puntuación de la escala AT sólo aparece relacionada, de forma positiva, con el estilo independiente, de forma que una mayor independencia parece estar asociada a una mayor tolerancia a la ambigüedad. Respecto a su consistencia interna, el valor de alfa de Cronbach es muy alto (81,5%).

4.COMENTARIOS FINALES Y EXTENSIONES

El adaptar el Sistema Educativo al nuevo Espacio Europeo va a requerir un cambio desde las diferentes metodologías existentes hacia otras más activas y participativas. Esto requiere no sólo un cambio en las actitudes y aptitudes del profesorado; los alumnos deben tener también un conjunto de características que les permitan aprovechar este cambio. Para poder determinar qué estrate-

gias pueden tener éxito, o qué actividades es necesario poner en marcha para adecuar las características del alumnado a los requerimientos del nuevo sistema, es necesario realizar un diagnóstico riguroso.

Las características intrínsecas que deben dominar en el nuevo estudiante para que pueda sacar máximo provecho de los estudios universitarios serán (entre otras):

1. Capacidad para trabajar de forma autónoma.
2. Capacidad para participar activamente.
3. Capacidad para integrarse en equipos de trabajo.

Esto se traduce en tres dimensiones de los estilos de aprendizaje, utilizando inventario Grasha-Reichmann, que deben poseer los discentes para tener éxito en la adaptación al EEES. Los estudiantes han de ser:

1. Independientes.
2. Participativos.
3. Colaboradores.

Nuestros resultados, sobre una muestra de alumnos de primer curso, sin embargo, sugieren que los alumnos son altamente colaboradores, pero también son dependientes en alto grado y moderadamente participativos. Igualmente, tanto los requisitos futuros de los puestos de trabajo, como las metodologías más activas (como la enseñanza basada en casos) requieren de los estudiantes que sepan tratar con problemas complejos, poco estructurados o con información proporcionada en condiciones reales. Esto requiere de los alumnos la capacidad de tolerar situaciones ambiguas. Sin embargo esta tolerancia es solo meridiana.

Así, los resultados sugieren que los estudiantes pueden tener problemas si se enfrentan a metodologías en los que tengan

que desenvolverse de forma autónoma para resolver cuestiones de cierta complejidad; lo que sin duda constituye una limitación a priori para la introducción de estas innovaciones asociadas al E.E.E.S.

Cuando se comparan los datos de los repetidores con respecto a los de nuevo ingreso, se observa que los repetidores son de media todavía menos independientes, participativos, colaboradores y tolerantes a la ambigüedad, además de ser más evitadores. Inicialmente, estas dimensiones corresponderían a alumnos con más probabilidades de fracasar, por lo que es razonable encontrarlas con más fuerza en los alumnos repetidores que en los novatos. Sin embargo puede plantearse una duda de amplias consecuencias: ¿es quizás el proceso de enseñanza actual el que fomenta el cambio de estilo en esa dirección? Eso supondría que existe una clara desalineación entre los objetivos teóricos del sistema, los procedimientos y métodos aplicados y los resultados reales, o lo que es lo mismo, se están usando métodos inadecuados sobre unos estudiantes que tampoco presentan el perfil idóneo. Esta cuestión es suficientemente importante para justificar un estudio en profundidad.

5. REFERENCIAS

- ACCOUNTING EDUCATION CHANGE COMMISSION (1990): *Position Statement No. 1. Objectives of Education for Accountants*. Sarasota, AAA-AECC.
- ALONSO, C.M., GALLEGO, D.J. Y HONEY, P. (1997): *Los estilos de aprendizaje, procedimientos de diagnóstico y mejora*. Mensajero. Bilbao.
- ARQUERO MONTAÑO, J.L. (2000): Capacidades no técnicas en el perfil profesional en contabilidad: las opiniones de do-

- centes y profesionales. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*. XXIX, 103, 149-172
- ARQUERO, J.L., y DONOSO, J.A. (2005): "Diagnóstico del perfil profesional de mandado para los egresados en las titulaciones del área financiero- contable". En *Acreditación, Certificación e Innovación*. 31-44. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- ARTHUR ANDERSEN & Co., (1989): *Perspectives on Education: Capabilities for Success in the Accounting Profession*. New York.
- BHAMORNSIRI, D. y GUINN, R.E. (1991): The road to partnership in the 'Big Six' firms: implications for accounting education. *Issues in Accounting Education*. 6, 1, 9-24.
- BUDNER, J. (1962): Tolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of personality*, 30, 29-40.
- CASSIDY, S. (2004): Learning Styles: An overview of theories, models and measures. *Educational Psychology*. 24,4, 419-444.
- COOPER, S.S. (2001): Learning Styles: Disponible en www.konnections.net/lifecircles/learningstyles.htm
- DUFF, A. (2004): The revised approaches to studying inventory and its use in management education. *Active learning in higher education*. 5, 1, 56-72.
- ELLSBERG, D. (1961): Risk, ambiguity and the savage axioms. *Quarterly Journal of Economics*, 75, 643-669.
- FRENKEL-BRUNSWIK, E. (1949): Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of personality*, 18, 108-143.
- GRASHA, A. (1996): *Teaching with Style. A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning style*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.
- HASSALL, T; JOYCE, J; ARQUERO, J.L. y DONOSO, J.A. (2003): The Vocational Skills Gap For Management Accountants: The Stakeholders Perspectives. *Innovations in Education and Teaching International*, ISSN:1470-3297. Vol. 40-1. pp. 78-88.
- INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS. EDUCATION COMMITTEE. (1994): *2000 and Beyond. A strategic framework for prequalification education for the accountancy profession in the year 2000 and beyond*. N.Y., IFAC.
- JONASSEN, D.H. y GRABOWSKI, B.L. (1993): *Handbook of international differences, learning and instruction*. Hillsdale. Lawrence Erlbaum assoc.
- LOWE, D.J. y RECKERS, P.M.J. (1997): The influence of outcome effects, decision aids usage, and intolerance of ambiguity on evaluations of professional audit judgement. *International Journal of Auditing*, 1, 1, 43-59.
- McLAIN, D.L. (1993): The MSTAT-1: a new measure of an individual's tolerance for ambiguity. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 183-189.
- McLAIN, D.L. (2003): *The Measurement of ambiguity tolerance*. Work document. State University of New York Institute of Technology. Utica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2005): *Espacio Europeo de Educación Superior*. MEC.
- TROIANO, H.; BREITMAN, M. y GETEALONSO, C. (2004): Estilos de aprendizaje que predominan entre los estudiantes universitarios. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 23, 63-82.
- WOLK, C.M. y CATES, T.A. (1994): Problem solving styles of accounting students:

- are expectations of change reasonable? *Journal of Accounting Education*, 12, 4, 269-281.
- YAZICI, H.J. (2005): A study of collaborative learning style and team learning performance. *Education + training*. 47, 3, 216-229.
- ZHANG, L. (2002): Thinking styles: their relationships with modes of thinking and academic performance. *Educational Psychology*, 22, 3, 331-348.