

# Los estilos de aprendizaje en el marco de una Educación Superior más humanista y desarrolladora

LEARNING STYLES IN THE FRAMEWORK OF A MORE HUMANISTIC AND DEVELOPING HIGHER EDUCATION

Dr. Juan Silvio Cabrera Albert<sup>1</sup>

## RESUMEN

Ante la necesidad de continuar perfeccionando la Educación Superior en nuestros países a partir de una mayor consideración del alumno como principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, el autor de la presente investigación, apoyado en concepciones pedagógicas renovadoras, propone concebir una didáctica centrada en el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes como vía para que el docente pueda personalizar sus influencias educativas y potenciar la formación integral como futuro profesional. En tal sentido, se asumen los estilos de aprendizaje como criterio vertebrador y dinamizador del proceso docente- educativo en función de tres aprendizajes básicos: aprender a comprender, aprender a organizar el tiempo y aprender a convivir con los demás. Como resultado del estudio se presentan los rasgos fundamentales que distinguen los estilos de aprendizaje de una muestra de estudiantes universitarios cubanos, diagnóstico este realizado a partir de una metodología propuesta por el autor sobre la base del enfoque histórico-cultural de Vigostky.

**Palabras claves:** estilos de aprendizaje, didáctica, habilidades conformadoras del desarrollo personal, personalización de la educación.

---

<sup>1</sup> Universidad de Pinar del Río (Cuba) Docente del Doctorado en Educación en la Universidad Iberoamericana. Programa de Movilidad Académica, Pablo Neruda – O.E.I.

## ABSTRACT

Based on the need to qualitatively improve the Higher education in our countries taking more into account students as the main character of the teaching- learning process, the author of this research based on the historical and present renewal pedagogical proposes a didactic system centred on learning styles as a way to personalize educational influences and contribute to the professional and personal growth of the students. In that sense, learning styles are assumed as the keystone and main axis of the pedagogical process for the sake of three basic learning dimensions: learning how to understand, learning how to organize the time and learning how to live with others. As a result of the present study, the main features that distinguish learning styles of a sample of Cuban university students, a diagnosis based on a methodology proposed by the author from the Vigotsky historical-cultural approach.

**Keywords:** learning styles, didactics, personal developmental skills, personalization of education.

## INTRODUCCIÓN

El comienzo del siglo XXI se ha convertido para la educación en un período de grandes transformaciones en consonancia con las nuevas exigencias que ante la escuela ha impuesto la situación social actual.

En el caso de la Educación Superior de muchos de nuestros países, los esfuerzos se han volcado básicamente hacia la búsqueda de premisas que propicien la formación de un profesional activo transformador de la realidad. La naturaleza de tal exigencia ha requerido, en consecuencia, de profundos estudios en torno a la concepción del planeamiento curricular (Álvarez C., 1995; González O., 1995; Díaz T., 1997) y la comprensión de los propios procesos formativos asociados al desarrollo de la personalidad del profesional (Rodríguez L., 1993; Fernández L., 1988; González F., 1995; Mitjans A., 1995; Fariñas G., 1995; Labarrere A., 1995; Ibarra L., 1995).

Particular atención en el marco de esta última dirección investigativa ha merecido, sin dudas, la problemática relacionada con el proceso de aprendizaje y el conjunto de variables individuales que inciden en el desempeño escolar de los estudiantes universitarios: actitud ante el estudio, habilidades intelectuales, equilibrio emocional, orientación profesional, autovaloración cognitiva, etc.

Un rasgo distintivo de la madurez profesoral alcanzada como resultado del desarrollo investigativo en esta área es el hecho de que cada día sumen más los profesores universitarios que comprenden, que las influencias educativas no operan linealmente, ni de manera igual para todos los sujetos y que por tanto no pueden ser estandarizadas (Fernández L., 1993). No es casual por ello que la llamada “personalización” de la educación se perfile ya como una de las grandes dimensiones del actual proceso de transformación que vive la universidad contemporánea.

Desafortunadamente, y a pesar de muchos, hoy comprender que la educación es un asunto de personas y que por ser éstas diferentes entre sí, educar resulta una cuestión de atender a la diversidad (Guild P. & Garger S., 1985), en la práctica la enseñanza en el marco de la universidad sigue siendo eminentemente estandarizada y a los profesores les resulta aún difícil despojarnos de la inercia igualitarista que siempre nos ha caracterizado (Fariñas G., 1995).

En realidad, a los profesores, como bien ha señalado Cesar Coll (1995), se les dificulta articular respuestas diversificadas susceptibles de atender

las distintas necesidades de los alumnos, al no disponer muchas veces en su haber de un marco teórico referencial que les brinde instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica educativa, en el cual pudiesen encontrar respuestas a preguntas básicas que todos los docentes se hacen:

¿Cómo aprenden mis alumnos? ¿Por qué aprenden cuando aprenden? ¿Por qué a veces no consiguen aprender al menos en el grado en que me había propuesto? ¿Por qué en el caso de dos estudiantes de la misma edad, del mismo ambiente sociocultural y con similares capacidades intelectuales, ante una misma situación de aprendizaje y dentro de un mismo contexto, uno aprende y el otro no? ¿Por qué un mismo método de lectura, utilizado por un mismo profesor, puede ser causa de fracaso, frustración e incluso rechazo para algunos alumnos, mientras para otros puede resultar un método excelente? ¿Por qué el rendimiento de unos aumenta cuando trabajan en equipo mientras otros necesitan del silencio y del trabajo individual para rendir al máximo?

En relación con muchas de estas interrogantes y otras muy disímiles, los psicólogos de la educación coinciden en apuntar que las personas poseemos diferentes estilos de aprendizaje, y estos son en definitiva los responsables de las diversas formas de comportarse los estudiantes ante el aprendizaje (Enciclopedia de Psicología, 1998).

Desafortunadamente, despojarse de la inercia igualitarista que por tanto tiempo ha caracterizado a los profesores, constituye para muchos un verdadero reto. Así al menos lo evidencian los resultados obtenidos a partir de encuestas y entrevistas realizadas entre los profesores de la Universidad de Pinar del Río, de los cuales el 87 % reconoció no prestar suficiente atención a las diferencias individuales de los estudiantes en sus clases, mientras el 92 % por su parte alegó no saber sobre qué bases didácticas y metodológicas poder atender dicha diversidad. Por otra parte, aunque el 78% de estos mismos profesores reconoció la importancia de tomar en cuenta las formas aprender, de los estudiantes el 84% de ellos confiesa haber considerado alguna vez los estilos de aprendizaje de los estudiantes durante la organización, ejecución o evaluación del proceso.

En general, el concepto de estilos de aprendizaje aún se presenta para la mayoría de los profesores como un concepto confuso y superfluo, difícil de ser considerado en la práctica, pues como ellos mismos indicaron en las entrevistas, “no cuentan con el conocimiento teórico ni las herramientas prácticas para su diagnóstico y tratamiento”.

Precisamente todo ello nos ha inducido a plantearnos como objetivo de la presente investigación fundamentar un sistema didáctico de la Educación Superior centrado en los estilos de aprendizaje de los estudiantes como vía para personalizar, desde el punto de vista pedagógico, las influencias educativas y potenciar así su formación integral como futuro profesional.

## MARCO TEÓRICO

### LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE COMO OBJETO DE ESTUDIO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La noción de estilos de aprendizaje o estilos cognitivos tiene sus antecedentes etimológicos en el campo de la Psicología. Como concepto fue utilizado por primera vez en los años 50 del pasado siglo por los llamados “Psicólogos Cognitivistas”, quienes incentivados por el desarrollo de la Lingüística, la incipiente revolución tecnológica en el campo de la Informática y las comunicaciones a partir del surgimiento de las computadoras, los descubrimientos en la Ciencias Neurológicas y el debilitamiento del Conductismo, comenzaban por aquel entonces a prestar especial atención al hombre desde el punto de vista de la cognición. De todos fue Herman Witkin (1954) uno de los primeros investigadores que se interesó por la problemática de los “estilos cognitivos”, como expresión de las formas particulares de los individuos de percibir y procesar la información. Con posterioridad a los trabajos de Witkin sobre dependencia-independencia del campo, vieron la luz otras investigaciones referidas al tema, de autores como Holzman P.S. & Clein G.S., 1954; Eriksen C. W., 1954; Golstein K. & Scheerer M., 1951; Kagan J., 1965 (cit. por Allport G., 1961 y Huteau M., 1989).

Respecto a la clasificación de los estilos de aprendizaje, en este estudio pudimos constatar la existencia de una gama versátil de éstas de acuerdo a cada autor. Desde nuestro punto de vista, sin embargo, entre las diferentes concepciones consultadas en la literatura especializada para el estudio de los estilos de aprendizaje, saltan a la vista cuatro modelos teóricos, de trascendental valor investigativo y heurístico para cualquier investigación sobre este objeto de estudio: los modelos de Rita y Keneth Dunn, D. Kolb, R. Schmeck y Linda VerLee Williams.

Así por ejemplo, el modelo de Rita y Keneth Dunn (1978, 1982 cit. por Orlich D., 1995), además de ser uno de los primeros enfoques acerca de los estilos de aprendizaje aparecidos en el campo de la educación, se

distingue por prestar especial atención a lo que ellos dieran en llamar modalidades perceptuales, a través de las cuales se expresan las formas preferidas de los estudiantes responder ante las tareas de aprendizaje y que se concretan en tres estilos de aprendizaje: estilo visual, estilo auditivo y estilo táctil/ kinestésico.

Otro enfoque muy difundido en el mundo sobre los estilos de aprendizaje es el de la mente bilateral, sustentado en el estudio acerca de la asimetría funcional del cerebro humano. Entre los precursores más destacados de este enfoque, considerado fundamento básico del llamado “Arte de aprender con todo el cerebro”, sobresale Linda V. Williams (1995), la que parte del presupuesto de que entre los seres humanos existe cierta propensión a utilizar un hemisferio cerebral más que otro, para clasificar las personas en predominantemente sinistro-hemisféricas (*left-brained*), si se distinguen por ser eminentemente verbales; resolver los problemas de forma secuencial; procesar la información paso a paso, dato a dato, en forma lineal y causal; preferir la conversación o la escritura; poseer un pensamiento que sigue una lógica explícita; y los predominantemente dextrohemisféricos (*right-brained*), los que tienden a ser menos verbales; a resolver problemas intuitivamente; preferir imágenes y dibujos; procesar holísticamente muchos datos a la vez, en forma simultánea, no lineal ni causal.

Para la mayoría de los seguidores de la “Mente Bilateral” en la educación, la tarea principal de la escuela moderna radica en lograr que los estudiantes “Aprendan con todo el cerebro”, y en consecuencia desarrollen un uso flexible de los dos hemisferios cerebrales (Kinsella K., 1995).

Otro de los modelos teóricos acerca de los estilos de aprendizaje de mayor relevancia desde nuestro punto de vista, es el propuesto por el psicólogo norteamericano David Kolb (1976, 1984), quien considera que los estudiantes pueden ser clasificados en convergentes o divergentes, y asimiladores o acomodadores, en dependencia de cómo perciben y cómo procesan la información.

En tal sentido Kolb plantea, que las personas pueden captar la información o la experiencia a través de dos vías básicas: la concreta, llamada por él experiencia concreta y la abstracta, denominada conceptualización abstracta.

De acuerdo a las formas de procesar la información, Kolb señala que algunas personas, después de haber percibido una experiencia o información, prefieren reflexionar sobre algunos aspectos, filtrar esa

experiencia en relación con la propia para crear nuevos significados en una elección pausada y deliberada. Ello fundamenta una forma común de procesamiento de la información: la observación reflexiva, opuesta a una segunda, la experimentación activa, propia de aquellas personas que toman una información y casi de inmediato se ven precisadas a utilizarla, actuando sobre la realidad para transformarla.

Según la tipología de Kolb, los estudiantes divergentes se caracterizan por captar la información por medio de experiencias reales y concretas y por procesarla reflexivamente, los convergentes por percibir la información de forma abstracta, por la vía de la formulación conceptual (teóricamente) y procesarla por la vía de la experimentación activa. Por su parte, los asimiladores o analíticos, tienden también a percibir la información de forma abstracta, pero a procesar reflexivamente. Finalmente los acomodadores perciben la información a partir de experiencias concretas y la procesan activamente.

Otro de los enfoques de significativa importancia para la investigación sobre estilos de aprendizaje en el marco de la educación es el de Ronald Schmeck, el cual se vincula directamente a estudios sobre estrategias de aprendizaje. En sus investigaciones, éste autor demuestra que los alumnos pueden llegar a potenciarse académicamente siempre y cuando desarrollen estilos y estrategias de aprendizaje adecuados.

Para Schmeck (1988) el estudiante en un marco escolar propicio realiza un doble aprendizaje: el relativo a la materia y el relativo al proceso de pensamiento. Si éste al estudiar un tema lo memoriza, aprende a memorizar; si al estudiar lo sintetiza, aprende a sintetizar. Ello manifiesta que la formación del alumno en estrategias de aprendizaje no tan solo le ayuda a mejorar su rendimiento académico, sino también el desarrollo de la comprensión, la síntesis, el análisis, en los que se basan los procesos de pensamiento y los cuales los profesores demandan de los estudiantes cuando les piden que sean analíticos, críticos, creativos, seres pensantes. La investigación en estrategias de aprendizaje también llevó a Schmeck a concluir que cada persona desarrolla durante su vida, como característica de su personalidad, un estilo de aprendizaje.

Schmeck (1988) definió tres estilos de aprendizaje distintos, los cuales se caracterizan por usar una estrategia de aprendizaje en particular y por alcanzar niveles de aprendizaje diferentes: estilo de profundidad, propio de aquel alumno que usa la estrategia de conceptualización, lo cual quiere decir que cuando estudia abstrae, analiza, relaciona y organiza

las abstracciones (estrategia facilitadora de un aprendizaje de alto nivel); estilo de elaboración, el cual implica la utilización por parte del estudiante de una estrategia personalizada. Para este estudiante el contenido de estudio ha de estar relacionado directamente con él mismo, con sus experiencias, con lo que ha pasado o piensa que va a pasar (estrategia facilitadora de un aprendizaje de nivel medio); y estilo superficial, el cual implica el uso de una estrategia centrada en la memorización; el alumno solo recuerda el contenido que repasó al estudiar (estrategia facilitadora de un aprendizaje de bajo nivel).

La adquisición de estrategias según Schmeck, forma parte del proceso de desarrollo personal del alumno hasta que éstas crean un estilo de aprendizaje. Cambiar las estrategias implica incidir en el estilo que forma parte de las características personales del estudiante. De modo que las estrategias y el estilo de aprendizaje reflejan una forma de pensamiento.

Para Schmeck y sus seguidores (Rojas G. & Quesada R., 1992), la escuela ha de preocuparse de manera efectiva de las estrategias de aprendizaje y del pensamiento, es decir, orientarse al qué y cómo aprenden los estudiantes, y también suplir el uso del enfoque tradicional por uno cualitativo, que le permita al estudiante a partir del enriquecimiento de sus estructuras cognoscitivas, desarrollar estrategias y un estilo de aprendizaje de alto nivel.

#### **LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DESDE UNA CONCEPCIÓN HOLÍSTICA DEL APRENDIZAJE**

En general, es indiscutible el alto valor heurístico que la teoría de los estilos de aprendizaje tiene para la investigación educativa y en particular para asumir cualquier transformación cualitativa referida al proceso de enseñanza- aprendizaje. Sin embargo, desde nuestra perspectiva el hecho de que la mayoría de los autores que estudian los estilos de aprendizaje estructuren sus modelos teóricos únicamente sobre la base de criterios de naturaleza cognitiva, hace que estos finalmente no logren ser consecuentes con la concepción holística que en un principio pretenden asumir.

Ello, a nuestro juicio, guarda relación con la propia postura que asumen muchos de estos autores con relación a la personalidad, para los que ésta es tan sólo un elemento más dentro del conjunto de diferencias individuales, a la par que las motivaciones, las capacidades, la inteligencia, las creencias, las estrategias, los estilos de aprendizaje y otras dimensiones.

Aquí precisamente radica, a juicio de autores como Albertina Mitjans (1995), la limitante principal de muchos de los enfoques concebidos en el mundo con relación a los estilos de aprendizaje. “Los intentos por estudiar los distintos estilos de aprendizaje han sido aproximaciones válidas solo hasta cierto punto, porque no han logrado trascender las interpretaciones acerca del aprendizaje fuera del enfoque tradicional, elevarlas al contexto de la personalidad e integrarlas a ésta o a la inversa: verlas desde una óptica holística, personológica”<sup>2</sup>.

Al detallar en las diferentes concepciones asumidas por otros autores en el estudio de los estilos de aprendizaje, podemos constatar que en la mayoría de los casos, se asume una visión atomizada sobre el aprendizaje, entendiéndolo básicamente como un proceso asociado a la percepción y procesamiento de la información, en la que se hiperboliza lo cognitivo, lo intelectual, lo informativo sobre lo afectivo- emocional, lo vivencial. Por otra parte, la personalidad para muchos de estos teóricos, no pasa de ser o una dimensión más de las diferencias individuales, a la par con la motivación, las capacidades, la inteligencia, el sistema de creencias, las estrategias, etc., o simplemente, una dimensión del funcionamiento cognitivo de la personalidad. En nuestra opinión, estos puntos de vista reflejan la separación artificial que entre cognición y personalidad, entre lo cognitivo y lo afectivo, aún prevalece en el estudio de los estilos de aprendizaje en el mundo, y que impide en ocasiones un abordaje y tratamiento didáctico adecuado de la diversidad desde esta perspectiva.

Sin negar la validez teórico- metodológica de muchas de las teorías o concepciones que sobre la personalidad y el aprendizaje existen, en nuestra tesis asumimos la visión del enfoque histórico- cultural. Desde esta perspectiva, la personalidad es entendida como sistema o todo integrador y autorregulador de los elementos cognitivos y afectivos que operan en el sujeto y además como configuración única e irreplicable de la persona (Fariñas G. 1995).

Por otra parte, el aprendizaje es valorado como un proceso que posee tanto un carácter cognitivo como socio- afectivo, y que por tanto implica la personalidad como un todo, propiciando que el sujeto se apropie de la cultura desarrollada por la sociedad, mediante su actividad y con la ayuda de los otros, por medio de los instrumentos y sistemas de signos construidos históricamente por la humanidad (Vigotsky L.S., 1995).

---

<sup>2</sup> Butkin, G.A. (1977) *Hacia el problema de las diferencias individuales en la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales*, cit. por Fariñas G. (1995), p. 39.

Asimilar el aprendizaje desde un enfoque holístico nos permite apreciar el carácter individual de este proceso, expresado en un estilo personal del sujeto al aprender, y en el cual se refleja el carácter único e irreplicable de la personalidad, la unidad de sus componentes cognitivos y afectivos.

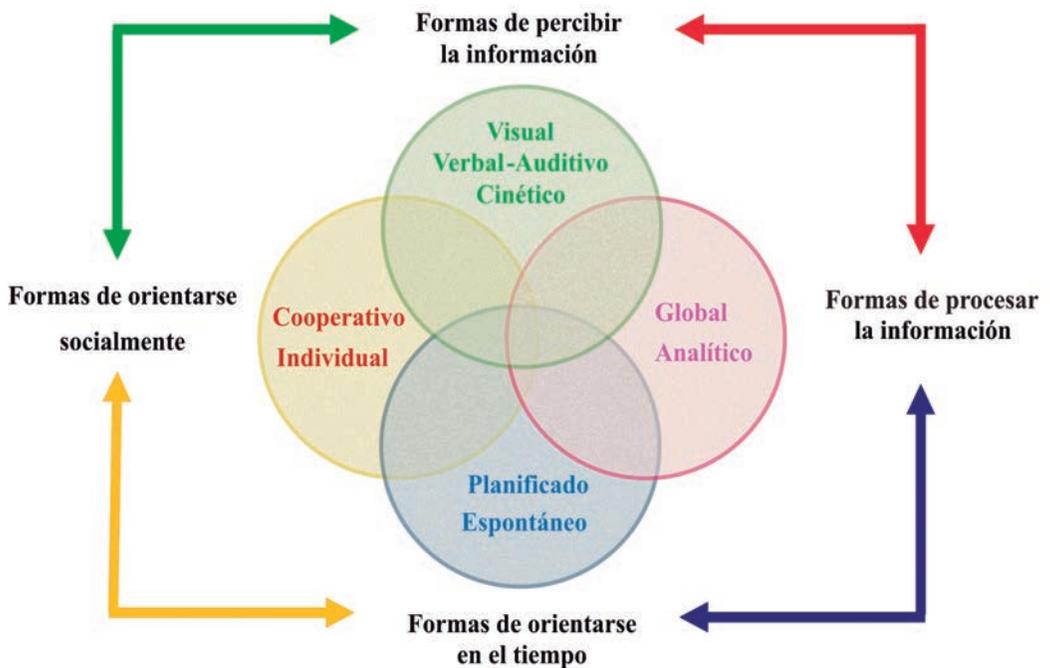
Desde esta misma perspectiva y pretendiendo arribar a una reconceptualización de los estilos de aprendizaje que supere la visión eminentemente cognitivista que ha caracterizado su estudio hasta el presente, asumimos en las bases teóricas de nuestra propuesta, las 4 dimensiones básicas del aprendizaje propuestas por Fariñas G. (1995) y que fundamentan, sin lugar a dudas, una concepción holística del aprendizaje:

1. el planteamiento de objetivos, tareas y la organización temporal de sus ejecución a través de pasos o etapas;
2. la búsqueda de información y su comprensión;
3. la comunicación acerca de su desempeño;
4. la solución o el planteamiento de problemas.

Los estilos de aprendizaje, vistos desde esta visión, devendrían “formas relativamente estables de las personas aprender, a través de las cuales se expresa el carácter único e irreplicable de la personalidad, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y entre otras sus preferencias al percibir y procesar la información, al organizar el tiempo y al orientarse en sus relaciones interpersonales durante el aprendizaje”. Desde este enfoque, los estilos podrían ser clasificados de acuerdo a las siguientes dimensiones:

- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de percibir la información (canales de aprendizaje): estilo visual, estilo verbal- auditivo, estilo cinético.
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de procesar la información: estilo global, estilo analítico.
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de planificar su tiempo en el cumplimiento de sus metas como aprendiz: estilo planificado y estilo espontáneo.
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de orientarse hacia la comunicación y sus relaciones interpersonales en el aprendizaje: estilo cooperativo, estilo independiente o individual.

## Esquema 1. Los estilos de aprendizaje vistos en su carácter multidimensional



Desde el punto de vista didáctico, estas dimensiones nos posibilitarían apreciar el proceso docente- educativo proyectado no hacia el logro de objetivos instructivos centrados en el desarrollo de habilidades cognitivas, tal y como es concebido en la actualidad, sino de aprendizajes básicos que trascienden en la formación profesional integral del estudiante y su crecimiento personal: aprender a comprender, aprender a organizar el tiempo y aprender a convivir con los demás.

Considerado uno de los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Morín E., 1996), en nuestra concepción del proceso docente-educativo, aprender a comprender, implica también, dos tipos de comprensiones: la intelectual y la humana. En su primera aserción, el aprender a comprender lleva implícito el desarrollo de habilidades tan importantes y trascendentales para el aprendizaje y en general la

formación del profesional, como las relacionadas con la anticipación del contenido, el reconocimiento de las funciones comunicativas del texto y sus patrones retóricos, el reconocimiento de la temática y las ideas principales, la inferencia de significado, el resumen, la valoración crítica, y la búsqueda bibliográfica a través de fichas de contenido y consulta de diferentes fuentes de referencia. La comprensión en este sentido es entendida como un proceso de reconstrucción del significado del texto resultante de la interacción entre variables relacionadas con el texto (información semántica, lingüística y pragmática) y variables relacionadas con el sujeto (conocimientos previos, nivel de habilidades, expectativas, etc.).

En su segunda aserción, la comprensión es vista como un proceso favorecedor del entendimiento y la comunicación entre las personas, en el que juega un papel importante el conocimiento de sí mismo (Morín E., 1999). El conocerse a sí mismo lleva implícito el afán de la persona por conocer y esclarecer su propio mundo psicológico interno: sus sentimientos y emociones, necesidades y motivos, actitudes, valores, representaciones y otros muchos contenidos que configuran su personalidad y regulan su comportamiento. Este conocimiento, constituye sin dudas, un paso determinante para comprender a los demás; “el descubrimiento del otro,- ha señalado Delors J. (1996)- pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo”<sup>3</sup>. Aprender a comprenderse a sí mismo y a los otros son procesos estrechamente interrelacionados. El comprenderse a sí mismo ayuda a conocer y comprender a los demás. De aquí que consideremos trascendental para el desarrollo del estudiante, el hecho de que éste conozca su estilo de aprendizaje y se esmere por conocer y aceptar el estilo de aprendizaje de los demás.

En nuestra perspectiva, el sentido y la aplicabilidad de la comprensión en el marco del proceso docente- educativo ha de ser enfocado no como lecto-comprensión, pues la limitaríamos a una habilidad cognitiva, sino como comprensión en su sentido más amplio, refiriéndonos a ella como una habilidad conformadora del desarrollo personal, con sus dos acepciones implícitas: la intelectual y la humana. Que el profesor asuma esta visión durante todo el proceso puede imprimirle un sello diferente al aprendizaje, haciéndole ver al alumno un significado más relevante de esta habilidad para su formación como profesional: no solo se trata de formar y desarrollar habilidades para acceder al conocimiento relacionado

---

<sup>3</sup> Delors, J. (1990) *Los fines de la educación del Siglo XXI*. Santinalla Ediciones- UNESCO, p. 43.

con su especialidad, se trata también de habilidades que trascienden que pueden potenciar su aprendizaje en el marco de cualquier disciplina escolar o ámbito de la vida.

Por su parte, aprender a organizar el tiempo, destaca el desarrollo de habilidades para establecer objetivos y metas a corto, mediano y largo plazo, para planificar las actividades personales, escolares y profesionales en un orden de prioridad, para elegir y tomar decisiones frente a diferentes opciones.

Aprender a organizar el tiempo impone inevitablemente la necesidad de aprender a elaborar planes y proyectos de vida de acuerdo con los sentidos, al menos de la actividad de estudio. Para ello también resulta importante conocerse a sí mismo a través de estilos de aprendizaje, pues así el estudiante puede ser capaz de dirigirse mejor, lograr alcanzar sus metas y objetivos con más facilidad y mayor nivel de conciencia sobre la forma en que lo ha logrado. También ello le permite elaborar planes factibles, realizables en correspondencia con sus potencialidades reales.

Finalmente, aprender a convivir con los demás, está relacionado con la capacidad de la persona para comunicarse e interactuar con las demás y en el marco del proceso docente- educativo implica el desarrollo de habilidades de socialización que le permitan a los estudiantes no solo comunicarse entre si, sino también trabajar en equipo, potenciarse a través de la cooperatividad e interdependencia, desarrollar valores como la tolerancia, la solidaridad y el respeto a los demás.

Aprender a convivir conlleva asumir el grupo como un espacio para crecer, saber expresarse y comunicarse con los demás, asimilar los roles y deberes sociales y una convivencia afectuosa con los otros miembros del grupo, aprender que nuestro punto de vista no es el único, sino que se complementa con los otros.

En general, aprender a comprender, aprender a organizar el tiempo y aprender a convivir con los demás, pueden llegar a constituir pilares fundamentales de un proceso docente- educativo que trascienda el mero desarrollo de habilidades cognoscitivas tal y como versa en su concepción didáctica actual. Se trata más bien de un conjunto de saberes de vital importancia para la formación académica del estudiante, su eficiencia en el estudio, y lo que es más importante aún, su preparación para la vida; todo ello en función de estilos de aprendizaje que potencien el desarrollo integral de la personalidad.

Desde esta posición, distinguimos los estilos de aprendizaje como un componente intrínseco, dinamizador de la habilidad que influye de manera significativa en su formación, desarrollo y aplicación, favoreciendo u obstaculizando el proceso de aprendizaje.

## **METODOLOGÍA**

### **PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL DIAGNÓSTICO DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE**

Las dimensiones establecidas nos permiten apreciar los estilos de aprendizaje desde una óptica más holística, que supera la visión eminentemente cognitivista que ha prevalecido en su estudio en el marco de la Psicología Educativa, permitiendo la inclusión de un criterio, a nuestro juicio, básico y hasta ahora insuficientemente valorado en el abordaje de los estilos de aprendizaje: el relacionado con la dimensión socio-afectiva del proceso de aprendizaje. Sobre la base precisamente de este enfoque fue elaborado el instrumento de diagnóstico de los estilos de aprendizaje que nos permitiría caracterizar los estilos preferidos de aprendizaje de nuestros estudiantes de ciencias de la UPR.

Sobre la base del modelo teórico asumido, nos propusimos elaborar un instrumento de diagnóstico que nos permitiera dar solución a una exigencia práctica de nuestra investigación: caracterizar los estilos preferidos de aprendizaje de estudiantes universitarios cubanos.

A tal efecto fue elaborada una primera versión del instrumento, la cual fue sometida a una primera consulta de expertos dirigida a discriminar los 10 ítems que a su criterio mejor se ajustaran a cada estilo concreto de aprendizaje. De esta consulta de experto se derivó un instrumento el que fue piloteado en un grupo de estudiantes de 4to año de la especialidad de Economía de la Universidad de Pinar del Río. Luego de mejorada conceptualmente esta versión sobre la base de los criterios de los propios encuestados, fue elaborada una segunda de la que formaron parte 40 ítems en total.

Para corroborar el grado de validez del sistema didáctico y de la metodología diseñada para su introducción en el proceso docente-educativo de la Universidad de Pinar del Río, se utilizó el método de criterio de expertos, apoyado en el Método estadístico Delphi.

De los tres tipos de procedimientos que existen para hacer objetiva la selección de los expertos (los procedimientos que descansan en la autovaloración de los expertos, los que descansan en la valoración realizada por un grupo y los que descansan en alguna evaluación de las capacidades del experto), en la presente tesis asumimos el procedimiento de autovaloración de los expertos, el cual como señalan Campestrous L. y Rizo C. (1998), es un método sencillo y completo, que parte de la valoración del propio experto acerca de su competencia y las fuentes que le permiten argumentar sus criterios en el tema en cuestión.

Para determinar el coeficiente de competencia (K) de los expertos potenciales (en este caso 25 sujetos), se aplicó una encuesta con el objetivo de que cada sujeto autovalorara su nivel de dominio sobre el objeto de estudio en cuestión y el grado de influencia que cada una de las diferentes fuentes tuvo en su conocimiento sobre el tema (Anexo No. 1). Este coeficiente quedó conformado a partir de otros dos: el coeficiente de competencia ( $K_c$ ) a través del cual se establece el grado de conocimientos del posible experto sobre el problema que se analiza (en escala de 0 a 10), y el coeficiente de argumentación ( $K_a$ ) referido al nivel de influencia (alto, medio, bajo) que tiene en sus criterios cada una de las fuentes.

Así la fórmula es: 
$$k = \frac{k_c + k_a}{2}$$

Luego de procesados los resultados, entre el grupo de expertos potenciales se seleccionaron aquellos que habían obtenido un coeficiente de competencia superior a 0,7 considerado de medio y alto. Además de estos datos se tuvo en cuenta otras características del experto derivadas de contactos personales previos del autor con los sujetos, como son: creatividad, capacidad de análisis, espíritu autocrítico y su disposición a participar en el trabajo, así como su posibilidad real de hacerlo.

En el anexo se cuantifica el comportamiento de estos valores, observándose que 17 de los 25 expertos se autoevaluaron en un nivel alto. Como resultado de este análisis, del grupo de expertos potenciales se seleccionaron 15 expertos competentes.

Para validar el grado de validez de la propuesta se les entregó a los expertos seleccionados un documento que contenía los fundamentos básicos y componentes del sistema didáctico, así como la metodología

para su introducción en la práctica. Junto con este documento se le hizo entrega de un cuestionario donde a partir de 13 indicadores se sometía a valoración individual de cada experto la propuesta realizada, según la siguiente escala:

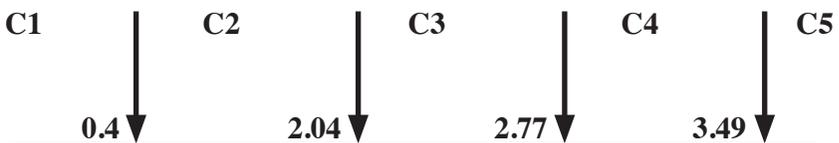
- C1- imprescindible para medir la variable.
- C2 muy útil para medir la variable.
- C3- útil para medir la variable.
- C4- poco importante para medir la variable.
- C5- nada importante para medir la variable.

Entre los 13 indicadores a valorar por los expertos, 8 de ellos correspondían al sistema didáctico y sus fundamentos y los restantes 5 a la metodología.

Como resultado del análisis de la información ofrecida por los expertos a partir de su autovaloración respecto a la importancia de los indicadores sometidos a su consideración, se obtuvieron los siguientes datos:

Los datos procesados permitieron también establecer los puntos de corte, los que determinan la categoría de cada indicador según la opinión de los expertos consultados

### Esquema 2. Puntos de corte, los que determinan la categoría de cada indicador



Indicadores	Categorías
1-5, 8, 10,11, 13	Imprescindible para medir la variable.
6,7,9,12	Muy útil para medir la variable
	Útil para medir la variable
	Poco importante para medir la variable.
	Nada importante para medir la variable.

En sentido general, la evaluación de los expertos permitió corroborar la validez teórica del sistema didáctico y además la importancia de las fases previstas para la metodología de implementación del sistema propuesto. Por otra parte, las valoraciones aportadas permitieron enriquecer los fundamentos teóricos del sistema y evaluar la relación entre éste y las exigencias declaradas en el marco de la metodología.

Caracterización de los estilos preferidos de aprendizaje de una muestra de estudiantes de Ciencias de primer año de la Universidad de Pinar del Río

Para realizar la selección de la muestra se estimó un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5% y utilizando la técnica aleatoria estratificada, a partir de una población de 374 estudiantes de Ciencias Técnicas de la Universidad de Pinar del Río que cursaban su primer año, se obtiene el valor de 91 estudiantes.

**Tabla 1. Valores muestrales para cada estrato**

Estratificación de la muestra ( $f_{h \text{ estudiantes}} = 0,2265$ )		
Carrera	Subpoblación de cada estrato	Muestra del estrato
Forestal	26	7
Agronomía	49	12
Geología	34	8
Mecánica	45	11
Informática	63	15
Telecomunicaciones	34	8
Economía	70	17
Contabilidad	53	13
	Población de estudiantes= 374	Muestra de estudiantes= 91

**Tabla 2. Estratificación de la muestra para la caracterización**

<b>Facultad de Agronomía Forestal</b>		
<b>Carrera de Forestal</b>		
<b>Año</b>	<b>Población</b>	<b>Muestra</b>
Primero	26	7
<b>Carrera de Agronomía</b>		
<b>Año</b>	<b>Población</b>	<b>Muestra</b>
Primero	49	12

<b>Facultad de Geología Mecánica</b>		
<b>Carrera de Geología</b>		
<b>Año</b>	<b>Población</b>	<b>Muestra</b>
Primero	34	8
<b>Carrera de Mecánica</b>		
<b>Año</b>	<b>Población</b>	<b>Muestra</b>
Primero	45	11

<b>Facultad de Informática y Telecomunicaciones</b>		
<b>Carrera de Informática</b>		
<b>Año</b>	<b>Población</b>	<b>Muestra</b>
Primero	63	15
<b>Carrera de Telecomunicaciones</b>		
<b>Año</b>	<b>Población</b>	<b>Muestra</b>
Primero	34	8

<b>Facultad de Economía y Contabilidad</b>		
<b>Carrera de Economía</b>		
<b>Año</b>	<b>Población</b>	<b>Muestra</b>
Primero	70	17
<b>Carrera de Contabilidad</b>		
<b>Año</b>	<b>Población</b>	<b>Muestra</b>
Primero	49	12

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Sobre la base de la concepción teórica de los estilos de aprendizaje establecida, y con vistas a realizar el diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la muestra de estudiantes de la UPR seleccionados, fue aplicado el cuestionario de autorreporte de 27 ítems propuesto por Cabrera J. S. (2004). En general, la muestra de estudiantes seleccionados para nuestro estudio abarcó 91 estudiantes de primer año de 8 carreras de la UPR: Informática, Telecomunicaciones, Geología, Mecánica, Agronomía, Forestal, Economía y Contabilidad.

Luego de aplicado el diagnóstico y procesados los datos sobre la base del procedimiento de frecuencia de la estadística descriptiva, se arriba a las siguientes conclusiones:

1. Se constata determinada tendencia en el nivel de preferencias de los estudiantes objeto de diagnóstico hacia el canal visual, la forma analítica de procesar la información, la forma planificada de orientarse temporalmente hacia el cumplimiento de sus metas como aprendices y la forma cooperativa de orientarse socialmente en el aprendizaje.
2. No existen diferencias marcadas respecto a los estilos preferidos de aprendizaje entre los estudiantes de las diferentes carreras.
3. Durante la realización de la encuesta los estudiantes reconocen la importancia del conocimiento de sus propios estilos de aprendizaje para poder autocontrolar mejor su autoaprendizaje, sin embargo señalan que los estilos son pocas veces son tomados en cuenta por sus profesores.

A continuación mostramos los resultados generales del diagnóstico realizado según las diferentes dimensiones de los estilos de aprendizaje establecidas.

**Tabla 3. Diagnóstico sobre los Estilos de Aprendizaje preferidos**

ESTILOS PREFERIDOS DE APRENDIZAJE												
Canales de Aprendizaje				Formas de procesar la información			Formas de orientarse temporalmente			Formas de orientarse socialmente		
Vis.	Aud.	Cinét.	Comb	Glob	Anal	Comb	Plan	Esp.	Comb	Coop	Ind	Com
65	4	3	19	25	52	14	61	15	15	44	26	21
71,4%	4,3	3,2	20,8	27,4	57,1	15,3	67,0	16,4	16,4	48,3	27,4	23,0

Con el objetivo de constatar empíricamente en qué medida los estilos preferidos de aprendizaje de los estudiantes del grupo seleccionado (según los datos aportados por el instrumento) eran favorecidos por los métodos de enseñanza utilizados por los profesores que conformaban el colectivo pedagógico que los atendía, fue elaborada una guía de observación sobre la base de los mismos criterios vertebradores que fundamentaron el modelo teórico propuesto y el cuestionario.

- En general, fueron desarrolladas 16 visitas a clases abarcando la observación a distintos tipos de actividades docentes: conferencias, seminarios y clases prácticas. De las observaciones se derivaron las siguientes conclusiones:
- En las clases tipo conferencia, se pudo constatar una marcada tendencia al uso de métodos de enseñanza expositivos- verbales. Durante este tipo de actividad prevalecía el uso canal verbal como principal canal de enseñanza y con excepción de las clases en laboratorios, pocas veces se utilizaban otros medios visuales además de la pizarra.
- En las clases se evidenció cierto énfasis en el análisis exhaustivo, metódico y casuístico de cada fenómeno objeto de estudio, en detrimento de la experimentación activa y vivencial de la experiencia de aprendizaje.
- En clases los profesores promovían con relativa poca frecuencia la cooperatividad y el trabajo en equipos. Muy por el contrario se promovían actividades que exigían del trabajo individual del estudiante dentro o fuera de la clase.
- Finalmente, el conocer con anterioridad a las visitas a clases las preferencias de los estudiantes de este grupo por estilos concretos de aprendizaje, nos permitió además concluir que en muchas ocasiones los profesores de este grupo, por no conocer las preferencias de sus estudiantes por formas concretas de aprender no solo les dificultaban a estos el proceso de aprendizaje, sino también le hacían ver una forma casi única de acceder al conocimiento.

## CONCLUSIONES

La investigación educativa en torno a los estilos de aprendizaje brinda un marco teórico referencial de indiscutible valor didáctico acerca de cómo los sujetos aprenden. La base eminentemente cognitivista que caracteriza los diferentes enfoques acerca de los estilos de aprendizaje, a criterio de este autor puede ser enriquecida desde una concepción holística de la personalidad y el aprendizaje partiendo del enfoque histórico- cultural.

Un sistema didáctico que tome como centro del proceso docente-educativo los estilos de aprendizaje puede contribuir a un aprendizaje más humanista y desarrollador en tanto tributará a la autorregulación del aprendizaje por parte del alumno.

Desde el punto de vista conceptual, los estilos de aprendizaje de los estudiantes pueden ser vistos desde cuatro dimensiones básicas del proceso de aprendizaje que engloben las preferencias de los estudiantes por formas concretas de aprender:

1. Según las formas preferidas de los estudiantes de percibir la información.
2. Según sus formas preferidas de procesar la información.
3. Según sus formas preferidas de orientarse temporalmente hacia el cumplimiento de sus metas como aprendices.
4. Según sus formas preferidas de orientarse socialmente hacia la realización de tareas.

El estudio realizado en un muestra representativa de estudiantes de primer año de la Universidad de Pinar del Río se pudo constatar niveles de preferencia de estos hacia el canal visual, la forma analítica de procesar la información, la forma planificada de orientarse temporalmente hacia el cumplimiento de sus metas como aprendices y la forma cooperativa de orientarse socialmente en el aprendizaje.

Al analizar los métodos y estilos de enseñanza de los profesores se pudo concluir además que en ocasiones no son tomados en cuenta los estilos preferidos de aprendizaje de los estudiantes, lo cual afecta indiscutiblemente la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

ALLPORT, G. (1961) *La personalidad: su configuración y desarrollo*, Edición Revolucionaria.

ÁLVAREZ Z., C. (1995) *La escuela en la vida*, Colección Educación y Desarrollo.

BUTKIN, G.A. (1977) *Hacia el problema de las diferencias individuales en la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales*, cit. por Fariñas G. (1995), p. 39.

----- (1998) *Los estilos de aprendizaje: un aspecto más en contra de la estandarización de la educación*, Tesis presentada en opción al Título Académico de Master en Psicología Educativa, Univ. de La Habana.

----- (2004) *Fundamentos de un sistema didáctico del Inglés con Fines Específicos centrado en los estilos de aprendizaje*, Tesis presentada en opción al Título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Pinar del Río.

CAMPESTROUS, L y RIZO, C. (1998) *Indicadores e investigación educativa* (material digitalizado).

COLL, C. et. al. (1994) *El análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar*, en *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, Año 9, No. 24, julio-septiembre.

DAVIS, Evelyn C. (1994). *Helping Teachers and Students Understand Learning Styles*. Forum. Vol. 32. No 3. July 1994.

DE LA TORRE, S. (1995). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje Creativos*. en *Pensar y Crear: Estrategia, métodos y programas*. p. 10-18, La Habana: Editorial Academia.

DELORS, J. (1990) *Los fines de la educación del Siglo XXI*, Santillana Ediciones UNESCO, p. 43.

DÍAZ D., T. (1996) *Fundamentos Pedagógicos de la Educación Superior. Manual para un proyecto de capacitación a docentes*, CECES, Universidad P. del Río.

DUNN, R. y DUNN K. (1978) *Teaching Students Through Their Individual Learning Styles*, cit. por Orlich D. & Harder R. (1995).

- ERIKSEN, C.W. (1954) The case for perceptual defense, en *Psychology Review*, No. 61, pp. 175- 182, cit. por Allport Gordon (1961).
- FARIÑAS L., Gloria (1995) *Maestro, una estrategia para la enseñanza*, Editorial Academia, La Habana.
- FERNÁNDEZ, L. (1993) *Educación y personalidad ¿posible estandarización? Educación y Ciencia*, Vol. 2, No. 7, enero-junio, p. 47-50
- GADNÉ, E. D. (1991). *La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar*. SA. Madrid: Visor Distribuciones.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- GOLDSTEIN, K. y SHEERER, M. (1941) *Abstract and concrete behavior: an experiment al study with special tests*, en *Psychology Monograph*, No. 53, pp 212- 239 cit. por Allport Gordon (1961).
- GONZÁLEZ R., F. (1995) *Comunicación, personalidad y desarrollo*, Editorial Pueblo y Educación.
- GONZÁLEZ P., O. (1995) *El planeamiento curricular en la Enseñanza Superior*, CEDES, Univ. de P. del Río.
- GONZÁLEZ R., Fernando y MITJANS, A. (1989) *La personalidad, su educación y desarrollo*. Editorial Pueblo y educación.
- GUILD, Pat y GARGER, Stephen (1985) *Marching to Different Drummers, Alexandria*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- HELLER, Miriam (1993) *El arte de enseñar con todo el cerebro: una respuesta a la necesidad de explorar nuevos paradigmas en educación*. Editorial Biosfera.
- HOLZMAN, P.S. y KLEIN G.S. (1954) *Perception: an approach to personality*. Ronald, New York cit. por Allport G. (1961) y Huteau M. (1989)
- HUTEAU, Michel (1989) *Concepciones cognitivas de la personalidad*. Editorial Fundamentos.
- IBARRA, L. (1995) *El grupo: un espacio para crecer*. CEDIP ISP de P. del Río.

- KAGAN J. (1965) *Impulsive and Reflective Children*, cit. por Huteau M. (1989).
- KINSELLA, K. (1995) Understanding and Empowering Diverse Learners in ESL Classrooms, in *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, Heinle & Heinle Publishers, University of Wyoming.
- KOLB, D. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall cit. por Violand- Sánchez E. (1995).
- LABARRERE S., Alberto (1995) *Inteligencia y creatividad en la escuela*, No. 88, mayo-agosto, p. 20-25.
- MESSICK, Samuel et. al (1976) *Individuality in Learning: Implications of Cognitive Styles and Creativity for Human Development*, cit. por Wislock Robert (1993).
- MITJANS, M. A. (1995). Programas, Técnicas y Estrategias para Enseñar a Pensar y Crear. Un Enfoque Personológico para su Estudio y Comprensión, en *Colectivo de autores, Pensar y Crear: estrategias, métodos y programas*. p. 80-128, La Habana: Editorial Academia.
- MONEREO, C. et al. (1994). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. 2 ed. Barcelona: Editorial GRA ó de Servers Pedagógics.
- MORIN Edgar (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, Paris.
- Moskowitz G. (1978) *Caring and Sharing in the Foreign Language Class, A Sourcebook on Humanistic Techniques*, Newburg House Publishers, Inc.
- NOVAK. J. D. (1989). *Ayudar a los Alumnos a Aprender como Aprender. Investigaciones y Experiencias Didácticas*. Universidad de Cornell. Itaca. N Y.
- OXFORD, R.L. (1992) *Who Are Our Students?*, TESL Canada Journal, Vol. 9, No. 2, p. 43
- POZO, J. Ignacio (1996) *Maestros y aprendices*, Alianza Editorial.
- RIVERS, W. M. (1992) *Teaching Languages in College: Curriculum and Content*, Oxford University Press.

RODRÍGUEZ F., L. (1988) *Elaboración de un cuestionario de autorreporte para el pronóstico del futuro desempeño en los estudios en los ISP* Tesis en opción al título de Doctor, La Habana.

ROJAS, Gilda y QUESADA, Rocío (1992) *El aprendiz: polo olvidado en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, en Revista Perfiles Educativos, enero-junio, No. 55-56.

SILVESTRE, M. (1999) *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*, Editorial Pueblo y Educación, Cuba.

SCHMECK, R. (1982) *Inventory of Learning Processes en Students Learning Styles and Brain Behavior*, Ann Arbor, Michigan: ERIC. Ed.

------(1988) *Individual Differences and Learning Strategies en Learning & Study Strategies Issues in Assessment, Instruction & Evaluation*, New York, Academic Press.

------(1988) **Learning Strategies and Learning Styles**, cit. por Rojas Gilda y QUESADA Rocío (1992).

STERNBERG, R. (2001) *Thinking Styles*. Cambridge University Press

STOUCH, Catherine (1993) *What Instructors Need to Know About Learning How to Learn*. en *Applying Cognitive Learning Theory to Adult Learning*, Jossey-Bass Publishers.

TURNER, L. (1995). *Se aprende a aprender?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

VERLEE W., Linda (1995) *Aprender con todo el cerebro*. Editorial Martínez Roca.

VIGOTSKY, L.S. (1966): *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.

------(1995) *Interacción entre enseñanza y desarrollo*, en *Selección de Lecturas de Psicología Infantil y del Adolescente*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

WITKIN, H. et al. (1954) *Personality through Perception*, cit. por Allport, Gordon (1961).

## ANEXO 1

### CUESTIONARIO PARA LA DETERMINACIÓN DE LOS EXPERTOS

**Objetivo:** Determinar los expertos que validarán los indicadores del sistema didáctico propuesta y la metodología para su instrumentación en la práctica educativa.

Compañero (a):

Le pedimos que nos ayude en la investigación que desarrollamos, realizando una autoevaluación de sus conocimientos sobre la temática: Los estilos de aprendizaje como centro de un sistema didáctico del Inglés con Fines Específicos. Su ayuda será mayor en la medida que usted sea más sincero.

Nombre y Apellido: \_\_\_\_\_

Calificación profesional: Licenciado \_\_\_\_\_ Master \_\_\_\_\_ Doctor \_\_\_\_\_

Años de experiencia en la labor docente: \_\_\_\_\_

Años de experiencia en la labor investigativa: \_\_\_\_\_

Cargo que ocupa: \_\_\_\_\_ Años en el cargo: \_\_\_\_\_

Categoría Docente:

P. Inst. \_\_\_ P. Asist. \_\_\_ P. Aux. \_\_\_ P. Tit. \_\_\_ P. Adj. \_\_\_

1. Marque con una cruz (x) en la casilla que le corresponda, el grado de conocimientos que usted posee acerca del tema (Didáctica de la Educación Superior), valorándolo en una escala de 0 a 10. La escala es ascendente, considerando 0 como no tener absolutamente ningún conocimiento y 10 el de poseer pleno conocimiento de la problemática tratada.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Autovalore el grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a continuación, ha tenido en su conocimiento y criterios acerca del tema de la superación de docentes. Marque con una cruz (X) según considere.

FUENTES DE ARGUMENTACIÓN	Grado de influencia de cada fuente		
	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos realizados por usted.			
Su experiencia obtenida de la actividad práctica.			
Estudio de trabajos sobre el tema, de autores cubanos.			
Estudio de trabajos sobre el tema, de autores extranjeros.			
Su propio conocimiento acerca del estado del problema en el extranjero.			
Su intuición sobre el tema abordado.			

3. ¿Pudiera explicar brevemente cómo concibe en su práctica educativa el trabajo con los estilos de aprendizaje de sus estudiantes?

## ANEXO 2

### CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS EXPERTOS

**Objetivo:** Conocer la validez de los indicadores que se proponen.

Compañero (a):

El presente cuestionario tiene como objetivo constatar la validez del sistema didáctico que proponemos, así como la metodología para su implementación en la práctica, por lo que teniendo en cuenta su experiencia, le solicitamos su colaboración en responder a la siguiente encuesta. Para ello le anexamos un documento resumen del sistema y la metodología que proponemos.

1. Valore la calidad de los diferentes indicadores del sistema didáctico y la metodología que proponemos. Los indicadores se le presentan en una tabla y usted puede emitir su juicio o valoración marcando con una cruz en la columna que considere, atendiendo a los normotipos correspondientes: I - Inadecuado; PA – Poco adecuado; A – Adecuado; BA – Bastante adecuado; MA – Muy adecuado.

No	INDICADORES	I	PA	A	BA	MA
1	Concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de un sistema didáctico centrado en los estilos de aprendizaje.					
2	Concepción de los componentes personales del sistema didáctico.					
3	Concepción del problema, objeto y objetivo del sistema propuesto.					
4	Concepción de los contenidos del sistema didáctico propuesto (conocimientos, habilidades y valores)					
5	Concepción de los métodos didácticos del sistema.					
6	Concepción de los medios y las formas del sistema.					

7	Concepción del sistema de evaluación del sistema.					
8	Carácter integrador y holístico que caracterizan las relaciones entre los diferentes componentes que conforman el sistema.					
9	Adecuada relación entre el sistema didáctico propuesto y la metodología diseñada para su introducción en la práctica educativa.					
10	Exigencias metodológicas a tomar en cuenta para la introducción del sistema didáctico propuesto en la práctica educativa.					
11	Fases principales de la metodología y sistema de acciones propuesto para la aplicación del este en la práctica.					
12	Concepción del programa de la asignatura Aprender a Aprender.					
13	Concepción de los instrumentos de diagnóstico para la caracterización de los estilos de aprendizaje de los estudiantes					

Desea emitir alguna valoración general o algún criterio (favorable o no) acerca de los indicadores del sistema o de la metodología para su implementación en la práctica. En caso necesario tenga el gusto de referirlo a continuación.

## ANEXO 3

### RESULTADOS DEL PROCESAMIENTO PARA LA DETERMINACIÓN DEL COEFICIENTE DE COMPETENCIA DE LOS EXPERTOS

Expertos	Kc	Ka	K	Valoración
1	0,3	0,7	0,5	Medio
2	0,6	0,8	0,7	Alto
3	0,5	0,8	0,65	Medio
4	0,6	1	0,8	Alto
5	0,8	0,9	0,85	Alto
6	0,4	0,8	0,6	Medio
7	0,8	1	0,9	Alto
8	0,6	0,7	0,65	Medio
9	0,6	0,8	0,7	Alto
10	0,1	0,8	0,45	Bajo
11	0,8	1	0,9	Alto
12	0,9	1	0,95	Alto
13	1	0,8	0,9	Alto
14	1	0,8	0,9	Alto
15	0,4	0,8	0,6	Medio
16	0,4	0,8	0,6	Medio
17	0,2	0,7	0,45	Bajo
18	0,8	1	0,9	Alto
19	0,5	0,8	0,65	Medio
20	0,6	0,8	0,7	Alto
21	0,7	0,8	0,75	Alto
22	1	0,9	0,95	Alto
23	0,7	0,6	0,7	Medio
24	0,9	0,9	0,9	Alto
25	0,9	1	0,8	Alto

**Tabla de frecuencias absolutas**

Indicador	Imprescindible	Muy útil	Útil	Poco útil	Nada imprescindible	TOTAL
1	9	4	2	0	0	15
2	11	4	0	0	0	15
3	8	6	1	0	0	15
4	10	3	2	0	0	15
5	12	3	0	0	0	15
6	8	5	2	0	0	15
7	6	7	2	0	0	15
8	12	3	0	0	0	15
9	8	4	3	0	0	15
10	12	3	0	0	0	15
11	12	3	0	0	0	15
12	6	8	1	0	0	15
13	12	3	0	0	0	15

**Tabla de frecuencias acumulativas**

Indicador	Imprescindible	Muy útil	Útil	Poco útil
1	9	13	15	15
2	11	15	15	15
3	8	14	15	15
4	10	13	15	15
5	12	12	15	15
6	8	13	13	15
7	6	13	13	15
8	12	15	15	15
9	8	12	12	15
10	12	15	15	15
11	12	15	15	15
12	6	14	14	15
13	12	15	15	15

## ANEXO 4

### PROPUESTA DE CUESTIONARIO SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAJE

¿Has pensado alguna vez en cómo optimizar tu aprendizaje? Conociendo tus preferencias por una u otra forma de percibir y procesar la información, podrás orientar mejor tus esfuerzos por lograr la efectividad escolar. Responde con sinceridad el siguiente cuestionario:

2, si la situación se ajusta plenamente a tu estilo preferido de aprendizaje.

1, si la situación se ajusta tan sólo en algunos casos a tu estilo preferido de aprendizaje.

0, si la situación no se ajusta en ninguna medida a tu estilo preferido de aprendizaje.

No	Mis canales preferidos de aprendizaje	2	1	0
1.	Recuerdo mejor algo si lo veo escrito.			
2.	En clases me gusta seguir con atención las explicaciones del profesor y escribir poco.			
3.	Aprendo mejor y más de lo que veo, que de lo que escucho.			
4.	Para las pruebas me gusta estudiar con alguien que me lea sus notas de clase o de consulta.			
5.	Entiendo mejor a mis profesores cuando escriben y grafican en la pizarra o en una transparencia la información.			
6.	No me gusta estudiar en absoluto silencio, prefiero hacerlo con alguien con quien pueda intercambiar o al menos con una música de fondo.			
7.	Para grabarme bien una palabra o término nuevo, necesito representármelo en la mente primero.			
8.	Puedo seguir con facilidad el hilo de la explicación del profesor aún cuando éste no escriba nada en la pizarra.			
9.	Para aprenderme algo bien primero tengo que repetirlo varias veces para sí mismo y en lo posible en alta voz.			
10	Me gusta la información presentada a través de gráficos, tablas, diagramas, etc			

Mis formas preferidas de procesar la información				
11	Cuando consulto la bibliografía me concentro más en los hechos concretos y aspectos globales, que en las descripciones detalladas.			
12	En clases no me gusta perderme ni uno solo de los detalles con los que el profesor aborda los hechos y fenómenos.			
13	Cuando leo por lo general lo hago a saltos buscando lo relevante y tratando de obviar lo insignificante y los detalles.			
14	Siento afición por las Matemáticas, el procesamiento estadístico, la lógica, etc			
15	En las soluciones a los problemas, me gusta teorizar lo más posible, sin despreciar ninguna de las características específicas del asunto que abordo.			
16	Al procesar la información de un texto, o al escuchar a mi profesor, me gusta activar mi intuición, mis vivencias y experiencias previas.			
17	En las clases prefiero tomar notas breves en las que se sinteticen los aspectos más relevantes que el profesor presenta, que escribir todo cuanto él dice.			
18	Me gusta ser concreto y realista en el análisis de un fenómeno o en la búsqueda de la solución a un problema.			
19	Soy meticuloso en mis análisis, y me gusta no obviar ni el más mínimo detalle.			
20	Muchas veces soy lento al leer, pues me gusta captar con profundidad cada idea y detalle.			
Mis formas preferidas de orientarme hacia el cumplimiento de mis metas como aprendiz				
21	Me cuidó mucho de llegar tarde a clases o entregar fuera de tiempo los trabajos asignados.			
22	Soy rápido en la toma de decisiones.			
23	Acostumbro a ser muy organizado para mis notas de clase.			
24	En lugar de seguir un plan pre- establecido de actividades, me gusta ser espontáneo y abierto en mi vida personal y académica.			
25	En clases me gusta involucrarme de forma activa en la búsqueda de solución a problemas planteados por el profesor.			
26	Por lo general soy lento para tomar decisiones y requiero mucho tiempo para analizar cada variante y arribar a una decisión final.			
27	No acostumbro a pensar mucho mis respuestas.			
28	Al concentrarme en un problema o tarea, me gusta hacerlo con cautela, reflexionando a fondo cada posibilidad de solución y cada paso.			

29	Para resolver una tarea me gusta contar con la metodología a seguir.			
30	Por lo general siempre me muestro dispuesto a asumir la realización de una tarea o un problema académico en clases.			
<b>Mis formas preferidas de orientarme socialmente en el aprendizaje</b>				
31	Me gusta estudiar en equipo, incluso para las pruebas.			
32	En clases me gusta que el profesor me asigne responsabilidades ante mis demás compañeros.			
33	De todas, prefiero las actividades de concentración mental individual como la lectura, la computación, etc.			
34	Por lo general, disfruto de los debates, las discusiones grupales y aquellas actividades en las que pueda expresar mis puntos de vista ante mis demás compañeros.			
35	Me gusta ser abierto y sociable.			
36	Para las clases prácticas, los seminarios y las pruebas, me gusta prepararme y estudiar solo.			
37	Prefiero las evaluaciones escritas a las orales en las que deba expresar mis puntos de vista ante el grupo.			
38	Me aburre estudiar y prepararme solo.			
39	En clases por lo general soy callado.			
40	Cuando trabajo en equipo, me desconcentro con facilidad y siempre me perturba la cooperatividad.			

Para conocer el nivel de preferencias por el canal visual o verbal auditivo de aprendizaje, sume los ítems: 1, 3, 5, 7, 10 y 2, 4, 6, 8, 9 respectivamente.

Para conocer el nivel de preferencias por la forma global o analítica de procesar la información, sume los ítems: 11, 13, 16, 17, 18 y 12, 14, 15, 19, 20 respectivamente.

Para conocer el nivel de preferencias por la forma planificada o espontánea de orientarse hacia el cumplimiento de sus metas, sume los ítems: 21, 23, 26, 28, 29 y 22, 24, 25, 27, 30 respectivamente.

Para conocer el nivel de preferencia por la forma cooperativa o individual de orientarse socialmente hacia el aprendizaje, sume los ítems: 31, 32, 34, 35, 38 y 33, 36, 37, 39, 40 respectivamente.