



Université d'Oran 2
Faculté des Langues Étrangères

THÈSE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Langue espagnole

**Estilos y estrategias de aprendizaje en el aula de E/LE.
Hacia el modelo de la programación neurolingüística**

Présentée et soutenue publiquement par:

Mme. Amaría Guenaoui

Devant le jury composé de:

Melle. Khalida TOUIL	Professeur	Univ. Oran 2	Présidente
Mme. Meriem MOUSSAOUI MEFTEH	Professeur	Univ. Oran 2	Rapporteur
Mme. Mokhtaria ZAOUI	Professeur	Univ. Oran 1	Vocal
Mme. Samia DALA	MCA	Univ. Oran 2	Vocal
Mme. Haféda SAHARI	MCA	Univ. De Tlemcen	Vocal
Mme. Karima OUALI TALEB ABDERRAHMEN	MCA	Univ. De Mostaganem	Vocal

Année universitaire: 2022-2023

Dedicatoria

Dedico este producto científico:

Al alma pura de mi querido padre Mohammed - que en paz descansa -, quien si hubiera estado vivo, habría sido muy alegre y orgulloso de mi éxito.

A mi apreciada madre zohra Chemam por esa formación humana y luchadora que me brindó. Gracias a sus oraciones llegó hoy a donde estoy. Muchas gracias mamá por el ser humano que soy.

A mi querido marido Hichem Bensaada, por su apoyo sincero e incondicional, amor y su comprensión imparable. Gracias a él, veo alcanzada mi meta, que aunque en algunos momentos, el camino se vio arduo, él siempre estuvo conmigo para sostenerme.

A mis amados hijos: Anes, Nassim y Mohammed Mouaffak, por la energía positiva que me dieron, y el cariño que me proporcionaron en mis momentos difíciles y de desesperación; ojalá pudiera ser un modelo para ellos en su vida.

A mis hermanos y hermanas. Gracias por estar siempre a mi lado.

Agradecimientos

Al acabar esta investigación, agradezco a:

La universidad Orán 2, por la enseñanza que me ofreció a lo largo de mis carreras.

Mi profesora asesora y directora de mi tesis, la Doctora Doña Meriem Moussaoui Mefteh, por sus observaciones valiosas, correcciones permanentes, enseñanza, apoyo y orientación constantes. Le agradezco su comprensión y paciencia conmigo en mis momentos difíciles.

Mis estimadas profesoras, miembros de este tribunal, por su tiempo precioso y esfuerzo por leer, evaluar y corregir mi trabajo. A las profesoras doctoras: Khalida Touil, Mokhtaría Zaoui, Samia Dala, Haféda Sahari y Karima Ouali Taleb Abderrahmen.

A todos mis estudiantes, especialmente, los que participaron e hicieron posible esta tesis doctoral. También, a mis colegas profesores de la universidad de Tlemcen; muchas gracias por su apoyo y colaboración.

ÍNDICE

Introducción	1
Preguntas e hipótesis de la Investigación	2
Antecedentes de la investigación	3
Justificación de la Investigación	5
Objetivos de la Investigación	9

Primera parte: Fundamentos Teóricos

Capítulo I: El aprendizaje en la enseñanza superior

1.1. Definición del aprendizaje.....	13
1.1.1. Filosofía del aprendizaje	16
1.1.2. Estudio psicológico del aprendizaje	19
1.2. Teorías de aprendizaje.....	21
1.2.1. La perspectiva conductista del aprendizaje	22
1.2.2. La perspectiva cognitivista del aprendizaje	23
1.2.3. La perspectiva constructivista del aprendizaje	26
1.2.4. Teoría del procesamiento de la información	28
1.3. La enseñanza superior: la universidad en la sociedad del conocimiento	31
1.3.1. La innovación pedagógica en la universidad argelina: Uso de las TIC'S.....	34
1.3.2. El papel del estudiante universitario argelino: Aprender a aprender	36
1.3.3. Competencias del estudiante universitario argelino en la era digital	38

Capítulo II: Modelos de Estilos de aprendizaje

2.1. Teorías sobre los estilos de aprendizaje	43
2.1.1. Definiciones del concepto de Estilos de aprendizaje	46
2.1.2. Modelos de estilos de aprendizaje: Tipología y características	49
2.1.2.1. Modelo de los cuadrantes cerebrales.....	50
2.1.2.2. Modelo de Rita Dunn y Kenneth Dunn.	52
2.1.2.3. Modelo de Felder y Silverman	55
2.1.2.4. Modelo de Kolb.....	57
2.1.2.5. Modelo de las inteligencias múltiples	60
2.1.2.6. Modelo de la programación neurolingüística (VAK).....	64
2.2. Bases teóricas de la Programación Neurolingüística (PNL)	65
2.2.1. Orígenes y conceptos de la PNL	66

2.2.2. Presuposiciones básicas de la PNL	72
2.2.3. Características y campos de aplicación de la PNL.....	78
2.2.4. Beneficios de la PNL en la educación.....	79
2.3. Instrumentos de diagnóstico de los estilos de aprendizaje	80
2.3.1. Instrumentos psicológicos o de personalidad.....	81
2.3.2. Instrumentos cognitivos	83

Capítulo III: Estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior

3.1. El concepto de “estrategias de aprendizaje”.....	90
3.1.1. Características de las estrategias de aprendizaje	95
3.1.2. La competencia estratégica	97
3.2. Clasificaciones y tipos de las estrategias de aprendizaje	98
3.2.1. Estrategias meta-cognitivas.....	102
3.2.1.1. Estrategias de planificación.....	102
3.2.1.2. Estrategias monitorización	104
3.2.1.3. Estrategias de evaluación	105
3.2.2. Estrategias cognitivas.....	106
3.2.3. Estrategias afectivas	108
3.2.4. Estrategias sociales.....	109
3.2.5. Estrategias creativas en la enseñanza universitaria	111
3.3. La enseñanza de las estrategias de aprendizaje en la universidad.....	112

Segunda parte: Marco empírico

Capítulo IV: Metodología: Fases y Diseño de la investigación

4.1. Realidad del contexto universitario argelino: La universidad de Tlemcen.....	115
4.1.1. El sistema LMD: Grados, unidades de enseñanza, créditos y anexo descriptivo	121
4.1.2. Organización de los cursos: licenciatura, máster y doctorado	123
4.2. Tipo y nivel de la investigación	126
4.3. Población y muestra	129
4.3.1. Población.....	129
4.3.2. Muestra.....	130
4.4. Variables de la investigación.....	131

4.4.1. Variable de estilos de aprendizaje (visual-auditivo-kinestésico)	131
4.4.2. Variables socio-académicas	135
4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	135
4.5.1. Cuestionario inventario de estilos de aprendizaje según el modelo VAK de la PNL...	137
4.5.2. Cuestionario para profesores acerca de su metodología de enseñanza	139

Capítulo VI: Análisis e interpretación de los datos

5.1. Análisis de los resultados del cuestionario de los estilos de aprendizaje (el modelo VAK).....	143
5.1.1. Descripción de variables socio-académicas por edades	144
5.1.2. Descripción de variables socio-académicas por género y grados	146
5.1.3. Análisis descriptivo y comparativo por tipos de estilos de aprendizaje.....	147
5.1.4. Análisis descriptivo y comparativo por estilos de aprendizaje en los estudiantes de Licenciatura	150
5.1.5. Análisis descriptivo y comparativo por estilos de aprendizaje en los estudiantes de Máster.....	154
5.1.6. Correlaciones entre los estilos de aprendizaje.....	158
5.2. Análisis de los resultados del cuestionario de los profesores.....	160
5.3. Correlaciones entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y la metodología de enseñanza de sus profesores	178
5.4. Discusión de los resultados	180
5.5. Propuesta de estrategias de aprendizaje para los estudiantes según sus tres estilos de aprendizaje	182
5.5.1. Estrategias para el aprendizaje visual.....	183
5.5.2. Estrategias para el aprendizaje auditivo	188
5.5.3. Estrategias para el aprendizaje kinestésico	191
Conclusión.....	195
Bibliografía	200
Anexos	

Índice de Tablas

Tabla 1. Características de la educación del siglo XXI.....	40
Tabla 2. Definiciones más significativas de los EA por los autores	48
Tabla 3. Características de los estilos de aprendizaje según David Kolb (1981).....	60
Tabla 4. Características de las inteligencias múltiples según Gardner.....	63
Tabla 5. Características de las estrategias de planificación.....	103
Tabla 6. Características de las estrategias de monitorización	104
Tabla 7. Realizaciones de las estrategias de evaluación	105
Tabla 8. Caracterización de las estrategias afectivas	109
Tabla 9. Responsabilidades de Abou Bekr Belkaid (1963-1992)	118
Tabla 10. La participación de los estudiantes para responder al cuestionario	143
Tabla 11. Distribución de <i>la variable edad</i> de los estudiantes por número y porcentaje	144
Tabla 12. Distribución por grados y género de los estudiantes participantes en la encuesta.....	146
Tabla 13. Identificación de los estilos de aprendizaje según el modelo VAK en todos los estudiantes por género	147
Tabla 14. Identificación de los estilos de aprendizaje según el VAK en los estudiantes de 1ºL por números.....	150
Tabla 15. Identificación de los estilos de aprendizaje según el modelo VAK en los estudiantes de 2ºL.....	151
Tabla 16. Identificación de los estilos de aprendizaje según el modelo VAK en los estudiantes de 3ºL.....	152
Tabla 17. Identificación de los estilos de aprendizaje según el VAK en los estudiantes de MI LC	154
Tabla 18. Identificación de los estilos de aprendizaje según el modelo VAK en los estudiantes de MI CIV-LIT.....	156
Tabla 19. La participación de los profesores en el cuestionario por número y grado.....	160

Índice de Figuras

Figura 1. Criterios del aprendizaje	14
Figura 2. El flujo de la información en la memoria	30
Figura 3. Diagrama de categorías o dominios de Aprendizaje.....	41
Figura 4. Taxonomía de Bloom, revisada y simplificada	41
Figura 5. Componentes de un estilo	44
Figura 6. Elementos y estímulos del modelo de Dunn y Dunn (1999)	52
Figura 7. Modelo de David Kolb	58
Figura 8. Las inteligencias múltiples según Howard Gardner	62
Figura 9. Mapa conceptual de las estrategias	93
Figura 10. Esquema general del Marco Metodológico de la investigación	129
Figura 11. Importancia de las técnicas de estudio para el alumno	184
Figura 12. Un ejemplo de la pizarra virtual Lucidspark.....	185
Figura 13. Un ejemplo de vídeo para aprender español	186
Figura 14. Un ejemplo de un mapa conceptual	187

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Histograma de la participación de los estudiantes para responder al cuestionario	144
Gráfico 2. Histograma de distribución de los estudiantes por edades.....	145
Gráfico 3. Histograma de Participación de los estudiantes según su género y nivel	146
Gráfico 4. Histograma de identificación de los estilos de aprendizaje por género según el modelo VAK en los estudiantes	148
Gráfico 5. Histograma de identificación de los estilos de aprendizaje según el VAK en los estudiantes de 1ºL	150
Gráfico 6. Histograma de identificación de los estilos de aprendizaje según el VAK en los estudiantes de 2ºL	152
Gráfico 7. Histograma de identificación de los estilos de aprendizaje según el VAK en los estudiantes de 3ºL	153
Gráfico 8. Histograma de identificación de los estilos de aprendizaje según el VAK en los estudiantes de MI. LC	155
Gráfico 9. Histograma de identificación de los estilos de aprendizaje según el modelo VAK en los estudiantes de MI CIV-LIT	157
Gráfico 10. Histograma de participación de los profesores en la encuesta.....	160
Gráfico 11. Histograma de la primera pregunta	161
Gráfico 12. Histograma de la segunda pregunta	162
Gráfico 13. Histograma de la tercera pregunta.....	164
Gráfico 14. Histograma de la cuarta pregunta.....	165
Gráfico 15. Histograma de la quinta pregunta	166
Gráfico 16. Histograma de la sexta pregunta	168
Gráfico 17. Histograma de la séptima pregunta	169
Gráfico 18. Histograma de la octava pregunta	171
Gráfico 19. Histograma de la novena pregunta.....	172
Gráfico 20. Histograma de la décima pregunta.....	174
Gráfico 21. Histograma de la décima primera pregunta	175
Gráfico 22. Histograma de la décima segunda pregunta.....	176
Gráfico 23. Histograma de la décima tercera pregunta	177

Siglas usadas en la investigación

E/LE	<i>Español como lengua extranjera</i>
PNL	<i>La programación neurolingüística</i>
VAK	<i>Visual -Auditivo-Kinestésico</i>
VA	<i>Visual Auditivo</i>
VK	<i>Visual kinestésico</i>
AK	<i>Auditivo kinestésico</i>
1°L	<i>Primer grado de Licencia</i>
2°L	<i>Segundo grado de Licencia</i>
3°L	<i>Tercer grado de Licencia</i>
MI. LC	<i>Primer grado de Máster de Lengua y Comunicación</i>
MI. LIT-CIV	<i>Primer grado de Máster de Literatura y Civilización</i>
LMD	<i>Licencia-Máster-Doctorado</i>
CIEAVAK	<i>Cuestionario inventario de estilos de aprendizaje según el modelo VAK</i>

INTRODUCCIÓN

La enseñanza es una profesión ardua, difícil y a veces insatisfactoria para el docente. Al observar o comparar los resultados de aprendizaje que obtiene con dos grupos de clase aparentemente idénticos, se da cuenta de que, en muchas ocasiones, existe una gran diferencia entre los resultados de aprendizaje previstos y los alcanzados, sobre todo, cuando los contenidos, los métodos y las estrategias de enseñanza son semejantes.

En Argelia, la enseñanza superior ha sufrido grandes cambios en cuanto a su sistema educativo a través de los años, afectando directamente a la calidad de aprendizaje de sus estudiantes. Dichos cambios han sido como consecuencia de las transformaciones que ha tenido año tras año, la sociedad argelina en lo económico, social, político, y cultural que influyen de manera directa en el funcionamiento de la enseñanza y la educación en la vida de los estudiantes.

Sin ninguna duda, actualmente, existen diversos cambios que favorecen el proceso educativo. Es por eso que los profesores deberán ser preparados y predispuestos al cambio y no se quedan en la enseñanza tradicional, la cual ha recibido muchas críticas por su incapacidad de evolucionar con la rapidez que requiere el desarrollo, tanto social como tecnológico. Entonces, para cambiar los modelos tradicionales, por otros que son más dinámicos y de mucha comunicación efectiva, tenemos que modernizar y renovar el sistema de la enseñanza superior argelino, con el fin de adaptarse a la sociedad de la información.

En la presente investigación titulada *“Estilos y estrategias de aprendizaje en el aula de E/LE. Hacia el modelo de la programación neurolingüística”*, tratamos el tema de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, que según nuestro modo de ver, resulta ser un objeto de estudio de suma importancia en el campo de la educación ya que ha servido para crear cambios significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto estudiantes como profesores necesitamos saber y desarrollar la idea de que todos nosotros aprendemos bajo modalidades diferentes, y no existe una manera correcta o errónea de aprender.

Entonces, al enseñar una lengua extranjera se encuentran tres categorías de estudiantes. Unos que son visuales y aprenden mejor a través de imágenes, otros son más auditivos y aprenden por lo que escuchan, mientras que otros son mucho más sensoriales o cenestésicos; es decir, aprenden más por el olfato, el gusto y el tacto. Por lo tanto, el profesor de lenguas debe aprender técnicas y estrategias de enseñanza que ayudan a los estudiantes para entender y aprender los conocimientos que se le da su profesor.

El conocimiento del profesor de una de las teorías de aprendizaje, que tenga en cuenta los estilos y enfoques profundos o aquellos con dimensiones particulares del propio aprendizaje científico, deberá ser adaptable y a la vez aplicable dentro del ámbito didáctico ya que se encuentra muy moderna y actual, la afirmación que Laing (2001) realiza, refiriéndose al perfeccionamiento de la calidad de la enseñanza que se comparte a los alumnos, anotando que cada docente debería de estar adaptado una teoría de estilos de aprendizaje, que le permitiera conocer qué estrategias cognitivas utilizan sus alumnos, y de qué forma puede promover aquellos enfoques que garantizan un aprendizaje más significativo.

Preguntas e hipótesis de la investigación

Las hipótesis de las cuales nos partimos en esta investigación son las siguientes:

- En los estudiantes de la carrera de español de la Facultad de Letras y Lenguas, de la Universidad Abu Bekr Belkaid de Tlemcen, predominan los estilos visual y auditivo, explicados y examinados por la metodología de la programación neurolingüística.
- La metodología de enseñanza de los profesores no corresponde con los estilos de aprendizaje de sus estudiantes.
- Existen diferencias significativas entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- La variable independiente *género* influye significativamente en los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- La variable independiente *grado* influye significativamente en los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- El uso de esta metodología permite tanto al docente como al estudiante, mejorar la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, porque a través de su uso, se les permite tomar conciencia de la manera en cómo aprende y por consiguiente, en cómo comunica de manera eficaz lo que entiende.

Con el objetivo de averiguar y comprobar nuestras hipótesis, planteamos los interrogantes siguientes:

- ¿Qué estilos de aprendizaje según el modelo de la programación neurolingüística predominan más en los estudiantes de la carrera de español de la Facultad de Letras y Lenguas de la Universidad Abu Bekr Belkaid de Tlemcen? Y ¿qué estrategias de

aprendizaje necesitan usar según sus estilos, para llevar a cabo aprendizajes significativos?

Estas preguntas principales nos conducen a plantear otras más:

- ¿Qué significa el estilo de aprendizaje? y ¿Cuáles son las teorías más representativas de los estilos de aprendizaje?
- ¿Por qué en el caso de dos estudiantes de la misma edad, del mismo entorno sociocultural y con iguales capacidades intelectuales, ante una misma situación de aprendizaje, uno aprende y otro no?
- ¿Por qué el mismo método de enseñanza, utilizado por el mismo profesor puede ser causa de fracaso y rechazo para algunos estudiantes, mientras que para otros puede ser un método excelente?
- ¿Pueden las variables independientes *género*, y *grado* del estudiante influir en su manera de aprender?
- ¿Qué es la programación neurolingüística? Y ¿Cómo aprenden nuestros estudiantes?
- ¿Qué son las estrategias de aprendizaje? Y ¿cuáles son las que pueden ayudar a los estudiantes?
- ¿Qué debe hacer el docente para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes?

Antecedentes de la investigación

Partiendo de la problemática de esta investigación, nos parece importante revisar los estudios que hayan tratado el tema de *los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje en el aula*. Sin embargo, lo hemos podido realizar gracias a una intensa indagación en las diferentes bases de datos académicas. El eje de la exploración giraba en torno a: los estilos de aprendizaje en el aula, estrategias de aprendizaje, la teoría de la programación neurolingüística y sus beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Para ello, seleccionamos, aquí, sólo las investigaciones que respondieron, en alguna medida, al interrogante propuesto en nuestra investigación, o aquellos aspectos relacionados con el proceso investigativo, tales como el marco metodológico o aportes a la fundamentación teórica.

Como antecedentes para este estudio, hemos tomado en cuenta diferentes investigaciones realizadas durante los últimos ocho años. Primero, citamos a González (2012) quien en su estudio *los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente*, piensa en propuestas pedagógicas, un aspecto que es muy fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estudiando el papel del maestro, mostrándonos su corresponsabilidad con el estudiante. En otro sentido, es lo que llamamos *relación entre estilo de aprendizaje y estilo de enseñanza* de carácter bidireccional en el proceso educativo.

El objetivo fundamental de esta investigación es el de generar conocimiento acerca de los estilos de enseñanza de los maestros de la Universidad de Vigo quienes impartieron clases Infantiles y de Primaria. Así mismo, permitir la reflexión sobre los estilos de enseñanza más destacados y las alternativas a las prácticas pedagógicas actuales.

Segundo, García, Sánchez, Jiménez y Gutiérrez (2012) presentan su estudio titulado *Estilos de Aprendizaje y Estrategias de Aprendizaje: un estudio en discentes de postgrado*, en lo cual se afirma que estudiantes en dos cursos presenciales en el Colegio de Posgraduados en México, podrían mejorar su rendimiento académico después de una intervención implementado Estrategias Pedagógicas que parten de establecer relaciones entre estilos de enseñanza y de aprendizaje conforme a sus Estilos de Aprendizaje.

Pensamos que este proceso es esencial en la educación, como lo hemos mencionado anteriormente, porque simplemente no se puede ir a la práctica docente, basándonos sólo en los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes si desconocemos los estilos de enseñanza y de aprendizaje de los docentes.

Tercero, García (2016) escribe un artículo titulado: *“Correlación inherente de los estilos del aprendizaje y las estrategias de enseñanza-aprendizaje”*, que según su hipótesis, todas las personas usan un método particular de interacción y procesamiento de estímulos e información. Su autora se basó en diferentes teorías para identificar los estilos de aprendizaje (el modelo PNL, el de KOLB ‘reflexivo, pragmático, activo, teórico’, la categoría bipolar de (Felder y Silverman). Esta investigación ha sido realizada con 81 encuestados; en la cual usó el método cualitativo para su análisis.

Cabe señalar que el aporte principal de esta investigación consiste en considerar los aprendizajes anteriores de los estudiantes; también, las estrategias diseñadas por el docente sean de interés para ellos, invitándoles a realizar una reflexión profunda y continua de las temáticas planteadas y, por ende, que sean significativas. Consideramos de gran interés este estudio ya que

aporta a la presente investigación y muestra cómo se relacionan los estilos de aprendizaje de los estudiantes con la metodología de enseñanza de los docentes, esto es lo que pretendemos hacer con los estudiantes de la institución objeto de esta investigación.

Cuarto, encontramos la investigación realizada en Perú sobre “*Estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes de psicología de la universidad peruana unión, filial Juliaca, 2018*”, realizada por Córdoba (2019) en la que se abordó la problemática del aprendizaje en el nivel universitario en estudiantes de psicología.

Este estudio estableció relaciones entre las estrategias metacognitivas y los estilos de aprendizaje. Es un estudio asociativo-predictivo aplicado a una muestra de 220 estudiantes de psicología, a quienes se aplicó el cuestionario de estilos de aprendizaje (CHAEA) de Honey-Alonso y el inventario sobre estrategias metacognitivas de O’Neil y Abedi. Cuyos resultados encontraron relaciones significativas entre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas.

De ahí que todas las investigaciones revisadas en este apartado, establecen una base trascendental y significativa para el presente estudio, dado que ayudan a asegurar un proyecto innovador que, a su vez, aportará de manera especial a la línea *Estilos y Estrategias de Aprendizaje*. Pues, a partir de esta investigación intentamos dar cuenta de las distintas habilidades que poseen los estudiantes a través del modelo de la programación neurolingüística y los estilos de aprendizaje. Igualmente, abrimos una nueva perspectiva a los profesores en futuras investigaciones, fomentando mecanismos que favorezcan el aprendizaje, y desarrollando ideas que potencialicen nuevas herramientas, técnicas o estrategias para utilizar en el aula.

Justificación de la investigación

Frente a los cambios educativos y ante las diferentes demandas ofrecidas por el Ministerio de la Enseñanza Superior e Investigación Científica Argelino, para lograr un aprendizaje eficaz de los estudiantes tanto cuantitativo como cualitativo, es muy fundamental e imprescindible la renovación del paradigma tradicional de la enseñanza superior argelina. Por eso, en nuestra tesis queremos proponer como alternativa de cambio, desarrollar la receptividad en nuestro estudiante y preparar a un ciudadano completamente equipado y

competitivo mediante el uso de los estilos de aprendizaje según el modelo Visual-Auditivo-Cenestésico (VAK) propuesto por la teoría de la programación neurolingüística.

Para el ministerio de Enseñanza superior e Investigación Científica Argelino existen distintos problemas, en la formación universitaria de sus estudiantes; uno de éstos es, sin lugar a dudas, el desconocimiento de sus formas de aprendizaje. Precisamente, la psicología ha demostrado que el proceso de aprendizaje y la adquisición de los conocimientos por parte de cada estudiante son depende de una serie de características personales, tanto cognitivas y fisiológicas, como también, afectivas.

Es así que, al conocer los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, o sea, comprender sus formas o maneras de aprendizaje, nos permite, como profesores, orientar nuestro proceso de enseñanza de manera efectiva, garantizando un aprendizaje eficaz.

Además, durante nuestra labor como docentes de español, en la facultad de Letras y Lenguas de la universidad Abu Bekr Belkaid de Tlemcen, hemos podido observar que nuestros estudiantes presentan dificultades serias en su aprendizaje de la lengua española. Esto significa que éstos deberán saber manejar técnicas de estudio, y no sólo esto, sino deberán conocer, también, cómo las aplican en sus procesos de aprendizaje, a través de la adaptación de algunas estrategias a sus modos particulares de aprender.

También, la universidad es el lugar de mayor importancia para los estudiantes; en donde pasan la mayoría de su tiempo. Por esta razón, los profesores tienen un papel importante en su formación. En la universidad Abu Bekr Belkaid de Tlemcen, tanto para nosotros, como para el conjunto de profesores, existen muchas preocupaciones, sobre todo por lo que atañe a la Enseñanza Superior y la forma de aprender de nuestro estudiantado, para los profesores tradicionales que les presentan clases magistrales, y también, para aquéllos que proponen la innovación pedagógica, plantean los mismos interrogantes: ¿cómo aprende nuestro estudiante? ¿Y qué estrategias se usan para motivarle al aprendizaje?

Responder a estas preguntas depende del nivel pedagógico considerado, porque unos fijan su atención en los aspectos metodológicos, tomando en consideración, no sólo el aprendizaje, sino también, sus estilos y estrategias, usados por los estudiantes para aprender, como problema didáctico y psicopedagógico. Mientras que otros centran su atención en aspectos de relación personal, esto quiere decir, reconocer al otro como ser humano, creando así, procesos de aprendizaje.

Al observar la ausencia de la aplicación de la teoría de la programación neurolingüística en nuestro profesorado, surge nuestro interés por conocer acerca de los estilos de aprendizaje en nuestros estudiantes, es decir, cómo aprenden mejor, y qué se apoye en ello para que consigamos aprendizajes significativos y exitosos. Por estos motivos, las tendencias pedagógicas actuales, descubren un progresivo interés entre no sólo los didactas, sino también los psicólogos como agentes de la educación, con el fin de alejarse cada vez más de los modelos puramente instructivos, centrándose en el estudio y la comprensión del propio proceso de aprendizaje.

Así pues, las posibles propuestas para responder a estas cuestiones son; primero, el estudio y análisis de los estilos de aprendizaje, es decir, la comprensión de cómo las personas aprenden de maneras distintas, esto nos permite, como profesores, percibir que la misma actividad didáctica puede tener resultados diferentes para clases y personas desiguales. Igualmente, debemos mencionar que, mientras conociendo los estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes, ayuda al profesorado para cambiar de metodología de vez en cuando, crear nuevas actividades, organización didáctica o maneras de relacionarse con ellos.

La segunda propuesta que estudiaremos, a continuación, a lo largo de esta investigación son las estrategias de aprendizaje, campo en el cual encontramos muchos aportes teóricos. Los estudiantes deben aprender a aprender. Así, desde la perspectiva educativa, lo que desean los especialistas de este campo es conseguir que los estudiantes adquieran los conocimientos de modo estratégico; o sea, utilizan estrategias de aprendizaje.

Esta competencia profesional “aprender a aprender” en nuestro alumnado, se considera insuficiente, de acuerdo con el boletín de LMD, elaborado y publicado por el Ministerio de la Enseñanza Superior Argelino que, por su parte, busca y establece la necesidad de nuevas formas de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestras aulas. Ahora, con los nuevos retos que enfrentan el sector de la Enseñanza Superior, se encuentran la universalización del mismo y el logro de aprendizajes de calidad en la formación de sus estudiantes.

Por otra parte, debido al rendimiento casi negativo de nuestros aprendices de español que están matriculados en el departamento de español como lengua extranjera (de aquí en adelante es E/LE) en la universidad Abu Bekr Belkaid de Tlemcen, y a pesar de las

expectativas y perspectivas trazadas por el mismo departamento de lograr un sistema educativo de alta calidad, se desvanece rápidamente.

Esto es lo que nos hace pensar en qué estrategias de enseñanza-aprendizaje pueden mejorar eficazmente esta situación. En realidad, nos parece que la situación de la enseñanza superior argelina está preocupante, por eso, la investigación presente que llevamos a cabo se preocupa por proponer estrategias de carácter novedoso que nos ayuden a mejorar la calidad de la enseñanza del español como lengua extranjera.

Siendo profesores de español como lengua extranjera, necesitamos hacer una reflexión profunda sobre esta situación, porque creemos que somos nosotros los principales responsables y culpables del problema que investigamos, pensando que ha llegado el momento de buscar una solución definitiva a este problema, insistiendo en la decisión y la voluntad nuestra que nos ayudarán a encontrar los instrumentos necesarios, adecuados y posibles que nos orienten a la mejor manera de la comunicación con todos nuestros estudiantes que asisten a nuestras clases de español.

Este estudio es relevante porque aporta informaciones acerca de los estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes. De manera semejante, esta investigación es una contribución de inmenso interés, considerando que conocer sus estilos y estrategias de aprendizaje nos permite conocer sus circunstancias de aprendizaje y adaptar, así, nuestras metodologías de enseñanza según sus preferencias. Asimismo, comprender el propio estilo por el estudiante mismo es un factor importante para poder desarrollar la capacidad de “aprender a aprender”, convirtiéndose en personas, cada vez, más autónomas.

Asimismo, en Argelia, la acción de identificar los estilos de aprendizaje según la teoría de la programación neurolingüística representa menos importancia tanto para profesores como para estudiantes, o bien, podemos decir que casi los ignoran. Además, se puede notar que no ha habido ningún tipo de investigación que se preocupe por el campo de la metodología de la programación neurolingüística aplicada a la Enseñanza Superior Argelina.

Delante de esta situación polémica, debemos estar conscientes de la enorme responsabilidad que se nos ha otorgado, porque estamos delante de la misión de formar seres humanos. Así, no debemos olvidar que cada ser humano es producto de sus pensamientos y nuestro estudiante absorbe y guarda en su inconsciente, todas las informaciones a las que ha

tenido acceso; estas informaciones son filtradas a través de su pensamiento, pasando por su sistema neuronal y formando programaciones, las cuales forman creencias que le conducen y le guían durante toda su vida.

Esto es lo que ha sido llamado “el modelo de la programación neurolingüística (la PNL)” que (Bandler: 1982) la define como la manera en que enfocamos el aprendizaje humano para desarrollar maneras de enseñarle a la gente a usar su propia cabeza. El aspecto lingüístico de la PNL tiene que ver con el hecho de que, como seres humanos, desarrollamos sistemas de comunicación casi complejos, sobre todo en lo que respecta al lenguaje; este último nos diferencia del resto de los animales. Así, nuestra habilidad en el uso del lenguaje refleja la capacidad de nuestro sistema nervioso. Efectivamente, el lenguaje depende del sistema nervioso y, de la misma manera, nuestro sistema nervioso está moldeado por el lenguaje.

Entonces, el lenguaje constituye uno de los instrumentos y campos fundamentales en el aprendizaje humano en todas las formas de la educación. La programación neurolingüística se refiere al modo en que el sistema neurológico y el lenguaje forman las estructuras que constituyen nuestros modelos del mundo (Dilts; Epstein: 2001).

Ahora bien, a través de esta investigación, analizamos los beneficios del uso de los estilos de aprendizaje según la programación neurolingüística como estrategia de enseñanza-aprendizaje en nuestras aulas de E/LE, mejorando así, no sólo la comunicación de nuestros estudiantes argelinos en el nivel avanzado de la lengua, sino también, les proponemos estrategias que les ayudan en su aprendizaje, utilizando esta metodología. El desarrollo de este estudio surge de la necesidad nuestra de concienciar tanto a los docentes como a los estudiantes, de la existencia de unas estrategias innovadoras tales como la programación neurolingüística.

Objetivos de la investigación

Con el objetivo de ayudar a nuestros estudiantes, nos parece importantísimo, favorecer en ellos el desarrollo de estrategias de aprendizaje que, hoy en día, es una necesidad en su proceso de aprendizaje. En este sentido, realizamos esta investigación en la que proponemos unos análisis de los estilos de aprendizaje según la programación neurolingüística (visual-auditivo y kinestésico).

También, intentamos proponer estrategias de aprendizaje para cada estilo. Deseamos subrayar, también, que la investigación presente se realiza con la intención de que sea útil para los estudiantes, profesores, y responsables de la formación y del desarrollo profesional del profesorado. Los objetivos que nos hemos planteado se sintetizan en:

Objetivos generales:

Los objetivos generales que guiaron este trabajo de investigación son los siguientes:

- Identificar los estilos de aprendizaje, desde el modelo de la Programación Neurolingüística (PNL), que predominan en los estudiantes de la carrera de español de la Facultad de Letras y Lenguas de la Universidad Abu Bekr Belkaid de Tlemcen.
- Proponer y plantear estrategias de aprendizaje según sus estilos de aprendizaje, con el fin de llevar a cabo aprendizajes significativos.

Objetivos específicos:

- Realizar una revisión bibliográfica acerca de los diferentes modelos de estilos de aprendizaje.
- Establecer relaciones entre las variables dependientes e independientes en esta investigación.
- Describir y revisar la teoría de la programación neurolingüística.
- Realizar una revisión bibliográfica acerca de las estrategias de aprendizaje.
- Seleccionar el instrumento de recogida de datos que permite identificar la tipología de estilos: visual, auditivo y kinestésico.
- Establecer relaciones entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y la metodología de enseñanza de sus profesores.
- Proponer estrategias de aprendizaje para este grupo de estudiantes acorde a sus preferencias de aprendizaje.

Con el fin de conseguir estos objetivos, hemos distribuido los contenidos de este estudio en dos partes bien diferenciadas. La primera presenta la fundamentación teórica de la investigación que consta de tres capítulos. El primero presenta una conceptualización teórica sobre lo que supone el aprendizaje en la enseñanza superior, resaltando las teorías de aprendizaje, basándonos en la teoría del procesamiento de la información.

Asimismo, describe las características de la enseñanza superior, refiriéndonos al papel que desempeña la universidad en la sociedad del conocimiento, conceptualizando el aprendizaje universitario en Argelia.

El segundo capítulo aborda los diferentes modelos de estilos de aprendizaje, presentando sus diferentes teorías, basándonos en la revisión de las bases teóricas de la programación neurolingüística. Concluimos el capítulo con la descripción de los instrumentos de diagnóstico de los estilos de aprendizaje.

En el tercer capítulo analizamos el tema de las estrategias de aprendizaje, estableciendo la diferencia entre técnica y estrategia, haciendo una clasificación teórica de las estrategias y las habilidades cognitivas. También, explicamos el modelo de Schmeck y los tipos de conocimiento. Luego, realizamos una clasificación de las estrategias para la retención de hechos, para elaboración, profundización y otras creativas en la enseñanza universitaria.

La segunda parte de la presente investigación está dedicada al marco empírico; dividida en dos capítulos, el cuarto y el quinto. El cuarto capítulo titulado, la metodología: fases y diseño de la investigación, está introducido por una descripción del contexto universitario argelino, presentando la universidad de Tlemcen, en lo cual se realiza un análisis del sistema LMD (Licencia, Máster y doctorado) y la organización de los cursos. Asimismo, integra el tipo y nivel de la investigación, descripción de la población y la muestra, las variables, técnicas e instrumentos de recolección de consagrado al análisis e interpretación de informaciones.

El quinto capítulo está consagrado al análisis e interpretación de los datos. Aquí, se realizan los análisis de los cuestionarios aplicados de la identificación de los estilos de aprendizaje de los sujetos, haciendo descripciones de las variables socio-demográficas, por edades, género y grados; dedicando un análisis comparativo-descriptivo de los estilos de aprendizaje para cada nivel académico de la enseñanza superior: licencia y máster.

Al mismo tiempo, ofrecemos un análisis del cuestionario aplicado a los docentes acerca de su metodología de enseñanza, a fin de establecer correlaciones con dichos estilos de aprendizaje de los estudiantes. De la misma manera, proponemos unas estrategias de aprendizaje acorde con sus estilos de aprender, concluyendo este capítulo con establecer

correlaciones entre las variables mencionadas anteriormente, ofreciendo, al final, una síntesis de los resultados.

En definitiva, describimos las conclusiones a las que hemos llegado tras llevar a cabo esta indagación, así, como las recomendaciones de nuestra investigación. Nuestra tesis acaba con citar una bibliografía que recoge todas las obras, artículos de revistas, tesis doctorales y tesinas de grado, y otros documentos manuscritos que hemos consultado para realizar la totalidad de esta tesis. Sin olvidar, un último apartado dedicado a los anexos que integra modelos de los cuestionarios, objeto de nuestro estudio e imágenes usadas en esta investigación.

Primera parte

Marco teórico

Capítulo I

El Aprendizaje en la Enseñanza

Superior

Educar...es preparar al hombre para la vida.
José Martí

Desde finales del siglo XIX, las investigaciones científicas sobre el aprendizaje han sido de gran importancia para los expertos de la psicología de las diferentes escuelas, porque *educación y psicología* están estrechamente interrelacionadas. Antes del siglo XX, se pueden subrayar la aparición de las teorías mentalistas que consideran *el aprendizaje* como un proceso de adiestramiento de la mente y que contribuye a desarrollar tanto la imaginación y la memoria, como también, el pensamiento y la teoría del desarrollo natural, que mantiene que el hombre es bueno por naturaleza y tiende a la perfección, si no se interfiere negativamente desde su anterior.

1.1. Definición del aprendizaje

En este primer apartado del primer capítulo, se presentan las definiciones del aprendizaje más significativas y aceptadas en la actualidad, las cuales nos permiten poseer un punto de partida para analizar posteriormente el tema. También, intentamos describir la manera de cómo ocurre el aprendizaje humano. En primer lugar, empezamos con su definición para, luego, lo examinaremos en los contextos educativos en que se ocurre, citando a algunos filósofos y psicólogos que han sido precursores importantes de las teorías contemporáneas y contribuyeron en establecer las bases necesarias para aplicar las diferentes teorías del aprendizaje en la educación.

También, se describe el proceso de construcción y argumentación de estas teorías a través de los pasos del método científico. Por último, se desarrolla el tema de la epistemología del aprendizaje, dándose a conocer las principales corrientes y la forma en que éstas influyen en el quehacer docente.

Ahora bien, el aprendizaje es un fenómeno intensamente importante para el ser humano, desde la antigüedad y hasta hoy día, es por eso que se lo han brindado mucho tiempo y han realizado grandes esfuerzos para explicarlo. Desde entonces, han surgido un sinnúmero de definiciones que han pretendido aclarar este término en su conjunto, sin embargo, debido a que el aprendizaje implica a su vez múltiples procesos, por ello, definir este término ha sido y sigue siendo siempre un reto.

Como nos afirma (Schunk, 2012), todos se coinciden en que el aprendizaje es importante, pero, tiene diferentes puntos de vista sobre las causas, los procesos y las

consecuencias de él. Por su parte, Shuell (1986) comenta que no existe una definición de *aprendizaje* aceptada por todos los teóricos, investigadores y profesionales.

Ubicándonos en el contexto educativo, Pérez (2015: 72) nos señala que *«el aprendizaje es la actividad de la persona que apunta al conocimiento de la verdad. En ella participa el yo en su integridad, pero de manera especial las facultades relacionadas con el conocimiento, como son los sentidos y el intelecto, junto a la voluntad»*. En propias palabras, el aprendizaje es un proceso de construcción personal; por lo tanto, la enseñanza deberá tener como principal objetivo el de preparar que los estudiantes realicen aprendizajes significativos por sí solos, o sea, aprendan a aprender.

Pensamos que con esta manera, el conocimiento que tendrán los profesores acerca de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, les permitirá usar estrategias de enseñanza convenientes a su forma de aprender. Además, Pérez (2000: 73) afirma que el aprendizaje es *«toda modificación del organismo que origina una nueva pauta de pensamiento y/o conducta»*. Por otro lado, Schunk (2012: 17) define el aprendizaje como: *“un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia”*. Cabe señalar que a través de esta definición se identifican unos tres criterios del *aprendizaje*, que los examinamos en la figura siguiente:

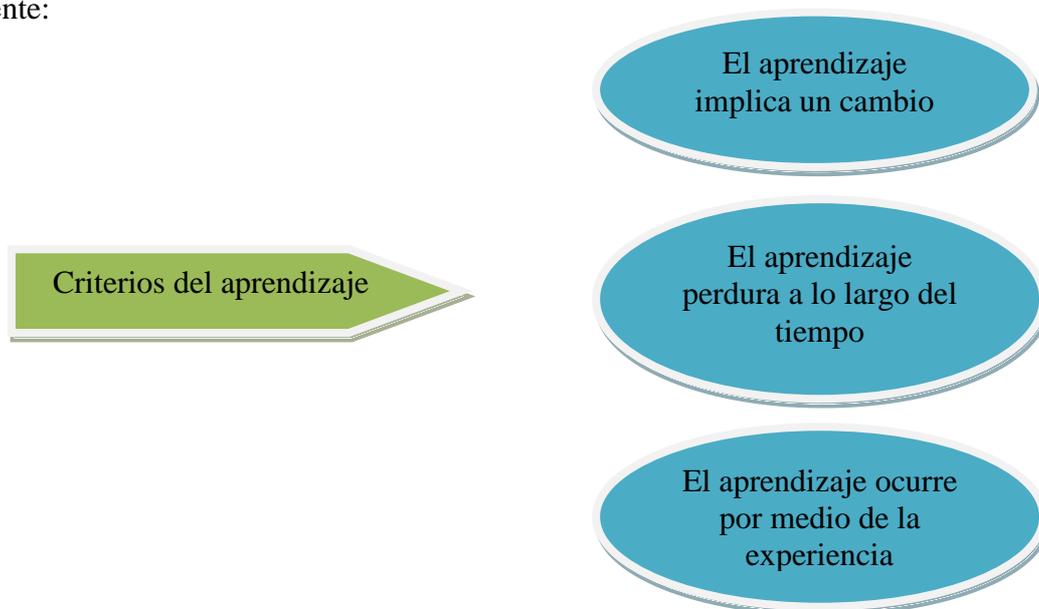


Figura 1: Criterios del aprendizaje.
Fuente: Adaptado de (Schunk, 2012)

Como lo podemos ver, el primer criterio consiste en que *el aprendizaje implica un cambio* en la conducta. Sin embargo, las personas aprenden cuando adquieren la capacidad para hacer algo de manera diferente. En palabras de Schunk (2012: 18):

[...] debemos recordar que el aprendizaje es inferencial. No observamos el aprendizaje de manera diferente, sino, a través de sus productos o resultados. El aprendizaje se evalúa con base en lo que la gente dice, escribe y realiza. Sin embargo, debemos añadir que el aprendizaje implica un cambio en la capacidad para comportarse de cierta manera, ya que a menudo las personas aprenden habilidades, conocimientos, creencias o conductas, sin demostrarlo en el momento en que ocurre el aprendizaje.

El segundo criterio consiste en que *el aprendizaje perdura a lo largo del tiempo*. Aquí, se excluyen algunos cambios que son, según Schunk (2012) temporales en la conducta, por ejemplo (el habla mal articulada), debido a unos factores, tales como: las drogas, el alcohol y la fatiga. Esos cambios en la conducta son temporales, ya que se revierten al eliminar el factor que los causa.

El tercer y último criterio trata de que *el aprendizaje ocurra por medio de la experiencia*, es decir, practicar una tarea u observar a los demás. Aquí, se excluyen todos aquellos cambios en la conducta que están determinados fundamentalmente por *la herencia*, por ejemplo, los cambios que presentan los niños en su proceso de maduración. En este asunto, Schunk (2012: 4) nos confirma que: “...en su desarrollo normal, los niños gatean y se ponen de pie, pero, el entorno debe ser receptivo y permitir que ocurran todas estas conductas. Los niños a los que se les impide realizar esos movimientos, no se desarrollan normalmente”.

Debido a que no es nada fácil encontrar una única definición del aprendizaje, preferimos acudir a las definiciones encontradas en Diccionarios de Ciencias de la Educación:

El aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción y la observación. Este proceso puede ser analizado desde distintas perspectivas, por lo que existen distintas teorías del aprendizaje. El aprendizaje es una de las funciones mentales más importante en humanos, animales y sistemas artificiales. Proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos, o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción. (Calle, 2011: 152)

A continuación, nos gustaría rendir homenaje a los grandes teóricos que han sido padres de la pedagogía: Rousseau¹, Pestalozzi² y Froebel³, que consideran el aprendizaje como un adiestramiento de la mente que participa en desarrollar tanto la imaginación, como también la memoria, el pensamiento y la teoría del desarrollo natural que cree que el hombre es bueno por naturaleza y tiende a la perfección, si no se interfiere negativamente desde el anterior (Abbagnano y Visalberghi, 1978).

Luego, y con los principios del siglo XX⁴, se aplicó *el conductismo* con su análisis de la conducta observable, relativamente estable teniendo una gran influencia externa. Más tarde, la psicología cognitiva se centra en el estudio del comportamiento humano. Ésta se preocupa del estudio de la atención, la percepción, el lenguaje o la memoria. (Calle, 2011). A finales del siglo XX, se retoma el estudio del aprendizaje desde el punto de vista de los procesos internos del individuo, esto es lo se llama *constructivismo*.

1.1.1. Filosofía del aprendizaje

Por lo que refiere a este apartado, describimos el aprendizaje por los filósofos a quienes les preocupa mucho la naturaleza del conocimiento y la forma en que las personas lo obtienen. Este análisis filosófico es llamado *epistemología* que se ocupa por el estudio del origen, la naturaleza, los límites y los métodos del conocimiento. Además, en las siguientes líneas nos parece oportuno responder a unas interrogantes que las resumimos en cómo

¹ Jean Jacques Rousseau (1712-1778): nació en Ginebra, sus obras maestras son: la nueva Eloisa, el contrato social, y Emilio. Rousseau cambió el pensamiento de la Ilustración porque para él la razón ya no es el criterio supremo, si no el sentimiento, a esto se llama romanticismo ya que decía que los sentimientos coinciden con el de la utilidad y la felicidad del género humano. Y hablaba del positivismo o pragmatismo por cuanto para el valor de un planteamiento teórico reside exclusivamente en las consecuencias prácticas que derivan de él y que cada cosa se aprenderá activamente. Adaptado y disponible en: <http://alvarado3003.blogspot.com/2011/08/rousseau-pestalozzi-y-froebel.html>. Consultado el 18/11/2018.

² Giovanni Enrico Pestalozzi: (1746-1827), suizo alemán, nacido en Zúrich. El intentará unir lo que Rousseau ha separado, es decir, la autoridad de la naturaleza con la autoridad del deber, debido a la preocupación de Pestalozzi por que se instaure un orden moral y una disciplina social. Según Pestalozzi, en el niño hay que despertar unas fuerzas, que las identifica, como las fuerzas del corazón, de la mente y de la mano, como son: Sentimiento, intelecto y gusto constructivo práctico. Estos resortes determinan todos y cada uno de nuestros hábitos virtuosos. Ibidem.

³Friedrich Froebel: Nació en Oberweissbach, Turingia, el 21 de abril de 1782. La Base de su pedagogía es la intuición de la profunda unidad de lo real. Encontramos en él una insistencia análoga y simultánea en ciertos temas nacionales y universalistas, y se advierte en general una amorosa preocupación por todos los seres de la naturaleza, junto con una religiosa admiración por el orden universal, entendido como un orden dinámico al que es posible contribuir activamente. Disponible en: <http://naujg.blogspot.com/2010/09/rousseau-pestalozzi-y-froebel.html>. Consultado el 18/11/2018

⁴Para un análisis más detallado sobre las definiciones del aprendizaje, se pueden consultar los trabajos siguientes: (Bower y Hilgard, 1981; Heidbreder, 1933; Hunt, 1993).

adquirimos conocimientos, cómo podemos aprender algo nuevo y cuál es la fuente del conocimiento.

Antes de nada, las dos posturas que estudiaban el origen del conocimiento y su relación con el ambiente son: el *racionalismo* y el *empirismo*. Ambas están presentes en las teorías actuales del aprendizaje. Por una parte, El *racionalismo* se refiere al hecho de que el conocimiento se deriva de la razón; sin ninguna participación de los sentidos. La perspectiva racionalista del conocimiento humano, se remonta a Platón (427-347 a. C). El distinguió entre el conocimiento adquirido a través de los sentidos y el adquirido por la razón.

También, Platón creía que las cosas tales como: las casas, los arboles,...etc., se revelan a las personas gracias a los sentidos aun las personas adquieren las ideas mediante el razonamiento o piensan en lo que conocen. Entonces, la razón es la facultad mental más elevada, a través de la cual se aprenden ideas abstractas. (Schunk, 2012)

Así pues, Platón en su obra *Menón*⁵ asume que el conocimiento de las ideas es innato. Dentro de esta doctrina se destacan: Platón, Descartes⁶ y más tarde Kant⁷, donde todos comparten la idea de que el conocimiento proviene de la mente. Hay que mencionar aquí, que aunque estos filósofos concuerdan en el fundamento, pero, se pueden destacar muy claramente las diferentes en sus posturas. En efecto, si para Platón, el conocimiento es absoluto y adquirido por razonamiento puro, Descartes y Kant pensaban que la razón actúa a partir de la información adquirida en el mundo (el entorno). (Schunk, 2012)

⁵ Obra escrita por Platón en el cual utilizaba personajes coetáneos en sus diálogos, Sócrates es uno de los más utilizados. En *Menón* aparece dialogando cuatro personajes: Menón, Sócrates, un esclavo de Menón y Anito. Aparte de estos personajes que aparecen directamente en el diálogo, hay otros que son nombrados y que no intervienen en él, estos son también personajes históricos tales como: Gorgias, Protagoras, Píndaro... entre otros. Disponible en: https://html.rincondelvago.com/menon_platon.html. Consultado el 25/11/2018.

⁶ René Descartes nacido el 31 de marzo de 1596 en La Haye, en la Turena francesa. También conocido como Cartesius (en su forma latina). Sus pensamientos lo situaría entre los principales artífices de la revolución científica del siglo XVII. Disponible en: http://filopensadores.blogspot.com/p/blog-page_10.html. Consultado el 25/11/2018.

⁷ Immanuel Kant nacido el 22 de abril de 1724 en Königsberg, en Prusia. Uno de los filósofos más celebrados, leídos, estudiados y discutidos hoy en día, de modo que su influencia se hace notar en muchos ámbitos de la reflexión actual, tanto en teoría del conocimiento y en metafísica, como también en moral, en estética, en la reflexión sobre el derecho, la historia y la religión. Jacinto Rivera de Rosales (2004), *Biografía de Kant en su bicentenario*. Disponible en: https://www.revistadelibros.com/articulo_imprimible.php?art=3030&t=articulos. Consultado el 25/11/2018

Por otra parte, el *empirismo* es una corriente que comienza con Aristóteles⁸ en el siglo IX. a. C. Este fue discípulo de Platón, quien estableció la idea fundamental de que la experiencia es la única fuente del conocimiento. Igualmente, para Aristóteles, las ideas no se pueden separar del mundo externo, incorporando el concepto de *asociación* aplicada a la memoria. Posteriormente, esto influye positivamente al desarrollo de la psicología. Más adelante, y a lo largo de nuestra investigación, se notarán las teorías, tanto como el conductismo y el cognitivismo, en las cuales aparece incorporado el concepto del *aprendizaje asociativo* introducido por Aristóteles.

Al mismo tiempo, en esta misma línea se encuentran los aportes investigativos del filósofo inglés John Locke⁹ (1632-1704). Éste veía que todo conocimiento tiene su origen en la experiencia, y esto tiene dos formas que están bien diferenciadas:

1. La impresión sensorial de cada uno respecto al mundo externo.
2. La conciencia propia de cada individuo.

Cabe señalar que los planteamientos de Locke habían sido debatidos en aquel tiempo. Además, no se puede olvidar de citar algunos filósofos clasificados como empiristas y defensores de esta corriente, tales como: George Berkeley, David Hume y John Stuart Mill.¹⁰ A pesar de que éstos tenían puntos de vista diferentes, pero pensaban que la única forma del conocimiento es *la experiencia*. (Schunk, 2012)

Es evidente que son las doctrinas filosóficas que hemos presentado anteriormente, las que después, darán origen a la psicología tanto como ciencia. Por otra parte, al examinar estas corrientes filosóficas y el posterior estudio de las diferentes teorías de aprendizaje, nos parece imprescindible decir que aunque no existe una sencilla coincidencia exacta entre ellas, pero pensamos que *el conductismo* acerca más a la postura *empirista*, enfocándose en la asociación

⁸Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C) fue un filósofo y científico griego nacido en la colonia de Estagira (actualmente Stavros). Uno de los discípulos más brillantes de *Platón*. Sus ideas ejercieron mucha influencia sobre la historia intelectual de occidente por más de dos milenios. Para mas informaciones sobre Aristóteles, véase: <https://historia-biografia.com/aristoteles/>. Consultado el 27/11/2018

⁹ Pensador británico, uno de los máximos representantes del empirismo inglés, que destacó especialmente por sus estudios de filosofía política. Estudió en la Universidad de Oxford, donde se doctoró en 1658. Aunque su especialidad era la medicina y mantuvo relaciones con reputados científicos de la época tal como [Isaac Newton](#), John Locke fue también diplomático, teólogo, economista, profesor de griego antiguo y de retórica. Fue él quien sentó las bases del pensamiento político liberal. Disponible en: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/locke.htm>. Consultado el 27/11/2018.

¹⁰ Para consultar las biografías y vidas de estos filósofos, aquí está el enlace: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia>.

de estímulos, respuestas y sus consecuencias, mientras que *el cognitivismo* tiende a la *racionalista*, destacando la asociación entre cogniciones y creencias.

1.1.2. Estudio psicológico del aprendizaje

Según afirma (Mueller, 1979)¹¹, es difícil señalar el comienzo de la psicología como ciencia. Las investigaciones que contribuyeron significativamente en la teoría de aprendizaje fueron aquellas de Wundt¹² y Ebbinghaus¹³. Wundt fundó el primer laboratorio¹⁴ de psicología en Leipzig en Alemania en 1879. Él estableció a la psicología como nueva ciencia. Gracias al laboratorio de Wundt, se pasó de la teorización filosófica formal a la experimentación y la instrumentación (Evans, 2000). Así pues, con la publicación de su libro *Principios de psicología fisiológica* en 1873, Wundt confirmó la idea de que la psicología es el estudio de la mente.

En particular, el método psicológico debería ser modelado a partir del método fisiológico, con esto quiere decir, según nos confirma (Schunk, 2012) que el proceso por estudiar debe ser investigado experimentalmente, teniendo en cuenta, los estímulos controlados y la medición de respuestas. Asimismo, en el laboratorio de Wundt se estudiaron los fenómenos: la sensación, la percepción, los tiempos de reacción, las asociaciones verbales, la atención, los sentimientos y las emociones.

Como lo hemos mencionado anteriormente, a pesar de que Wundt estableció a la psicología como una disciplina y a los métodos de adquisición y de perfeccionamiento de conocimientos, pero su laboratorio según lo explica (Schunk, 2012) no produjo grandes descubrimientos psicológicos o experimentos fundamentales. No obstante, Ebbinghaus realizó estudios investigando los procesos mentales relacionados con la memoria.

Él pensaba que tanto el aprendizaje como el recuerdo de la información ya aprendida dependen de la frecuencia de exposición a un material determinado. Aunque sus

¹¹ Citado por (Schunk, 2012)

¹² Wilhelm Wundt (1832 - 1920) es un investigador alemán que, además de filósofo, invirtió muchos esfuerzos en hacer de los procesos mentales algo proclive a ser estudiado a través del método experimental, algo que no se había hecho en siglos anteriores. Disponible en: <https://psicologiymente.com/biografias/wilhelm-wundt>. Consultado el 27/11/2018

¹³ Hermann Ebbinghaus nacido el 24 de enero de 1850 en Barmen, Alemania. Se destacó como uno de los pioneros del estudio de la memoria, fue el descubridor de la curva del olvido y también del efecto de memoria espaciada. También fue la primera persona en describir la curva del aprendizaje. Disponible en: <https://www.psicologiahoy.com/biografia-de-hermann-ebbinghaus/>. Consultado el 27/11/2018

¹⁴ Es importante mencionar que el laboratorio de Wundt tuvo una fama internacional por el gran número de visitantes que recibió, igualmente, pudo fundar una revista para publicar sus investigaciones psicológicas.

investigaciones fueron cuestionables, pero, fue uno de los investigadores prolijos de su tiempo, dado que una mayoría de sus resultados han sido validados posteriormente. (Schunk, 2012)

A los principios del siglo XX, igualmente se desarrollaron muchas escuelas psicológicas, destacando las dos corrientes: *el estructuralismo* y *el funcionalismo* que a pesar de que influyeron de manera muy significativa en la psicología del aprendizaje, pero, las dos no se mantienen en nuestro tiempo.

A continuación, en Europa, como estudiante de Wundt, Titchener¹⁵ incluyó el desarrollo de los procedimientos experimentales en la psicología estadounidense. Según explica (Leany, 2005), su psicología es la llamada estructuralismo, que consistía en combinar el asociacionismo con el método experimental cuya idea fundamental era que la mente está formada de asociaciones de ideas que sólo separándola en unidades simples, se permitiera su estudio. (Titchener, 1909)

Igual que Wundt y otros investigadores especialistas, Titchener usaba un tipo de autoanálisis, como método experimental para llevar a cabo sus estudios, esto es la *introspección*, cuyo método se fundamenta en las declaraciones que realizan los sujetos después de ser expuestos a un objeto o acontecimiento determinado. Así pues, la *introspección* es una forma de observación, visto que los científicos se basan en la observación de los fenómenos. (Leany, 2005)

Cabe señalar que aunque la implementación de dicho método, tenía sus beneficios en el campo de la psicología, pero, resultó ser menos confiable. Por lo tanto, la mente no funciona en unidades separadas. De hecho, los introspectistas dejaban de lado los significados, que fue un aspecto central y esencial de la mente.

Por otra parte, los estudios psicológicos en otros lugares del mundo, desafiaban los resultados y la validez del estructuralismo, eso daba origen a una corriente llamada el funcionalismo que sostiene que los procesos mentales y las conductas de los organismos

¹⁵ Edward Bradford Titchener (1867-1927) creía que los experimentos psicológicos consistían exclusivamente en la “introspección” que es método central que define a la psicología. Estudia cómo se estructura la mente y la conciencia, descrito esto como estructuralismo en 1898. Disponible en: <https://teoriasistemasweb.wordpress.com/psicologia-estructuralista-titchener-y-wertheimer>. Consultado el 28/11/2018

vivos ayudan a los seres humanos a adaptarse a su entorno. (Heidbreder, 1933). Según nos afirma (Green, 2009) citado por (Schunk, 2012: 9):

[...] Esta escuela de pensamiento floreció en la universidad de Chicago con John Dewey (1867-1949) y James Angell (1869-1949). Un funcionalista especialmente reconocido fue William James (1842-1910). El funcionalismo fue la perspectiva psicológica dominante en Estados Unidos desde la década de 1890 hasta la Primera Guerra Mundial.

Cabe señalar que según Schunk, James fue un empirista que creía que la experiencia es el punto de partida para experimentar el pensamiento, pero, no era asociacionista. Según comenta (Pijares, 2003)¹⁶, James consideraba que las ideas simples no son copias pasivas de la información del entorno, sino son el producto del pensamiento abstracto y del estudio.

Por su parte, Dewey argumentaba que la conciencia debe ser como un todo, pues, para él, es imposible estudiar los procesos psicológicos separadamente o dividirlos en partes. Igualmente, sugería que los estímulos igual que las respuestas están referidos a funciones de los objetos y acontecimientos y no pueden ser abstraídos de la realidad que los rodea.

En palabras resumidas, los precursores de esta corriente (el funcionalismo) fueron influidos por las publicaciones de John Dewey quien investigaba acerca de la evolución y la supervivencia. Así pues, pensaban que los procesos mentales podían ser separados del medio en que ocurrían, tomando en cuenta su utilidad para la adaptación y la sobrevivencia. Pero, este planteamiento según nos explicó (Schunk, 2012) era demasiado amplio y no permitió ofrecer un foco definido.

1.2. Teorías de aprendizaje

Muchas teorías nos describen el funcionamiento del comportamiento humano. Las teorías de aprendizaje han tratado de explicar los procesos internos a la hora de aprender; tal como es el caso de adquirir conceptos o informaciones, o también, habilidades intelectuales y actitudes. Según señala Urbina (2003), la expresión “teorías de aprendizaje” se refiere a aquellos constructos que intentan explicar cómo aprenden las personas. La misma expresión está definida por Castañeda (1987)¹⁷ como un enfoque sobre lo que es aprender, señalando

¹⁶ Citado por (Schunk, 2012)

¹⁷ Citado por Escamilla (2000)

también, que es una explicación filosófica y comprobada científicamente acerca de lo que debe entender por *aprendizaje*, sus condiciones a la hora de manifestarse y las formas que adopta, además de los resultados que crea.

Por su parte, Alonso y Gallego (2004) nos proponen una clasificación general sobre las teorías de aprendizaje en relación con la trascendencia pedagógica, eso quiere decir: teorías conductistas, cognitivistas y constructivistas. En este apartado, nos gustaría revisar las características de las teorías señaladas anteriormente, así como también, la teoría del procesamiento de la información.

1.2.1. La perspectiva conductista del aprendizaje

Con respecto a otras teorías, el conductismo¹⁸ se basa en los estudios del aprendizaje a través del condicionamiento, el cual considera menos importante el estudio de los procesos mentales superiores, con el objetivo de comprender la conducta humana. Skinner, como representante de esta teoría, es él quien describe cómo los refuerzos mantienen y hacen el comportamiento de los seres humanos. Conviene subrayar, aquí, que el conductismo se preocupa por el uso del método científico y considera que se debe hablar sólo del aprendizaje observable y medible de manera objetiva. (Marqués y Sancho, 1987)¹⁹

Como viene en (Silva y Ávila, 1998: 26), Watson estudió la conexión entre el estímulo “E” y la respuesta “R”. Tanto él como sus discípulos: “mantienen que el aprendizaje era el resultado de un acondicionamiento clásico, es decir formar nuevas conexiones (E-R) a través del mismo condicionamiento”.

Por su parte, el conductismo de Skinner está formado por tres elementos principales: el estímulo²⁰ discriminativo, respuesta operante y estímulo reforzante. Él influye mucho en el ámbito educativo, sobre todo, cuando propone el modelo de la enseñanza programada que cambió con la invención de la tecnología. (La computadora). En lo que concierne los principios de la teoría conductista son los siguientes:

- El estudio del aprendizaje se centra en situaciones medibles y observables.

¹⁸ Los representantes de esta teoría son: Ivan Pavlov (1849-1936), John Watson (1878-1958), Edwin Guthrie (1886-1959), Edward Thorndike (1847-1949), Skinner (1904-1994) y Neal Miller (1909).

¹⁹ Citado por (Santana, 2007, p. 34)

²⁰ Se entiende por estímulo, cualquier acontecimiento que se produce en el ambiente de la persona. La respuesta es aquella conducta que genera o desencadena el estímulo.

- Tanto el pensamiento como la motivación son procesos internos que no se observan, ni tampoco se miden, puesto que no son trascendentales en la investigación del aprendizaje.
- Cuando se observa un cambio en el comportamiento, es una señal de que ocurre el aprendizaje.
- La calificación, castigos y recompensas son aspectos relevantes.

Nos parece oportuno mencionar, aquí, que dentro de esta teoría, el rol del profesor es transmitir conocimientos, controlador, autoritario y no es nada espontáneo²¹. Mientras que el estudiante es un ser pasivo, receptor y reproductor de conocimientos que le falta la iniciativa. Para él, el aprendizaje es algo obligatorio y ajeno; se caracteriza por la inseguridad y la rigidez²².

En resumidas palabras, los conductistas consideran el aprendizaje como cambio relativamente de la conducta, que se logra, especialmente, a través de la práctica y también, la interacción mutua entre las personas y su entorno. Esta teoría ha resultado ser una de las teorías con mayor influencia en la práctica educativa.

1.2.2. La perspectiva cognitivista del aprendizaje

La literatura que hemos consultado al respecto, nos muestra que el origen de esta teoría se encuentra en la teoría de la Gestalt²³ que surgió en Alemania y que tuvo una gran influencia entre 1920-1930. Este enfoque ve que el conductismo no puede explicar la conducta humana; se basa en unos procesos que tienen lugar atrás de los cambios de la conducta. Con el propósito de entender lo que pasa en la mente del alumno a la hora de aprender, se usan estos cambios como indicadores mediante la observación.

Ahora podemos decir que, en los últimos años, el cognitivismo (el cognoscitivismo) ha sido uno de los mayores aportes a la educación. Greeno, Collins y Resnick (1996)²⁴

²¹ Desde la perspectiva conductista, el docente es el protagonista en el aula; asume un papel activo como instructor, quien organiza y desarrolla una serie de actividades controlando estímulos para enseñar.

²² Según el conductismo, el alumno es visto como una caja en la que se almacenan los conocimientos. (Good Brophy, 1990) citado por (Mergel, 1998)

²³ La teoría de la Gestalt es una de las teorías cognitivas más antiguas y difundidas, sus representantes son: Wertheimer, Kofka, Wheeler y Lewin. Esta teoría afirma que, para resolver problemas, las personas recurren a los patrones cognitivos elaborados a lo largo de su vida.

²⁴ Citado por Woolfolk (1999: 247)

afirman que esta teoría: “[...] propone que uno de los elementos importantes del proceso es lo que el individuo lleva a la situación de aprendizaje. Esto determinará en gran medida lo que atenderá, percibirá, recordará y olvidará.”

En este sentido, los cognitivistas confirman que el aprendizaje involucra las asociaciones establecidas a través de la relación con otras personas. Habría que decir también, que éstos consideran enriquecedores y motivadores de la conducta, los aspectos siguientes: el refuerzo y la repetición.

En contraste de los conductistas, los cognitivistas ven el aprendizaje como adquisición y reorganización de las estructuras cognitivas, a través de las cuales, las personas procesan y almacenan la información²⁵. Con esto queremos decir que la diferencia básica entre las teorías: conductista y cognitivista, radica en la forma en que se concibe el conocimiento. Habría que decir, también, que según nos menciona Santana (2007: 36), que para el conductismo: *“el conocimiento consiste fundamentalmente en una respuesta pasiva y automática a estímulos externos del ambiente. El cognitivismo considera el conocimiento básicamente como representaciones simbólicas en la mente de los individuos”*.

Otro rasgo del enfoque cognitivista es aquel de interesarse en cómo las personas representan el mundo donde viven, y cómo reciben y adquieren de él las informaciones. En efecto, para la psicología cognitiva, las acciones de los individuos están determinadas por sus representaciones. Como lo afirman Gallego y Badillo²⁶ (1997: 37): *“... antes de que un comportamiento inteligente se ejecute públicamente, ha sido algoritmizado en la interioridad del individuo”*. Dicho de otra manera, esta reflexión sobre los sujetos, tanto como procesadores de la información, utiliza la metáfora computacional para comparar las operaciones mentales con las informáticas.

En particular, la teoría cognitivista ha introducido cambios muy significativos y avanzados en el campo de la educación; sobre todo, en lo que toca al papel que desempeñan tanto el profesor como el alumno. Baste como muestra:

- La tecnología del diseño instruccional (la década de los cincuenta del siglo XX)

²⁵ Citado por Santana (2007).

²⁶ Citado por Santana (2007: 36)

- La reforma de planificación por objetivos de los conductistas²⁷ que parte del concepto del aprendizaje significativo (Heberto y Ninón, 2011).

Dicho de otra manera, para que el alumno haga conexiones en su mente del nuevo material instruccional con el existente en su estructura cognitiva, se debe crear las condiciones posibles en el plan educativo, con la finalidad de comprenderlo y al mismo tiempo, adquiera significados para él. De ahí, la formulación de los objetivos curriculares depende la organización de la enseñanza y las estrategias usadas por el profesor para lograr el aprendizaje. Éste lo decide todo y el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza fuera de la realidad; en el aula, de modo que no es contextualizado²⁸.

Todavía cabe señalar que, según esta teoría, el alumno no es un sujeto activo que participa en el proceso de aprendizaje, procesando e incorporando los conocimientos apartados por su profesor, así, construye la realidad que le presenta su profesor en la mente. No obstante, el alumno no adquiere habilidades y competencias superiores que le permiten analizar, sintetizar, tener sentido crítico y razonamiento hipotético-deductivo, sino que adquiere solamente aquellas habilidades del pensamiento básico, o sea, observación, comparación, clasificación y descripción.

Habría que decir, también, que las teorías cognitivistas toman sus estudios de la psicología cognitiva²⁹ que trata de explicar cómo ocurre el aprendizaje, a través de la descripción de los procesos mentales que aceptan la construcción de los conocimientos, esto quiere decir, análisis, razonamiento y validación (imágenes mentales, representaciones, entre otras). Mientras tanto, el cognitivismo nos ofrece varias formas de aprendizaje. A continuación, examinamos brevemente los siguientes tipos:

- a. *Aprendizaje por descubrimiento*: en las primeras etapas de crecimiento y aprendizaje del niño “*El padre o la madre extienden sus elocuciones de tal manera que concuerden con su gramática y no permiten al niño que descubra, pues le presentan*

²⁷ En concreto, los conductistas no niegan que la mente interviene en el proceso del cambio de la conducta. Para ellos, queda algo desconocido lo que ocurre dentro de la mente humana; además no se puede ver, razón por la cual no es evaluable.

²⁸ (ibíd.)

²⁹ Los representantes de la psicología cognitiva contemporánea son: Jerome Bruner, David Ausubel, Robert Sternberg y R. Glaser. Estos teóricos hacen énfasis en la importancia de estudiar los procesos del pensamiento, la estructura del conocimiento y su estudio experimental, no solo en laboratorios, sino en los salones de aula también.

constantemente un modelo” (Santana, 2007: 37). En este sentido, Bruner³⁰ (1974: 122) afirma que:

Dentro de la cultura, la primera forma de aprendizaje esencial para que una persona llegue a considerarse humana, no es el descubrimiento sino tener un modelo. La presencia constante de modelos y la respuesta constante a las respuestas sucesivas del individuo, en un intercambio continuo de dos personas, constituye el aprendizaje por descubrimiento orientado por un modelo accesible.

Con esto queremos decir que, en el aprendizaje por descubrimiento, lo que aprende el alumno no se da en su forma final, sino que debe reconstruirla a su propio modelo, antes de ser aprendido e incorporado, significativamente en su estructura cognitiva. De donde resulta que esta teoría privilegia tanto el producto resultante del aprendizaje, como también, los procesos que se ponen en práctica para lograrlo.

En otras palabras, *el aprendizaje por descubrimiento* se trata de *descubrir* una regla, un concepto o asociación que ha sido enseñada, y que se considera diferente al método de descubrimiento. En un momento de aprendizaje, interviene la inducción, eso es ir de la particular a lo general, se averigua si a la hora de dar ejemplos, el alumno tiene dominio, es decir, la proposición general a la estructura que se descubre (Glaser, 1974). Por otra parte, *“el proceso de descubrimiento puede ser el resultado de enseñanzas tanto inductivas como deductivas”* (Shulman y Keislar, 1974: 41).

1.2.3. La perspectiva constructivista del aprendizaje

El constructivismo surge como un proceso de cambios en la interpretación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que responde a las tres metáforas clásicas del aprendizaje: el aprendizaje como adquisición de respuestas, el aprendizaje como adquisición de conocimientos y el aprendizaje como construcción de significados.

Además de ser un paradigma del saber y la adquisición del conocimiento, el constructivismo es una escuela de pensamiento que estudia la relación entre el conocimiento y la realidad. En este sentido, Doris Zubiría (2004: 16-17) nos aclara que:

En efecto, el constructivismo como escuela de pensamiento se ha dedicado a estudiar la relación entre el conocimiento y la realidad, sustentando que la realidad se define por la construcción de significados individuales

³⁰ Citado por Santana (2007: 37)

provenientes de la co-construcción del individuo con su entorno [...] donde el lenguaje resulta ser instrumento, medio y consecuencia de los actos de conocer, representar y transformar la vida social.

Cabe señalar que la transición del constructivismo en la psicología había sido a principios del siglo XX en dos enfoques completamente diferentes; el primero es un constructivismo genético que es representado por la teoría de Jean Piaget³¹. Mientras que el segundo es un constructivismo social, cuyo representante fue Levy Vygotsky. El constructivismo apareció bajo condiciones científicas-sociales de la Primera Guerra Mundial y debido a la necesidad por encontrar y crear nuevas metodologías únicas en la psicología que serán capaces de responder a las leyes naturales, tanto del organismo como del aprendizaje. (Doris Zubiría, 2004)

Hay que mencionar, además, que el constructivismo considera que el aprendizaje es fundamentalmente dinámico. Conviene subrayar que el sujeto que aprende una cosa nueva, la asocia a sus prácticas personales y a sus previos sistemas mentales. Cada nueva información es adquirida y colocada en una red de conocimientos y experiencias que están previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada uno se modifica continuamente a la luz de sus experiencias.

A partir de esta visión inicial, examinaremos las perspectivas teóricas del constructivismo, desde el punto de vista psicológico-educativo. Según Flórez (2000) se pueden observar cuatro corrientes dentro del constructivismo aplicado a la educación:

- Evolucionismo intelectual.
- Desarrollo intelectual.
- Desarrollo de habilidades cognoscitivas.
- Construccinismo social

En concreto, el evolucionismo intelectual tiene como objetivo de la educación, el progresivo acceso de las personas a etapas superiores de su desarrollo intelectual. Para esta corriente, el individuo es un ser motivado intrínsecamente al aprendizaje, esto quiere decir que éste es activo y que interactúa con su entorno a través del cual desarrolla capacidades para comprender el mundo donde vive. Desde el punto de vista de esta corriente: *“la educación es un proceso destinado a estimular el desarrollo de la capacidad de pensar,*

³¹ Es un biólogo suizo quien decide retomar el tema del constructivismo, en un libro titulado *La misión de la idea*, en el cual se influyó por el filósofo Francés Bergson.

deducir, sacar conclusiones, en fin reflexionar, para lo cual los contenidos de la educación son sólo un medio” (Araya; Alfaro y Andonegui, 2007: 90)

De igual modo, para el desarrollo actual, el conocimiento científico es un excelente medio para el desarrollo de las en el proceso de capacidades intelectuales de los estudiantes (los contenidos). En esta postura se encuentran dos corrientes que son: el aprendizaje significativo y el aprendizaje por descubrimiento; entre sus representantes como lo hemos mencionado antes, Bruner y Ausubel.

La tercera corriente de desarrollo de habilidades cognoscitivas plantea que lo más importante en el proceso de aprendizaje es el desarrollo de habilidades tales como: observar, clarificar, analizar deducir y evaluar. Entonces, según esta corriente se prescinde de los contenidos. (Araya et al., 2007)

Por consiguiente, el constructivismo social propone el desarrollo máximo de las capacidades e intereses de los estudiantes. En este sentido (Araya et al., 2007: 91) señalan que:

El propósito se cumple cuando se considera al aprendizaje en el contexto de una sociedad impulsando por un colectivo y unido al trabajo productivo, incentivando procesos de desarrollo del espíritu colectivo, el conocimiento científico-técnico y el fundamento de la práctica en la formación de las nuevas generaciones.

En suma, desde el punto de vista del constructivismo, el aprendizaje es un proceso de desarrollo de hábitos, tanto cognitivas como afectivas. Este proceso implica la asimilación y la acomodación por parte de los estudiantes, tomando en consideración la información que percibe. Esto se realiza a través de la interacción con los demás compañeros participantes.

1.2.4. Teoría del procesamiento de la información

Antes de todo, aprender no significa hacer algo desigual de lo que se venía haciendo, sino es tener nuevos conocimientos acerca de las cosas. Cuando explican el aprendizaje, los enfoques conductistas insisten en el cambio de la conducta, en contraste, los teóricos de la psicología cognitiva al hablar de aprendizaje se interesan, sin ninguna duda, por el cambio de conocimiento. Actualmente, esto se ve como una trivialidad. Cabe señalar que en la década de los años cincuenta, en los Estados Unidos, la psicología dominada durante muchos años

por el conductismo se iba creando un nuevo enfoque con el interés de estudiar la conducta humana; esto es el llamado la psicología cognitiva.

Sin lugar a dudas, la corriente que fundamentalmente era influyente dentro del cognitivismo, ha sido la teoría del procesamiento de la información, que considera la mente humana como un ordenador (una máquina); con el fin de elaborar modelos que explican, cómo funcionan los procesos cognitivos y la forma en que determinan la conducta. A continuación, examinamos tanto los planteamientos como también, los modelos primordiales de la teoría del procesamiento de la información. Igualmente, hacemos un breve recorrido histórico de la consideración del ser humano como máquina, ofrecida por Gagné (1979), Gimeno y Pérez (1993) y Atkinson y Shifrin (1969).

En este enfoque, los cognitivistas aceptan la analogía entre la mente humana y el funcionamiento de las computadoras. Éstos sostienen que no hay mejor manera de comprender un fenómeno tan complejo como el de la mente, que indagar otro fenómeno que podrá ser parecido y pueda estudiarse fácilmente, así, por ejemplo el ordenador. La idea de base de esta metáfora de la mente como ordenador significa que ambos, la mente humana y el ordenador son sistemas que procesan la información. (Gagné, 1979)

Consideramos oportuno señalar que según Gimeno y Pérez (1993: 54) esta teoría tiene como concepto antropológico que:

El hombre es un procesador de información, cuya actividad fundamental es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo a ella. Es decir, todo ser humano es activo procesador de la experiencia mediante el complejo sistema en el que la información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada.

Entre las numerosas características de esta teoría, nos parece interesante presentar aquí, en los siguientes puntos, las más significativas:

- Es un modelo conductista.
- Nace como una explicación psicológica del aprendizaje, de carácter científico-cognitivo.
- Considera al hombre como un procesador de la información, cuya actividad fundamental es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo a ella.
- Se construyen los propios conocimientos a partir de las estructuras y los procesos cognitivos de las personas.

- Contiene como supuesto fundamental la descomposición recursiva de los procesos cognitivos, de la cultura, y de la afectividad.
- El sujeto no necesariamente interactúa con el medio real, sino que su interacción es con la representación subjetiva hecha de el por lo que asegura el aprendizaje por procesos cognitivos. (Gagné, 1997)

Sin olvidar que entre los elementos estructurales de esta teoría, podemos destacar según (Atkinson y Shifrin, 1969), estos tres:

- Registro sensitivo: que recibe información interna y externa;
- Memoria a corto plazo: breves almacenamientos de la información seleccionada;
- Memoria a largo plazo: organiza y mantiene disponible la información por más tiempo.

La figura siguiente representa la relación entre los elementos de la teoría del procesamiento de la información, ya mencionados arriba y que son propuestos por (Atkinson y Shifrin, 1969), en la cual nos proponen tres grandes almacenes:

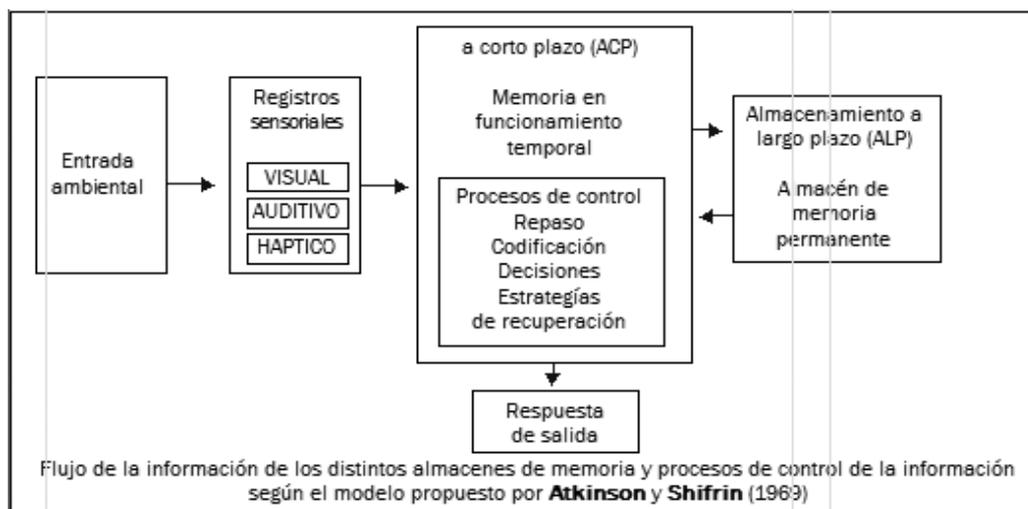


Figura 2. El flujo de la información en la memoria.

Fuente: (Atkinson y Shifrin, 1969)

Para comprender mejor, la memoria es un proceso psicológico por el cual los individuos procesan y almacenan la información que admite luego ser recordada. Como lo hemos podido observar en la figura1, existen diversos modelos que explican el flujo de la información en la memoria, siendo uno de los más conocidos, el propuesto por Atkinson y Shifrin (1969), con su idea de tres grandes almacenes.

Como lo observamos, El primer gran almacén de memoria es el de los *Registros Sensoriales* (RS) destacando los más investigados el visual, el auditivo y luego, el háptico

(tacto). Así pues, gracias a este tipo de memoria registramos la información tal como la recibimos, sin ningún tipo de producción o transformación. También, este almacenamiento suele ser muy breve y los recuerdos se borran en seguida y rápidamente. El segundo almacén es de corta duración y que se conoce como “memoria a corto plazo” y otro de larga duración, llamado la “memoria a largo plazo”.

Asimismo, éstos nos ofrecen cuatro categorías para el procesamiento de la información:

- Atención: Recibe, selecciona y asimila los estímulos.
- Codificación: Simboliza los estímulos según estructuras mentales propias (físicas, semánticas, culturales).
- Almacenamiento: Retiene de forma organizada los símbolos codificados.
- Recuperación: Uso posterior de la información organizada y codificada.

Baste como muestra, un estudiante que se prepara para un examen. Primero, estudia el contenido, lo examina según sus propias experiencias, almacena la información, para que después, lo utilice al momento de la realización del mismo. Razón por la cual, este almacenamiento se considera de forma breve, o sea, a corto plazo. Desde otro punto de vista, los jugadores de ajedrez, operadores de instrumentos. Para ellos, las operaciones básicas matemáticas son ejemplos donde sus memorias a largo plazo, organizan y mantienen la información por mayor tiempo.

1.3. La Enseñanza Superior: la universidad en la sociedad del conocimiento

La educación superior en todo el mundo ha experimentado un desarrollo espectacular desde el final de la Segunda Guerra Mundial. Más aún, el interés otorgado por las autoridades públicas a su desarrollo es, fundamentalmente, orientado a la conciencia de su papel en el desarrollo económico y social. Hay que mencionar, además, que la educación superior, ahora, juega un papel clave en la construcción del conocimiento, con el propósito de establecer una economía; una sociedad caracterizada por invertir más en intangible e inteligente. (Benarab, 2003)

Según el mismo autor, la fuerte correlación entre la educación superior y su contribución a las estrategias de crecimiento económico, incluso, a través de la capacitación de habilidades dependería, primero, requerimientos de cambios permanentes en la sociedad, la búsqueda de nuevos conocimientos esenciales, el proceso del progreso humano y

finalmente, el desarrollo de una capacidad para acceder al conocimiento, adaptándolos al contexto cambiante de la sociedad. Según (Benarab, 2003), La dinámica de la educación superior se divide en tres dimensiones que presentamos a continuación:

- La primera es social; rechazando cualquier discriminación.
- La segunda es cuantitativa; para satisfacer la demanda de mano de obra calificada y adaptada.
- La tercera es cualitativa; sin la cual no es posible el rendimiento económico.

A su vez, en todo el mundo, los proyectos de reforma están en marcha, pero, su éxito es depende de los cambios institucionales, a veces drásticamente, la movilización de recursos, con el fin de promover la innovación, el desarrollo de estrategias claras a partir de una evaluación experta, de modo que, se establecen vínculos dinámicos con la economía.

Cosa parecida ocurre en Argelia, la educación superior encaja perfectamente con esta lógica, conviene subrayar que se ha registrado la evolución desde la independencia, a un ritmo acelerado y por otro lado, ha experimentado una gran expansión: el crecimiento de la población, la educación gratuita y la prioridad de la educación superior en la política estatal. De donde resulta que, se han implementado importantes medios para satisfacer nuevas necesidades. (Benarab, 2003).

En este sentido (Hadeff, 2007: 83) menciona que: *“La Universidad de Argelia es una institución pública creada, financiada y controlada por las autoridades públicas. Ubicada en la cima de la pirámide de instituciones educativas, la universidad está destinada a desempeñar una doble función: dispensar conocimiento y producirlo y desarrollar investigación”*

Se debe agregar que para los medios infraestructurales se ha creado una investigación, más de miles laboratorios se añaden a estos dispositivos de entrenamiento, utilizando Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC'S). Así mismo, esta "revolución educativa" cuyo sector de educación superior en Argelia se prepara para integrarlo, a través de la "Red Nacional de Educación a Distancia". (Glikman, 1999)

Otro rasgo de este proyecto apunta a la red de instituciones y universidades, con la intención de permitir a las instituciones académicas y de investigación:

- Poner en común sus recursos humanos a disposición de los estudiantes;
- Multiplicar las sinergias y promover la movilización del potencial científico nacional y el surgimiento de una inteligencia colectiva;
- Fomentar la innovación pedagógica universitaria para el aprendizaje interactivo y Colaborativo;
- Romper su aislamiento y restablecer la comunicación con su entorno socioeconómico y con redes científicas en todo el mundo;
- Compensar la falta de supervisión;
- Proporcionar una formación de calidad.

Con esto queremos decir que este proyecto, al igual que los experimentos realizados en el mundo, debe brindar apoyo a través de un análisis de los factores que conducen a la sostenibilidad de la innovación (Peraya y Viens, 2006).

Refiriéndose al análisis de la literatura, (Peraya y Jaccaz 2004) consideran fundamentales dos enfoques para el pilotaje, apoyo y acompañamiento bajo marcos epistemológicos separados; por un lado, el foco principal está en el papel de los actores y su lugar en el cambio. Por otro lado, configurar la infraestructura tecnológica no puede contribuir al éxito del proyecto, ocultando estos factores, también es importante mencionar que, esto se moverá a resolver los problemas de habilidades múltiples a través de crear y promover un sistema pedagógico de adaptación.

Además, entre la multiplicidad de factores y la complejidad de las relaciones a analizar; sobre las cuales debemos actuar, podemos destacar los aspectos organizativos, técnicos, pedagógicos y de gestión. Supongamos que como profesores, algunas prioridades en el acompañamiento están emergiendo y a la vez, es de suma importancia para el éxito de este proyecto.

De la misma forma, la universidad actual por su misión fundamental "traer ciencia y construir conocimiento", constituye una cadena en los enlaces que proviene de un proyecto de cultura global y universal, y que no se puede lograr sus objetivos sólo mediante la presentación de lecciones (una tras otra) que no cambian en los enfoques, esto quiere decir, adoptar nuevas estrategias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes "a través de una transformación de las prácticas de enseñanza" (Bedard et al., 2009). Baste como muestra, la

introducción de los nuevos medios tecnológicos (Tics) en la educación superior en Argelia, que se considera como una nueva etapa en la pedagogía docente.

Todavía cabe señalar que, para llevar nuevos servicios de "innovación" a la educación superior requiere una enseñanza menos dependiente de la política del país, y orientados hacia un conocimiento transferible en el cual se adapte exigencias socioeconómicas. Es necesario recalcar que el sistema universitario argelino, desde la independencia hasta nuestros días, al igual que otros sistemas educativos, tiene éxitos y fracasos, fortalezas y debilidades, crisis y degradación. (Bahloul, 2004).

Sin embargo, lo que se adapta, primero, es la nacionalización de la universidad, este punto culminante es objeto de un amplio consenso nacional, que hará la refundación de la educación superior en sus principios comienzos, su misión y sus métodos, creando un espacio de alianza como una recomposición sociológica entre la sociedad y el Estado y también, establecer una importante herramienta de reconstitución social.

Todo esto parece confirmar que el trabajo docente-investigador requiere dos habilidades necesarias para que, cualquier profesor lleve a cabo su tarea satisfactoriamente en la universidad. Además de su participación activa en el campo de investigación, debe buscar permanentemente y perfeccionar sus métodos de transmisión de conocimientos a sus estudiantes. El objetivo de dicha tarea es la preparación de futuros directivos e investigadores, exigiendo así, de los profesores una buena preparación y adquisición de conocimientos en pedagogía.

1.3.1. La innovación pedagógica en la universidad argelina: Uso de las TIC'S

Para empezar, innovar en la educación superior es, sin lugar a dudas, establecer cambios positivos en el aprendizaje y garantizar, así, un cambio que permita renovaciones en la práctica docente. Es por este motivo, creemos que la introducción de nuevos métodos de enseñanza (nuevas pedagogías), podría mejorar el aprendizaje para la transferencia de conocimientos. Desde su introducción hace unos 15 años en la universidad argelina, tanto profesores como estudiantes han estado esperando mucho de este plan de estudios, con el objetivo de mejorar la capacitación, la enseñanza y el aprendizaje.

Argelia ha investigado mucho en el campo de la educación. Es necesario recalcar que el sector de la enseñanza superior juega un papel clave, con fuerza impulsora en la sociedad de conocimiento y transferencia de conocimientos. Así, la universidad argelina no ha quedado aislada del mundo; desarrolló numerosos acuerdos y cooperación con un gran número de universidades y centros de investigación del mundo. Estos acuerdos le permiten mantenerse en contacto permanente con muchos investigadores de todo el mundo. (UNESCO, 1998)

Las tecnologías de la información y la comunicación (de aquí en adelante es Tics) están en el núcleo de un deseo de reformar la enseñanza, racionalizar y sistematizar la difusión del conocimiento y mejorar la calidad de Enseñanza Superior Argelina, enfrentando el desafío de las Tics. *"Por lo tanto, la universidad moderna de Argelia debe ser parte de un mundo nuevo que ha elegido hacer de las nuevas tecnologías un motor importante de actividad para aumentar la eficiencia y la productividad. El sistema del programa educativo se está reconfigurando"* (Hadeff, 2007: 121)

Por su lado, (Le guide du web pédagogique, 2008: 180) piensa que:

Las universidades argelinas todavía están débilmente presentes en internet y en redes de intervención e intercambio. Esta ausencia lleva un riesgo de marginación a nivel internacional. Para este fin, la universidad necesita enfrentar este desafío en redes digitales y el conocimiento. Esta revolución digital obliga a las instituciones de enseñanza superior para cumplir mejor las expectativas de la generación actual, nativa de la digital, ofreciéndole un aprendizaje adaptado a esta nueva proporción.

En los últimos años, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Tics) se están volviendo más importantes en la enseñanza, especialmente la del superior. Este uso de los medios de comunicación moderna, con fines educativos es parte de una rica y variada historia que ha pasado por todas las épocas desde finales del siglo XIX.

A su vez, antes de lanzar el proyecto de la formación docente a través de las Tics, Argelia ha invertido en un gran proyecto, el de conquistar el mundo de la universidad a través de Internet; lo que se llama el proyecto ARN (Academic Research Network), cuya misión es llevar Internet a todo el sector para que, por un lado, los docentes compartan información, y por otro lado, sus estudiantes puedan intercambiar documentos entre ellos.

Conviene subrayar que el proyecto de Tele-educación se ha incluido en el proyecto ARN, al igual que el de la biblioteca digital. El sector educativo es, sin embargo, el sector

más codicioso e interesado en el campo de las Tics. La sociedad de la información tiene, sobre todo, acceso a la información sea lo que sea y esté donde esté.

Dicho de otra manera, las Tics están transformando nuestras prácticas pedagógicas de enseñanza hacia un potencial significativo y de distancia. En cierto modo, las Tics están tratando de imponerse en el sistema de la enseñanza, así, ejercen cierta presión para que la herramienta cree necesidad. Estas últimas son tan poderosas, tan fáciles de usar, pero siguen siendo confusas para el campo educativo.

Por el contrario, para las habilidades y el pensamiento crítico de los profesores, creemos que garantizarán el uso óptimo y beneficioso de las tecnologías en la educación. Por consiguiente, gracias a las Tics, los docentes podrán extraer de diversas fuentes, presentaciones de las lecciones más atractivas de las clases. (Hadhri, 2007)

Para concluir, pensamos que esto lleva a nuestros estudiantes a cambiar su actitud hacia el aprendizaje; porque se encuentran más motivados y podrán ser puestos en situaciones de aprendizaje reales, existentes y variadas. En este sentido, el aprendizaje en el trabajo juega un papel vital y primordial. Por estas razones, en el plan pedagógico, los profesores necesitan nuevas habilidades de enseñanza que les permiten aprovechar el potencial de las Tics, para mejorar el aprendizaje. Pero, hay que mencionar, también, que para la integración pedagógica de las Tics, los docentes necesitan estrategias y técnicas para utilizarlas significativamente.

1.3.2. El papel del estudiante universitario argelino: Aprender a aprender

Comenzamos esta sección con lo que decía el profesor Albert Einstein, citado en (Williamson, 2012: 5): *“No deja de ser un milagro que los modernos métodos de enseñanza no hayan sofocado aún del todo el bendito afán por investigar”*. La acción de aprender ha tenido muchas explicaciones por los autores, a continuación, nos gustaría citar la opinión de (ibíd.) quien nos afirma que:

Investigar es aprender, es aprehender el conocimiento para poder luego hacer algo con él, aportar con claridad las ideas propias a partir de la aplicación de técnicas que, a más de proporcionar claves para poder estudiar, permite, lo que en última instancia son sólo herramientas para lo que es más importante: permitir la creatividad del alumno para darle la libertad (y la oportunidad) de ir construyendo su propio conocimiento, y, en última instancia, tener claras

las ideas; cómo ligarlas; descubrir hipótesis, armar estrategias para ver cómo se comportan éstas, y llegar, finalmente, a escribir las ideas propias y los hallazgos de nuestra investigación de manera que otros puedan leerlos de la manera en que queremos, para así hacer avanzar el conocimiento (y, por ende, la carrera que escogimos).

En otras palabras, las ganas de aprender son un esfuerzo, un proceso que hacemos durante toda nuestra vida, hasta llegar al día de nuestra muerte. Aprender es una característica de los seres humanos y no se termina inmediatamente, después de nuestras experiencias de las escuelas, colegios o universidades. Tanto la sociedad como el mundo nos están requiriendo cada vez más que estemos siempre preparados a adquirir nuevos conocimientos, y resolver múltiples situaciones que la vida laboral y social nos plantea.

De donde resulta que, las universidades no pueden proporcionarles a sus estudiantes todos los conocimientos acumulados por la humanidad en su desarrollo científico-técnico. Considerando que esta situación crea problemas en el tiempo de enseñanza; por lo que lógicamente se tendría que aumentar la estructura organizativa de la enseñanza, lo cual generaría más costos. (Williamson, 2012)

Indiscutiblemente, lo que hemos mencionado anteriormente, hace que ahora más que nunca sea obligatorio y necesario que los estudiantes se equipen de métodos y herramientas de trabajo intelectual (aprender a pensar), para que solos sean competentes de apropiarse y adaptarse de los conocimientos en el proceso de autoconstrucción (Auto aprendizaje). De modo que “aprender a pensar” es algo que cada estudiante debería adquirir y perfeccionar durante toda su vida. Esto es lo que llamamos “aprender a aprender”.

Acorde con el “aprender a aprender”, podríamos decir que consiste en el perfeccionamiento y progreso de las operaciones e instrucciones del pensamiento, o sea, (observar, interpretar, comparar, analizar, formular críticas, sintetizar, búsqueda de suposiciones, imaginar y formular hipótesis), en forma metódica e integral; que acceda a una mejor programación y planificación de la propia actividad de aprendizaje; proporcionando, así, el éxito de la adquisición de otros contenidos y resolver nuevas situaciones.

1.3.3. Competencias del estudiante universitario argelino en la era digital

Acerca del enorme desarrollo de las tecnologías, correspondidas a la información y la comunicación en nuestra sociedad, creemos que no escapa a la realidad de que ha alcanzado integrarse en, casi todos los espacios de nuestras vidas, en general, y el sector académico, en particular. Más aún, la Educación Superior ha convertido muchos de sus aspectos en función de la oportunidad de utilización de nuevos dispositivos, tales como; la aplicación en la enseñanza práctica, la evaluación y también, las modalidades de dictado de cursos.

Es por esto que la tecnología ha pasado a ser un mediador, cada vez más presente en dichos espacios y de igual forma, ha podido transformar los procesos de aprendizaje en el campo educativo. En este sentido, es imprescindible preguntar acerca de las diferentes formas de relacionamiento y de atribución de sentido de las personas; aquí, nos referimos tanto a estudiantes, como también, a profesores, con las tecnologías que intervendrán en la tarea académica y de enseñanza. (Castiglioni, 2018)

A través de este objetivo se busca conocer las competencias pedidas por los aprendices universitarios sobre la base de los requerimientos de la sociedad presente. Para acercarnos al término de *competencia*, tomamos como punto de partida la definición de (Barriga, 2006), donde nos enseña que las competencias suponen la mezcla de tres elementos que son: una información, el desarrollo de una habilidad y la puesta en acción ante una situación inédita

De igual manera, (Tobón, 2008) presenta las competencias como procesos complejos, donde se vinculan el desempeño, la idoneidad y la responsabilidad en un contexto particular de aplicación. Así mismo, (Perrenoud, 2005: 92) señala que: *“Un sujeto es competente para realizar una determinada tarea cuando es capaz de movilizar e integrar todos sus recursos personales (conocimientos, actitudes, habilidades, etc.) para resolver dicha tarea con éxito”*

A su vez, dentro de esta propuesta de competencias que deberían adquirir los estudiantes, con el fin de adoptar y ajustarse a esta sociedad tan cambiante, pensamos que su papel también cambia, puesto que estamos viendo que, cada vez, se aleja de la noción tradicional (transmitir conocimientos-informaciones). A continuación, consideramos oportuno, resumir las diferentes competencias que el estudiante universitario debería adoptarse, para lograr los objetivos de aprendizaje esperados y satisfacer, así también, sus

propias necesidades. Castiglioni, (2018: 34-41) nos presenta una aproximación acerca de cada una de las competencias:

- *Competencias digitales*: son llamadas también (alfabetización digital): esto quiere decir que la información que se produce en la sociedad es de naturaleza digital, tanto como los soportes tecnológicos que permiten a los individuos almacenar, leer y distribuir información. Por eso, dominar las Tics se convierte en una destreza intensamente primordial. Estas competencias se dividen en dos tipos:
 - Las competencias técnico-instrumentales: son la habilidad de conocer y manejar diferentes tecnologías digitales, lo que abarca variedad de programas computacionales (el conocimiento de práctico del hardware y del software)
 - Las competencias analítico-rationales: son la aplicación del razonamiento y la comprensión analítica en los procesos vinculados a las competencias digitales. (Ibid)Dentro de estas habilidades, se identifican:
 - ✓ Generación de contenidos digitales.
 - ✓ Conocer y comprender la nueva terminología que surge como consecuencia del entorno digital y las redes.
 - ✓ .Competencia en comunicación y difusión de información digital.
 - ✓ La adaptación a los mecanismos de relacionamiento con la comunidad basados en redes digitales.
 - ✓ La capacidad de reflexión sobre el medio tecnológico en sí.
 - ✓ La capacidad de adaptación.

- *Competencias en Información*: sus componentes que son requeridos para los estudiantes universitarios son:
 - ✓ Alfabetización visual.
 - ✓ Habilidades de búsqueda, navegación, acceso y selección.
 - ✓ Competencias comunicacionales y alfabetización mediática.
 - ✓ Uso ético de la información.
 - ✓ Pensamiento crítico.

- *Competencias lectoras en entornos digitales*: con esto se quiere describir las características de la lectura en los entornos digitales, es decir:
 - ✓ Textos en red.
 - ✓ Formatos de comunicación científica y académica.

- ✓ Lectura de imágenes.

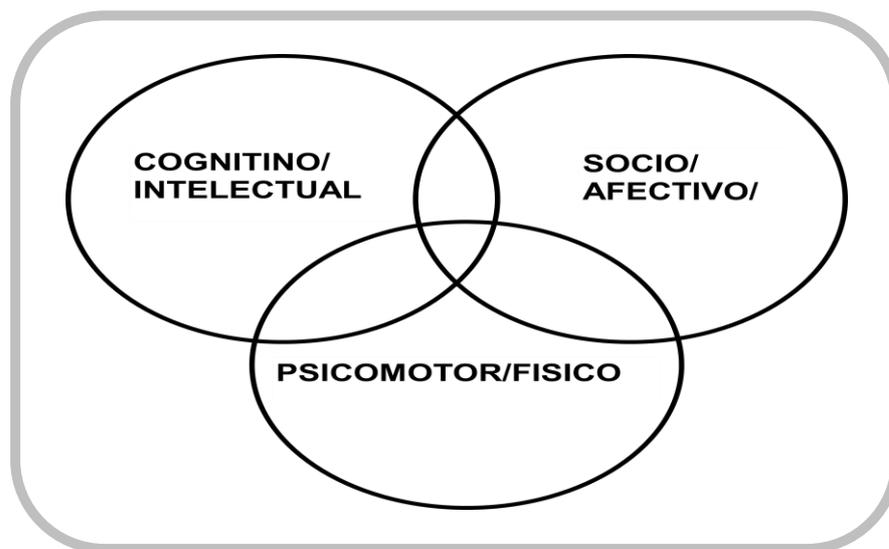
Arredondo (2006), basándose en diferentes autores, nos resume las características más destacadas de la educación del siglo XXI:

Aspectos académicos	Características
Programas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Más orientado a los procesos y menos al contenido. ➤ Mayor énfasis en el desarrollo de habilidades y menos en la adquisición de conocimientos. ➤ Mayor énfasis en el desarrollo de habilidades como: investigación, procesamiento y evaluación. ➤ Más enfocada en la resolución de problemas reales. ➤ Mayor énfasis en habilidades de comunicación e interacción social. ➤ Más enfocado al desarrollo personal. ➤ Más tecnológico. ➤ Más determinado por la fuerza laboral.
Ambiente de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Disminuirá la importancia de los salones de clase como únicos lugares de aprendizaje. ➤ Aumentará el aprendizaje a distancia. ➤ La mayor parte del aprendizaje tendrá lugar fuera de las instalaciones escolares, por ejemplo: en museos, laboratorios, bibliotecas, etc. ➤ Los grupos de alumnos y alumnas serán más heterogéneos en términos de edad, etnia, etc.
Relación profesor-alumno	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La relación profesor-alumno se desarrollará en un ambiente de colaboración, donde el aprendizaje será negociado entre alumnos y profesores según las necesidades, fortalezas, estilos de aprendizaje y características personales de los aprendices. ➤ En ocasiones el alumno tomará el papel del profesor. ➤ La relación profesor-alumno será de interacción, dejando el alumno de ser un simple receptor. ➤ Aumentará la interacción virtual a través de la tecnología. ➤ La relación profesor-alumno aumentará.

Tabla1. *Características de la educación del siglo XXI.*
Fuente: Elaboración propia adaptada de (Arredondo, 2006)

Así, del mismo modo, el mismo autor, como nos lo demuestra el diagrama siguiente, nos explica que los currículos educativos trabajan tres dominios del alumno desde las

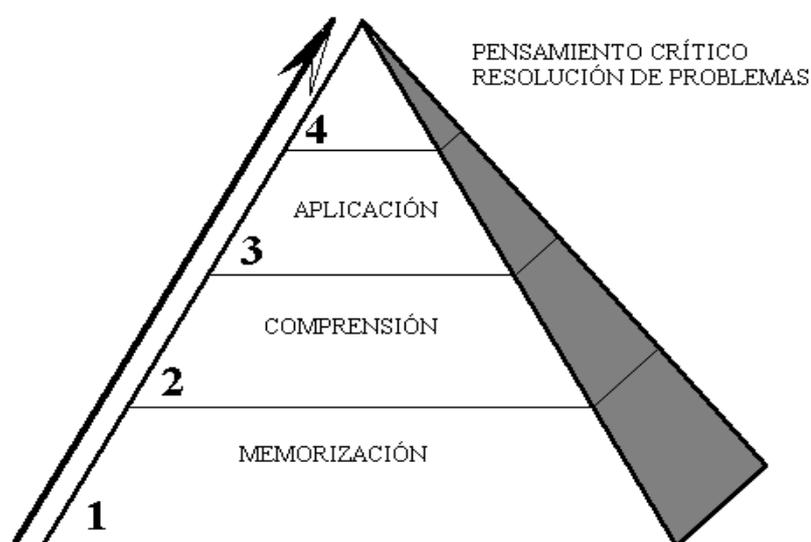
diferentes asignaturas y estos niveles son: cognitivo (intelectual), socio (afectivo), psicomotor (físico).



*Figura 3: Diagrama de categorías o dominios de Aprendizaje.
Fuente: (Arredondo, 2006)*

Por otro lado, Benjamín Bloom y sus colegas (1956) elaboraron una taxonomía jerarquizada del dominio cognitivo que fuese útil para formular objetivos de aprendizaje:

- Los aprendizajes aparecen ordenados por su nivel de dificultad.
- En la parte baja se encuentran los aprendizajes cognitivos de orden inferior, que son más fáciles de enseñar y de evaluar. En la parte alta se encuentran los aprendizajes de orden superior, que son más difíciles de enseñar y de evaluar, tal como aparece en la figura 4:



*Figura 4: Taxonomía de Bloom, revisada y simplificada.
Fuente: (Perrenoud, 2005)*

Como lo observamos, primero, tenemos *conocimiento o memorización*: esto quiere decir que los estudiantes recuerdan o reconocen información, ideas y principios en la forma aproximada en que fueron aprendidos. Términos usados: definir, listar, identificar, describir, relacionar, localizar, etc. Segundo, *la comprensión*: aquí, los estudiantes traducen, interpretan y extrapolan información basándose en un aprendizaje previo. Términos usados: explicar, resumir, interpretar, convertir, dar ejemplos, etc.

Tercero, tenemos *la aplicación*: o sea, los estudiantes aplican un principio, regla, procedimiento o destreza para resolver un problema. Términos usados: Solucionar, demostrar, mostrar, operar, construir, aplicar, etc. Cuarto, viene la etapa del análisis: con esto quiere decir que el estudiante puede descomponer el todo en sus partes y establecer las posibles relaciones entre ellas. Aquí, el estudiante puede examinar, clasificar, hipotetizar, hacer inferencias, recoger datos y sacar conclusiones de la naturaleza o estructura de una cuestión. Términos usados: comparar, distinguir, deducir, inferir, analizar, clasificar, etc.

Quinto, es la etapa de *síntesis*: en la cual el estudiante tiene que aplicar el conocimiento (integra y combina ideas) y destrezas para producir un único y original producto para él. Términos usados: crear, suponer, diseñar, componer, combinar, reorganizar, etc. Sexto y último, encontramos la fase de la evaluación: esto es que el estudiante aprecia, valora o critica el valor de un producto de acuerdo con unos criterios y estándares específicos, dados o generados. Términos usados: juzgar, apreciar, debatir, criticar, apoyar, etc. De donde resulta que los ejemplos de *objetivos* según la taxonomía de Bloom se sintetizan en:

- *Nivel I*: el alumno será capaz de *memorizar* los músculos del cuerpo humano (memorización).
- *Nivel II*: el alumno será capaz de *comprender* el núcleo conceptual del tema (comprensión).
- *Nivel III*: el alumno será capaz de *operar* para buscar información sobre un tema en “google” (aplicación).
- *Nivel III*: el alumno será capaz de *aplicar* la regla de tres para *resolver problemas* de móviles (aplicación).
- *Nivel IV*: el alumno será capaz de *resolver un problema* dado o un caso (situación problema).
- *Nivel IV*: el alumno será capaz de *valorar* con argumentos cómo es el tráfico de su ciudad (*pensamiento crítico*).

Capítulo II

Modelos de Estilos de Aprendizaje

Hay diferencias individuales en el aprendizaje que han sido reconocidas en teoría, pero han sido negadas en la práctica.

Nathaniel Cantor

Ante la ineludible complejidad educativa que caracteriza a la sociedad argelina, y la necesidad de repensar que cada persona es única en cómo enseñar y aprender, hacen necesario que el profesorado conozca a su estudiante con la intención de orientarle en su desarrollo personal, social y académico. De ahí que, actualmente, es indudable que los individuos aprenden distintamente. Cada uno prefiere un método, ambiente o estructura diferente, ya que tienen desiguales estilos de aprender. Precisamente, muchos estudios han comprobado la diversidad y relatividad del aprendizaje. Asimismo, las investigaciones cognitivas demuestran que las personas piensan y captan las informaciones de manera diferente.

Las distintas teorías y modelos existentes sobre los estilos de aprendizaje nos ofrecen un marco conceptual que nos puede ayudar a entender mejor muchos comportamientos de estudiantes que observamos diariamente en nuestras aulas. Ahora bien, en este segundo capítulo presentamos una revisión teórica acerca de sus modelos de estudio, en el cual, nos parece indispensable empezar por definir qué es lo que quiere decir con el término *estilo*, brindando un análisis de las definiciones retomadas de autores y especialistas. Luego, explicamos la tipología y las características de cada uno de estos modelos, destacando finalmente, por su papel relevante, *la programación neurolingüística*.

2.1. Teorías sobre los estilos de aprendizaje (EA)

Las investigaciones procedentes a los (EA) o cognitivos se encuentran ubicadas en el campo de la psicología. Este aspecto ha sido utilizado, por primera vez, en los años cincuenta del siglo pasado por los psicólogos cognitivistas. Por lo que se refiere al primer investigador que estudió la problemática relacionada con los (EA) fue Herman Witkin, un psicólogo estadounidense. (Cabrera: 2004)

El tema de los (EA) es de suma importancia en todo el mundo, y sobre todo, en el contexto educativo. Álvarez Méndez (2001: 37) nos explica que: *“La manera en la que el sujeto aprende es más importante que aquello que aprende, porque facilita el aprendizaje y capacita al sujeto para seguir aprendiendo permanentemente. Conscientes del modo en el que aprende el sujeto, descubriremos la forma de ayudarlo.”*

Las diferencias que disponen los estudiantes posibilitan la concepción de lo que se denomina *estilo*. En este sentido, Guild y Garger (1998) afirman que *“algunas personas*

tienen cierto estilo para vestir, otras tienen cierto estilo para hablar en público...” (Citado por Rodríguez, 2005: 15).

A partir de nuestra revisión de la literatura existente, cuando nos referimos a los estilos, sean cognitivos, de personalidad, aprendizaje, enseñanza o intelectuales, encontramos que muchos autores los denominan disposiciones (Pask, 1988), preferencias o gustos (Sternberg, 1997; Hirsh y Kummerow, 1990; Dunn y Dunn, 1978, 1998), tendencias o inclinaciones (Kagan, 1965), patrones conductuales que pueden o no ser observables y estrategias de aprendizaje (Riding y Rayner, 1998; Guild y Garger, 1998), sin olvidar que para (Gardner, 1983) son habilidades y fortalezas. En la figura siguiente, se resumen los componentes de un estilo y la relación entre sí:

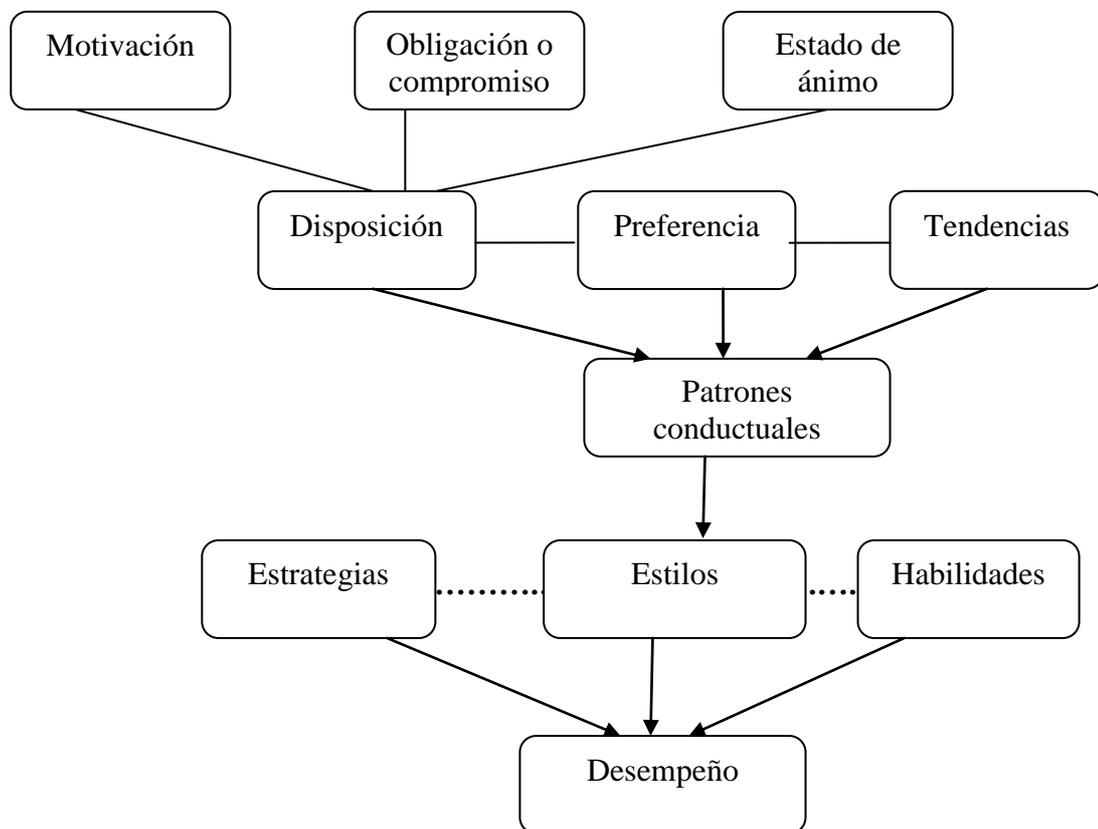


Figura 5. Componentes de un estilo.

Fuente: (Rodríguez, 2005: 16)

Como lo hemos visto, Rodríguez (2005) nos define los elementos que conforman los estilos de la manera siguiente:

- a. *La disposición*: es el estado físico o psicológico de una persona para realizar o no una acción determinada. Al igual que las preferencias, las disposiciones tienen que ver con

la voluntad del sujeto y el gusto por hacer algo o dejar de hacerlo. Esto está relacionado con *la motivación*, así, las personas no hacen algunas acciones porque simplemente no se sienten motivados a hacerlas.

- b. *Las preferencias*: son los gustos y las posibilidades de elegir entre varias opciones. Una preferencia se considera como una actividad consciente y está determinada por el control y la voluntad del individuo.
- c. *La tendencia*: es la inclinación, a veces, inconsciente de una persona para elegir o ejecutar una acción de cierta manera. Por ejemplo, cuando unos caen en un estado de agitación emocional o de enojo, elevan el volumen de su voz. Al contrario, otros prefieren el silencio cuando alguien les grita o los insulta.
- d. *Los patrones conductuales*: son manifestaciones típicas que presenta una persona ante una situación determinada. Baste como muestra, alguien que acostumbra ser puntual en sus citas o compromisos, repetirá esa conducta en la mayor parte de las veces. Por eso, la persona tildada de *puntual*, quiere decir que el patrón conductual de llegar a tiempo le ha sido identificado. Es igual, al hablar de algunos estímulos, las rutinas, las costumbres y las tradiciones.
- e. *La habilidad*: es una capacidad física o intelectual sobresaliente de un individuo con respecto a otras capacidades. La fortaleza de una persona es su talento y su habilidad. En su obra *Frames of Mind* o *Marcos de la Mente* de Howard Gardner (1983) nos habló del desarrollo de las ocho capacidades o inteligencias, que son: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cenestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista.
- f. *La estrategia de aprendizaje*: es una herramienta cognitiva que un individuo utiliza para solucionar o completar una tarea específica que dé como resultado la adquisición de algún conocimiento (Riding y Rayner: 1998). Como ejemplos de estrategias, podemos citar los mapas conceptuales y mentales, los organizadores gráficos y avanzados, las metáforas, entre muchas.

Por consiguiente, un estilo implica preferencias, tendencias y disposiciones, igual como el hecho de existir patrones conductuales y fortalezas que distinguen a una persona de la otra en el modo en que se viste, habla, piensa, aprende y también, enseña.

Así, los estudiantes tienen preferencias hacia una o más estrategias cognitivas que les auxilian a percibir correctamente una nueva información. Es por esto que cuando uno aprende un nuevo conocimiento, los modos de recibir y asociarse la información dependen de cada estudiante. Unas personas pueden concentrarse en los aspectos minuciosos, pero hay otras que sólo se centran en los generales.

Algunos estudiantes son mucho más independientes y aprender solos, mientras que a otros les gusta estudiar con sus semejantes o bien, junto con sus profesores. Otros eligen leer o asistir a conferencias, más otros prefieren hacer ejercicios prácticos.

En este sentido, los especialistas afirman que la creencia y el reconocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios ayudan a establecer entornos, que favorezcan habilidades con la intención de producir un aprendizaje eficaz. (Pozo, 1996; Camilloni, 1996).

De igual manera, Dewey (1938) ha señalado que los estudiantes aprenden mejor si se incluye un componente de experiencia en el proceso de aprendizaje. De modo similar, Lewin (1951) explica que un entorno de aprendizaje dinámico juega un papel muy trascendental y significativo, mientras que, Piaget (1971) concluyó que la inteligencia es un aspecto del dinamismo entre la persona y el ambiente de aprendizaje.

2.1.1. Definiciones del concepto de estilos de aprendizaje (EA)

Cabe señalar que dentro del ámbito psicológico, encontramos una gran diversidad de teorías que explican la concepción de los estilos de aprendizaje. A pesar de las desiguales representaciones y aspectos que nos ofrecen estas teorías, manifiestan y nos proponen un interesante marco conceptual que, sin embargo, nos permite conocer y comprender a la vez las características especiales que muestran los estudiantes cuando afrontan una situación de aprendizaje.

Conviene subrayar que la elemento de los estilos de aprendizaje (o estilos cognitivos para muchos autores), tiene sus referencias etimológicas en la psicología. Es decir, como concepto empezó a ser usado en la bibliografía especializada en los años 50 del siglo XIX, por parte de los llamados “psicólogos cognitivistas”. Entre muchos, fue Witkin (1990) uno de

los primeros investigadores que se interesó por la problemática de los “estilos cognitivos”, como locución de las maneras personales de los sujetos de percibir y procesar la información.

No obstante, no hay que omitirse que el concepto de Estilo de Aprendizaje no es frecuente para todos los autores y es específico, preciso y definido de forma muy variada en las diferentes investigaciones. Es por eso que, a continuación, presentamos una revisión conceptual del término, acorde con las ideas y pensamientos de varios científicos de la especialidad, con el interés inmenso de cerrar con la determinación del concepto adoptada para la presente investigación.

Ahora bien, podemos confirmar que “el estilo de aprendizaje” es el modo particular y perpetuo que se formula en el estudiante, en el momento de hacer actividades intelectuales. Según esto, podemos concluir que cada uno procesa la información usando métodos que se mantienen en las diferentes situaciones de aprendizaje, de otro modo, cada estudiantes aprende con un estilo propio. Para conocer más sobre “los estilos de aprendizaje”, varios investigadores han propuesto definiciones significativas., que las resumimos en la tabla siguiente:

<i>Autor</i>	<i>Definición de EA</i>
Gregorc (1979), citado por Paredes (2008)	Los estilos de aprendizaje vienen a ser los comportamientos distintos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende de su entorno y se adapta a él.
Keefe (1979)	Un estilo de aprendizaje es un compuesto de características cognitivas, afectivas y psicológicas, que sirven como indicadores relativamente permanentes de cómo un estudiante percibe, interacciona y responde al entorno de aprendizaje.
Honey y Mumford (1992) citado por (Paredes, 2008)	Una descripción de las actitudes y comportamientos que determinan las preferencias individuales en la forma de aprender.
González y Maytorena, citados por Paba et al. (2008)	Definieron las estrategias de aprendizaje como las acciones que ejecutan los estudiantes para adquirir, integrar o aplicar nuevos conocimientos.
	Concibe a los estilos de aprendizaje como las capacidades de aprender que

Kolb (1984), citado por Alonso et al. (1994)	se destacan entre otras como resultado de los factores hereditarios, de las experiencias personales y de las exigencias del contexto.
Castañeda (2004), citado por (Paba et al., 2008).	Los estilos de aprendizaje son estrategias cognitivas y habilidades meta cognitivas que generan acciones exitosas de estudio basadas en conocimientos previos.
Reid (1995)	los estilos de aprendizaje son características personales con una base interna, que a veces no son percibidas o utilizadas de manera consciente por el alumno y que constituyen el fundamento para el procesamiento y comprensión de información nueva es el conjunto de características psicológicas que suelen expresarse conjuntamente cuando una persona debe enfrentar una situación de aprendizaje
García Cué (2006)	los rasgos cognitivos, afectivos, fisiológicos, de preferencias por el uso de los sentidos, ambiente, cultura, psicología, comodidad, desarrollo y personalidad que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo las personas perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje y a sus propios métodos o estrategias en su forma de aprender” (p. 18).

Tabla 2. Definiciones más significativas de los EA por los autores.

Fuente: Elaboración propia, adaptada de (Briceño, 2016: 33)

Conforme a Alonso, Gallego y Honey (2002), el estilo de aprendizaje es primordial para los docentes, ya que influye en su metodología de enseñanza. Estos autores discuten que es usual que un profesor tienda a enseñar cómo le gustaría que le enseñaran a él, o sea, enseña como a él le gustaría aprender, es por esto que el profesor da su clase según su propio estilo de aprendizaje, conceptualizándolos. A su vez, Alonso, Gallego y Honey (1994: 69) nos ofrecen respuestas al hecho de que, en una situación en la que dos sujetos conllevan texto y contexto uno aprende y otro no:

La respuesta radica en la diferente reacción de los individuos, explicable por sus diferentes necesidades acerca del modo por el que se exponen al

aprendizaje y aprehenden el conocimiento. Y aquí aparece una explicación: los estilos de aprendizaje de cada persona originan diferentes respuestas y diferentes comportamientos ante el aprendizaje.

Hay que mencionar además que los investigadores en el campo de la educación, reflexionan que los estilos de aprendizaje forman un factor significativo y determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También, Felder y Henríquez (1995), citados por Paredes (2008), consideran que algunos profesores presentan solamente lecciones magistrales, mientras que otros implican a sus estudiantes en debates y conversaciones. Por otro lado, hay otros que se concentran mucho más, en los axiomas (definiciones) y otros facilitan sus lecciones utilizando ejemplos. Sin olvidar que existen algunos que buscan que sus estudiantes memoricen las lecciones, y muchos son quienes se orientan a que los estudiantes asimilen los conceptos.

Habría que decir, también, Felder (1998) nos explica que los estudiantes, con una preferencia por un estilo de aprendizaje determinado, pueden poseer graves problemas en su aprendizaje, si la enseñanza no se conforma a su estilo (Paredes, 2008). Por lo tanto, interesarse por los estilos de aprendizaje en el proceso de enseñanza favorece que el aprendizaje sea más posible y realizable; y la comprensión resulte ser significativa para los estudiantes.

Es necesario recalcar que el vocablo *estilo de aprendizaje* significa que cuando se quiere aprender algo, cada persona utiliza su propio método o conjunto de estrategias. A pesar de que las estrategias concretas que manejamos se diferencian según lo que persigamos aprender, cada persona desarrolla unas preferencias globales.

2.1.2. Modelos de estilos de aprendizaje: Tipología y características

A continuación, exponemos los principales modelos que permiten conocer sobre los estilos de aprendizaje:

- Modelo de los cuadrantes cerebrales.
- Modelo de Rita Dunn y Kenneth Dunn.
- Modelo de Felder y Silverman.
- Modelo de Kolb.
- Modelo de las inteligencias múltiples.
- Modelo de la programación neurolingüística

2.1.2.1. Modelo de los cuadrantes cerebrales de Herrmann

Ned Herrmann es un físico norteamericano quien realizó estudios profundos sobre la especialización del cerebro humano en 1976, con la intención de establecer la localización cerebral de la creatividad, luego y basado en las investigaciones acerca de la dominancia cerebral de Sperry, en la teoría del cerebro triuno creada por MacLean (nos referimos a las tres partes o cerebros especializados del ser humano: Neocorteza, sistema límbico y cerebro básico); igualmente, en los resultados de sus convenientes estudios y los conocimientos de la actividad cerebral, planteó la teoría del cerebro total.

Así pues, Herrmann nos representó dicha teoría como una metáfora, haciendo una analogía (semejanza) de nuestro cerebro con el globo terrestre, con sus cuatro puntos cardinales. De semejante manera, nos personificó una esfera (el cerebro) en cuatro cuadrantes, consecuencias del entrecruzamiento de ambos hemisferios: izquierdo y derecho partiendo del modelo de Sperry (1973), y de los cerebros cortical y límbico, inspirando del modelo de McLean. Además, esos cuatro cuadrantes son conectados entre sí por el cuerpo caloso y otras uniones. (Montalbán, 2011)

En particular, Herrmann desarrolló un modelo basado en la organización cerebral, estudiando las llamadas “preferencias de pensamiento”. Según nos afirma (Montalbán, 2011), para él, existen cuatro personas según la preferencial dominante, que son:

- Racionales: usan su Hemisferio Superior Izquierdo y son lógicos.
- Cuidadosos: usan su Hemisferio Inferior Izquierdo y son disciplinados.
- Experimentales: usan su Hemisferio Superior Derecho y son imaginativos y curiosos.
- Emotivos: usan su Hemisferio Inferior Izquierdo y son extrovertidos y más emotivos.

En efecto, la pretensión de dicho modelo se basa en que, cada hemisferio procesa la información que recibe de manera desigual, por lo cual, existen diferentes estilos de pensamiento relacionados con cada hemisferio. De manera análoga, Sperry (1973) piensa que el hemisferio izquierdo (lógico) asimila la información de modo secuencial y lineal, así, reflexiona en palabras y en números, aprendiendo de la parte al todo y absorbe velozmente los detalles, hechos, reglas, y examina la información detenidamente. Al contrario, el hemisferio

derecho (holístico) procesa la información de forma global, partiendo del todo para concebir otras partes que forman ese todo.

De donde resulta que, por mucho tiempo, se preocupó por la idea de que el hemisferio izquierdo era el activo y el más excelente, mientras que el derecho contribuía menos. Pero, hoy en día y gracias a las investigaciones y aportaciones científicas, sabemos que esta no es la verdad. Por todo esto, los dos hemisferios son equivalentemente importantes y significativos; y cada uno tiene su función concreta. Estos andan simultánea y apartadamente. También, en unas veces uno está operando por sí solo, pero, en otras se complementan. Martínez y Manzo (2004) hacen referencia a un modelo de cerebro total, propuesto por Herrmann; con el interés de conocer sus características relevantes, presentamos el esquema siguiente:

- 1. Lóbulo superior izquierdo, Cuadrante A** { Se especializa en el pensamiento lógico, cualitativo, analítico, crítico, matemático y basado en hechos concretos.
- 2. Lóbulo inferior izquierdo, Cuadrante B** { Se caracteriza por un estilo de pensamiento secuencial, organizado, planificado, detallado y controlado.
- 3. Lóbulo inferior derecho, Cuadrante C** { Se caracteriza por un estilo de pensamiento emocional, sensorial, humanístico, interpersonal, musical, simbólico y espiritual
- 4. Lóbulo superior derecho, Cuadrante D** { Se destaca por su estilo de pensamiento conceptual, holístico, integrador, global, sintético, creativo, artístico, espacial, visual y metafórico.

Para Herrmann (1996), como viene citado en Martínez y Manzo (2004), los cuatro cuadrantes se armonizan y constituyen a su vez, nuevas peculiaridades de pensamiento, tal como es el caso de tipo realista y de sentido común, constituido por las áreas A y B (hemisferio izquierdo). En cuanto al caso de las áreas C y D (hemisferio derecho) se trata del pensamiento idealista y kinestésico. Mientras que el pragmático o cerebral, está conformado

por los cuadrantes o áreas A y D. Es así que el pensamiento instintivo y visceral formado por las áreas B y C (sistema límbico)³².

En síntesis, para aprender más y mejor, se requiere utilizar los dos hemisferios juntos, pero la mayoría de nosotros preferimos usar uno más que otro, nos gusta pensar de una manera o de otra. No hay que considerar un hemisferio más importante que otro, ya que una forma de pensamiento no es nada mejor que otra, y para poder realizar cualquier idea, necesitamos usar ambos hemisferios.

2.1.2.2. Modelo de Rita Dunn y Kenneth Dunn.

Para Dunn y Dunn (1975), citado en (Guild y Garger, 1998: 100) explican el estilo de aprendizaje como: *“la manera en la que 18 elementos diferentes, que proceden de 4 estímulos básicos, afectan la habilidad de una persona para absorber y retener información, valores, hechos y conceptos”*. Primero, estos elementos eran 18 y posteriormente se añadieron 6, haciendo un total de 24. El cuadro presentado a continuación ejemplifica la forma cómo esos elementos se agrupan.

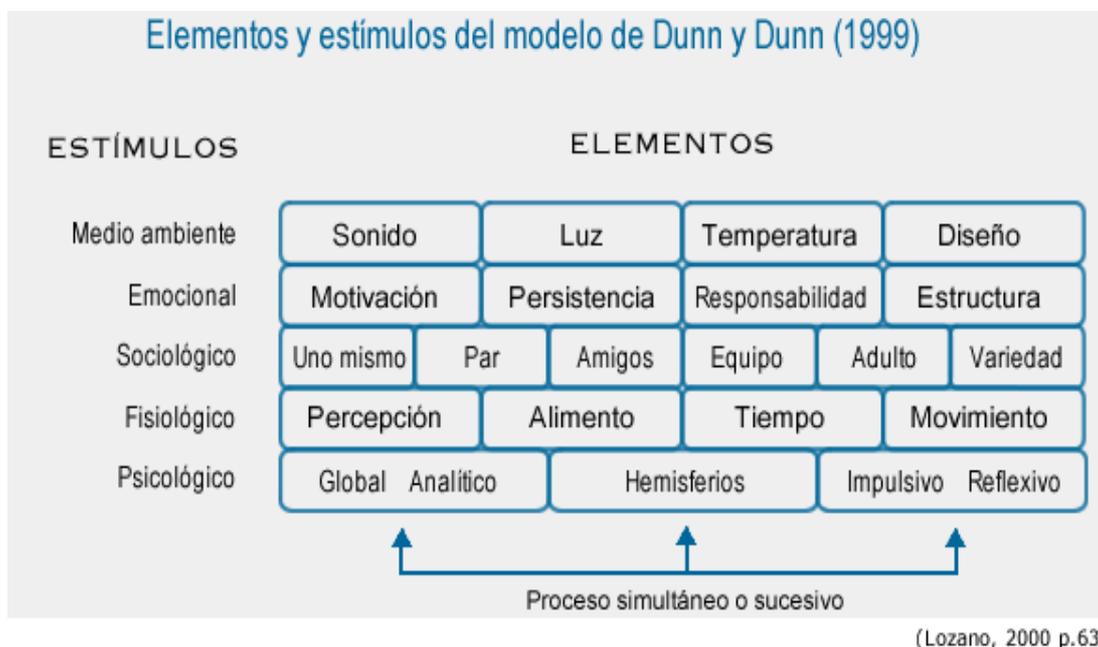


Figura 6: Elementos y estímulos del modelo de Dunn y Dunn (1999)

Fuente: (Lozano, 2000: 63)

Para conseguir un mejor entendimiento de estos diferentes elementos, a continuación, proponemos algunas explicaciones útiles:

³² Véase el anexo n°4

- *Elementos ambientales* (lugar de estudio): Estos elementos ayudan a crear un mayor o menor grado de comodidad que propicia en los estudiantes una disposición al aprendizaje.
- *Elementos emocionales*: Estos elementos tienen una relación muy estrecha con la edad de los individuos.
- *Elementos sociológicos*: (se hace referencia al número de personas con las que se involucra): En diferentes situaciones hay alumnos que prefieren trabajar de manera individual o en pequeño o gran grupo. Estos elementos se relacionan con la personalidad de los individuos.
- *Elementos físicos*: En el aspecto de las preferencias perceptuales, vale la pena retomar el modelo VARK³³, ya que explica a profundidad la percepción auditiva, visual y quinésica. Cada vez más se hacen investigaciones que involucran los aspectos fisiológicos como la alimentación, el movimiento, el sueño, etc., en su relación con el aprendizaje.
- *Elementos psicológicos*: En relación a estos elementos, se sugiere revisar el modelo 4MAT³⁴.

Adjuntamente al modelo Dunn y Dunn, junto con Gary Price, desarrollaron un cuestionario llamado *Learning Styles Inventory* o *LSI* (Inventario de estilos de aprendizaje). Este último admite identificar aquellos elementos que los individuos consideran significativos y primordiales para aprender y por lo tanto su estilo de aprendizaje.

Cabe señalar que en la actualidad, este instrumento puede utilizarse para tres grupos de edades desiguales: alumnos de grados 3-5 de primaria, alumnos de 6 de primaria a 3 de preparatoria y adultos. Como también, cuenta con la posibilidad de obtener un estilo de aprendizaje de grupo.

Los autores señalados arriba insisten en la importancia de enseñar a los discentes, a través del uso de procedimientos y técnicas que se convengan a sus preferencias sensoriales. Basan esta afirmación en los siguientes principios³⁵:

³³ El modelo VARK: Neil Fleming y Colleen Mills desarrollaron un instrumento para determinar la preferencia de los alumnos al procesar la información. Estos autores consideran que las personas reciben información constantemente a través de los sentidos y que el cerebro selecciona parte de esa información e ignora el resto. Su modelo toma el nombre de VARK por sus siglas en inglés de las modalidades sensoriales que identificaron (Visual, auditory, read, kinesthetic). Disponible en: http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/modelo_vark.htm

³⁴ El modelo 4MAT: Es un modelo de estilos de aprendizaje basado en parte en la propuesta hecha por David Kolb, en los años 70, pero con un mayor enfoque sobre el funcionamiento cerebral y sus hemisferios. También retomó algunos elementos del modelo de Briggs y Myers. Disponible en: http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/modelo_4mat.htm

³⁵ Adaptado de Dunn y Dunn, disponible en: <http://www.learningstyles.net>

- El estilo de aprendizaje es una combinación de respuestas afectivas, cognitivas, ambientales y fisiológicas que caracterizan la forma como cada persona aprende.
- El estilo de aprendizaje hace que ambientes, métodos e instrucciones idénticos sean efectivos para algunos alumnos e inefectivos para otros.
- El estilo de aprendizaje está en función de la herencia y la experiencia, incluyendo fortalezas y limitaciones y se desarrolla individualmente a lo largo de la vida.
- Cada persona es única, puede aprender y tiene un estilo de aprendizaje individual, el cual debe ser reconocido y respetado.
- La mayoría de las personas tienen ciertas preferencias de estilos de aprendizaje, pero éstas difieren significativamente.
- Es posible medir el impacto que tiene el acomodar la instrucción a las preferencias individuales.
- Entre más fuerte es la preferencia, más importante es favorecer estrategias instruccionales compatibles.
- Los estudiantes se ven beneficiados con el conocimiento acerca de su estilo de aprendizaje y el de los otros.
- Enseñar a los alumnos a través de las fortalezas de su estilo de aprendizaje hace que sus logros académicos, su autoestima y sus actitudes hacia el aprendizaje mejoren.
- Los profesores pueden aprender a diseñar sus metodologías en base a las características de los estilos de aprendizaje.
- Los profesores efectivos continuamente monitorean actividades a fin de asegurar la compatibilidad de la instrucción y de la evaluación con las fortalezas del estilo de aprendizaje de cada alumno.
- Entre menor sea el éxito académico en un estudiante, mayor será la importancia de acomodar sus preferencias de estilos de aprendizaje a experiencias didácticas adecuadas.
- Cada alumno merece tener apoyo e instrucción que responda a su estilo de aprendizaje.
- Un currículo y una instrucción efectivos están basados en los estilos de aprendizaje y son personalizados para trabajar y honrar la diversidad.
- Un modelo basado en estilos de aprendizaje debe ser justificado con investigación teórica y práctica, debe ser evaluado periódicamente y adaptado para que incorpore las últimas investigaciones.

Según piensan (Guild y Garger, 1998), el modelo de Dunn y Dunn es uno de los más famosos, conocidos y utilizados en el campo de los estilos de aprendizaje. Sus investigaciones los han hecho figurar entre los expertos de más trayectoria en Estados Unidos. De igual modo, (Lozano, 2000, p. 69) afirma que: “Desde el punto de vista pedagógico, su modelo ha servido para tratar de prescribir secuencias didácticas que se ajusten a las variedades de alumnos cuyas preferencias no encajan en los estándares convencionales de las escuelas.”

2.1.2.3. Modelo de Richard Felder y Linda Silverman

Por lo que se refiere a estos autores, describen el aprendizaje en un ambiente mucho más educativo, organizado como un proceso de dos fases que involucra tanto la recepción como el procesamiento de la información. Felder y Silverman (1988: 674) declaran que:

En la etapa de recepción, información externa (observable por los sentidos) y la información interna (que surge introspectivamente) estén disponibles para los estudiantes, que a continuación, seleccione el material que van a procesar y lo que van a pasar por alto. La etapa de tratamiento puede implicar la memorización simple o el razonamiento, la reflexión o acción, y la introspección o la interacción con los demás.

Precisamente, Felder y Silverman (1988) defienden por qué los estudiantes aprenden de diferentes maneras, o sea, oír y ver; reflexionar y actuar; razonar sea lógica o intuitivamente; memorizar y visualizar estableciendo analogías: sea de manera constante o en pequeños trozos y piezas de gran tamaño. Del mismo modo defienden que los estilos de enseñanza varían, como la preferencia de un docente para suministrar conferencias o dar clases, o para centrarse en estudios.

Habría que decir, también, Felder (1996: 19) exterioriza que el modelo de Felder-Silverman especifica a los estudiantes como accesorio en una de las siguientes cuatro dimensiones del estilo de aprendizaje:

- *Alumnos sensoriales*: (concreto, práctico, orientado hacia hechos y procedimientos) o aprendices intuitivos (conceptual, innovadora, orientada hacia las teorías y significados);
- *Alumnos visuales*: (prefieren representaciones visuales de material presentado: imágenes, diagramas, diagramas de flujo) o aprendices verbales (preferir explicaciones escritas y orales);

- *Alumnos activos*: (aprenden intentando adelgaza, trabajando con otros) o estudiantes reflexivos (aprender a pensar las cosas, trabajando solos);
- *Alumnos secuenciales*: (lineal, ordenada, aprender en pequeños pasos incrementales) o aprendices globales (holísticos, pensadores sistémicos, aprenden en grandes saltos).

Igualmente, para Felder (1996), el estilo de enseñanza puede llevar resultados negativos para el aprendizaje, procedido del lenguaje técnico utilizado que se marca con un estilo de enseñanza del profesorado desigual del estilo de aprendizaje del discente. En efecto, el objetivo educativo de Felder es optimizar las habilidades de los alumnos referentes a los cuatro estilos de aprendizaje que plantea.

Este último expone un método cíclico de enseñanza que pretende responder a todos los estilos de aprendizaje que facilita al alumnado completar aquellos por los que tiene menos predilección, permitiéndole adaptarse a un mayor número de retos de aprendizaje. Soloman y Felder (1991), crearon el Index Learning Styles Questionnaire (ILSQ), un conjunto de preguntas que pueden ser muy útiles a los departamentos de orientación para determinar los estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

Sintetizando, pues, diremos que este modelo considera los estilos de aprendizaje como las preferencias en la forma de percibir, de manejar y de conseguir la comprensión. En definitiva, este modelo es de carácter ecléctico; esto es tomar muchas demostraciones de diferentes autores. En concreto, estos autores establecen cinco dimensiones:

- ✓ La perceptiva (sensorial intuitiva);
- ✓ La sensorial (visual o verbal);
- ✓ La organización de la información (inductiva o deductiva);
- ✓ El modo de procesamiento de la información (activo reflexivo);
- ✓ El modo de elaboración del información (secuencia o global).

Estas dimensiones representan un continuo proceso y cada sujeto manifiesta por una u otra y admite la variación en el tiempo según las influencias que reciba.

2.1.2.4. Modelo de David Kolb

El modelo de Kolb es muy usado en el nivel universitario para conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con muchos autores, es uno de los más significativos dado que se utiliza como referencia para gran cantidad de proyectos de investigación. En lo que toca este modelo, Kolb (1981) expresa que el aprendizaje es un proceso que permite deducir conceptos y principios a partir de *experiencias* con el fin de orientar la conducta a situaciones nuevas. Más aún, este autor confirma que el aprendizaje es el proceso mediante el cual se establece el conocimiento, o sea a través de la transformación de la *experiencia*.

Así mismo, el aprendizaje, para él, instruye a partir de una experiencia inmediata y concreta que sirve de base para la observación y la reflexión. Dichas observaciones se constituyen en una teoría, estableciendo conceptos abstractos y permitiendo su generalización, después de demostrar las implicaciones de los conceptos en situaciones nuevas. Estas implicaciones sirven de base para generar nuevas experiencias.

Además, David Kolb citado por (Rettis, 2016: 37) plantea un modelo de aprendizaje constituido por cuatro etapas que se relacionan entre sí, dado que el aprendizaje, como lo hemos citado anteriormente, cumple un ciclo donde se relaciona la experiencia con la reflexión para la formación de conceptos abstractos. En dichas etapas del aprendizaje, *la experiencia* es la base para *la observación* y *la reflexión*.

De esta forma, la información es asimilada creando un nuevo grupo de “conceptos abstractos” y “generalizaciones” de la que se deduce nuevas implicaciones para la acción. Esto quiere decir que, mientras la etapa de la experiencia concreta hace referencia a cualquier situación donde el sujeto recibe y responde, ante una estimulación determinada; la etapa de la observación reflexiva implica reflexionar sobre la información recogida y comprobarla con los diferentes puntos de vista que nos brinda la experiencia para procesar la información.

En consecuencia, Kolb describió un modelo de cuatro cuadrantes para explicar los Estilos de Aprendizaje que lo presentamos en la figura siguiente:



Figura 7. Modelo de David Kolb.

Fuente: David Kolb (1976).

Así, pues, de acuerdo con (Rettis, 2016: 38-39) estas cuatro fases se caracterizan por:

- a. *Experiencia Concreta* “vivencia”: esta cualidad resalta la relación particular con los sujetos en contextos habituales. Los que asumen esta particularidad como preponderante, tienden a confiar más en sus emociones y sentimientos que en un enfoque sistemático de los problemas, como también, eligen aprender en relación con los demás antes que de manera aislada.
- b. *Observación reflexiva* “observación”: este estilo de aprender se basa en la comprensión de ideas y situaciones desde opiniones diferentes. Los identificables con esta forma, confían mucho más en la paciencia, la objetividad y un juicio metódico, pero sin tomar forzosamente ninguna acción.
- c. *Conceptualización abstracta* “razonamiento”: en este modo, el aprendizaje implica el uso de la lógica (la razón) y de las ideas, más que los sentimientos, con la intención de percibir los problemas o las realidades. Este estilo supone elaborar conceptos a partir de los fundamentos e ideas de la fase anterior y, por último, la fase de

experimentación implica aplicar a situaciones reales los núcleos conceptuales que han sido asimilados.

- d. *Experimentación activa “acción”*: en esta forma, el aprendizaje toma un carácter activo, se distingue con el hecho de influir o cambiar situaciones. Existe un enfoque práctico y un interés por lo que realmente funciona, en oposición a la mera observación de una situación.

En consecuencia de estas cuatro fases, puede ocurrir que una persona descubra que nadie describe completamente su propio estilo, por lo que el auto plantea los siguientes estilos de aprendizaje: el convergente, el divergente, el asimilador y el acomodador. Como lo podemos ver a continuación, en la tabla siguiente, presentamos las características de cada estilo de aprendizaje examinado por David Kolb:

Estilo	características	Estrategias metodológicas
El convergente	Es típico de sujetos que experimentan por sí mismos y transforman los aprendizajes en conceptos abstractos que orientan a la resolución de problemas que a la toma de decisiones; son personas con gran control emocional.	<ul style="list-style-type: none"> -Actividades manuales. -Proyectos prácticos. -Hacer gráficos y mapas. -Clasificar información. -Ejercicios de memorización. -Resolución de problemas prácticos. -Demostraciones prácticas.
El divergente	Se basa en la experiencia y la observación reflexiva típica de las personas abiertas, extrovertidas e imaginativas. Se caracterizan por procesar la información de forma reflexiva, contemplando diferentes puntos de vista. Su punto más fuerte es la capacidad imaginativa.	<ul style="list-style-type: none"> -Lluvia de ideas. -Ejercicios de simulación. -Propone nuevos enfoques a un problema. -Predecir resultados. -Emplear analogías. -Realizar experimentos. -Construir mapas conceptuales. -Resolver puzles. -Ensamblar rompecabezas. -Adivinar acertijos.

El asimilador	Se decanta por la observación reflexiva y la conceptualización abstracta, dentro de marcos teóricos lógicos; es típico de personas interesadas por las ideas más que por las relaciones sociales.	<ul style="list-style-type: none"> -Utilizar informes escritos. -Investigaciones sobre la materia. -Hacerlo tomar apuntes. -Participar en debates. -Asistir a conferencias. -Encargarle la lectura de textos. -Ordenar datos de una investigación.
El acomodador	Subraya la experimentación activa y la experiencia concreta para acomodarse a los acontecimientos. Son personas que les afectan las opiniones de los demás. Se sienten cómodos con las personas, aunque a veces se impacientan y son “atropelladores”. Este tipo suele encontrarse dedicado a la política, a la docencia, a actividades técnicas o prácticas, como los negocios.	<ul style="list-style-type: none"> -Trabajos grupales. -Ejercicios de imaginación. -Trabajo de expresión artística. -Lectura de trozos cortos. -Discusión socializada. -Composiciones sobre temas puntuales. -Gráficos ilustrativos sobre los contenidos. -Actividades de periodismo, entrevistas. -Elaborar metáforas sobre contenidos.

Tabla 3. Características de los estilos de aprendizaje según David Kolb (1981).

Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, este modelo ha sido considerablemente criticado por muchos que defienden la idea de que existe muy poca realidad que preserve la presencia de estos estilos. Una revisión de este modelo realizada a gran escala concluyó que no existía suficiente investigación ni evidencia empírica que respalde la existencia de estos estilos³⁶. Asimismo, sus detractores insisten en que Kolb no tuvo en cuenta cómo la cultura y el contexto moldean el proceso de aprendizaje.

2.1.2.5. Modelo de las inteligencias múltiples

Acerca del término *inteligencia* proviene del latín *intelligentia*, que a su vez deriva de *inteligere*. Esta palabra dividida en otros dos términos: *intus* (“entre”) y *legere* (“escoger”). De donde se infiere que el origen etimológico de este término, hace referencia a aquella

³⁶ Disponible en: <https://psicologiaymente.com/desarrollo/modelo-de-kolb-estilos-aprendizaje>. Consultado el 07/07/2020.

persona que tiene la habilidad de elegir, de ahí que *la inteligencia* facilita la selección de las opciones más favorables para la resolución de un problema. Conforme a lo que ha sido descrito en la etimología, un sujeto es inteligente cuando tiene capacidad de seleccionar la excelente opción entre las posibilidades demostradas a su alcance para solucionar un problema.

De modo que *la inteligencia* es la capacidad de relacionar conocimientos que poseemos con la intención de remediar una determinada circunstancia. Como viene en Howard Gardner, citado por (Antunes, 2006), *la inteligencia* es la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas.

Con respecto a la teoría de *las inteligencias múltiples*, es enunciada desde más de veinte años por el psicólogo de la universidad de Harvard, Howard Gardner³⁷, quien personifica tanto en el contenido como en la forma, un ataque planeado a la tradición psicométrica, atañida a la medición de variables psicológicas, tal como: *la inteligencia*, a la que culpa de ser responsable de la alienación de múltiples capacidades, aptitudes y emociones humanas. Estas, esencialmente, son las que Gardner intenta recuperar a través de la pluralización del concepto de la inteligencia humana. (González, 2009)

Además, Gardner (1998) ha realizado varios estudios que atañen el desarrollo de la capacidad cognitiva humana, durante muchos años. Estos estudios lo han aislado de las teorías tradicionales respecto de la inteligencia humana, que se fundan en dos supuestos esenciales: primero, la cognición humana es unitaria y segundo, es posible describir apropiadamente a las personas tanto como beneficiadas de una inteligencia única y cuantificable. (Fernández, 2015)

Esta teoría demuestra que cada alumno es único y responde a esto mediante el desarrollo de la educación basada en las diferencias de los alumnos. En este asunto, señala Fonseca Mora (2007: 2):

Este concepto de inteligencia o capacidades reconoce la diversidad, la existencia de distintas formas de ser que son de igual estatus. Ser una persona “inteligente” puede significar tener una gran capacidad memorística, tener un amplio conocimiento, pero también puede referirse a la capacidad

³⁷Howard Gardner es profesor de psicología y ciencias de la educación en la Universidad de Harvard, autor de la Teoría de las Inteligencias Múltiples y más de veinte libros sobre temas como: la educación, el aprendizaje, y la inteligencia. Igualmente, es el codirector y el presidente del Proyecto Zero (un grupo que investiga sobre los procesos de aprendizaje).

de conseguir convencer a los demás, saber estar, expresar de forma adecuada sus ideas ya sea con las palabras o con cualquier otro medio de índole artístico, controlar su ira, o saber localizar lo que se quiere, es decir, significa saber solucionar distintos problemas en distintos ámbitos. Además, la formación integral de los alumnos ha de entenderse también como la formación de lo emocional y no sólo como formación de lo cognitivo.

Deseamos subrayar que, a través de los estudios llevados por Howard Gardner podemos saber que todos los individuos son capaces de percibir el mundo de ocho formas diferentes, dando pie a ocho inteligencias diferentes que son: la lingüística, la lógico-matemática, la musical, la visual-espacial, la naturalista, la interpersonal, la intrapersonal y la física-kinestésica.

Así, las diferencias individuales residen en el grado de intensidad en que éstas están desarrolladas en cada persona y en las formas en que las recurre, y se las ajusta con el interés de realizar diferentes tareas, para arreglar desiguales dificultades y adelantar en distintos ámbitos. En la figura siguiente, presentamos las inteligencias múltiples de Gardner:



Figura 8: Las inteligencias múltiples según Howard Gardner³⁸.

Según esta teoría, los alumnos presentan las siguientes destrezas o habilidades que mostramos en la tabla siguiente:

³⁸Disponible en: <https://encryptedtbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcROLZVM5fAV1FK5M1LIDm-zgKQDtopzRLI2Ng&usqp=CAU>

Tipo de inteligencia	Características
Inteligencia Lingüística	Son los alumnos que disponen de la capacidad de comunicarse con los demás de manera intensamente verbal, usando vocabulario propio para cada edad.
Inteligencia Visual o Espacial	Realizan siempre grabados en sus materiales de trabajo, les encanta resolver actividades visuales (rompecabezas, laberintos, etc.) y se alegran de ver películas, diapositivas y otras presentaciones visuales.
Inteligencia Naturalista	Demuestran mucha sensibilidad a las criaturas del mundo natural, recociendo diversas especies.
Inteligencia Interpersonal	Siempre les encanta hablar con sus compañeros/as, poseen 2 o más buenos amigos, son muy capaces de aconsejar a sus compañeros cuando tienen problemas, y disfrutan de los entretenimientos grupales, demostrando poseer un buen sentido del humor.
Inteligencia Lógico-matemática	Siempre reconocen y comprenden los problemas de causa efecto, con relación a su edad. Se cuestionan acerca del funcionamiento de las cosas y disfrutan de los juegos de mesa.
Inteligencia Física-Kinestésica	Siempre sobresalen en las prácticas de uno o más deportes, y suelen estar inquietos al estar sentados largo tiempo. Encuentran placer en armar y desarmar cosas.
Inteligencia Intrapersonal	Muchas veces tienen un gran amor propio y un gran sentido de independencia y voluntad fuerte. Poseen un concepto práctico de sus habilidades y debilidades, siendo capaces de expresar acertadamente sus sentimientos. Pueden tener un buen desempeño cuando trabajan o juegan solos.
Inteligencia musical	Éstos son los alumnos que pasan mucho tiempo cantando, escuchando música, tocando los instrumentos, asistiendo a conciertos, creando música o rap, o canturreando cuando estudian. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, el tono o la melodía, y al timbre o color de una pieza musical.

Tabla 4. Características de las inteligencias múltiples según Gardner

Fuente: Elaboración propia adaptada de (Díaz Morales, 2015: 3-4)

Hay que mencionar, además, Lozano (2008) citado por (Fernández, 2015: 32-33), indica cuatro principios que es necesario tomar en consideración al establecer un análisis de las inteligencias múltiples:

En primer lugar, cada persona posee ocho inteligencias. La teoría de las inteligencias múltiples es una teoría del funcionamiento cognitivo, la cual propone que cada persona tiene capacidades en las ocho inteligencias. Cada inteligencia funciona de manera diferente dependiendo de la persona. Generalmente, las personas demuestran altamente desarrolladas algunas inteligencias, de manera modesta en otras, y relativamente subdesarrolladas otras.

En segundo lugar, la mayoría de los individuos pueden desarrollar cada inteligencia hasta un nivel adecuado de competencia. Así, Gardner sugiere que aunque un sujeto declare sus insuficiencias en cierta área y se consideren sus problemas como innatos e intratables, todos los individuos tienen la capacidad de desarrollar hasta un nivel razonablemente alto de desempeño, si reciben el estímulo, el enriquecimiento y la instrucción adecuada.

En tercer lugar, las inteligencias por lo general trabajan juntas de maneras complejas. Las inteligencias siempre interactúan entre sí. Es raro que una inteligencia actúe aisladamente, excepto en el caso de los “sabios idiotas” o personas con lesión cerebral. El estudio de las inteligencias debe ser realizado dentro de los contextos culturalmente valorados.

En cuarto y último lugar, hay muchas maneras de ser inteligentes dentro de cada categoría. No hay un conjunto estándar de características que una persona debe poseer para ser considerado inteligente en un área específica. La teoría de las inteligencias múltiples manifiesta las diversas formas en las que las personas muestran sus destrezas dentro de cada inteligencia, así como entre las inteligencias.

2.1.2.6. Modelo de la programación neurolingüística (VAK)

En cuanto a este modelo, es llamado PNL (Programación neurolingüística), planteado por Richard Bandler y John Grinder (Bandler y Grinder, 1982). También es conocido como el sistema (VAK), por sus siglas de: visual, auditivo y kinestésico³⁹ (cenestésico). Según reflexiona esta teoría, los individuos poseen tres grandes sistemas de representación para personalizar mentalmente la información: el visual, el auditivo y el kinestésico.

En primer lugar, el sistema de representación visual es utilizado por las personas a la hora de recordar imágenes concretas y abstractas, tanto como las letras y los números. Los

³⁹ Véase el anexo n°5

visuales aprenden mejor por medio de cualquier representación con fotos, íconos o símbolos. En segundo lugar, la representación auditiva es la que permite a la gente oír sonidos, música y voces en la mente, así, por ejemplo, cuando se recuerda una melodía, una conversación, o cuando se reconoce una voz.

Asimismo, los auditivos son los tipos de alumnos que, a diferencia de los visuales, aprenden por medio de sonidos o mensaje hablado, solamente necesitan escuchar sin la necesidad de ver, En tercer y último lugar, el sistema de representación kinestésico se usa cuando alguien quiere recordar el sabor de los alimentos, o lo que se siente al momento de escuchar una canción. Los alumnos kinestésicos aprenden a través del olfato, el gusto y el tacto; son aquellos que necesitan realizar físicamente una actividad para poder aprender.

En efecto, una gran mayoría de los sujetos utiliza dichos estilos de manera desigual, esto quiere decir que subutiliza uno y potencia otros. Estos estilos se desarrollan más inclusive cuanto más son usados, de manera que la persona acostumbrada a escoger un tipo de información, absorberá con mucha facilidad la información de ese tipo y viceversa. Mientras que la persona acostumbrada a ignorar la información recibida por un estilo determinado, no asimilará la información que reciba por este sistema de representación, no por desintereses, sino por no estar acostumbrada a prestar atención a esa fuente de información. (Bandler y Grinder, 1982)

2.2. Bases teóricas de la Programación Neurolingüística (PNL)

En los últimos años, está apareciendo cada vez más bibliografía relacionada con la neurociencia, específicamente con la programación neurolingüística, que describe la dinámica fundamental entre la mente (neuro) y el lenguaje (lingüística) y cómo su interacción afecta a nuestro cuerpo y a nuestra conducta en general (programación).

Por ello, la PNL investiga los procesos que hacen que transmitamos nuestra percepción del mundo a través del lenguaje. Es decir, es una aplicación práctica que nos permite reconocer y desarrollar habilidades para la mejora de las diferentes relaciones tanto intrapersonales como las interpersonales. En este segundo capítulo, intentamos definir el término de la programación neurolingüística y realizamos un recorrido desde su inicio y desarrollo, hasta su situación hoy en día.

2.2.1. Orígenes y conceptos de la PNL

El nacimiento de la programación neurolingüística se remonta a finales de la década de los años cincuenta (50) con un modelo de aprendizaje llamado “TOTE” por sus siglas en inglés, es decir: “Test, Operate, Test, Exit”. Este modelo fue diseñado por George Millar, Eugene Galanter y Karl Pribram, tenía como propósito primordial lo de explicar la conducta humana, basada en el comportamiento y el aprendizaje humano de un mecanismo cibernético cerebral. Según afirma (Fuentes: 2007), este mecanismo cibernético cerebral procesaba la información y conducía al ser humano o programar sus acciones mediante una conducta determinada funcional o disfuncional.

La aparición del modelo “TOTE” provocó la ruptura de los patrones psicológicos. Esto debido a que antes de su aparición, se estudiaba la conducta humana partiendo del comportamiento anormal de los seres humanos y de cómo lograr llevar a éstos a realizar un comportamiento normal, sin lograr tener mucho éxito. O’Connor (1997) señala que esta estrategia estuvo en vigencia hasta que se inició el estudio de la programación neurolingüística.

Por lo tanto, el nacimiento del modelo “TOTE” marca las bases sólidas para la reestructuración de una nueva disciplina de enseñanza. Según (Fuentes: 2007), esta disciplina fue creada a principios de los años setenta (70) por los investigadores de la universidad de Santa Cruz en California: Richard Bandler y John Grinder, a la cual llamaron *Programación Neurolingüística*.

John Grinder, quien era entonces, profesor ayudante de lingüística en la universidad de California en Estados Unidos, y Richard Bandler, un estudiante de psicología en la misma universidad. Ambos, se dedicaron a estudiar los trabajos de tres psiquiatras, con el fin de encontrar los patrones o “programas” mentales subyacentes al funcionamiento de las interacciones humanas. Estos psiquiatras eran:

1. *Fritz Perls*: el fundador de la psicoterapia Gestalt.
2. *Virginia Satir*: la psiquiatra familiar, creadora de cursos para superar los conflictos y problemas familiares.
3. *Milton Erickson*: el más prestigioso hipnoterapeuta del siglo XX, que utilizaba la hipnosis en el campo personal.

Bandler y Grinder no tenían la intención de iniciar una nueva escuela de terapia, sino la de identificar los patrones empleados por los mejores psiquiatras y divulgarlos. Así, se dieron cuenta de que aunque los psiquiatras que estudiaron tenían personalidades bien diferenciadas, pero, empleaban patrones similares en lo fundamental. Bandler y Grinder tomaron estos patrones, los depuraron y construyeron un modelo que se puede emplear para la comunicación efectiva, el cambio personal, la superación de los miedos, la generación de la confianza en uno mismo, el aprendizaje acelerado y la educación.

Estos dos comenzaron a coordinar seminarios donde enseñaban y ponían en práctica estos dichos principios, llamando a este conjunto de principios “Programación Neurolingüística”, donde explicaron que esta programación está codificada en nuestro sistema nervioso, profundamente imbricado en nuestra fisiología; ya que parece reflejada en nuestro lenguaje, tanto verbal como no verbal. Grinder y Bandler plasmaron sus experiencias y descubrimientos iniciales en una serie de libros publicados entre 1975 y 1977.

El primer libro fue “The Structure of Magic”, o sea, “La estructura de la Magia” en dos tomos 1 y 2. y “Patterns”, o sea, “Patrones”, también publicado en dos tomos 1 y 2. Además de otros dos libros que trataban el trabajo de Erikson con hipnoterapia. Desde entonces, desde entonces la literatura sobre la PNL ha ido aumentando constantemente. Bandler y Grinder vivían muy cerca de Gregory Bateson, quien es el antropólogo británico quien nos deja escritos sobre la comunicación y la teoría de los sistemas; como también, escribió sobre muchos temas, tales como: biología, cibertécnica, antropología y psicoterapia.

Bateson es muy conocido por haber desarrollado la teoría de la doble ligazón en la esquizofrenia, por eso, su contribución a la teoría de la PNL fue tan profunda. En 1977, Bandler y Grinder realizaron seminarios públicos por todo el país con grandes éxitos. La PNL creció muy rápidamente, hasta comienzos del año 1995, sólo en Estados Unidos han realizado prácticas de PNL. En este sentido, O’Connor⁴⁰ y Seymour⁴¹ (1992: 30) nos señalan que:

La parte “neuro” de la PNL recoge la idea fundamental de que todo comportamiento proviene de nuestros procesos neurológicos de visión, audición, olfato, gusto tacto y sentimiento. Tomemos contacto con el mundo

⁴⁰Joseph O’Connor nació en Dublín en 1963, se graduó en Inglés e Historia en University Collage of Dublín, autor de 18 libros, trabaja actualmente como formador y consultor de empresas.

⁴¹John Seymour nació en Inglaterra en 1914, obtuvo su Master en PNL con John Grinder y Richard Bandler en la universidad de California en Santa Cruz. Actualmente, realiza cursos de formación en PNL. Es profesor asociado de Collage for Further Education.

mediante los cinco sentidos[...] Cuerpo y cerebro forman una unidad inseparable, un ser humano.

Como lo podemos ver, según Seymour y O'Connor, la PNL trata de la estructura de la experiencia humana subjetiva, o sea, por una parte, cómo se organiza lo que se ve, se oye y se siente; y por otra parte, cómo se revisa y se filtra el mundo exterior mediante nuestros sentidos anteriormente citados por los mismos autores. Además, explora cómo se describe con el lenguaje y cómo se reacciona para producir resultados.

Por su parte, en su libro: *Programación Neurolingüística: Desarrollo Personal*, (Vallés, 1997: 8) señaló que: “*la PNL presenta herramientas y técnicas específicas que pueden ser aplicadas para organizar y reorganizar nuestra experiencia con la finalidad de definir y asegurar cualquier resultado conductual propio. Entonces, permitirá obtener respuestas adecuadas a los objetivos que nos fijemos.*”

Según señaló (Vallés, ibíd.) no se trata de nuevas técnicas o tal vez raras a nuestro comportamiento cotidiano, sino que se trata de conocer y emplear nuestro código de comunicación adecuado. Para él, la PNL es el arte y la ciencia de la excelencia personal. Esto deriva del estudio de cómo algunas personas obtienen resultados sobresalientes en ámbitos distintos de cada actividad humana.

Justificando su opinión, (Vallés, ibíd.) afirma que la PNL es un arte porque cada uno de nosotros da su toque único, personal y de estilo a lo que hace, y esto no se puede expresar con palabras ni tampoco con técnicas. Mientras que es ciencia porque hay un método y un proceso para descubrir los modelos y las habilidades que nos permiten pensar y actuar de forma efectiva en el mundo. También, Alder y Heather (2000: 31) aportan explicaciones muy significativas de la PNL, considerándola el arte y la excelencia humana; o el estudio de la experiencia subjetiva.

Carrión (2002) nos expresa que la PNL es un proceso multidimensional que está basado en una escuela pragmática, con una epistemología⁴² que se aplica a los diferentes niveles en los que actúa el ser humano. Seguramente, se puede entender que esto significa que la PNL es la práctica natural de la vida humana que, sin embargo, se fundamenta en la teoría

⁴² Epistemología: se refiere a la parte de la filosofía que trata de los fundamentos y los métodos del conocimiento científico (Diccionario de Lengua Española, 2005)

constructivista, que ve que el aprendizaje es una construcción personal y negociada a través de la interacción práctica y social en el mundo (Vallegal, 2004).

Para Ramos (2003: 17-18), la programación neurolingüística es una adecuada herramienta que permite abordar la enseñanza de las habilidades propias de la educación para la paz, en general, y de la mediación escolar, en particular. Nos parece que esto subraya el alto valor que tiene la PNL en el ámbito de la educación, a la hora de ser utilizada como herramienta didáctica y a la vez estratégica con la finalidad de mejorar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

También, por su parte Harris (2004: 20) señala que cada persona puede percibir diferentes cosas de la PNL y puede, así, beneficiarse de manera diferente a la otra, dando origen a numerosas y variadas definiciones que incluyen los siguientes puntos:

- Una guía para la mente.
- El estudio de la experiencia subjetiva.
- El estudio de la estructura de la subjetividad.
- Software para el cerebro.
- Una nueva ciencia de la Realización.
- El estudio de “la excelencia” humana.
- La capacidad de dar lo mejor de sí con mayor frecuencia.
- Un manual para el uso estructurado de la creatividad.
- Una aventura en la experiencia.

Lefcovich (2006) define la PNL como el estudio de los factores cerebrales que influyen sobre nuestra forma de pensar, comunicarnos y comprendernos. Para él, es un modo de codificar y reproducir la excelencia que nos permite obtener los resultados deseados que queremos alcanzar en nuestra vida, trabajo o empresa. Como la presenta, también, (Actis, 2006) la PNL es un modelo explícito de la experiencia humana, o sea, un mapa con el cual nos adentramos a ese mundo incognoscible y maravilloso que es el alma del hombre.

Churches y Terry (2007: 28) definen la PNL:

Conjunto de fenómenos y conceptos que, en líneas generales, se apoyan en la opinión de que los humanos pueden ser considerados como un solo sistema mente-cuerpo en el que se definen los patrones de conexión que unen la experiencia y el lenguaje interno (neuro y lingüística) con la conducta (programación).

Ahora bien, como vemos, la PNL es un proceso multidimensional que implica el desarrollo de la capacidad y la flexibilidad de la conducta, o sea, es una forma estratégica del pensamiento y también, es la comprensión de los distintos procesos mentales, y a la vez cognitivos que existen detrás de cada conducta.

Según nos afirma Serrat (2005:13), en la denominación *programación neurolingüística* intervienen tres conceptos fundamentales que debemos clarificar:

1. *Programación*: hace referencia al proceso que sigue nuestro sistema sensorial para organizar sus representaciones, creando así, sus estrategias operativas.
2. *Neuro*: indica que todo comportamiento es el resultado de alguna actividad neurológica dentro de la persona.
3. *Lingüística*: la actividad neurológica y las estrategias que se derivan son transmitidas en todo tipo de comunicación y, especialmente, en el lenguaje.

Richard Bandler y John Grinder (1993) logran englobar y definir los conceptos del término PNL de la manera siguiente:

1. *Programación*: se utiliza para referirse al proceso de organizar los elementos de un sistema, o sea, (representaciones sensoriales) para lograr resultados específicos. Cudicio (1996) la define como la organización de nuestro comportamiento interior al percibir al mundo por medio de la información sensorial que nos transmiten nuestros sentidos.
2. *Neuro*: se deriva del griego "Neurón" que significa "nervio" y representa el principio básico de que toda conducta es el resultado de los procesos neurológicos. Según, presenta el término "neuro", Cudicio (1996) ve que es la percepción sensorial que determina nuestro estado interior, es decir, nuestro estado emocional, subjetivo e individual.
3. *Lingüística*: viene del latín "lingua" que quiere decir "lenguaje", indica que los procesos nerviosos están representados y a la vez organizados secuencialmente en modelos y estrategias mediante el sistema del lenguaje y de la comunicación. Cudicio (1996) explica la lingüística como el comportamiento verbal como no verbal que manifestamos al exterior cuando nos comunicamos.

En cuanto al uso de la metodología de la PNL en los diferentes países del mundo, en Inglaterra se crea “National Association for Neurolinguistic programming” es decir, una asociación dedicada al estudio de la programación neurolingüística. En Francia, se reporta que se han comenzado a publicar libros y revistas especializadas en PNL. Estos libros y revistas han tenido resultados tan exitosos, hasta que Francia ha declarado el uso de la PNL como una técnica para el asesoramiento gerencial, educativo y actividades interpersonales, entre otros⁴³.

También, en Buenos Aires se lleva a cabo el estudio de la PNL. En 1992, organizó un congreso internacional para saber lo qué era la PNL, cómo surgía y cómo podía cambiar la vida de las personas. El auge masivo que ha causado la divulgación de estas terapias en el mundo, se ha visto reflejado en la rápida expansión de la PNL, por los Estados Unidos, Europa y el resto del mundo.

Después de presentar este recorrido histórico y definir los conceptos fundamentales del término de la PNL; y conocer tanto los orígenes como los avances de esta nueva teoría, por distintos países del mundo, podríamos decir que la PNL es una metodología de gran impacto social y educativo que se puede trabajar en conjunto, con la neuropsicología al concebirse como estrategias muy efectivas para enriquecer los currículos académicos, al tener como base primordial, la enseñanza del cerebro para lograr un mejor rendimiento académico en las escuelas y en la vida personal de cada ser humano⁴⁴.

En resumidas palabras, la PNL es la ciencia que estudia los mecanismos del cerebro humano, que posibilitan la comprensión, producción, y conocimiento abstracto del lenguaje, ya sea hablado, escrito o con signos. O'Connor (1996) declara que no se puede dar definición absoluta de la PNL, porque según él, la PNL se debate entre modelos teóricos que promueven la investigación, y que sustentan con el método científico. Es el hecho que garantiza, que a partir de nuevas explicaciones, se den nuevas definiciones asegurando la legitimación de la PNL.

⁴³ Citado por (Velazco, 2000)

⁴⁴ Citado por (Paredes; Varo, 2007)

2.2.2. Presuposiciones básicas de la PNL

Las presuposiciones o *presupuestos* como viene en Ready y Burton (2012: 22): “*no son más que generalizaciones sobre el mundo*”. Son conjeturas, suposiciones y afirmaciones que no necesariamente son verdad, pero conviene observar lo que ocurre si las tomamos en consideración. En un artículo de Sánchez, P. publicado en la Web por la Asociación Española de Programación Neurolingüística⁴⁵, en el cual describe las presuposiciones de la PNL, señala que: “*...lo que daría sentido a las presuposiciones de la PNL no sería otra cosa que su utilidad o su funcionalidad, tanto en sentido epistemológico como metodológico, a modo de ‘bases’ de trabajo*”.

En su artículo, se analizan las presuposiciones publicadas por cinco destacados profesionales de la PNL y se concluye que “*cada profesional de la PNL, tiene su mapa de preposiciones de la PNL*”. En el análisis que presentamos a continuación, observaremos que hay algunas presuposiciones que todos los autores analizados tienen en cuenta y éstos son:

a. El mapa no es el territorio. Según dicen Ready y Burton (2012:22):

Esta afirmación ‘El mapa no es el territorio’ apareció por primera vez en un ensayo titulado *Science and Sanity* en 1933, escrito por un conde polaco que era matemático, Korzybski, aludía al hecho de que percibimos el mundo a través de los sentidos (vista, oído, tacto, olfato y gusto), es decir el territorio. Luego, tomamos ese fenómeno externo y hacemos una representación interna del mismo dentro de nuestro cerebro.

Estos autores nos explican que el mapa o bien la representación interna que hacemos del mundo exterior es sólo una representación; no es una réplica exacta, y como cada persona tiene su mapa personal del mundo. También, si entendemos la representación interna de la realidad de una persona, nos resulta tan fácil la comunicación con ella.

b. Reaccionamos según nuestro mapa del mundo.

El mapa que hacemos de la realidad se basa en nuestros valores, creencias, recuerdos y educación. Además, reaccionamos de acuerdo con nuestra representación interna del mundo. Recientemente, Punset (2010: 10) señala que: “*decidimos en función de lo que creemos y no de lo que vemos*”. Por eso, pensamos que lo importante no es lo que sucede, sino la manera cómo lo percibimos, ya que los mensajes que nos llegan del mundo exterior están filtrados por el color del cristal con el que miramos.

⁴⁵ Disponible en: www.aepnl.com. Consultado el 14/03/2016.

c. El fracaso no existe cuando aprendemos del mismo. Uno de los autores de referencia en el mundo de la superación personal es Napoleón Hill (1990: 31), nos afirmó que “[...] *antes de que el éxito aparezca en la vida de cualquier hombre, es seguro que éste se encontrará con muchas frustraciones temporales, y tal vez con algún fracaso*”. Esto quiere decir que para aprobar en la vida, a veces pasamos por obstáculos y quizás por fracasos. En este sentido, Lair Rebeiro (1992: 63) dijo que: *“Todo lo importante en la vida no se consigue a la primera. Hemos de estar preparados para aprender de nuestros fallos...cuanto mejor acepte sus fallos, más aprenderá de ellos para hacerlo bien la próxima vez”*

Cabe señalar que los problemas que se nos afrentan en nuestra vida nos estimulan a crecer. Así, el problema en sí, no importa, y lo que establece la diferencia es el modo y la manera de cómo enfrentarlo, o sea, nuestra actitud ante él. Si estamos preparados a aprender, podremos dar varios pasos adelante y encontraremos nuevas posibilidades de crecimiento y desarrollo. Para ello, necesitamos sólo reconocer nuestros fallos. Como lo dice Punset (2010: 10): *“Se nos repite desde pequeños que tendríamos que aprender de nuestros propios errores, pero ¿cómo vamos a aprender de nuestras equivocaciones si no admitimos nunca, o rara vez, que nos hemos equivocado?”*

Aquí, queremos citar un ejemplo muy concreto: la historia dice que Tomás Edison (1847-1931) quien inventó la bombilla eléctrica, probó más de 5000 filamentos antes de dar con el adecuado. Muchas personas consideraron sus miles de inventos fallidos como un fracaso. Pero, él veía que cada invento es una manera de aprender cómo se hacía una bombilla eléctrica.

d. En un sistema, el elemento más flexible es el que domina. Grinder y Bandler (1979: 85) afirmaron: *“En cibernética, hay una ley que se llama la Ley de Variedad Requerida. Dice que cualquier sistema de seres humanos o de máquinas, el elemento del sistema con el mayor rango de variabilidad será el elemento controlador”*

Hay que señalar que la flexibilidad es uno de los pilares de la PNL. Muchos autores se meten en de acuerdo en que el elemento con la mayor flexibilidad terminará controlando la situación. Según nos afirma Riso (2010: 49): *“no se puede haber pensamiento flexible sin humildad y sin autocrítica”*. Riso (2010: 61) sigue diciendo que: *“el pensamiento flexible trata de buscar un equilibrio razón/emoción: sentir qué pienso y pensar qué siento”*. Esto

quiere decir que intentar un cambio sea justificado y disponer de varias opciones nos dará el control de la situación.

Ahora bien, lo que ocurre es que, generalmente, las personas emplean tres o cuatro estrategias para hacer todo, mientras que una persona flexible puede tener hasta doce y obtiene los resultados que desea.

e. El resultado de la comunicación es la respuesta que obtenemos. En la comunicación entre dos personas, lo más importante no es el mensaje que se da, sino la respuesta que se recibe y ésta depende de la manera en que nos hayamos comunicado; esto quiere decir: palabras empleadas, gestos, tono de voz, respiración, movimientos de los ojos, postura que se adopta,...etc. Si recibimos una respuesta que nos incomoda, antes de quejarnos de la actitud del otro, tuviéramos que reflexionar sobre lo que hemos hecho, para provocar esta respuesta en la otra persona. Quizás, no hayamos sido tan amables y claros con ella.

Según viene en Grinder y Bandler (1979), para que seamos unos buenos comunicadores, necesitamos, primero, saber el resultado que deseamos obtener y segundo, intentamos ser lo suficientemente flexibles para cambiar nuestros planes si no obtenemos la respuesta que deseamos y, por fin, nos da cuenta de que sólo obtenemos lo que buscábamos.

f. Si lo que haces no funciona, haz algo distinto. Cuando hacemos algo y no funciona, es mejor parar, pensar, analizar y decidir actuar de otra manera. Es imposible continuar actuando del mismo modo y esperar resultados diferentes. Entonces, si hacemos lo que siempre hemos hecho, seguramente obtenemos lo mismo que siempre hemos obtenido. Y para obtener algo diferente, tenemos que hacer algo diferente, pero es, fundamentalmente, saber por qué lo que se hace no está funcionando. Refiriéndose a las relaciones en pareja, Grinder y Bandler (1979: 103-104) nos decían:

Si la gente se diera cuenta que lo que están haciendo no funciona, e hicieron algo nuevo, entonces estar emparejado sería una experiencia realmente interesante. De hecho, necesitan hacer algo nuevo incluso antes que eso. Primero, tienen que darse cuenta cuál es el resultado que desean y entonces percatarse si acaso lo están consiguiendo o no.

Grinder y Bandler (1979: 174) añadieron diciendo: *“El asunto es cuando hagan algo que no funciona, entonces, hagan otra cosa. Si siguen haciendo otras cosas eventualmente algo va a resultar”*.

Como lo hemos visto, estos autores insisten sobre el hecho de que el único modo de fracasar es abandonando y decidiendo que no están dispuestos a gastar más tiempo en ello. Desde luego que pueden decidir también hacer lo mismo una y otra vez, lo cual significará únicamente que durante mucho tiempo van a sentir el mismo fracaso.

Concluyendo este punto, nos gustaría citar aquí, a Paulo Coelho (1996), en su célebre fábula “El Alquimista”, nos anima a crear nuevas posibilidades en nuestra vida diciéndonos que si tenemos un pasado del que no estamos satisfechos que lo mejor para nosotros, es olvidarlo e imaginamos una nueva historia para nuestra vida. Si creemos en ella y sólo nos concentramos en los momentos en que conseguimos lo que en aquel entonces deseábamos, esa fuerza nos ayudará a conseguir lo que buscamos y deseamos ahora.

g. Siempre estamos comunicando. Es imposible “no comunicar”. Ready y Burton (2012: 29) señalan que: *“cuando hablamos de emociones y de actitudes, lo que realmente decimos tiene mucho menos impacto que el tono que usamos y nuestra postura corporal”*.

Comentando esto, el profesor Albert Mehrabian, de la universidad de California en los Ángeles (UCLA), nos explica dicho impacto con porcentajes que serían los siguientes:

Lenguaje verbal	7%
Tono empleado	38%
Lenguaje corporal (gestos, movimientos de los ojos y respiración)	55%

Los autores Grinder y Bandler (1979) comentan que si nosotros estamos atentos, cuando hacemos una afirmación o una pregunta a una persona, ésta siempre nos responde de manera no verbal, ya sea consciente o inconscientemente. Es decir aunque no queremos, comunicamos.

Por su parte, Churches y Terry (2010) ven que para que la comunicación sea efectiva es necesario que el lenguaje verbal, el tono y el lenguaje corporal sean congruentes, entonces, si hubiera incongruencia entre estos tres elementos, lo más probable es que el receptor acepte lo que dicen los elementos dominantes, el tono y el lenguaje corporal, y así, no tenga en cuenta lo que se dice mediante las palabras.

Por otra parte, la terapeuta que ha desarrollado la terapia familiar sistemática, Virginia Satir, en su trabajo con familias, ha identificado cuatro tipos de comunicación:

- Aplacador.
- Acusador.
- Hiper-razonador.
- Impertinente.

Mientras que la PNL añade otros dos más:

- Equilibrado
- Secuenciador

Pensamos que si conocemos estas formas para comunicarse, es posible ser más eficaz, no sólo en las relaciones individuales, sino también en las cooperativas, dentro y fuera de las clases. Cabe señalar que, a pesar de que usemos casi todas en nuestra comunicación, pero cada uno de nosotros prefiere uno o varios de los estilos.

h. Toda persona dispone de todos los recursos necesarios para lograr los resultados que quiere. Cuando las personas no creen en algo y piensan que es imposible conseguirlo, seguramente no lo conseguirán a pesar de que se esfuercen.

Ready y Burton (2012: 29) afirman: *“Sí que tenemos los recursos internos suficientes para procurarnos nuevos recursos internos y externos”*. Según ellos, todas las personas tenemos la capacidad de desarrollarnos y crecer porque aunque no tengamos los recursos internos necesarios para ello.

i. Toda conducta siempre tiene una intención positiva para el que la realiza. Esto quiere decir que cuando las personas tienen en cuenta la información de la que disponen, casi siempre eligen la mejor manera posible y que les sea muy importante en algún contexto. A veces, lo que obtienen en su beneficio a corto plazo aunque sea, aproximadamente, perjudicial. Esto es lo que lo llaman Grinder y Bandler (1979: 151): *“Garancia secundaria”*, afirmando que si la conducta de una persona nos parece inadecuada es que está respondiendo a algo que puede estar fuera de su propia consciencia.

j. La persona es mucho más que su comportamiento. Ready y Burton (2012: 121) dicen que: *“una persona es más que lo que dice, hace o cree”*. También, Coelho (1996: 193)

señala que: *“todo lo que ocurre una vez, puede que no ocurra nunca más. Pero, todo lo que ocurre dos veces, ocurrirá ciertamente una tercera”*.

k. Cuerpo y mente están interconectados y se influyen mutuamente. La medicina demuestra que tanto el cuerpo como la mente forman parte del mismo sistema y que ambos están interconectados y se influyen mutuamente.

Cuando conseguimos que todos los elementos del cuerpo y de la mente estén sintonizados, seguramente, la comunicación tiene una fuerza capaz de convencer a cualquiera al sumarse el lenguaje verbal y no verbal, como lo veremos, a continuación, a lo largo de esta investigación.

l. Poder escoger es mejor que no poder hacerlo. Roselló (1991: 29) afirma que: *“Nuestra selección suprema la posibilidad que siempre tenemos de interpretar los acontecimientos que nos suceden, la posibilidad de elegir el color del filtro a través del cual miramos el mundo”*.

Entonces, cuantas más opciones tengamos, mayor será la libertad de que disfrutemos y cuando tomamos un solo camino, sin posibilidad de elegir, perdimos la libertad.

m. Construir modelos de rendimiento exitoso conduce a la excelencia. Robbins (2009) nos explica que para gozar de buena salud o tener éxito en las relaciones y los negocios, lo que tenemos que hacer es conocer las estrategias que utiliza esta gente y aplicarla para obtener resultados similares.

También, Grinder y Bandler (1979: 47) señalan que: *“si cualquier ser humano puede hacer algo, entonces también tú puedes”*. Asimismo, Ready y Burton (2010: 34) afirman que la programación neurolingüística tiene herramientas que podemos usar para elaborar un modelo de alguien, tomar lo que esa persona hace bien y reproducirlo o modelarlo.

2.2.3. Características y campos de aplicación de la PNL

La programación neurolingüística tiene características que las sintetizamos en los puntos siguientes:

- Se basa en un enfoque holístico, es decir, considera que todas las partes están relacionadas entre sí. Además, los cambios de una parte podrá reflejarse en todos los demás, tomando en cuenta todas las consecuencias de cualquier proceso de cambio.
- Trabaja con micro detalles: o sea, la PNL se ocupa de los pequeños detalles, a pesar de su punto de vista holístico. Ésta permite analizar dichos procesos a fin de lograr más efectividad. Esto significa trabajar un sólo elemento en vez de abrumarse simultáneamente con muchas actividades.
- Se basa en la competencia y en la formación de modelos como lo hemos comentado anteriormente, la PNL centra su interés en las habilidades y capacidades individuales. Su base es “el modelado”, especialmente “la formación de modelos” de las personas efectivas, con el fin de enseñar a otras a actuar de un modo similar.
- Se centra en los procesos mentales: En gran medida, la PNL estudia cómo los pensamientos influyen en el rendimiento de las personas. Por eso, ofrece técnicas y estrategias para modificar los patrones mentales, a fin de mejorar la vida de las personas.
- Utiliza patrones de lenguaje específico. Así, la PNL proporciona unas técnicas sólidas para relacionarse con personas y de allí, producir cambios sustanciales.
- Trabaja con la mente, tanto consciente como la inconsciente. Por una parte, generalmente, el estado de la conciencia se reconoce como el conocimiento de uno mismo o de los elementos del entorno. Pero, por otra parte, “lo inconsciente” describe los procesos mentales que están fuera de la conciencia y pueden ejercer una poderosa influencia en las actitudes y también, en la conducta.
- Los procesos y resultados de la programación neurolingüística son tan rápidos; ya que el cerebro trabaja y aprende rápidamente.
- El enfoque que tiene es neutral, puesto que existen muchas formas de utilizar la PNL, y son muchas las personas que trabajan con ella.
- La PNL tiene un carácter respetuoso, porque presta mucha atención a las necesidades y deseos de la persona con la que se trabaja, y se tiene en cuenta su punto de vista, su situación y también sus ideas acerca de lo que es deseable de acuerdo a una situación dada.

Entonces, como lo hemos podido ver, éstas son las características específicas de la programación neurolingüística. A continuación, citaremos las señaladas por Sambrano, citado por Huerta (2005: 184-185):

- La PNL tiene la habilidad de ayudar al ser humano a crecer, trayendo como resultado una mejor calidad de vida.
- Presenta un enfoque práctico y potente para lograr cambios personales debido a que posee una serie de técnicas que se asocian entre sí, para lograr una conducta que se requiere adquirir.
- Se concibe como una poderosa herramienta de comunicación, influencia y persuasión, puesto que a través del proceso de comunicación se puede dirigir el cerebro para lograr resultados óptimos.
- Es esencialmente, un modelado. Los especialistas que desarrollan la PNL, estudiaron a quienes hacían las cosas de manera excelente; encontraron cuál era su fórmula y proporcionaron los medios para repetir la experiencia.
- La PNL es una actitud. La de “*voy a lograrlo*”, con unas enormes ganas indetenibles.
- Por último, La PNL va más allá de un simple conjunto de herramientas. Se origina a partir de la lingüística, la terapia gestalt, la semántica general, análisis transaccional, dominio corporal, cognitivo y emocional.

2.2.4. Beneficios de la PNL en la educación

Los estudiantes tanto como seres humanos almacenan en su inconsciente, las informaciones a las que tienen acceso. Cabe señalar que entre las importantes herramientas que nos presenta la PNL en el salón de nuestras clases es la de manejar en la educación, principalmente en la enseñanza superior, el conocimiento de los sistemas de representación que nos ofrece, esencialmente, conocer por dónde llega la información al estudiante. Dicha información se filtra por medio del pensamiento, pasando por su sistema neuronal y constituyendo programaciones, las cuales establecen creencias que lo conducirán y lo guiarán durante toda su vida.

Así, la metodología de la programación neurolingüística plantea perfeccionar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la comunicación eficaz entre docente-estudiante, permitiendo a ambos crear estados mentales estimulantes para su logro.

Hay que mencionar, además, muchos de nuestros aprendizajes se realizaron de forma intuitiva y sólo percibimos los resultados.

Siendo profesores, es oportuno implantar entornos que maximicen las oportunidades del aprendizaje, o sea, entornos abiertos que admitan explorar y experimentar sin problemas o riesgos, en los cuales los individuos se puedan mostrar como son, donde los estudiantes aprendan a asumir las responsabilidades de los aprendizajes, y se hagan más responsables de su desarrollo (Sánchez,1991).

Según nos lo explica (González, 1996), con la finalidad de lograr un aprendizaje con éxito es imprescindible, primero, conocer cómo son nuestros estudiantes para estimar y apreciar su estado anímico preparado para el aprendizaje; así pues, implementar acciones que propicien un ambiente humano y óptimo para la enseñanza y el aprendizaje, un ambiente agradable que haga al estudiante desear llegar a su aula dispuesto a adquirir los conocimientos.

En definitiva, los estilos de aprendizaje (los tres sistemas de representación) que nos proponen Bandler y Grinder, aplicando la PNL, han ayudado significativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, incitando a los docentes a excluir modelos tradicionales frustrantes que creaban miedo, trabas y bloqueo a los estudiantes, y que les obstaculizaban el aprendizaje.

2.3. Instrumentos de diagnóstico de los estilos de aprendizaje

En 1992, Catalina Alonso creó una lista que recoge numerosos instrumentos de diagnóstico, utilizados con el fin de identificar los Estilos de Aprendizaje. En el año 2006, García Cué, citado en (Sotillo, 2012) complementa la lista de Alonso e identifica 72 instrumentos diversos de los cuales seleccionó treinta y ocho. A partir de esta selección, este trabajo de investigación ha ampliado la lista hasta conseguir un total de cuarenta y tres cuestionarios, agrupados en cuatro categorías en función de la finalidad que persiguen con su diagnóstico.

A continuación, presentamos con detalles dos categorías de instrumentos bien diferenciadas. Además, todo instrumento se explica junto a sus autores, mostrados en orden cronológico dentro de su categoría conveniente, donde señalamos la institución que ha favorecido su elaboración. Al mismo tiempo, hacemos mención a su página web, para que luego, hagamos una breve descripción del instrumento.

Habría que decir, también, algunos instrumentos de diagnóstico no disponen de páginas web propias, pero se puede encontrar numerosas publicaciones que los explican y exponen en: libros, revistas y tesis doctorales. En particular, estos instrumentos fueron producidos por sus autores, en diferentes investigaciones en las materias de: psicología, educación, pedagogía y empresaria.

Como lo podemos observar adelante, entre los instrumentos presentados, prevalecen los escritos la lengua inglesa, utilizados en investigaciones de universidades, instituciones escolares de Secundaria y empresas de países, tales como: Estados Unidos, Gran Bretaña y Canadá, aunque cada vez van teniendo más presencia, las investigaciones realizadas en países iberoamericanos (España, México y Brasil.) (Sotillo, 2012).

2.3.1. Instrumentos psicológicos o de personalidad

Como su nombre lo indica, estos instrumentos intentan precisar los rasgos de personalidad que identifican al individuo para optimizar desde sus relaciones interpersonales a su rendimiento escolar en función de sus preferencias individuales. Entre ellos citamos:

- *Student Learning Styles Questionnaire*⁴⁶: sus autores son: Anthony Grasha y Riechmann S. (1974)⁴⁷ quienes toman en cuenta el contexto de aprendizaje en grupos y despliegan un modelo en base a las relaciones interpersonales y proponen seis estilos de aprendizaje: independiente, dependiente, colaborador, evasivo, competitivo y participativo. Estos autores elaboran un instrumento que consiste en un cuestionario que consta de 90 ítems. Este último investiga las actitudes de los estudiantes acerca de los cursos de nivel medio y superior.

En 1996, Grasha (citado por Sotillo, 2012) elaboró un modelo que relaciona los estilos de enseñanza de los profesores con aquéllos de sus alumnos, instituyendo que los caracteres personales del profesor guían y dirigen la selección de procesos instruccionales, tomando como punto de partida la evaluación de estilos de personalidad de Briggs y Myers para crear un instrumento dirigido a los profesores que identifica sus estilos de enseñanza. Así, perfeccionó un instrumento de diagnóstico, llamado *Teaching Styles Inventory*, en el cual nos muestra cinco patrones

⁴⁶ Su página web es de: <http://longleaf.net/learningstyle.html>

⁴⁷ Institute for Research and Teaching in Higher Education, Cincinnati University, Ohio, U.S.

desiguales de maestros: Experto, Autoridad formal, Modelo personal, Facilitador y Delegador.

- *Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)*⁴⁸: sus autores son: Myers, I, y Briggs, K. (1976), lo plantearon para implantar preferencias individuales e identificar las diferencias entre las personas especialmente en aspectos relacionados con la personalidad. El cuestionario MBTI se fundó en la teoría tipológica de Jung y consta de 72 preguntas dicotómicas que proporcionan como resultados cuatro pares de alternativas de preferencias, que son: Extrovertido (E) vs Introverso (I); Sensorial (S) vs Intuitivo (N); Racional (T) vs Emocional (F); Calificador (J) vs Perceptivo (P). Dicho cuestionario se ha vuelto muy extendido desde la década de los años ochenta y actualmente está disponible en las lenguas: inglés, japonés, español, francés o alemán, entre otros.
- *NEO-Personality Inventory (NEO-PI)* y *NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI)*⁴⁹: Sus autores son: Costa, P. y McCrae R. (1978). Su instrumento de diagnóstico consta de 240 elementos a los que se responde en una escala Likert de 5 opciones y permite la evaluación de 5 factores principales: Neuroticismo, Extraversión, Apertura, Amabilidad y Responsabilidad.

Cada factor se descompone en 6 facetas, permitiendo un análisis de la personalidad más delicado, obteniendo 35 puntuaciones diferentes. De la misma manera, Costa y McCrae elaboran un instrumento al que llamaron de los 5 grandes factores de la personalidad NEO-FFI basado de una versión NEO-PI, propuesto por Briggs. El instrumento acumula los 60 mejores elementos y permite evaluar en un corto tiempo los 5 factores citados anteriormente, pero, sin el desglose en facetas. (Sotillo, 2012)

- *Learning Context Questionnaire (LCQ)*⁵⁰: cuyos autores son: Griffith, J. y Chapman, D. (1982)⁵¹ quienes investigan sobre la manera en que los estudiantes se ven a sí mismos y a su propia educación. Éstos construyen un instrumento de diagnóstico al que llamaron “Cuestionario de Contextos de Aprendizaje”, que consta de 50 preguntas que se contestan con 6 diferentes niveles de respuestas en la escala Likert desde total acuerdo hasta un total desacuerdo. (Sotillo, 2012)

⁴⁸ Su página Web es de: <http://www.discoveryourpersonality.com/MBTI.html>

⁴⁹ Está disponible en la página Web: http://www3.parinc.com/products/product.aspx?Productid=NEO-PIR_SPAN

⁵⁰ Cuya página Web es de: <http://www.indstate.edu/cirt/facdev/pedagogies/styles/invent.html>

⁵¹ Davidson College. Davidson, N.C.

- *The Motivational Style Profile (MSP)*⁵²: Sus autores son: Apter, M. (1982). Georgetown⁵³. Michael Apter profundizó su teoría a la que llamó “Teoría de la Inversión”. Dicha teoría contiene elementos centrales en torno a la homeostasis y a la biestabilidad (Negativismo vs. Conformidad) que permiten su estructuración e interconexión, esto quiere decir en estados mentales temporales metamotivacionales (téllico y paratéllico), sentido autosal (el grado en que una persona se siente excitado) y los marcos protectores. (Sotillo, 2012)

Apoyándose en la teoría de la inversión, Apter concretó ocho Estilos de Aprendizaje, que son: serio, divertido, conformista, desafiante, competitivo, afectivo.

- *Learning Styles Profiler (LSP)*⁵⁴: Su autor es Jackson, Chris. (1998 –2003) en Brisbane, Australia. Jackson trabajó sobre las teorías de la personalidad de Eysenckian, las teorías psicológicas de Gray-Cloninger; sobre los Estilos de Aprendizaje de Honey – Mumford y sobre los procesos neuropsicológicos del aprendizaje. Chris Jackson completó todas estas teorías y propuso 4 Estilos de Aprendizaje que son: Iniciador (búsqueda de sensaciones, impulsivo y extrovertido); Razonador (Intelectual, racional, objetivo y teórico mental); Analítico (introvertido, responsable, cauteloso, prudente y metodológico); e Implementador (oportuno, realista y práctico).

Con la intención de determinar y medir estos Estilos de Aprendizaje, Jackson fundó un instrumento al que denominó *Análisis Informatizado* de los Estilos de Aprendizaje (LSP) que consiste en un cuestionario con 80 preguntas ordenadas de manera aleatoria con 20 ítems, para cada estilo y que pueden responderse de 3 disímiles formas (sí, no y sin decisión).

2.3.2. Instrumentos cognitivos

A su vez, estos instrumentos de diagnóstico se concentran, preponderantemente, en los procesos mentales del estudiante, o sea, de cómo el sujeto maneja su cerebro sobre la base de conocimientos neurofisiológicos, sobre todo, desde la perspectiva de la dependencia e independencia de campo. Entre estos, citamos:

⁵² Su página Web es de: <http://www.reversaltheory.org>

⁵³ University, Washington D.C., U.S.A.

⁵⁴ Cuya página Web es: <http://www.cymeon.com/lss2.asp>

- *Group Embedded Figures Test. Embedded Figures Test*⁵⁵: Cuyo autor es Witkin, Herman. (1971, 1977) quien investigó las funciones cognitivas, la habilidad analítica y el comportamiento social. Éste se concernió por la estructura en que los individuos descubrían las cosas en un campo visual específico, e identificó dos estilos cognitivos, que son: dependiente de campo e independiente de campo.

Con el interés de identificarlo construyó varias pruebas, entre las cuales está la del test de figuras enmascaradas que consta de 18 ítems ilustrados con figuras geométricas dentro de formas geométricas más grandes. Según nos explica Sotillo, (2012) los ítems se presentan en dos sistemas de 12 tarjetas, en las cuales están las figuras complejas representadas y un sistema de 8 tarjetas en que se hallan las figuras simples.

De acuerdo con este instrumento, la persona que responde el test debe identificar las formas geométricas que se especifican. Este test se contesta personalmente, de manera propia, en dos partes y en dos períodos diferentes de tiempo.

- *The Cognitive Style Inventory (CSI)*: Joseph Hill⁵⁶ es el autor quien estudió los estilos cognitivos en función de símbolos y mediciones (la forma preferida en que el individuo codifica la información), determinantes culturales (familia, colegas, entre otros), modalidades de inferencia (estilo de razonamiento: inductivo, deductivo, entre otros) y en función de la memoria.

En su teoría, elaboró el “Mapa de Estilos Cognitivos” y diseñó un instrumento para su construcción. Hill murió antes de concluirlo. Luego, otros investigadores retoman el trabajo de Hill y construyen una versión del Inventario de Estilos Cognitivo (CSI) que consta de un auto-informe de papel y lápiz o por ordenador que contiene de 125 a 224 ítems y requiere de unas 3 ½ horas para contestarse. Los participantes evalúan la fuerza de sus preferencias para un particular tipo de acción con escalas Likert que van de 3 a 5 puntos. (Sotillo, 2012)

⁵⁵Llamado también *Children's Embedded Figures Test* o *Test de Figuras enmascaradas de Niños*, disponible en la página web siguiente: <http://mindgarden.com/products/gefts.htm>

⁵⁶ Cuyo autor es Hill, J. (1971, 1976). *Oakland Community College*.

- *Child Rating Form*⁵⁷: Ramírez y Castaneda definieron sus estilos de aprendizaje en términos cognitivos de dependiente de campo (sensitivos), independiente de campo, así, como de las diferencias culturales. Con el objetivo de identificar los estilos, Ramírez y Castaneda formulan una lista de comprobación para la observación directa que estudia las escalas de comportamiento respecto de la independencia de campo, sensibilidad y diferencias culturales. En el caso de niños pequeños es el profesor quien completa la lista de preguntas, si los niños son mayores lo pueden hacer ellos mismos.
- *Your Style of Learning and Thinking*⁵⁸. (SOLAT): Torrance, Reynolds, Riegel y Ball investigaron sobre los hemisferios cerebrales y la manera de procesar la información: hemisferio derecho, hemisferio izquierdo, o de modo integrado. Asimismo, Torrance y sus compañeros confeccionaron un instrumento al que llamaron “Tu Estilo de Aprendizaje y de Pensamiento”. Dicho instrumento consiste en un cuestionario de 36 ítems de opción múltiple con 3 posibilidades de respuesta que corresponden a los modos de procesar la información. El tiempo requerido para contestar el cuestionario varía entre 30 y 40 minutos.
- *Herrmann’s Brain Dominance Instrument*⁵⁹(HBDI): El modelo de Cerebro Total de Ned Herrmann plantea la existencia de cuatro estilos de pensamiento a los que llamó cuadrantes (A, B, C y D). Los cuadrantes, constituyen cuatro modalidades autónomas de procesamiento diferencial de información, las cuales pueden ser desplegadas de manera individual o combinada, tanto secuencial como simultánea, en los diferentes procesos del funcionamiento cerebral.

Este modelo metafórico, desde el punto de vista de su contextualización estructural se puede representar de la siguiente manera: Cuadrante A (lógico, crítico, cuantitativo, analítico, realista); Cuadrante B (administrador, secuencial, detallista, planificador, conservador); Cuadrante C (comunicativo, expresivo, musical, espiritual, enfático); Cuadrante D (intuitivo, simultáneo, integrador, espacial, imaginativo). La aplicación del Instrumento de Dominancia Cerebral de Herrmann (HBDI) se detecta el perfil de combinación de cuadrantes, el cual muestra cuántos y cuál (es) cuadrantes son dominantes. La combinación de los cuadrantes origina la siguiente distribución de hemisferios: A+B = Izquierdo; C+D = Derecho; A+D = Cerebral, y B+C = Límbico.

⁵⁷ Autores: Ramírez, M. y Castaneda, A. (1974). Su test está disponible en: <http://psychmed.osu.edu/ncbrf.htm>

⁵⁸ Autores: Torrance, E.P., Reynolds, C.R., Riegel, T.R. y Ball, O.E. (1977), disponible en: <http://www.ststesting.com/>

⁵⁹ Autor: Herrmann, N. (1982). *United Kingdom*, disponible en: <http://www.hbdi.com/>

El HBDI es un instrumento que consta de 120 preguntas que identifica las 4 categorías de preferencias mentales o estilos de pensamiento.

- *Cognitive Styles Analysis*⁶⁰: Ridding y Rayner investigan sobre las teorías de Pask, Kagan o Witkin, entre otros y proponen dos Estilos Cognitivos: holístico–analítico y representación verbal-visual. Riding y Rayner construyen el instrumento CSA que es una prueba por ordenador dividida en tres partes: la primera contiene ítems referidos a los estilos verbal – imaginativo. Las otras dos partes se utilizan para medir las partes analítica y holística con unas pruebas elaboradas a partir del test las figuras enmascaradas (EFT) propuestas por Witkin (1950) y modificadas por Sawa (1966). Cada parte del instrumento se contesta con verdadero o falso. Al terminar el test, el ordenador calcula los resultados de cada uno de los estilos.
- *The Cognitive Styles Index (CSI)*⁶¹: Christopher Allinson y John Hayes investigaron sobre los Estilos de Aprendizaje de Honey y Mumford e identificaron dos factores del *Learning Style Questionnaire*, LSQ: Acción y Análisis. Estos autores describieron dos dimensiones fundamentales de los Estilos Cognitivos: la Intuición y el Análisis. También, revisaron distintos instrumentos para medir los Estilos Cognitivos y llegaron a la conclusión de que debían construir un cuestionario propio al que llamaron Índice de Estilos Cognitivos o *Cognitive Styles Index (CSI)*. El CSI consta de 38 ítems con tres opciones: Falso, Verdadero o Sin decisión. El instrumento está ordenado de una manera muy peculiar donde 9 de los primeros 10 ítems se refieren a cualidades analíticas y 9 de las últimas 10 a cualidades intuitivas.
- *Cuestionario de Predominio Hemisférico-Cerebral*⁶²: Luciano Mariani experimentó y utilizó exitosamente este instrumento en una investigación para identificar las particularidades de estilos de aprendizaje en veinticinco grupos de diferentes escuelas preparatorias y otros más de escuelas de educación media en Italia.

El cuestionario consta de 15 enunciados incompletos con tres opciones distintas para completar cada uno de éstos (opciones a, b, c). Al efecto de determinar el predominio hemisférico-cerebral, el autor señala que sólo se debe calcular el número de las respuestas cuyas opciones hayan sido “a” o “b”, pero no han de tomarse en cuenta las respuestas seleccionadas que sean “c”. Se debe poner un signo de menos (-) al puntaje

⁶⁰ Autores: Riding, R. y Rayner, S. (1991, 1998).

⁶¹ Cuyos autores son: Allinson, C y Hayes, J. (1996). *Leeds University Business School*.

⁶² Cuyo autor es: Mariani, L. (1996).

obtenido de “a” y un signo de más (+) al puntaje de “b”. Después se hace la suma algebraica de ambos puntajes y se contrasta el resultado con la tabla de predominio y puntajes del test utilizado por Mariani para determinar el predominio hemisférico-cerebral. Joy M. Reid dio su apoyo a esta investigación.

➤ *Thinking Styles Inventory*⁶³ (TSI): Robert Sternberg construye el Inventario de Estilos de Pensamiento (*Thinking Styles Inventory*), basándose en la Teoría Mental de Auto-gobierno desarrollada por Robert Sternberg y su grupo de colaboradores. El TSI consta de 104 ítems que se pueden clasificar en 7 diferentes niveles:

1) No del todo bien; 2) No muy bien; 3) Ligeramente bien; 4) Algo bien; 5) Bien; 6) Muy bien; y 7) Extremadamente bien. La Teoría Mental de Auto-gobierno introduce distintos aspectos, entre ellos, 4 formas de estilos de pensamiento: Monárquico, Jerárquico, Oligárquico y Anárquico. Considera que el perfil de estilo de pensamiento incluye niveles, ámbitos e inclinaciones hacia una forma de pensar abierta o cerrada.

➤ *Inventory of Learning Styles*⁶⁴ (ILS): en 1998, Jan Vermunt investigó sobre las teorías del aprendizaje combinando aspectos cognitivos y emocionales, enfatizando en los ambientes de enseñanza-aprendizaje más que en las diferencias individuales. Identificó 4 Estilos de Aprendizaje: propósito-directo, reproducción–directa, aplicación-directa e indirectos. Cada Estilo de Aprendizaje afecta a 5 dimensiones: procesamiento cognitivo, orientación de aprendizaje (motivación), procesos afectivos (sentimientos sobre el aprendizaje), modelos de aprendizaje mental y regulación de aprendizaje.

Para identificar los Estilos de Aprendizaje, construyó un cuestionario de 120 preguntas divididas en dos partes: La parte A: Actividades de Estudio con 55 ítems a evaluar en 5 distintos niveles; y la parte B: Motivos y opiniones referentes al estudio en dos secciones: La primera: Motivos de Estudio con 25 ítems a valorar en 5 distintos niveles; y la segunda: Opiniones sobre el estudio con 40 preguntas a evaluar en 5 niveles. El ILS se aplica en Instituciones de Educación Superior.

⁶³Su autor es: Sternberg, R. (1997). *University of Toronto, Canada*. Disponible en: <http://www.ldrc.ca/projects/tscale/index.php>

⁶⁴Su autor: Vermunt, J. (1998). *Holland and United Kingdom*. Disponible en: <http://www.efa.nl/onderwijs/2000/addictEUN/addictweb/Kolb&Vermunt.htm>

- *Learning Style Analysis*⁶⁵ (LSA): Es un cuestionario diseñado por Bárbara Prashnig para identificar los Estilos de Aprendizaje planteados en la llamada “Pirámide de Estilos de Aprendizaje” donde se distinguen la dominancia de hemisferios cerebrales, los sentidos, los factores físicos, el medio ambiente, los aspectos sociales, y las actitudes. El cuestionario está disponible en 3 diferentes versiones: para estudiantes (niños y adolescentes) para profesores y para los padres. Cada cuestionario consta de 28 ítems, cada uno con diferentes opciones que hay que marcar con una (√) cuando se está de acuerdo con el enunciado. El perfil del alumno se perfila tras aplicar los tres distintos cuestionarios: estudiantes, profesores y padres. Existen versiones para niños y adultos (de 5 -10 años; 7- 13 años; 14 – 18 años; y + de 18 años), en distintas lenguas: español, alemán, finés, danés, noruego y turco.

- *Cognitive Learning Strategies for Students*⁶⁶(CLa.SS): Chris Smith, Helen E. Whiteley, Rachel L. Lever participan en el proyecto CLaSS, que tiene como objetivo mejorar la experiencia de aprendizaje del estudiante creando el conocimiento a través de estrategias de conocimiento y las preferencias en cuanto a los Estilos de Aprendizaje adaptándolos para resolver las demandas de distintos planes de estudio. Han elaborado 3 diferentes cuestionarios que se contestan de 15 a 30 minutos. El registro es gratuito y los resultados son enviados vía correo electrónico.

Para terminar, como lo hemos podido ver, algunos instrumentos anteriormente presentados no tienen página web propia pero, existen varias publicaciones que los explican en libros, revistas y tesis doctorales. Estos instrumentos fueron elaborados por sus autores para distintas investigaciones en diferentes campos: educativos, empresariales, psicológicos y pedagógicos. Casi todos los instrumentos están escritos en idioma inglés y fueron utilizados en pesquisas en universidades y empresas principalmente en países como Estados Unidos, Gran Bretaña y Canadá.

⁶⁵Cuyo autor es: Prashnig, B. Creative Learning (2001). Auckland ,New Zealand.: Disponible en <http://www.creativelearningcentre.com/> , <http://www.creativelearningcentre.com/About-Learning-Styles.html>

⁶⁶Sus autores son: Smith, C.; Whiteley, H. y Lever, R. (2002). *Universities of Northampton, Northumbria and Westminster, University of Central Lancashire, UK*. Disponible en: <http://www.learning-styles.co.uk/>

Desde que la educación comenzó a concentrarse en los estudiantes como individuos que aprenden, se abordaron estudios no sólo de las tácticas que usa el profesor para llevar a cabo sus clases, sino también de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes mismos. Ahora bien, como explica Monereo (2001) tanto la enseñanza como el aprendizaje son procesos que se presentan juntos, esto quiere decir que las estrategias que se manejan para la instrucción inciden en los aprendizajes, reflexionando que los estudiantes tienen caracteres y maneras muy individuales de aprender.

Así pues, actualmente, se plantea una reforma en el sistema universitario argelino, que involucra no sólo una transformación estructuralmente profunda, centrada en la adecuación de las universidades a determinados rasgos formales comunes a todas las instituciones y centros de la enseñanza superior sino, equivalentemente, una orientación desigual de la docencia, provocándose en esta última cambios que inciden efectivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dichos cambios no se restringen sólo a nuestro país Argelia, sino que sus pretensiones se han extendido casi en todo el mundo, estando conscientes de la necesidad y la importancia de adecuar la universidad a algunos criterios de calidad establecidos.

Con respecto a lo anterior, el interés por la innovación docente universitaria reside en trasladar su punto de gravedad desde el énfasis en la enseñanza hacia la prioridad del aprendizaje. De esta forma, la misión trascendental y fundamental del profesor universitario argelino es la de posibilitar, facilitar y guiar al estudiantado para que pueda acceder científicamente a los contenidos y prácticas profesionales de una determinada disciplina.

Acerca de este tema, nos parece importante presentar este tercer capítulo que aborda el tema de las estrategias de aprendizaje. Aquí, presentamos su concepto y características, basándonos en el término ‘competencia estratégica’, sin olvidar de hacer una recapitulación de cuyas clasificaciones y tipos. Terminando este capítulo con presentar cómo se lleva a cabo la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en la universidad.

Capítulo III

**Estrategias de aprendizaje en la
enseñanza superior**

3.1. El concepto de “estrategias de aprendizaje”

Entre las complicaciones tradicionales en este ámbito es la diferencia entre *estrategias de aprendizaje* y *técnicas o tácticas de estudio*. A través de la literatura existente, hemos podido encontrar diferentes respuestas; según los autores (Beltrán, 1996; Román, 1993; Bernard, 2002) existen diferencias jerárquicas, esto quiere decir que las estrategias se forman de diversas técnicas que podrán ser observables y a la vez evaluables. De donde resulta que, las estrategias son un grupo de técnicas arregladas y ordenadas en vista de la consecución de un fin. Por consiguiente, mientras que las estrategias están al servicio de los procesos cognitivos, las técnicas están al servicio de las estrategias.

A partir de lo que nos explica Pozo (2008), esta diferenciación se radica en el nivel de complejidad, es decir, ‘técnica’ y ‘estrategia’ no se diferencian en lo que se hace sino en cómo realizarlo. En este sentido, se hace un uso técnico cuando no hay intencionalidad; se aplica de modo frecuente o automático y no obedece a ninguna meta establecida, mientras que el uso estratégico sería el contrario, o sea: controlado, intencional y orientado a una meta.

De acuerdo con Pozo (2008: 499) nos define la estrategia y la técnica como: “*formas progresivamente más complejas de utilizar un mismo procedimiento*”. Del mismo modo, por otro lado, afirma que no consigue hacerse un uso estratégico de una técnica que no se domina, por lo que el uso estratégico demanda obligatoriamente un entrenamiento en técnicas junto con la posibilidad de ir haciendo cada vez más protagonista al alumno de su propio aprendizaje. En cuanto al concepto de las estrategias de aprendizaje, debemos mencionar que existen definiciones de muchos autores que las recopilamos a continuación:

Para Ayala, Martínez y Yuste (2004) definen las estrategias como “utilización estratégica de procedimientos para aprender” porque según su opinión, el concepto de estrategia de aprendizaje es mucho más dinámico que estático. Otro rasgo de la diferencia entre ‘técnica’ y ‘estrategia’ es el tipo de utilización que se le da al procedimiento concreto.

Al mismo tiempo y de manera más clara y resumida, Bernardo Carrasco (2004:29) explica la estrategia de aprendizaje como una habilidad, destreza o modo de actuar que facilita el aprendizaje. Para él, es un concepto que deja un amplio margen para ubicarnos dependiendo de la intención u objetivo que tengamos para aprender.

Por su lado, Mayer (2010: 48) considera la diferencia como naturaleza. Para él, las estrategias son un tipo de conocimiento (conocimiento estratégico), definiéndolas como un método o una *“orientación general para aprender o recordar o resolver problemas”*, que incluso incluye la supervisión por el alumno del progreso, mientras que las técnicas serían aprendizajes procedimentales (o sea, pasos a aplicar en unas circunstancias determinadas).

Mientras tanto, Beltrán Llera (1998: 54) recoge varios conceptos de autores, tales como: (Weinstein, 1985; Derry y Murphy, 1986; Snowman, 1986; Danserau, 1985; Schmeck, 1988 y Weinstein y Mayer, 1986) para ofrecernos su propia definición: *“actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimientos...implican un plan de acción respecto a los mecanismos que puede poner en marcha el sujeto a la hora de aprender”*

De igual modo, Monereo (1999: 62) señala que las estrategias de aprendizaje son: *“un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje”*. Martínez (2007) está de acuerdo con este razonamiento, es decir, las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones conscientes o intencionales en los cuales los estudiantes seleccionan y recuperan, de forma coordinada, los conocimientos que necesitan. Esto ocurre con la finalidad de cumplir una establecida demanda u objetivo, y esto se realiza según las condiciones de la situación, sus características, sus exigencias y las circunstancias del contexto, recursos y herramientas disponibles (conocimiento condicional) trazan un plan, en permanente cambio en función del control y evaluación de cada una de sus etapas.

Por otro lado, de manera muy sencilla y bien resumida, Bernardo Carrasco (2004: 29) define la estrategia de aprendizaje como una habilidad, destreza o modo de actuar que facilita el aprendizaje. Esta significación nos deja un extenso margen para situarnos dependiendo del propósito u objetivo que tengamos para aprender. Cohen y Weaver (2005) consideran las estrategias de aprendizaje como procesos conscientes usados para aprender una lengua.

A su vez, White (2008) coincide con Cohen y Weaver, pero amplía el alcance de las estrategias, mencionando que tienen la finalidad tanto de aprender la lengua meta, como de desempeñar tareas. Asimismo, dice que se presentan un conjunto de opciones, de entre las cuales, los aprendices seleccionan las que más les convengan, teniendo en cuenta el carácter cambiante de la situación por un lado, y el propósito de optimizar el aprendizaje usando la lengua por otro.

Para Oxford (2011) describe las estrategias como intentos deliberados de aprender una lengua, más precisamente, como acciones generales y enseñables que los estudiantes seleccionan y ponen en práctica con el objetivo de aprender una lengua.

En este sentido, el concepto que fortifica las definiciones precedentemente examinadas es el de Meza Borja y Lazarte Torriani (2007: 35), quienes piensan que las estrategias de aprendizaje son: “*capacidades internamente organizadas de las que se vale una persona para gobernar sus procesos afectivos y cognitivos y lograr sus objetivos. Implican planes que se viabilizan a través de acciones, técnicas y procedimientos*”.

Por tanto, a partir de estas definiciones podemos presentar, a continuación, una definición más formal acerca del tema que nos interesa: Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que el estudiante emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas. (Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1986; Gaskins y Elliot, 1998).

De igual modo, surge nuevamente la importancia de *la autorregulación* (Esto quiere decir, la voluntad, la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, y también la reflexión), la interacción de conocimientos o sea, afectivos o cognitivos y la utilización de algunas acciones concretas tales como los métodos y las técnicas de estudio.

Con respecto a la ejecución de las estrategias de aprendizaje está relacionada con distintos tipos de recursos y procesos cognitivos que dispone cualquier estudiante. Es por eso que Brown (1975) y Flavell; Wellman (1977) coinciden con la necesidad e importancia de distinguir entre diversos tipos de conocimiento que poseemos y utilizamos durante el aprendizaje. Así, por ejemplo:

- i. *Procesos cognitivos básicos*: son todas aquellas acciones y procesos implicados en el procesamiento de la información, tales como: atención, percepción, codificación, almacenaje y mnémicos.
- ii. *Conocimiento conceptual específico o “esquemático”*: se trata de hechos, conceptos y principios que poseemos sobre distintos temas, el cual está organizado en forma de un reticulado jerárquico constituido por esquemas. Brown (op.cit) ha denominado “*saber*” a este tipo de conocimiento.

- iii. *Conocimiento estratégico*: este tipo de conocimiento está directamente relacionado con lo que hemos presentado aquí (estrategias de aprendizaje). Brown (op. cit.) lo describe de manera acertada con el nombre de “*saber cómo conocer*”.
- iv. *Conocimiento metacognitivo*: esto es el conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como al conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas. Brown (op. cit.) lo describe con la expresión “*conocimiento sobre el conocimiento*”.

En resumen, cabe señalar que dichos cuatro tipos de conocimiento interactúan en formas confusas y complicadas cuando el estudiante usa las estrategias de aprendizaje. De modo que los estudios llevados a cabo acerca de este tema han descubierto la naturaleza de las relaciones existentes entre estos tipos de conocimiento, es indudable que todavía nos hace falta más información, para entender completamente todo el esquema de relaciones viables entre estos elementos. A continuación, presentamos un mapa conceptual que resume los rasgos que definen las estrategias de aprendizaje y sus componentes:

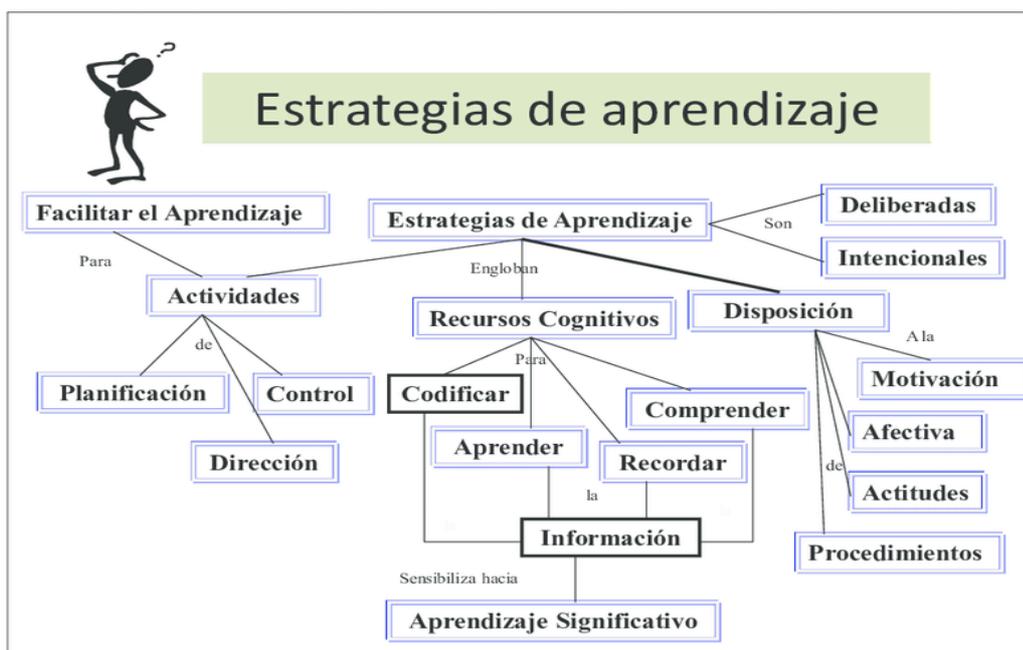


Figura 9⁶⁷: Mapa conceptual de las estrategias de aprendizaje y sus componentes (Sánchez, 2011)

⁶⁷ Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Ivan_Sanchez9/publication/270273145/figure/fig1/AS:392031810670632@1470479075980/Mapa-conceptual-de-las-estrategias-de-aprendizaje-y-sus-componentes-Sanchez-2011-Las.png

Como lo podemos ver en esta figura, Sánchez (ibíd.) nos demuestra que las estrategias de aprendizaje son acciones que decide efectuar el estudiante, constituidas por una secuencia de actividades de aprendizaje y se encuentran controladas por él, son reflexionadas y proyectadas por él mismo. Conviene subrayar que constituyen actividades potencialmente significativas, conscientes, controlables e intencionales que guían las acciones a seguir con el objetivo de alcanzar un aprendizaje significativo.

A su vez, de acuerdo con Pozo (2003), dominar las estrategias cognitivas del aprendizaje significativo es saber manipular y gestionar estrategias de motivación y de razonamiento, que facilitan al estudiante aprender a planificar y organizar sus propias actividades de aprendizaje.

Dichas actividades que forman parte de las estrategias cognitivas de aprendizaje significativo pueden ser: tomar apuntes, subrayar, elaborar resúmenes, trabajar con mapas, esquematizar, graficar, usar mapas mentales y conceptuales, transferir conocimiento a distintos contextos, fomentar la imaginación, prestar atención, registrar resultados de experimentos, abstraer y controlar ansiedad. Dicho de otra manera, estas actividades de aprendizaje son las formas de procesar la información empleada por los estudiantes.

En consecuencia, la utilización de las estrategias cognitivas de aprendizaje exige igualmente algún grado de meta-conocimiento, o sea, conocimiento acerca del propio aprendizaje, que resulta ser obligatorio para que el aprendiz sea capaz de hacer uso estratégico de sus habilidades, de selección y planificación al enfrentar sus actividades de aprendizaje, sin olvidar, la evaluación del éxito o fracaso académico conseguido después de la aplicación de las estrategias.

En definitiva, en palabras de Beltrán (1993), las estrategias cognitivas básicas para el aprendizaje significativo debieran adquirirse al principio de la etapa del pensamiento formal que en la actualidad no ocurre, de los estudiantes que ingresan a la universidad, sólo se encuentra un porcentaje muy bajo que usa estrategias de aprendizaje (citado por Sánchez, 2009a).

Para concluir, al hablar de las habilidades cognitivas implicadas en la actividad constructiva que entraña el proceso de aprendizaje, habitualmente se suele hacer referencia a una serie de actividades, operaciones y recursos mentales que pone en marcha de modo

consciente y deliberado el estudiante que aprende, con la intención de facilitar la adquisición y el entendimiento de los conocimientos. Aquellos componentes cognitivos favorecen el aprendizaje y se hallan bajo el control del alumno, abarcando una de las líneas de investigación más relevantes, en los últimos años, dentro del aprendizaje universitario.

3.1.1. Características de las estrategias de aprendizaje

Ahora bien, aunque la complejidad que encierra el concepto de las estrategias de aprendizaje y de la falta de consenso, muchos autores coinciden en una serie de rasgos cuando lo definen y lo delimitan. En este sentido, Oxford (1990)⁶⁸ nos ofreció una lista de rasgos que caracterizan las estrategias de aprendizaje y que los resumimos, a continuación:

- Son acciones específicas realizadas por el aprendiz;
- Están orientadas a la resolución de un problema específico;
- Contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa;
- Expanden el papel del profesor;
- Hacen que los aprendices sean más autodirigidos;
- Implican muchos aspectos del alumno y no sólo el cognitivo;
- Promueven el aprendizaje tanto directa como indirectamente;
- No son siempre visibles y observables;
- A menudo son conscientes;
- Se pueden enseñar y aprender;
- Están influidas por diferentes factores;
- Son flexibles.

Por otro lado, según comentan Pozo y Postigo (1993), son tres los rasgos más característicos de las estrategias de aprendizaje:

En primer lugar, *la aplicación de las estrategias* debe ser controlada y no es automática; requieren precisamente de una toma de decisiones, de una actividad previa de planificación y de un control de su ejecución. Dicho de otra manera, como ha sido explicado anteriormente, las estrategias de aprendizaje precisan de la aplicación del conocimiento metacognitivo y, también, autorregulador.

⁶⁸ Citado por (López y Canales, 2018 : 15-16)

En segundo lugar, *la aplicación experta de las estrategias de aprendizaje* requiere de una reflexión profunda sobre la manera de su utilización. Así mismo, es importante que se dominen las secuencias de acciones e incluso, las técnicas que las constituyen sabiendo además, cómo y cuándo las empleamos flexiblemente.

En tercer lugar, *la aplicación de éstas* implica que el estudiante sepa elegir las inteligentemente de entre diversas herramientas y capacidades que tenga a su disposición. Es decir, Se utilizan actividades estratégicas, en función de condiciones contextuales determinadas y de la obtención de ciertos objetivos de aprendizaje.

Lo mencionado hasta aquí, conlleva a las investigaciones que han llevado a cabo los autores Díaz-Barriga y Hernández (2010: 179) quienes perfeccionan la versión anterior del año 2002, que trata de diferentes autores enfocándose en las características que pueden tener las estrategias de aprendizaje y que una gran parte de ellas concuerdan con los siguientes puntos⁶⁹:

- ✓ Son procedimientos flexibles que incluyen técnicas u operaciones específicas.
- ✓ Su uso implica que el aprendiz tome decisiones y las seleccione de forma inteligente de entre un conjunto de alternativas posibles, dependiendo de las tareas cognitivas que le planteen, de la complejidad del contenido, situación académica en que se ubica y su autoconocimiento como aprendiz.
- ✓ Su empleo debe realizarse en forma flexible y adaptativa en función de condiciones y contextos.
- ✓ Su aplicación es intencionada, consciente y controlada. Las estrategias requieren de la aplicación de conocimientos meta-cognitivos y se confundirán con simples técnicas para aprender.
- ✓ El uso de estrategias está influido por factores motivacionales-afectivos de índole interna (por ejemplo, metas de aprendizaje, procesos de atribución, expectativas de control y auto-eficacia, entre muchos) y externa (situaciones de evaluación, experiencias de aprendizaje, entre otros).

Conviene subrayar que entre los aspectos definidores de las estrategias de aprendizaje, podemos decir que no son de igual efectividad para todos los aprendices, o sea, no son

⁶⁹ Las definiciones que han sido propuestas para conceptualizar las estrategias de aprendizaje son varias (véase Nisbet y Schucksmith, 1987; Belmont, 1989; Monereo, 1990 y Kozulin, 2000)

exclusivamente buenas o malas. Además, la selección de una estrategia efectiva en un contexto dado se lleva depende de varios factores, así por ejemplo: las particularidades de la actividad, es decir, su estructura, propósito y exigencias; las diferencias individuales del aprendiz, o sea, su edad, sexo, sus preferencias en el estilo de aprendizaje, su aptitud en el aprendizaje de la lengua y las características de su personalidad. De modo que cada estudiante emplea las estrategias de diferentes formas conforme a sus necesidades y características.

Hay que mencionar, además, que las estrategias se caracterizan por ser transferibles, esto quiere decir que una misma estrategia puede ser aplicada a distintas actividades comunicativas de la lengua, con diversos propósitos. Asimismo, hemos de señalar que se pueden utilizar en grupos o secuencias donde se suele haber, al menos, una estrategia meta-cognitiva que organiza y evalúa la implementación del resto. Igualmente, se utilizan de forma consciente e intencional, por un lado, esto promueve la transferibilidad de uso a diferentes actividades y por otro, favorece la autonomía en el aprendizaje, haciendo que los estudiantes se dan cuenta de los beneficios de las estrategias. (López y Canales, 2018)

Como se ha dicho, el uso de las estrategias promueve la autonomía, entendida como habilidad adquirida de hacerse cargo del propio aprendizaje. De acuerdo con Holec (1981:3): *“Un aprendiz puede considerarse autónomo cuando es capaz de determinar los objetivos, definir el contenido y la progresión, seleccionar métodos y técnicas, monitorizar procedimientos de adquisición y evaluar lo que ha adquirido”*.

Por consiguiente, con esto queremos decir que todas estas acciones están, directamente, vinculadas con las estrategias meta-cognitivas de planificación, monitorización y evaluación⁷⁰. Es así la relación establecida entre el aprendizaje autónomo y las estrategias del aprendizaje.

3.1.2. La competencia estratégica

Acerca del término de *competencia estratégica* surge conceptualizado, por primera vez, en el modelo de la *competencia comunicativa* desarrollado por Canale y Swain (1980). Es necesario recalcar que según estos autores, la competencia comunicativa es el resultado de la interrelación entre las competencias: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. Conforme a estos autores, esta última *“es un mecanismo que se activa para compensar*

⁷⁰ véase el apartado 3.2.1. de este capítulo.

dificultades en la comunicación. Algunas de las acciones compensatorias serían, por ejemplo, la mímica, la paráfrasis, la traducción literal, la formación analógica de palabras, etc.”⁷¹

Mientras tanto, Bachman (1990)⁷² nos define la competencia estratégica como:

Una habilidad general, que permite a un individuo hacer un uso más efectivo de las habilidades disponibles al llevar a cabo una tarea determinada, tanto si esa tarea está relacionada con el uso comunicativo de la lengua como si lo está con tareas no verbales, como por ejemplo hacer una composición musical, pintar o resolver ecuaciones matemáticas.

En concreto, Bachman desarrolla la dimensión de *la competencia estratégica* y la otorga la capacidad de movilizar la competencia lingüística en el uso contextualizado de la lengua. De igual modo, Fernández López (2004: 586) explica que: “*La competencia estratégica es la capacidad de movilizar todos los recursos disponibles para utilizar la lengua y cumplir tareas comunicativas*”. Según nuestro modo de entender, esto quiere decir que en el proceso de aprendizaje de una lengua, el estudiante desarrolla esta capacidad a través del entrenamiento en ejercicios comunicativos que implican tanto el aprendizaje como el uso de la lengua meta.

En consecuencia, la competencia estratégica es un elemento primordial de la competencia comunicativa, la cual es encargada de movilizar el resto de saberes para utilizar la lengua meta en situaciones comunicativas. Así, el desarrollo de la competencia estratégica nos permite, por una parte, relacionar el conocimiento de la lengua y el conocimiento del mundo con la situación de comunicación, y por la otra, reparar y compensar las creencias de comunicación que puedan aparecer en los procesos de comprensión, producción e interacción.

3.2. Clasificaciones y tipos de las estrategias de aprendizaje

Prácticamente, cada autor que ha investigado sobre las estrategias ha generado su propio sistema de clasificación, atendiendo a diferentes parámetros, entre muchos, citamos los siguientes:

- Según su función de qué tan generales o específicas son,
- El dominio del conocimiento al que se aplican,
- El tipo de aprendizaje que favorecen,

⁷¹ Citado por (López y Canales, 2018: 17)

⁷² Ibid.

- Según su finalidad,
- El tipo de técnicas particulares que conjuntan.

Nos parece oportuno señalar que la clasificación de las estrategias de aprendizaje resulta ser, también, variada acorde con los autores consultados. Entre éstos, Cohen y Weaver (2005: 33) y Cohen (2011: 12) distinguen entre estrategias de aprendizaje y estrategias de uso de la lengua. Para estos autores, el primer grupo abarca estrategias para identificar el material que se quiere aprender, agruparlo a fin de asimilarlo fácilmente, tener acceso repetido a él mediante tareas de clase o deberes y aprenderlo de memoria en caso de que no se aprenda de manera natural⁷³.

Así mismo, nos hablan de estrategias de uso que se consideran como procesos conscientemente seleccionados, con la intención de usar el material aprendido (Ibid, 2005). Estos pueden ser clasificados en cuatro subtipos de estrategias que son:

- De recuperación: se emplean con el fin de recordar el material acumulado en la memoria.
- De práctica: cuyo objetivo es de poner en práctica las estructuras de la lengua meta antes de utilizarlas.
- De comunicación: están dirigidas a transmitir mensajes significativos e informativos cuando no se dispone de los elementos lingüísticos necesarios.
- De enfrentamiento: se utilizan para compensar la falta de algún conocimiento específico la de lengua; por un lado, y por otro, dar la falsa impresión de que se controla el material⁷⁴.

En el mismo sentido, según otra clasificación hecha por Cohen (2011: 17)⁷⁵, las estrategias pueden ser centradas en las distintas destrezas o actividades de la lengua. Él distingue entre las estrategias receptoras de comprensión auditiva y de comprensión lectora; y las estrategias productivas orales y escritas. Más aún, Field (2008) se basa sobre el grado de generalización de las estrategias que se dividen en: *estrategias generalizables* que son independientes del contexto, así, pueden practicarse con diferentes textos y en diversas situaciones de comunicación. Mientras que otras son *no generalizables* que se activan como

⁷³ Citado por (López y Canales, 2018: 20)

⁷⁴ *Ibíd.*

⁷⁵ *Ibíd.*

reacción a un problema de aprendizaje concreto, de modo que van ligadas al contexto y al problema al que pretenden dar solución⁷⁶.

Con respecto a (Oxford, 1990) nos diferencia entre las estrategias directas y las indirectas. Las primeras incluyen (*estrategias de memoria, cognitivas y compensatorias*) que manipulan directamente la lengua y activan los procesos mentales. Mientras que las segundas contienen (*las meta-cognitivas, afectivas y sociales*) que se encargan de encuadrar y reforzar el aprendizaje.

De igual modo, Beltrán Llera (1998: 60), nos ofrece la clasificación de los autores siguientes, citando a:

- a. Danserau, quien de acuerdo a Beltrán Llera, ha establecido una de las mejores clasificaciones, al hablar de estrategias primarias y de apoyo.
- b. Selmes (1987) con su meta-estrategia llamada PER. P (Propósito), E (Estrategia), y R (Revisión).
- c. Weinstein (1982) trata de estrategias rutinarias, físicas, imaginativas, de elaboración y de agrupación.
- d. Jones (1986) identifica los tipos: estrategias de codificación, generativas y constructivas.
- e. Derry y Murphy (1986) establecen las estrategias de memoria para ítems, listas y vocabulario extranjero, estrategias de lectura-estudio para tests escolares específicos, habilidades de solución de problemas aplicables al dominio aritmético y estrategias de apoyo efectivo para todos los dominios.
- f. Chipma y Segal (1985) hablan de estrategias de adquisición de conocimientos, estrategias de solución de problemas y estrategias meta-cognitivas.
- g. Weinstein y Mayer (1986) establecen las estrategias de repetición, elaboración, organización, control de la comprensión y estrategias afectivas.

De modo que, Beltrán Llera (1998:61) considerando lo precedentemente expuesto, ha propuesto su propia clasificación de *las estrategias cognitivas* relacionadas con:

- ✓ La sensibilización:
 - a. Motivación: atribución causal, búsqueda de éxito, entre muchos.
 - b. Actitudes: formación, cambio, mantenimiento.

⁷⁶ Ibíd (p. 21).

- c. Emoción: control emocional.
- ✓ Atención: Atención global, selectiva sostenida.
- ✓ Adquisición: Selección, repetición, organización, elaboración.
- ✓ Personalización: Creatividad, pensamiento crítico, auto-regulación.
- ✓ Recuperación: Búsqueda dirigida, búsqueda al azar, etc.
- ✓ Transfer: De alto nivel, de bajo nivel.
- ✓ Evaluación: Inicial, final y normativa.

De la misma manera, Ferreras Remesal (2007), nos describe las *Estrategias meta-cognitivas*:

- Conocimiento de: la persona, tarea y estrategia.
- Control: planificación, regulación y evaluación.

Por su lado, Fernández López (2003:90-91) clasifica las estrategias de aprendizaje en ocho grupos, tomando en cuenta los pasos del proceso de aprendizaje de una lengua. Más adelante, intentamos resumir dichos grupos en los puntos siguientes:

- i. El primer grupo está centrado en la toma de conciencia del proceso de aprendizaje, beneficiando, así, del aprendizaje activo, personalizado y responsable.
- ii. El segundo grupo incluye estrategias relacionadas con la motivación, la actitud positiva y el control de los elementos afectivos.
- iii. El segundo grupo trata de la planificación del trabajo y la identificación de las técnicas y procedimientos más efectivos para conseguir los objetivos.
- iv. El cuarto grupo comprende estrategias basadas en la captación de lo nuevo, en la comprensión de los elementos lingüísticos a través de un proceso de formulación de hipótesis.
- v. El quinto grupo incluye estrategias conectadas a la búsqueda, a la atención selectiva, al descubrimiento y al contraste de hipótesis.
- vi. El sexto se centra en la práctica funcional y formal, en la asimilación, en la retención y en la recuperación.
- vii. El séptimo se fundamenta en la conceptualización.
- viii. El octavo y último grupo se basa en la evaluación.

En definitiva, debido a la relevancia de esta clasificación que hemos examinado, anteriormente, tanto en didáctica como en investigación, pretendemos describirla detalladamente en los apartados que siguen a continuación.

3.2.1. Estrategias meta-cognitivas

Acerca de las estrategias meta-cognitivas, se puede decir que conciben a los aprendices de la lengua extranjera como gestores de su propio aprendizaje. Con esto queremos decir que son ellos mismos que controlan y guían el uso del resto de estrategias. De acuerdo con (Bernardo Carrasco, 2004: 37-38), la meta-cognición se refiere a tres realidades de igual importancia:

- Conocer nuestras operaciones o procesos mentales (conocer *el qué*);
- Saber utilizar estrategias para mejorar esas operaciones y procesos (conocer y practicar *el cómo*). Un aprendiz puede aprender eficazmente sin saber qué es la meta-cognición, pero, no puede ser eficaz su aprendizaje si no trabaja meta-cognitivamente: viendo la diferencia entre saber y no saber, entre memorizar mecánicamente y comprender, entre un examen que está bien hecho y otro que no lo está.
- A este conocimiento de los procesos debe añadirse la capacidad autorreguladora, o sea, no basta con que el estudiante se dé cuenta de que no entiende, sino necesita también, conocer qué estrategias debe usar para entender y remediar la situación. Y para aprender a aprender, reflexiona sobre procesos mentales y deduce por sí mismo qué estrategias son más eficaces. (Burón, 1993)⁷⁷.

Deseamos subrayar que en esta investigación, desarrollamos la tipología de estrategias meta-cognitivas que estableció (López; Canales: 2018) y que son las siguientes: las de planificación, las de monitorización y las de evaluación. Las explicamos en el apartado siguiente.

3.2.1.1. Estrategias de planificación

Cabe señalar que este tipo de estrategias está encaminado a analizar y determinar cómo nos enfrentaremos a una tarea, para lo que será necesario pensar en su finalidad y en cómo vamos a desarrollarla. En la tabla que presentamos a continuación, intentamos aclarar, según mencionan (López; Canales: 2018) cómo se llevan a cabo las estrategias de planificación:

⁷⁷ Citado por (Bernardo Carrasco, 2004: 38)

Estrategias de planificación	Características
Establecimiento y comprensión de objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Leo las instrucciones, me aseguro de que entiendo lo que tengo que hacer y, si lo considero oportuno, marco mis propios objetivos (pueden ser distintos de los de la actividad). - En una actividad, además de lo establecido por el manual, siempre intento considerar los objetivos a largo plazo. - Siempre tengo en mente mi objetivo final (sacar una nota buena en el examen final, estudiar en una universidad de habla hispana, etc.)
Planificación de la actuación	<ul style="list-style-type: none"> - Decido cómo voy a enfrentarme a la tarea (haré un esquema, utilizaré diccionarios y gramáticas, subrayaré o anotaré, etc.) - Determino si ya dispongo de la información necesaria o si debo buscar más información. - Selecciono los recursos y fuentes de consulta que voy a utilizar.
Planificación de la atención	<ul style="list-style-type: none"> - Me centro en entender la idea general. - Me centro en obtener la información necesaria para completar la tarea. - Me centro en escribir todas las ideas sin atender la ortografía. - Presto atención a la entonación y a su relación con las intenciones comunicativas de los hablantes. - Me concentro para hablar de manera correcta, aunque hable más despacio.
Planificación del uso estratégico	<ul style="list-style-type: none"> - Decido las estrategias que voy a utilizar en función del objetivo de la tarea.

Tabla 5: Características de las estrategias de planificación.

Fuente: Elaboración propia adaptada de (López; Canales, 2018: 23-24)

3.2.1.2. Estrategias de monitorización

Acerca de este tipo de estrategias, podemos decir, según nos afirman (López; Canales, 2018: 24), que “*están dirigidas a comprobar el desarrollo de la propia actuación comunicativa, tanto por lo que respecta a la producción como por lo que se refiere a la comprensión, así como a revisar la aplicación y efectividad de las estrategias utilizadas*”. Según (ibíd.), estas estrategias tienen tres dimensiones que las sintetizamos en la tabla siguiente:

Estrategias de monitorización	Características
<i>Monitorización de la actuación</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Reviso lo que he escrito y corrijo los errores. - Al hablar, cuando me doy cuenta de que he cometido un error, intento corregirlo o le pregunto al interlocutor cómo se dice. - Me doy cuenta de cuándo me pierdo. - Me aseguro de que mi interlocutor está entendiendo lo que quiero decir.
<i>Monitorización del aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Me aseguro de que entiendo el objetivo de la tarea. - Compruebo mi claridad mental después de un cierto tiempo estudiando la lengua meta. - Identifico los momentos en que pierdo la concentración. O sea, no sé lo que están diciendo o, después de leer varias veces el mismo párrafo, no sé de qué trata).
<i>Monitorización del uso estratégico</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Compruebo si las estrategias que estoy utilizando me están resultando efectivas - Modifico el uso o cambio de estrategias si considero que no me están funcionando bien en esta ocasión (por ejemplo, me doy cuenta de que, por tomar demasiadas notas he perdido el hilo de lo que están hablando).

Tabla 6: Características de las estrategias de monitorización.

Fuente: elaboración propia adaptada de (ibíd.)

3.2.1.3. Estrategias de evaluación

El propósito de este tipo de estrategias es que tienen por objeto valorar la actuación en una situación de comunicación determinada y evaluar tanto el proceso de aprendizaje como el uso estratégico. En la tabla que viene a continuación, presentamos algunas realizaciones y características de estos dos subtipos de dichas estrategias:

<p><i>Evaluación de la actuación y del aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none">- Comparo mi actuación con los criterios que definen una realización adecuada.- Vuelvo a los objetivos de la tarea con el fin de valorar si los he cumplido.- Comparo mi pronunciación con la de los hablantes nativos.- Comparo mi última producción (ya sea escrita o oral) con mis producciones anteriores.- Pienso en las dificultades con las que me han encontrado y que me han impedido realizar la tarea de manera más exitosa.- Tras la realización de una tarea, evalúo mi actuación poniéndome una nota del 1 al 10.
<p><i>Evaluación del uso estratégico</i></p>	<ul style="list-style-type: none">- Después de cada tarea, reflexiono sobre las estrategias que he utilizado y valoro su efectividad.- Después de una tarea o unidad, marco en una lista de comprobación las estrategias que he utilizado.- Escribo en mi diario si las estrategias que he utilizado me han funcionado bien o no.

Tabla 7: Realizaciones de las estrategias de evaluación.

Fuente: elaboración propia adaptada de (ibíd.)

3.2.2. Estrategias cognitivas

Con respecto a esta categoría de estrategias, se puede decir que actúan de forma directa sobre el input, o sea la lengua que aprendemos y también la que producimos (el output); éstas se refieren a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. Con esto queremos decir, según la opinión de (González y Tourón, 1992), que son un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje⁷⁸. Así mismo, (López y Canales, 2018: 26) nos confirman que esta categoría incluye un número enorme de subtipos de estrategias⁷⁹, que los resumimos en los puntos siguientes:

- Uso de los sentidos (visual, auditivo y táctil) para comprender y recordar información, activación y uso del conocimiento previo (Hacer una lluvia de ideas sobre lo que se sabe sobre un tema determinado), predicción (predecir el contenido de un texto a partir de su título, por ejemplo) e inferencia, o sea (adivinar palabras que no se saben a partir de una situación) basadas en la información conocida y disponible.
- Descodificación y análisis de los elementos constituyentes de la lengua, deducción de reglas a partir de muestras de lengua y uso de la lengua a partir de reglas.
- Traducción y contraste entre lenguas.
- Síntesis de las ideas más relevantes, relación entre ideas, agrupamiento de informaciones o palabras, jerarquización y secuenciación de ideas.

Habría que decir, también, Weinstein y Mayer (1986) diferencian tres variedades de estrategias; éstas son: de repetición, de elaboración, y de organización. Por una parte, la estrategia de repetición radica en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una actividad de aprendizaje.

Siguiendo el pensamiento de (Beltrán, 1993), se trata por tanto, de un mecanismo de la memoria que activa los materiales de información a fin de mantenerlos en la memoria a corto plazo y, a la vez, transferirlos a la memoria a largo plazo. Por otra parte, la estrategia de elaboración intenta integrar los materiales informativos relacionando la nueva información

⁷⁸ Según piensa Kirby (1984), este tipo de estrategias es llamado *microestrategias*, que son más específicas para cada tarea, más relacionadas con conocimientos y habilidades concretas, y más susceptibles de ser enseñadas.

⁷⁹ De igual modo, dentro de esta categoría de estrategias cognitivas, encontramos, también, las estrategias de selección (Beltrán, 1993, 1996) o de especialización (Véase Hernández y García, 1991), cuya función principal es seleccionar la información más relevante con el objetivo de facilitar su almacenamiento.

con la información ya almacenada en la memoria. A su vez, la estrategia de organización combina los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo⁸⁰. (ibíd.)

Mientras tanto, los autores (Nolen, 1988; Pintrich, 1989; Pintrich y García, 1991; Pozo, 1989b, 1990), basándose en la diferenciación que hicieron Weinstein y Mayer (1986) entre estrategias de elaboración, organización y repetición; éstos asocian cada una de ellas a distintos tipos o enfoques de aprendizaje que realizan los aprendices. Las de elaboración y organización hacen referencia a estrategias de procesamiento profundo y la tercera a estrategias superficiales.

Mientras que las estrategias profundas son activas e implican elaboración y establecimiento de vínculos entre el nuevo aprendizaje y el aprendizaje previo, las estrategias superficiales son pasivas o reproductivas, o sea, son estrategias que enfatizan el aprendizaje como memorización mecánica del aprendizaje original.

Simultáneamente, Pozo (1989b, 1990) nos afirma que las estrategias de elaboración y organización estarían vinculadas a un tipo de aprendizaje por reestructuración y a un enfoque o aproximación profunda del aprendizaje, en cambio las estrategias de repetición se encuentran relacionadas con un aprendizaje asociativo y con una aproximación superficial del aprendizaje.

Lo examinado hasta aquí, nos demuestra que los estudiantes suelen adaptar una serie de estrategias para mejorar su aprendizaje, aunque la práctica de las mismas depende, entre varios factores, de los objetivos que cumple cada aprendiz, referidos tanto a sus objetivos académicos, tales como metas de aprendizaje o de rendimiento; como también, a los propósitos e intenciones que orientan su conducta, especialmente, ante un objetivo determinado de aprendizaje.

⁸⁰(Mayer, 1992) define el aprendizaje significativo como un proceso en el que el aprendiz se implica en seleccionar información relevante, organizar esa información en un todo coherente, e integrar dicha información en la estructura de conocimientos ya existente.

3.2.3. Estrategias afectivas

En cuanto a la estrategia afectiva es un componente del proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Rebecca Oxford (1990: 17) explica estas estrategias como: “...acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes, con frecuencia de manera intencional, utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera”. De acuerdo con (López y Canales, 2018: 29):

Las estrategias afectivas están dirigidas a activar las emociones, creencias y actitudes positivas y de apoyo, así como a generar y a mantener la motivación tanto extrínseca como intrínseca. En la última década, han gozado de gran desarrollo, como consecuencia del creciente interés entre profesores e investigadores por la dimensión afectiva del aprendizaje.

Estos autores consideran una estrategia afectiva el hecho de que antes de realizar una actividad de aprendizaje, un estudiante respire profundamente con el fin de estar relajado, para afrontar la actividad con la mejor disposición posible. En este caso, el estudiante emplea una estrategia afectiva. Cosa parecida sucede cuando un aprendiz se promete a sí mismo una recompensa (p.ej. comerse un chocolate si realiza la actividad adecuadamente).

Conviene subrayar que dentro de esta categoría de estrategias pertenecen estos subtipos que, nos parece importante sintetizarlos y examinarlos en la tabla siguiente:

Estrategias afectivas	Características
Pensamiento positivo	<ul style="list-style-type: none">i. Se dice a sí mismo que su pronunciación no está nada mal.ii. Se convence de que puede hacerlo. Si no lo está se convence de ello.iii. Se da ánimos a sí mismo y se visualiza teniendo éxitos.
Reducción de la ansiedad	<ul style="list-style-type: none">i. Respirar profundamente.ii. Tensar y destensar los músculos.iii. Poner música relajante a la hora de realizar tareas.iv. Hablar con los compañeros sobre cómo se siente.

Incremento de la motivación extrínseca	<ul style="list-style-type: none"> i. Pensar en las situaciones en la que se puede utilizar la lengua meta. ii. Relacionar el aprendizaje de la lengua meta con actividades que le interesan al estudiante, tal como escuchar música o ver videos. iii. Motivarse a sí mismo, pensando en que cuando sea más competente en la lengua meta, va a poder relacionarse mejor con sus compañeros, o sea estar más integrado.
Incremento de la motivación intrínseca	<ul style="list-style-type: none"> i. Marcarse retos alcanzables a corto y a largo plazo. ii. Enumerar las consecuencias positivas de la ejecución de una tarea concreta. iii. Pensar en el progreso personal, en cómo ha sido mejorado.

Tabla 8: Caracterización de las estrategias afectivas.
Fuente: elaboración propia adaptada de (ibíd.)

En consecuencia, nos parece oportuno mencionar que el papel que desempeña el profesor en la promoción de la motivación resulta ser siempre fundamental, dado que su comportamiento y sus acciones influyen considerablemente en cómo se sienten y actúan sus estudiantes en su proceso de aprendizaje. Concluimos este apartado con lo que opina Dörnyei (2001), cuando aclara que el profesor más motivador es quien está comprometido con sus estudiantes y con su progreso; les escucha y les presta atención, manteniendo una buena relación con ellos, les ofrece la disponibilidad para la comunicación y la consulta de dudas, y también, muestra entusiasmo por la enseñanza.

3.2.4. Estrategias sociales

Éstas son la interacción con los demás, es decir, a la hora de realizar las actividades de aprendizaje, supone el uso de la estrategia social que implica la puesta en común y la negociación de lo entendido con los compañeros. También, ésta involucra el trabajo conjunto dirigido a reconstruir el texto de la forma más precisa posible. (López y Canales, 2018)

En efecto, las estrategias sociales abarcan estrategias de comunicación interpersonal, de cooperación y de petición de aclaración, repetición o verificación. A continuación, presentamos ejemplos para cada subtipo de dichas estrategias tal como lo explican (ibíd., 31):

- *Estrategias de comunicación interpersonal* (uso de palabras para continuar la conversación):
 - Cuando el estudiante no sabe cómo se dice una palabra que quiere expresar en la lengua meta, la dice en L1.
 - El estudiante inventa una palabra en lengua meta a partir de su forma en L1 (por ejemplo, dice ‘poqueto’ a partir del inglés ‘pocket’ en vez de bolsillo).
 - El estudiante pronuncia una palabra de manera semejante a como lo haría un hablante nativo.
 - Utilizar sinónimos o perífrasis para expresar lo que quiere decir.

- *Estrategias de cooperación*:
 - Compartir o poner en común lo que ha entendido con sus compañeros.
 - Hacer tareas o proyectos en parejas o grupos.
 - Participar activamente en tareas colectivas.
 - Interesarse por lo que saben los compañeros y por lo que tienen que decir.
 - Corregir y valorar las tareas de los compañeros.
 - Tratar a todos los compañeros con respeto.

- *Estrategias de petición de aclaración, repetición o verificación*:
 - Preguntar al compañero si no ha entendido lo que dice el profesor.
 - Forzarse a preguntar en lengua meta.
 - Escribir un correo electrónico al profesor en el caso de que el estudiante no entienda algo en clase.

Así pues, conocer los diferentes tipos de estrategias y las técnicas o realizaciones concretas de cada una de ellas es indispensable y mucho más necesario, dado que contribuye a favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje entre el estudiantado.

3.2.5. Estrategias creativas en la enseñanza universitaria

Actualmente, en la llamada sociedad del conocimiento, la enseñanza universitaria está pasando por una época de evolución y búsqueda urgida por la realidad social y la demanda de calidad. La persona profesional es competente en su especialidad, capaz de analizar y resolver problemas, planteando mejoras (innovación). Es por esto que consideramos el docente universitario como un profesional de la enseñanza superior innovadora y creativa, cuya misión es dominar el contenido formativo y las estrategias didácticas. También, es él quien hace que sus estudiantes se entusiasmen por el aprendizaje.

Es así que el concepto de la creatividad es el alma de las estrategias innovadoras orientadas al aprendizaje universitario. En concreto, es el grupo de los estudiantes quien va mostrando la adquisición de las competencias acordadas en cada una de las carreras. Precisamente, usando las estrategias creativas en el aprendizaje universitario el estudiante logra un protagonismo mayor que en las metodologías tradicionales. Más aún, éste va construyendo los conocimientos y desarrollando habilidades a través de la investigación personal científica guiada y evaluada por su profesor/a.

Conviene subrayar que, en muchas ocasiones, dicho aprendizaje resulta ser muy interesante, atrayente y motivador. Así mismo, en casos similares, el estudiante no sólo se limita a explorar y registrar la información recibida, sino que se contrasta posteriormente con los compañeros de clase.

Otro factor que caracteriza la creatividad en el aprendizaje es el carácter colaborativo, compartiendo conocimientos y confrontando informaciones. La enseñanza creativa se caracteriza justamente por ser activa, motivadora y dinámica. En este sentido, De la Torre (1993, p. 272) lo explica: *“El aprendizaje creativo hace referencia al conocimiento construido con la implicación activa del sujeto, desde su planificación hasta su internalización, caracterizado por la motivación intrínseca, estar centrado en el discente, carácter abierto del proceso y la autoevaluación”*.

Hay que mencionar, también, que no existen recetas sistematizadas para resolver problemas de desinterés o desmotivación. El único responsable, en todo caso, es el profesor quien posee la habilidad o el uso de estrategias para desafiar tales situaciones. Así, los profesores salen de los centros de formación, universidades y departamentos especializados,

dominando los contenidos que han de impartir, o sea, mediante la práctica adquieren destrezas necesarias para subsistir e incluso para actuar como buenos profesores. Sin ninguna duda, lo que no aprenden durante su carrera, ni tampoco, logran adquirir a través de la práctica son las competencias que les conviertan en profesionales de la enseñanza innovadora y creativa.

Por consiguiente, el profesor es mucho más que un transmisor y evaluador de conocimientos. Actualmente, se considera tradicional aquel profesor quien lee la lección del libro de texto mientras que sus estudiantes escuchan o escriben, o bien, se limita a dictar mientras ellos copian, considerando la exposición como su única estrategia de enseñanza. Es así que el profesor tiene que organizar las tareas docentes con diversas estrategias y recursos didácticos, tomando en cuenta los objetivos y necesidades de sus aprendices.

3.3. La enseñanza de las estrategias de aprendizaje en la universidad

A lo largo de los últimos años y dentro del sector de la enseñanza superior, los estudios llevados a cabo,⁸¹ sobre la temática de las estrategias de aprendizaje es una de las líneas de investigación más productivas y fructíferas, examinando, los factores que intervienen en el mismo. De acuerdo con muchos autores, los estudios realizados sobre las estrategias de aprendizaje junto con la teoría del procesamiento de la información constituyen las contribuciones más relevantes de la psicología cognitiva al estudio del aprendizaje universitario.

La enseñanza de las estrategias de aprendizaje es denominada, también, *instrucción en estrategias*⁸². Esto es un proceso altamente creativo que pretende enseñar a los estudiantes cómo optimizar y adaptar las estrategias según sus rasgos individuales. En concreto, al enseñar estrategias, el profesor ayuda a sus estudiantes a conocerse mejor acerca de sí mismos, hasta que sean capaces de escoger y utilizar las que les adecua y convienen más, dependiendo de sus factores personales y las características de la tarea de aprendizaje.

A su vez, la importancia de las estrategias de aprendizaje reside en el hecho de que abarcan aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante a la hora de enfrentarse al aprendizaje. El objetivo de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje es ayudar a los

⁸¹ Véase los estudios de (Entwistle y Marton, 1991)

⁸² Oxford y Leaver (1996: 228)

aprendices a que sean más auto-dirigidos, autónomos y más efectivos. Más aún, según señala Cohen (2011: 139), la instrucción en estrategias de aprendizaje nos presenta tres características principales:

- La instrucción no es exclusiva de ninguna metodología de enseñanza. Quizás que un determinado método favorezca el uso de ciertas estrategias sobre otras;
- No se centra en ninguna cultura en particular, si bien algunas culturas pueden preferir algunas prácticas;
- No es normativa, porque está encaminada a que el estudiante, con la ayuda de su profesor, desarrolle su propio repertorio de estrategias. Luego, son los estudiantes mismos quienes determinan qué estrategias utilizan, cuándo, cómo y con qué propósito.

Con respecto a la enseñanza superior, hoy en día, se encuentra en un momento de transformación y cambios, apresurado por la realidad social y las demandas de calidad. En general, la universidad argelina trata de ser un espacio más abierto y flexible que prepare aprendices y profesionales para enfrentar la vida, investigando, así, posibles remedios a los problemas que plantea la sociedad actual.

Según las investigaciones realizadas en este sentido, esto exige de un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado, que proporcione al grupo de estudiantes llegar a construir el conocimiento e interpretar significativamente el mundo que le rodea (Fry, Ketteridge y Marshall, 2003; Gairín et al., 2004; Herrera y Cabo, 2008; Zabalza, 2002), para lo cual es ineludible reflexionar que el aprendizaje ha de concebirse como un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida (Aspin et al., 2001; Herrera, Lorenzo y Rodríguez, 2008; Knapper y Cropley, 2000; Méndez, 2005).

Cabe señalar que cuyo proceso de cambios a través de la enseñanza superior, tiene que empezar, primero, por la creatividad. Precisamente, se enfoca en la metodología de enseñanza como herramienta principal, con el interés de cambiar los contenidos académicos tradicionales a contenidos profesionales basados en el desarrollo de habilidades y competencias enfocadas en el estudiante.

De donde resulta que la creatividad es el primer núcleo de las estrategias innovadoras orientadas al aprendizaje, de modo que el estudiantado es quien adquiere las competencias necesarias en las determinadas carreras profesionales.

De acuerdo con las investigaciones realizadas al respecto (Brockbank y McGill, 1998; Carretero, 1993; Coll, 2001; Mayor, Suengas y González, 1995; Pimienta, 2004), esta concepción debe ser profundizada en el desarrollo de estrategias basadas en principios de tipo constructivista que permitan al estudiantado *aprender a aprender*, creando un entorno que propicie el incremento de la autonomía personal de los estudiantes y fomente, también, el pensamiento crítico y la reflexión sobre su proceso de aprendizaje. Por otro lado, el profesorado debe utilizar estrategias didácticas con el fin de facilitar a sus estudiantes *aprender a hacer* y aprender de forma cooperativa junto a sus semejantes⁸³.

Considerando que el primer protagonista en la educación superior es el estudiantado, esta nueva concepción del escenario universitario implica atender, tanto a los componentes cognitivos como los afectivo-motivacionales del aprendizaje. Respecto a los primeros, Weinstein, Husman y Dierking (2000) confirman que las estrategias cognitivas o estrategias de aprendizaje integran pensamientos y comportamientos que facilitan la adquisición de la información y su integración con los conocimientos previos ya existentes, así como la recuperación de la información disponible.

Por consiguiente, consideramos al profesor universitario como un profesional de la enseñanza superior, que domina el contenido formativo y las estrategias didácticas. Él es capaz de hacer que sus estudiantes se entusiasmen por el aprendizaje. Las estrategias creativas se caracterizan por ser activas, motivadoras, dinámicas e implicativas, con que el estudiante universitario es el responsable de su propio aprendizaje ya que es él quien construye los conocimientos y desarrolla habilidades guiadas por su profesor. Seguramente, esto resulta un aprendizaje más interesante y motivador, cuyo protagonista no sólo se limita a guardar la información recibida, sino que siendo un conocimiento de carácter colaborativo, el estudiante se enriquece asimilando información en grupo.

⁸³ Véase los estudios de (Delors, 1996; Jimeno y Pérez, 1999; Lizzio, Wilson y Simons, 2002; Moreira, 2000).

Segunda parte

Marco empírico

Capítulo IV

Metodología: Fases y Diseño de la

Investigación

En el capítulo siguiente hacemos una relación de la metodología y el diseño de la investigación, lo que incluye tanto los enfoques metodológicos utilizados, como también aspectos prácticos. Acerca de los aspectos referentes al diseño de la investigación, presentamos el enfoque, la modalidad, el nivel de profundidad, el tipo de investigación y los instrumentos necesarios para perfeccionar la misma.

Entre éstos últimos se encuentran: la definición de la población, la selección de la muestra, los instrumentos, la entrada al campo de investigación: recolección de los datos, transcripción y métodos de análisis; la confiabilidad y la validez de los instrumentos, explicación de las variables y la síntesis de los resultados.

Antes de empezar, nos gustaría definir el método que aplicamos en esta investigación pues, como afirma Pérez Serrano (2011: 28): *“el método es un elemento esencial en la estructura del trabajo científico. Sin método no se puede realizar eficazmente este trabajo, puesto que es imprescindible para la búsqueda de un resultado que no está determinado.”* Aquí, nos parece necesario presentar la universidad de Tlemcen y la realidad del contexto universitario argelino, dado que es el objeto de nuestra investigación.

4.1. Realidad del contexto universitario argelino: La Universidad de Tlemcen

Desde la independencia del país, el sistema de la enseñanza superior argelino ha experimentado una notable evolución cuantitativa. La extensión de la red universitaria (56 instituciones distribuidas en 38 provincias), inscripciones de estudiantes, (aproximadamente 750,000 estudiantes para el año académico 2003-2004), y el número de graduados (más de 700000 gerentes formados desde la independencia)⁸⁴, son casi todos los elementos que certifican esta evolución.

En efecto, un aumento tan rápido no podría ser logrado sin causar una serie de disfunciones profundas debido, principalmente, a la fuerte presión de la demanda social de la enseñanza superior. Estas disfunciones acumuladas a lo largo de los años, hacen que la Universidad Argelina aparezca, hoy, en insuficiencia con los cambios profundos que nuestro país ha experimentado económica, social, política y culturalmente.

⁸⁴ Adaptado de: «Réformes des enseignements supérieurs», Dossier establecido por el Ministerio de la Enseñanza superior e investigación científica.

En cuanto al antiguo sistema de la enseñanza superior en Argelia (el sistema clásico) fue presenciado durante el período de estudio anterior (1962-2003), tuvo varias deficiencias tanto estructuralmente como organizativamente; desde el lado pedagógico y la formación científica de los estudiantes universitarios, especialmente en el campo de su recepción y orientación y también, el proceso de su graduación, que presentamos en los siguientes puntos⁸⁵:

- Ingreso a la universidad basado en la orientación central.
- El sistema clásico se basa en un sistema graduado difícil y se ve agravado por una orientación inicial inadecuada con las capacidades del estudiante. Resultando una gran tasa de repetición.
- El sistema clásico de evaluación de sistemas no ayuda a aplicar programas educativos bien desarrollados.
- Las ofertas de entrenamiento que posee no se adaptan a los estudiantes del nuevo bachillerato.

Estos problemas y obstáculos que enfrentan el sistema clásico de educación superior han hecho que Argelia implemente un nuevo sistema y una nueva estructura para esta educación en 2004; es el sistema de LMD (licenciatura, máster y doctorado). De donde resulta que las disfunciones destacadas hacen que sea necesario y urgente conseguir un remedio, para la universidad argelina de la crisis que atraviesa, dotándola, a partir de hoy, de los medios necesarios para la mejora de los aspectos pedagógicos, científicos, humanos, materiales y, también, estructurales que le permitan responder a las expectativas u demandas de la sociedad, integrándose al mismo tiempo, en el sistema internacional de educación superior.

Precisamente, la corrección de dichas disfunciones con que se tropieza actualmente este sector, tanto en materia de gestión como de rendimiento y eficacia de la universidad argelina, requiere forzosamente la aplicación de una reforma global y profunda de la enseñanza superior que, si bien confirma su carácter público; esto, debe reafirmar los principios esenciales en los que se basa la visión de las misiones asignadas a la universidad argelina. A continuación, resumimos estos principios en los siguientes puntos:

⁸⁵ Disponible en su versión árabe y francés en: <https://www.mesrs.dz/ar>. Consultado el 30/12/2018

- i. Garantizar una formación de calidad, abordando la demanda social legítima de acceso a la enseñanza superior;
- ii. Lograr una verdadera ósmosis con el entorno socioeconómico, mediante, el desarrollo de todas las interacciones posibles entre la universidad y el mundo que la rodea;
- iii. Desarrollar el mecanismos de adaptación continua a los cambios en las líneas de negocio;
- iv. Consolidar su misión cultural mediante la promoción de los valores universales expresados por el espíritu de la educación académica, en particular, la tolerancia y el respeto de los demás;
- v. Estar más abierto a la evolución mundial, especialmente, en el ámbito de la ciencia y las nuevas tecnologías;
- vi. Fomentar y diversificar la cooperación internacional en las formas más adecuadas;
- vii. Sentar las bases de una buena gobernanza basada en la participación y la consulta;

Definitivamente, para responder a estos desafíos, cabe subrayar que la universidad argelina está llevando a cabo una reforma de la enseñanza superior. Ésta se basa en la oferta de una formación de calidad para una mejor integración profesional; formación para todos y a lo largo de toda la vida. Sin olvidar, también, la autonomía de las instituciones académicas y la apertura de la universidad al mundo.

La Universidad de Tlemcen, una de las instituciones nacionales argelinas, toma su nombre del gran hombre Abu Bakr Belkaïd que dedicó 45 años de su vida al servicio de la liberación del país, el desarrollo económico y social, la promoción de la ciencia, las artes y cultura en beneficio de todos y, finalmente, el anclaje irreversible de la democracia y la modernidad en su país. Nacido el 19 de marzo de 1934 en Tlemcen, casado y padre de tres hijos⁸⁶. Después de su liberación en 1964, su patriotismo silenció todo el resto del contexto nacional de la época, decidió reconvertir su militancia de "estado" y se lanzó, como muchos de su generación, a la construcción de un estado argelino moderno, sirviendo a la gente.

Durante 30 años, de 1964 a 1994, dedicó su tiempo y energía a servir a su país, lo que lo llevó a ocupar responsabilidades cada vez más importantes. A continuación, presentamos una tabla que resume sus principales cargos:

⁸⁶ Disponible en: https://fr.wikipedia.org/wiki/Aboubakr_Belkaïd. Consultado el 02/01/2019.

Año	Responsabilidad
1963:	Jefe de Departamento de la Administración Rural, Presidencia del Consejo
1964:	Encargado de misión, Ministerio de Asuntos Sociales
1965-1967:	Director de los Servicios Técnicos y Pedagógicos para la Formación Profesional, Ministerio de Trabajo
1967-1971:	Director del Instituto Nacional de Formación Profesional, Ministerio de Trabajo
1971-1973:	Jefe del Departamento de Psicotécnica, Sociedad de Expansión, Ministerio de Industria
1973-1977:	Director encargado de Educación y Cultura, Presidencia de la República
1977-1984:	Secretario General del Ministerio de Vivienda, Urbanismo y Construcción
1984-1986:	Viceministro de la Construcción
1986-1987:	Ministro de Trabajo y Formación Profesional
1987-1988:	Ministro de Educación Superior
1988-1989:	Ministro del Interior y del Medio Ambiente
1989-1991:	Servicios del Jefe de Gobierno
1991:	Ministro encargado de las Relaciones con el Parlamento y las Asociaciones
1991-1992:	Ministro de Comunicaciones
1992:	Ministro de Comunicación y Cultura

Tabla 9. Responsabilidades de Abou Bekr Belkaid (1963-1992)⁸⁷

Como político, Abou Bekr Belkaid:

- Se unió a M.T.L.D (Movimiento para el Triunfo de Libertades Democráticas) y P.R.S (Partido de la Revolución Socialista) desde 1949.
- Miembro de la Secretaría General de la Asociación General de Trabajadores de Argelia (A.G.T.A).
- Coordinador del grupo de abogados responsables de la defensa de los detenidos e internos.
- Detenido en la prisión de Fresnes de Francia. Lanzado en abril de 1962, después de la aplicación del Acuerdo de Evián del 19 de marzo de 1962.

⁸⁷ Elaboración propia. Adaptada de (ibid)

- Miembro de la secretaría, bajo la dirección de Mohamed Boudiaf, del partido Revolución Socialista. (P.R.S)
- Miembro fundador de la F.F.S (Frente de Fuerzas Socialistas)
- Arrestado a finales de 1963 y liberado en 1964. Fue asesinado el 28 de septiembre de 1995.

La universidad Abou Bekr Belkaid fue creada por el Decreto No. 89-138 del 1 de agosto de 1989, modificado y complementado por el Decreto Ejecutivo No. 95-205 del 5 de agosto de 1995, luego modificado por el Decreto Ejecutivo No. 98-391 del 2 de diciembre de 1998. La Universidad Abou bekr Belkaid de Tlemcen es el resultado de una larga evolución⁸⁸.

La educación superior se proporcionó, por primera vez, en un centro universitario que originalmente tenía (1974-1980) el único núcleo común de las ciencias exactas y la biología. Esta enseñanza se ha extendido gradualmente a nuevos cursos, cubriendo así de un año a otro, un conjunto de ciclos de capacitación y dando al estudiante la oportunidad de continuar su curso de graduación completo en Tlemcen. Además del establecimiento, en condiciones a menudo difíciles, de una educación universitaria en Tlemcen, el antiguo centro universitario puede contar en su haber con el lanzamiento de las primeras promociones en Ciencias Sociales y Humanidades en lenguaje.

La introducción en agosto de 1984 de la nueva tarjeta universitaria y, por ende, la creación de institutos nacionales de educación superior, tendrá como primera consecuencia el permitir, por un lado, que ciertos sectores se limiten de facto al rango de departamentos simples de adquirir el estatus de institutos reales, por otro lado a nuevos canales para ver el día.

Esta etapa también se caracteriza por la creación de una educación de nivel 5 (Diploma de Estudios Universitarios Aplicados: DEUA) y por el desarrollo de la primera post-graduación en casi todos los sectores asegurados en Tlemcen, y finalmente por el Lanzamiento de la segunda post-graduación desde 1991-1992.

Después de estos quince años de gestación aparece la Universidad Abu Bekr Belkaid Tlemcen, nueva entidad, rica en este largo período de maduración y abierta a nuevos desafíos. La universidad, ahora, tiene ocho facultades ubicadas en cinco polos universitarios, que son:

⁸⁸ Boletín sobre la universidad Abou bakr belkaid de Tlemcen (2003-2004). Disponible en: <https://www.univ-tlemcen.dz/fr>. Consultado el 10/01/2019.

el polo Imama, el polo Chetouane, el polo Kiffane, el polo de la carretera 'La Recade', también llamado 'el polo nuevo' y el polo de cuartel miloud, al que se agrega el anexo Maghnia. Hemos señalado que la Universidad Abu Bekr Belkaid consta de ocho facultades, y cada una tiene uno o más departamentos, éstas son:

1. Facultad de Ciencias.
2. Facultad de Tecnología.
3. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.
4. Facultad de Letras, Lenguas y Artes.
5. Facultad de Ciencias de la Naturaleza y Vida y Ciencias de la Tierra y el Universo.
6. Facultad de Medicina.
7. Facultad de Ciencias Económicas, Empresariales y de Gestión.
8. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

En concreto, la universidad es un área de conocimiento, aprendizaje, formación, y cooperación. La Universidad de Tlemcen con su buena imagen de saber establecer relaciones con los países del otro lado del mar, y sobre todo, con los países vecinos; ha firmado acuerdos con Francia, España, Marruecos, Túnez, Alemania e Italia.

Los acuerdos han sido firmados para diferentes formaciones e investigación en las áreas siguientes: Arqueología, Psicología, Farmacia, Medicina, Biología, Química, Ingeniería Civil, Electrónica, entre muchas. También, el desarrollo de la formación conjunta (licenciatura y máster), la co-supervisión de tesis, la movilidad de investigadores de diferentes países, favoreciendo el uso de las TIC, tal como es el caso de el sistema de videoconferencia.

Cabe destacar que cada año, la universidad organiza manifestaciones científicas dentro de cada facultad. La Universidad de Tlemcen realiza en 2010, 653 producciones científicas, de ahí, 258 artículos en revistas internacionales, 126 artículos en revistas nacionales, 213 artículos comunicaciones internacionales y 56 nacionales.

Igualmente, la Universidad de Tlemcen da la bienvenida a estudiantes e investigadores extranjeros de diferentes nacionalidades. En cuenta, 344 estudiantes extranjeros de 28 nacionalidades (2011-2012). Actualmente, la universidad ofrece 200 especialidades de graduaciones, 80 puestos de graduaciones y 60 especialidades en medicina. Ella enseña diversificado de diferentes grados; Licenciatura, Máster, Magister, Doctorado (LMD y

Clásico), D.E.S, Ingeniería, Arquitectura, Doctor en Medicina, Doctor en Farmacia y Doctor en Cirugía Dental⁸⁹.

4.1.1. El sistema LMD: Grados, unidades de enseñanza, créditos y anexo descriptivo.

La reforma LMD (*Licenciatura-Máster-Doctorado*) se refiere a un conjunto de medidas que modifican el sistema de educación superior argelino para adaptarlo a los estándares internacionales. Principalmente, se implementa una arquitectura basada en tres grados: licenciatura, máster y doctorado. Se caracteriza por:

- Organización de enseñanza en semestres y unidades de enseñanza.
- Ejecución de los créditos.
- Emisión de un anexo descriptivo al diploma.

Los textos fundadores de esta reforma se publicaron en 2002, pero se han extendido a lo largo de varios años, y en 2011 se están modificando algunos cursos (formaciones). Cabe señalar que los objetivos⁹⁰ de la enseñanza superior argelina se resumen en los puntos siguientes:

- Organización de la oferta formativa bajo forma de "cursos de formación estándar", éstos son conjuntos coherentes de unidades didácticas que organizan progresiones pedagógicas adaptadas y que preparan todos los diplomas nacionales.
- Integración de enfoques multidisciplinarios y la facilitación de la mejora de la calidad pedagógica, la información, la orientación, el apoyo y la compañía del estudiante.
- Desarrollo de la profesionalización de la enseñanza superior, la respuesta a la necesidad de formación continua y la promoción de la validación de la experiencia, en relación con los sectores: económico y social.
- Fomentar la movilidad, aumentar el atractivo de la formación, tanto al nivel nacional como internacional, sin olvidar, la posibilidad de tener en cuenta y validar los períodos de formación.
- Integración del aprendizaje de "competencias transversales", tales como las competencias en idiomas extranjeros y aquellas informáticas.

⁸⁹ Ibid.

⁹⁰ Recuperado de : «Tout sur le système LMD», <https://www.sencampus.com/le-systeme-lmd>. Consultado el 29/11/2018

- la facilitación de la creación de la enseñanza por métodos que utilizan tecnologías de la información y la comunicación y el desarrollo de la educación a distancia.

Los grados:

Abandonando la antigua organización de la enseñanza superior argelina en tres ciclos universitarios, que había tenido dos años cada uno, el sistema LMD reconoce tres diplomas y títulos nacionales, éstos son:

- ✓ Licenciatura (L): nivel de diploma de bachillerato + 3 años (sea fundamental o profesional)
- ✓ Máster (M): nivel de diploma de bachillerato + 5 años (sea preparación básica para la investigación o para la especialización)
- ✓ Doctorado (D): diploma de nivel de bachillerato + 8 años que sanciona un trabajo de investigación en el marco de una tesis.

Cabe señalar que, además de estos tres denominados diplomas nacionales, las instituciones de enseñanza superior pueden otorgar igualmente títulos específicos, conocidos como universidad o institución, que corresponden a un campo restringido, con vocación temporal o profesional. El modo de acceso, la duración de los estudios, el método de evaluación pueden ser muy diferentes de una institución a otra.

Unidades de enseñanza y créditos:

Los cursos de formación se dividen en "unidades didácticas". Cada uno tiene un valor definido en créditos. El número de créditos por unidad de enseñanza se define sobre la base de la carga de trabajo total requerida por el estudiante para obtener la unidad. La carga de trabajo total tiene en cuenta toda la actividad requerida del estudiante y, en particular, el volumen y la naturaleza de los cursos impartidos, el trabajo personal requerido, tesinas, disertaciones, proyectos y otras actividades más.

Con el objetivo de garantizar la "comparación" y la "transferencia" de los cursos de formación a nivel internacional, se establece una referencia común correspondiente a la adquisición, después del bachillerato, de 180 créditos para el nivel de licenciatura y 300 créditos para el nivel de máster. Esta referencia permite definir el valor en créditos de todos los diplomas. Los créditos se obtienen cuando se cumplen las condiciones de validación

definidas por las modalidades de control de conocimientos y habilidades específicas para cada tipo de estudio⁹¹.

El anexo descriptivo:

Con respecto a este sistema de crédito, hay que decir que está acompañado de la liberación de un anexo descriptivo a los diplomas. Esto es un suplemento de diploma, es decir, un documento adjunto a un título de posgrado que tiene como objetivo mejorar la "transparencia" internacional y facilitar el reconocimiento académico y profesional de las calificaciones (diplomas, adquiridos universitarios,...etc.). Su objetivo es el de describir la naturaleza, el nivel, el contexto, el contenido y el estado de los estudios completados con éxito por el estudiante.

Conviene subrayar que el suplemento de diploma (anexo descriptivo) no es ni un currículum vitae ni tampoco un extraído de notas, sino, es una descripción precisa del currículum y las habilidades adquiridas por el estudiante durante el período de su estudio.

4.1.2. Organización de los cursos: licenciatura, máster y doctorado.

En Argelia, una de las características esenciales del sistema de LMD, es que el estudiante se beneficia del apoyo educativo a lo largo de su carrera, para ayudarle a definir sus objetivos de capacitación e implementarlos. De este modo, el estudiante puede construir su curso de formación y su proyecto profesional, sobre la base de cursos típicos. Así pues, podrá modificarlo o hacerlo evolucionar mediante la elección de opciones. También, hay que señalar que existen puentes entre los diferentes cursos, es decir, el estudiante tiene la posibilidad de evolucionar en sus elecciones o reorientarse de un sector a otro, o bien, de un campo a otro, mientras manteniendo los logros de los cursos anteriores.

Asimismo, hay un sistema de evaluación semestral (un examen al final de cada semestre) y para cada unidad de enseñanza, se planea un examen final, además de los exámenes en curso, exámenes de TD (Trabajos Dirigidos), TP (Trabajos Prácticos), evaluación de trabajos personales, trabajos de investigación, presentaciones, preguntas orales o escritas, etc. Finalmente, se otorgará un examen de segunda oportunidad (sesión doble) a los estudiantes que no hayan obtenido un promedio de 10/20 o más.

⁹¹ *Ibíd.*

Organización del curso de la licenciatura:

Este ciclo de formación se organiza en tres niveles. Un curso de formación básica multidisciplinar de seis semestres de duración, dedicada a la adquisición de los principios fundamentales de las disciplinas a las que se refiere el diploma, así como a una introducción a la metodología de la vida universitaria y a su descubrimiento. A este nivel le sigue una formación más específica, que ofrece dos opciones:

- Una opción "académica" consagrada a una licenciatura que permite el acceso directo a estudios universitarios más largos y especializados. Esta posibilidad se concede en función de las competencias requeridas, de los resultados obtenidos y de los criterios de acceso establecidos.

- Una opción "profesionalizada" y calificadora, reconocida por una licenciatura que permitirá al estudiante, su integración directa en el mundo del trabajo, cuyos programas se definen en estrecha consulta con el sector usuario. Esta opción es llamada también, "profesionalización", está dirigida para aquéllos que quieren hacer un breve entrenamiento.

Hay que mencionar, además, que para mejorar este nivel de Licenciatura en el mercado laboral, como el de los profesionales especializados, con una base suficiente; con el propósito de poder evolucionar más tarde. Desde este punto de vista, se nota en la mayoría de los oficios que están experimentando esto, rápidas transformaciones, a un nivel solicitado por los profesionales. Todavía cabe señalar que, debería dar una perspectiva a los estudiantes que están luchando para estar a un nivel de Bachillerato+5⁹².

Como parte del sistema de LMD, la licenciatura sanciona un curso que se extiende por 3 años. Este grado está validado por 180 créditos. El curso de grado consiste en un conjunto coherente de Unidades de Enseñanza (UE) articuladas de acuerdo con una lógica de progresión, orientación y especialización, teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes y sus necesidades, y también su proyecto profesional-personal.

El Máster es el segundo grado o título del ciclo de la Enseñanza Superior Argelina, que conduce a estudios de doctorado, o bien, a una actividad profesional de alto nivel. El acceso al Máster se realiza tras obtener el grado de licenciatura. Por lo tanto, es accesible para

⁹² *Ibíd.*

cualquier estudiante que tenga una licenciatura "académica" y que cumpla las condiciones de acceso. La ruta de entrenamiento dentro de un Máster está diseñada como un conjunto coherente y continuo de 4 semestres. Los primeros dos semestres (60 créditos) deben permitir una progresión controlada hacia una capacitación en investigación o una especialización profesional durante los últimos dos semestres (60 créditos)⁹³.

Esta formación se prepara para dos vocaciones distintas:

- Una vocación profesional, caracterizada por la adquisición de una mayor especialización en un campo disciplinario, que permita el acceso a los niveles de desempeño y habilidades más altas. La orientación de este camino sigue siendo siempre profesional (Máster Profesional).
- Una vocación de investigación, caracterizada por una preparación para la investigación científica que es predestinado a una actividad de investigación en el sector económico o en el sector universidad (maestría en investigación). Así, el máster es la etiqueta de rendimiento de la universidad.

El doctorado:

Ante el enorme desarrollo de los conocimientos, las especializaciones son, cada vez, más refinadas y su carácter es, cada vez, más aplicado a la investigación. La formación de doctorado tiene una duración mínima de tres (03) años, que debe garantizar tanto una profundización del conocimiento en la especialidad, como también, la formación por y para la investigación. (Desarrollo de las capacidades de investigación y sentido del trabajo en equipo). Gracias a esta formación, se otorga al estudiante un doctorado, después de la defensa de su tesis ante un jurado autorizado⁹⁴.

⁹³ *Ibíd.*

⁹⁴ *Ibíd.*

4.2. Tipo y nivel de la investigación

En primer lugar, identificamos la modalidad con que se llevó a cabo la presente investigación, con la intención de conocer el campo de trabajo y direccionar de manera adecuada los objetivos. Conviene subrayar que, para este estudio hemos seguido la modalidad psicopedagógica, considerando que el problema de investigación trata de generar propuestas ante los problemas del área educativa.

La práctica psicopedagógica se determina por ser transitoria, cambiante, dinámica, y con una tendencia indiscutible a hacerse necesaria e ineludible, puesto que se manda a la superación de deficiencias, problemas y dificultades propias del desarrollo psicológico. De manera parecida, dicha práctica viene establecida por el sujeto al que se dirige y por el modelo que se adopta a partir de lo que la investigación garantiza mediante evidencias reales sólidas, deseando prevalecer una intervención basada en supuestos sin avales significativos sometidos a rigor científico.

En vista de que la investigación presente averigua obtener conocimientos sistemáticos, comparables y medibles, se encuadra dentro del paradigma cuantitativo; dicho de otra manera, se identifica por ser objetiva, secuencial y probatoria. Hay que mencionar, además, en este contexto, Hernández, Fernández y Baptista (2010), en su libro *Metodología de la investigación* mencionan que todo trabajo de investigación se apoya en dos enfoques principales: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo.

De manera semejante, afirman que las investigaciones cuantitativas siguen un patrón predecible y estructurado que nos permite generalizar los resultados obtenidos de un pequeño grupo o segmento (muestra) a una colectividad mayor (población). Por lo que se refiere al enfoque cualitativo se manifiesta en el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través del uso de tabulaciones. En este sentido, Patton (2002: 272) menciona: “*no constituye, pues, un enfoque monolítico sino un espléndido y variado mosaico de perspectivas de investigación.*”

Además, la muestra estudiada de la población general sirvió para proceder a analizar sus resultados cualitativos en cuanto al proceso de adquisición de la información, cuyo objetivo es la descripción de las cualidades del fenómeno, así, se buscó un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad.

A partir del enfoque cuantitativo, denominado también positivista, podemos afirmar que la presente investigación es de alcance descriptivo-explicativo, que según Sabino (1986: 51) señala que:

La investigación de tipo descriptiva trabaja sobre realidades de hechos, y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta. Para la investigación descriptiva, su preocupación primordial radica en descubrir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento. De esta forma se pueden obtener las notas que caracterizan a la realidad estudiada.

Así, el nivel de profundidad del estudio, en función del objetivo general, se orienta a determinar las características que especifican los estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes. Asimismo, este estudio es transversal o transaccional ya que se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables. Dado que esta investigación se efectuó en una institución de enseñanza superior fue *de campo* en donde ocurre el fenómeno y se complementó con la investigación documental bibliográfica que la describió Velasco (2011: 65), mencionando que:

Esta investigación tiene el propósito de ampliar, profundizar los diferentes enfoques, teorías, conceptualizaciones y criterios de diferentes autores sobre el tema propuesto; además es importante apoyarnos en fuentes primarias y secundarias para explicar de manera teórica y científica el proceso de investigación planteada.

Aquí, contamos con el uso de la recolección de datos con el fin de comprobar suposiciones, basándonos en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer cómo aprenden nuestros estudiantes y probar teorías, en el período de la aplicación de la encuesta y su posterior tabulación en el apartado de los resultados obtenidos, evitando la parcialidad. Habría que decir también, como la variable “estilos de aprendizaje” carece de manipulación, el diseño de nuestra investigación es *no experimental*.

Siendo un estudio cuali-cuantitativo, está directamente relacionado con los métodos inductivo-deductivos. El método inductivo generalmente es asociado con la investigación cualitativa que consiste en ir de los casos particulares a la generalización; mientras que el método deductivo, es asociado usualmente con la investigación cuantitativa cuya característica es ir de lo general a lo particular.

La primera fase de esta investigación consistió en la presentación de la clase de “Estilos de aprendizaje: Aproximación teórica e implicaciones prácticas”, desconocidos por

numerosos estudiantes y profesores de español. Esta clase ha sido profundamente impartida a los estudiantes de Máster I, matriculados en la especialidad de “lengua y comunicación” del departamento de español de la universidad de Tlemcen. Cuya clase se impartió en el módulo de *la psicología del aprendizaje*; que contiene dos semestres, por la autora de este proyecto y que trató de qué son los estilos de aprendizaje y cuáles son sus aportaciones e implicaciones en el aula de español.

En este curso, junto a la segunda especialidad “Literatura y civilización”, y los tres cursos de licenciatura (L1, L2, L3) fue presentado y aplicado el cuestionario de estilos de aprendizaje, adaptado a la metodología de la programación neurolingüística⁹⁵ a los estudiantes de los cursos, anteriormente, mencionados.

El propósito de dicho cuestionario es identificar el estilo de aprendizaje de cada estudiante, con la intención de saber cómo aprende para ayudarle, luego, a llevar mejor su aprendizaje del español. A continuación, mostramos un esquema con los procesos seguidos en esta investigación:

⁹⁵ Véase el Anexo n°1.

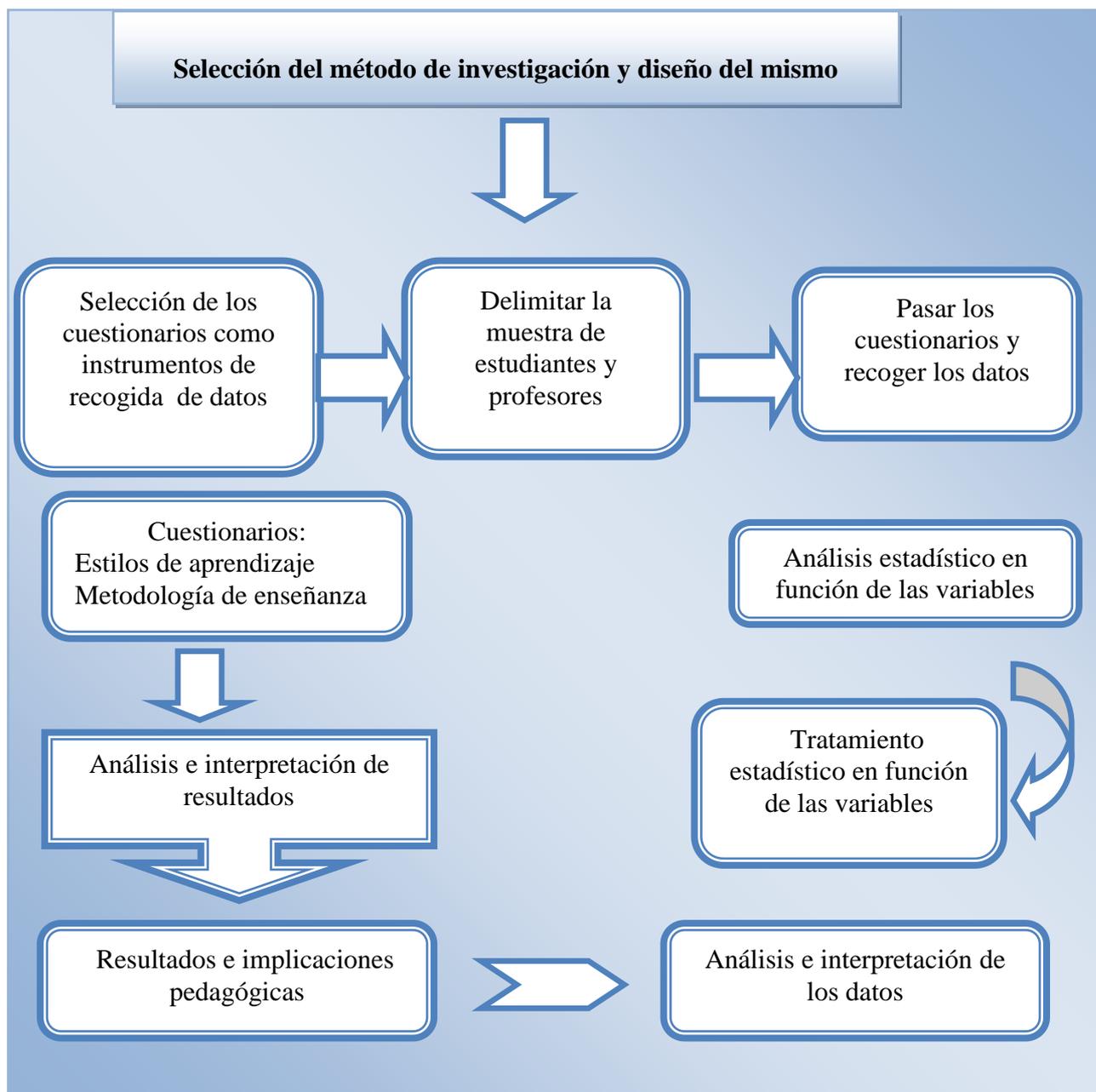


Figura 10: Esquema general del Marco Metodológico de la investigación.

Fuente: (Elaboración propia)

4.3. Población y muestra

4.3.1. Población

En su libro *El proyecto de investigación*, Fidias Arias (2012: 81) afirma que:

La población, o en términos más precisos población objetivo, es un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Ésta queda delimitada por el problema y por los objetivos del estudio.

Así, la población de esta investigación ha sido constituida por estudiantes y profesores de español, pertenecientes a la facultad de Letras y Lenguas de la universidad Abu Bekrr Belkaid, ubicada en la provincia de Tlemcen⁹⁶. Los estudiantes cuestionados están matriculados en diferentes grados de licenciatura (1ºL, 2ºL y 3ºL) y otros dos grupos de Máster I (Lengua-Comunicación y Literatura-Civilización).

4.3.2. Muestra

Empezamos esta sesión con una definición de ibíd. (2012: 83) quien para él: *“La muestra es un subconjunto representativo y finito que se extrae de la población accesible.”* Conforme a esto, la muestra que ha sido objeto de estudio de nuestra investigación es de cuatrocientos cincuenta y dos (452) estudiantes, distribuidos a los cursos de L1, L2, L3, y las dos especialidades de Máster del departamento de español de la universidad de Tlemcen⁹⁷.

Estos estudiantes cursaron sus estudios durante el curso académico 2017-2018. A esta muestra se le ha empleado el cuestionario de los estilos de aprendizaje adaptado al modelo VAK de la PNL, con el objetivo de conocer cómo aprenden nuestros estudiantes, buscando posibles soluciones para ayudarles a favorecer la estrategia de aprender a aprender.

Por otra parte, el grupo de profesores con quienes hemos aplicado la encuesta es de veinticinco (25), entre profesores permanentes, asociados y doctorandos. Son los mismos profesores que enseñan a dicho grupo de estudiantes. Los módulos que les impartieron son los siguientes: Técnicas de la Expresión Escrita (TEE), Técnicas de la Expresión Oral (TEO), Estudio de la Lengua (gramática), Literatura Española e Hispanoamericana, Civilización Española e Hispanoamericana, lingüística, didáctica, psicopedagogía, metodología de la investigación científica, entre otros.

Nuestro objetivo principal a través de la aplicación de la encuesta a estos profesores, es saber acerca de la metodología que usan para transmitir conocimientos a los estudiantes participantes en nuestra investigación. Nuestra intención es realizar correlaciones entre los estilos de aprendizaje de sus estudiantes y su metodología de enseñanza, sacando, al final, conclusiones y orientaciones que nos ayudan a conllevar aprendizajes significativos y eficaces.

⁹⁶Véase el apartado 1.4. de la parte teórica de este estudio.

⁹⁷ Véase el apartado 5.1.2. de la parte empírica de esta investigación.

4.4. Variables de la investigación

Las variables estudiadas en este estudio son dos: la primera es la variable dependiente (los Estilos de Aprendizaje ‘visual-auditivo-kinestésico’). Mientras que la segunda variable es la independiente referida a los datos socio-académicos de los estudiantes, que han sido objeto de nuestro estudio y que explicamos, a continuación:

4.4.1. Variable de estilos de aprendizaje (visual-auditivo-kinestésico)

La variable principalmente estudiada en esta investigación es la de los estilos de aprendizaje, según el modelo VAK (visual-auditivo-kinestésico) propuestos por de la PNL. A continuación, examinamos las características de cada canal de recepción de la información, que nos pueden ayudar a comprobar cuál es la modalidad o sea el canal de percepción dominante en un estudiante:

En primer lugar, encontramos *los Visuales*; son los estudiantes que piensan en imágenes aún cuando escuchan música o una conversación. Éstos descubren el mundo a través de imágenes, pensando rápidamente, lo cual se manifiesta en que hablan de manera apresurada y también, mueven mucho sus manos. Según los visuales, es primordial el contacto visual con quien están hablando, si no es fácil que se distraigan con lo que se imaginen o lo que miren en ese momento. (Marcano, 2011)

Éstos tienen una apariencia corporal rigurosa y rígida, y tienen costumbre de hacer movimientos hacia arriba⁹⁸. Cuya respiración es superficial y rápida, igual que su ritmo de habla y tienen la voz aguda (según afirmó Cudicio, 1999). Los estudiantes que tienen esta modalidad de estilos para aprender poseen una serie de indicadores, que presentamos a continuación:

- Les gusta leer que escuchar.
- Asimilan grandes cantidades de información sólo mirando.
- Piensan en imágenes y visualizan en detalle.
- Realizan resúmenes y esquemas, subrayan y escriben en los márgenes de los libros y siempre toman apuntes en clase.

⁹⁸Los fundadores de la teoría de la [Programación Neurolingüística Bandler](#) y Grinder descubren los movimientos oculares. A partir de muchas investigaciones y observación, empezaron a descifrar qué podían significar los movimientos oculares. Estos últimos descubrieron que para buscar imágenes recordadas, la persona mueve los ojos hacia arriba a la izquierda. También, para crear imágenes nuevas, que no se han vivido, mueve sus ojos arriba a la derecha, este es el canal de los sueños, los proyectos y la creatividad. Véase Anexo n°6.

- Siempre están con el celular tomando fotos o vídeos a los eventos importantes dentro de las clases.

Así que, los estudiantes que disponen de un sistema de representación *visual* aprenden mejor cuando leen o ven la información. Por ejemplo, cuando están en una conferencia prefieren leer policopias o diapositivas para seguir la explicación oral. Por otro lado, les encontramos tomando notas para leerlas, luego. Al pensar en imágenes, como por ejemplo, cuando vemos en nuestra mente la página de un libro con la información que necesitamos, traemos a la mente mucha información a la vez.

Es por eso que el estudiantado visual tiene más facilidad para asimilar grandes cantidades de información rápidamente. Esto le ayuda también, a establecer relaciones entre distintas ideas y conceptos. Al encontrar un estudiante que tiene problemas para relacionar conceptos, seguramente, se debe a que procesa la información de manera auditiva o kinestésica.. De ahí que, las capacidades de abstracción y de planificar están claramente relacionadas con la capacidad de visualizar

En segundo lugar, tenemos *los auditivos*. Al pensar recuerdan conversaciones, música y sonidos. Son metódicos y secuenciales, no hacen las cosas a la vez, primero hacen una y luego la otra. Pueden escuchar a la otra persona sin necesidad de tener contacto visual (Marcano, 2011). Cuya postura es distendida y suelen adoptar la posición de escucha “telefónica” (una mano apoyada en la cara, como cuando cogemos el teléfono). Su respiración es bastante amplia, su voz está bien timbrada y con un ritmo mediano (Cudicio, 1999). Algunas características resaltantes de los alumnos con estilo de aprendizaje auditivos son:

- Prefieren escuchar que leer.
- Les gusta leer en voz alta.
- Aprenden mediante explicaciones orales.
- Repasan hablando consigo mismo.

Destrezas de los estudiantes con un estilo de aprendizaje auditivo:

- Muestran más destreza para aprender idiomas y música.
- Graban o buscan audio para estudiar.
- Repasan sus apuntes en voz alta y hablando consigo mismos.
- Siguen instrucciones orales eficientemente.
- También les gusta estudiar en grupo para poder debatir y contrastar opiniones.

- Además, suelen responder mejor a exámenes orales.

Como lo hemos mencionado, anteriormente, los estudiantes cuyo sistema de representación es auditivo tienen un pensamiento secuencial, lo cual les lleva a explicar una idea detrás de la anterior. En muchas veces, cuando no terminan con una no empiezan con la siguiente. Éstos aprenden mediante la escucha y el habla, repitiéndose a sí mismos los conceptos que quieren comprender. Otro rasgo que caracteriza a los auditivos es pensar y memorizar en pasos, procedimientos y secuencias.

Se debe agregar, también, que al contrario de los visuales quienes tratan muchísimos temas sin profundizar demasiado en cada uno de ellos, los auditivos ahondan mucho en sus ideas. Para ellos, es muy primordial la cronología y el orden. Éstos tienen una gran memoria sonora, por ejemplo, pueden repetir la letra de una canción con sólo escucharla una vez.

Con respecto a su lenguaje no verbal, los auditivos tienen pocos registros con sus manos y, de hecho, casi no las mueven. Cuando hablan tocan objetos con los que juegan en todo momento. Estando de pie suelen balancear su cuerpo como si se acunaran. Este movimiento les provoca tranquilidad, sobre todo cuando perciben cierta inseguridad. Sus ojos se mueven de izquierda a derecha como leyendo un texto⁹⁹.

En tercer lugar, el sistema de representación kinestésico (o cenestésico) implica actividades prácticas, tales como: movimiento, tiempo y espacio; esto quiere decir que los estudiantes aprenden a través del hacer de las cosas. (Espinoza, Miranda y Chafloque, 2019). Esto quiere decir que éstos prefieren hacer experimentos de laboratorio o proyectos. El estudiante kinestésico necesita moverse, por ejemplo, en muchas veces, cuando estudia, pide del profesor que salga fuera, pasee o se balancee para satisfacer su necesidad de movimiento. Estando en el aula busca cualquier excusa para levantarse y moverse.

De acuerdo con Marcano (2011), los estudiantes Kinestésicos recuerdan situaciones a través de las sensaciones que tuvieron y prefieren mantener contacto con quien conversan. En cuanto a su postura, como viene explicado en (Cudicio, 1999) y (Tocci, 2013), es muy

⁹⁹ Enrique Fuentes (2017), Sistema de representación auditivo. Disponible en: <https://competenciasdelsiglo21.com/sistema-representacion-auditivo/>

distendida y los movimientos “miman las palabras”, se mueven y gesticulan mucho. Su respiración es profunda y amplia, su voz es grave con un ritmo lento y con muchas pausas.

Según las investigaciones que hemos consultado, al respecto, este sistema de representación no es tan predominante en los estudiantes, pero, tiene un mayor impacto en el aprendizaje, porque, al incluir diversos canales, nos permite el desarrollo y la exploración de más sentidos, determinando, así, un profundo ejercicio del sistema neurológico. Cuando aprendemos una lista de palabras, podemos olvidarla el día siguiente, pero si uno aprende a montar en bicicleta, no lo olvida nunca, dado que haciendo algo con nuestro cuerpo, favorecemos nuestra memoria muscular; esto seguramente, que es muy difícil que lo olvidamos.

Mientras tanto, los estudiantes que utilizan preferentemente el estilo kinestésico requieren más tiempo que los demás, es por eso que son lentos en su aprendizaje. Pero, esa lentitud no tiene nada que ver con la falta de inteligencia, sino que su estilo de aprender es diferente. Aquí, resumimos las características más destacadas de los estudiantes cuyo estilo de aprendizaje es kinestésico:

- Prefieren aprender haciendo por sí mismos, por ejemplo, realizar proyectos de investigación, organizar eventos científicos o hacer experimentos de laboratorio;
- Necesitan moverse;
- En el aula, prefieren levantarse, cuando están aprendiendo;
- Suelen ser buenos en los deportes;
- Aprenden actividades manuales y técnicas con facilidad.

Entre las habilidades que los estudiantes kinestésicos disponen, citamos:

- Procesan las informaciones a través de sensaciones y movimientos;
- Necesitan realizar dibujos o esquemas en vez de copiar los apuntes;
- Estudian moviéndose y haciendo pausas frecuentes;
- Prefieren estudiar en grupos;
- Les gusta buscar significado y asociación de los nuevos conocimientos con los que ya tenían, y también con la vida real;
- Suelen responder mejor a exámenes de carácter práctico o de laboratorio.

En síntesis, todos estos sistemas de representación son útiles y ventajosos en una clase. Por ejemplo, a veces encontramos a estudiantes que no entienden algo, podemos hacerle preguntas que nos permitan saber qué proceso siguen, tal vez nos digan “no lo vemos claro” o “eleven los ojos”; podemos ayudarles tratando utilizar un esquema. También, nos puede decir “siento que falta algo” o “mire hacia abajo”; podríamos buscar algún modo de que el estudiante haga algo que le ayude a experimentar lo que se explica.

En definitiva, los estilos de aprendizaje como *el visual, auditivo y kinestésico* desempeñan un papel muy importante en la asimilación de contenidos nuevos, los cuales pasan por cada uno de estos canales y se almacenan en el cerebro. Consideramos muy significativo resaltar que, cuando se conoce la estructura del proceso cognitivo del estudiante, el cual, al ser desarrollado de manera correcta, le permitiría tener una visión holística de las informaciones que percibe, ayudándole así, a entender, comprender y aprehender.

4.4.2. Variables socio-académicas

La adaptación del instrumento de recogida de datos de los estudiantes referente al objeto de esta investigación ha sido realizada respecto a las variables independientes (datos socio-académicos) que hemos tenido en cuenta en el establecimiento de las hipótesis de este estudio. Estas variables son: *género* de la muestra, *grado*, *edad*, y *especialidad* para los que cursan en Máster.

Hay que señalar que la mayoría de los/as estudiantes son jóvenes, el total de 452 tiene una edad que oscila entre los 18 y 30 años¹⁰⁰. Esta característica se debe a que los estudiantes habían desertado recientemente a la universidad.

El análisis de los estilos de aprendizaje del estudiantado se efectúa en función de su género, con la intención de establecer relaciones entre los estilos predominantes entre hombres y mujeres. Por otro lado, estudiamos las variables *grado* y *especialidad*, a fin de encontrar relaciones con los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Después de revisar diversos instrumentos para la recolección de datos, hemos decidido aplicar los que se concuerdan con el cumplimiento de los objetivos propuestos en nuestra investigación. Más adelante, explicamos brevemente cada uno de ellos. En primer lugar, con

¹⁰⁰ Véase la tabla 11 y el gráfico 2.

la finalidad de identificar los estilos de aprendizaje predominantes en nuestros estudiantes de español, hemos optado por el uso del cuestionario inventario de estilos de aprendizaje VAK (Visual, Auditivo, Kinestésico), adaptado al modelo de la metodología de la programación neurolingüística de su autor De la Parra¹⁰¹ (2004), por ser un instrumento más sencillo y comprensible para el nivel y la edad de la muestra.

En segundo lugar, con el interés de saber más acerca de las metodologías de enseñanza usadas por los profesores de la misma muestra de la presente investigación, y con el fin de encontrar respuestas a nuestros interrogantes, ha sido aplicado un cuestionario escrito realizado por Elizabeth Cabezas¹⁰². Ambos cuestionarios se pretende distribuirlos en el mes de febrero del año de 2018.

Con el objetivo de analizar los resultados, hemos utilizado la estadística descriptiva básica que nos ayudó a recopilar información de tipo cualitativo (es decir describir características del modelo VAK) y cuantitativo (es decir recopilación de datos), a través de tablas y gráficos (histogramas), basándonos en el fenómeno estudiado. El procesamiento de los datos ha sido realizado gracias a bases informáticas, en las cuales hemos usado el programa Excel para el tratamiento de datos y la obtención de resultados e histogramas.

¹⁰¹ Su versión electrónica, disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/wpcontent/uploads/2014/09/TEST-ESTILO-DEAPRENDIZAJES.pdf>. Consultado el 17/02/2018

¹⁰² Disponible en: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/12317/1/T-UCE-0010-164.pdf>. Consultado el 17/02/2018.

4.5.1. Cuestionario inventario de estilos de aprendizaje según el modelo VAK de la PNL

En cuanto al cuestionario, Fidias (2012: 74) menciona que: “*Es la modalidad de encuesta que se realiza de forma escrita mediante un instrumento o formato en papel contentivo de una serie de preguntas. Se le denomina cuestionario auto administrado porque debe ser llenado por el encuestado, sin intervención del encuestador.*”

El cuestionario inventario de estilos de aprendizaje según el modelo VAK de la PNL (de aquí en adelante es CIEAVAK), permite a los estudiantes conocer y saber qué canal de aprendizaje predomina en ellos mismos, y saber también que en función de la situación y de la persona que tengamos delante es interesante, también, tener en cuenta su canal de aprendizaje para fin a que la comunicación sea lo más fluida posible.

Este cuestionario se centra en tres sistemas de representación de la información: Visual, Auditivo y Kinestésico. La PNL nos facilita la comprensión de las vías preferentes de entrada, procesamiento y salida de la información. Las preguntas del cuestionario son cerradas de selección simple. Este último se compone de dos partes: *una parte A* en la cual el estudiante rellena sus datos académicos necesarios, tales como su nombre y apellido, su edad, grado y especialidad para los de Máster.

La parte B del cuestionario CIEAVAK consta de una lista de cuarenta preguntas relacionadas con la manera de hacer las cosas y recibir informaciones, tanto en su vida privada como la estudiantil. Aquí, los estudiantes eligen solamente una respuesta entre tres opciones dedicadas *a, b y c*; con la que más se identifiquen y marcarla con una cruz (X). No existen respuestas correctas ni erróneas, sino que se trata de que expresen su propia opinión acerca de sí mismo.

Igualmente, se ofrece al estudiante un cuadro interpretativo de evaluación de los resultados de su cuestionario, basado en tres columnas: *visual, auditivo y kinestésico*, en el cual marca la respuesta que elige para cada una de las preguntas en la columna correspondiente y al final suma verticalmente la cantidad de marcas por cada una. (Ver anexo n°2). El total se le permite al estudiante identificar qué canal perceptual es predominante, según el número de respuestas que elige en el cuestionario CIEAVAK.

Esto quiere decir que si el puntaje mayor se ubica en la primera columna, su canal de percepción, o sea, su estilo de aprendizaje dominante es visual, si es mayor para la segunda columna, su estilo es auditivo y si es mayor para la tercera su perfil es kinestésico.

El objetivo fundamental del cuestionario CIEAVAK es obtener una idea sobre cómo los estudiantes procesan la información, por un lado y sobre cómo actúan y reciben el mundo donde viven, por otro. Esto, seguramente, significa que una respuesta sincera y honesta es automáticamente una respuesta correcta. Así, el propósito del CIEAVAK es identificar los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios de español como lengua extranjera.

El hecho de realizar un diagnóstico y análisis crítico de los diferentes estilos de aprendizaje no implica, en absoluto, que se considere que todos los estudiantes son iguales y aprenden de la misma manera. En este sentido, es evidente considerar que cada estudiante muestra preferencias y habilidades particulares, que tanto como profesores, hay que tomarla en consideración a la hora de la planificación de nuestra tarea docente.

Sin lugar a dudas, si se considera verdaderamente la diversidad existente en el aula, no es necesario poner en el centro de la discusión a los famosos “estilos de aprendizaje”, sino que los profesores deberían enfocarse en los intereses, motivaciones y conocimientos previos de sus estudiantes, a fin de variar y diversificar las estrategias del aprendizaje universitario.

A su vez, hablando de la validez del cuestionario, podemos afirmar que el CIEAVAK cumple con los objetivos trazados principalmente en esta investigación, y corresponde a las hipótesis y la problemática de la misma. En este sentido, según nos lo explica Fidas (2012: 79): *“La validez del cuestionario significa que las preguntas o ítems deben tener una correspondencia directa con los objetivos de la investigación. Es decir, las interrogantes consultarán sólo aquello que se pretende conocer o medir”*. De modo que los datos obtenidos mediante su aplicación, fueron incorporados al programa computarizado “Microsoft Office Excel” que por su lado, nos facilitó el diseño y la preparación de los gráficos (Histogramas de resultados).

4.5.2. Cuestionario para profesores acerca de su metodología de enseñanza

En uno de sus estudios, Altbach (2002) insiste que la temática relativa a los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene un interés progresivo y creciente; y se ve como un elemento sustancial de la calidad de las instituciones de enseñanza superior. En este contexto se ubica el objetivo del trabajo que llevamos a cabo, incluyendo los resultados de la validación de un instrumento para investigar los métodos que los profesores universitarios utilizan, con el propósito de presentar la información a sus estudiantes, y discutir las metodologías y los materiales didácticos que usan para realizar su tarea docente.

Precisamente, deseamos subrayar el cambio ocurrido, actualmente, en el papel del profesor, que es: mediador, diseñador de entornos de aprendizaje, propiciador del aprendizaje autónomo de los estudiantes. Indiscutiblemente, estos quehaceres exigen competencias pedagógicas, manejo de estrategias y de recursos didácticos, frente a la enseñanza tradicional basada en una imagen del profesor como poseedor y dispensador del saber de su disciplina, que se restringe fundamentalmente a la transmisión de los conocimientos a sus estudiantes.

De donde se infiere que la investigación en este ámbito nos requiere disponer de algún instrumento, que nos permita diagnosticar y analizar qué metodologías de enseñanza, recursos y materiales didácticos utilizan los profesores para llevar a la práctica su misión docente. Esto con el objetivo de establecer relaciones con los modos de aprendizaje de los estudiantes, lo que puede ayudar al diseño de planes de estudio, programas y planificación de las clases.

El objetivo de esta encuesta es recoger información sobre métodos y estrategias didácticas que utiliza el profesor/a universitario/a argelino/a de español en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera (el español). Por eso, Se pide comedidamente su colaboración, respondiendo con sinceridad al cuestionario. Los profesores no mencionan sus nombres a fin de que sus respuestas estén aseguradas por el anonimato. Luego, seleccionan sólo una respuesta que crean que sea la verdadera y la más conveniente, y que puede ser (a), (b), (c), (d) o (e).

La encuesta dedicada al grupo de profesores comprende trece preguntas y enunciados que deben responder mediante la selección de una opción entre las tres, cuarto y a veces cinco escalas propuestas¹⁰³.

A través de la aplicación de esta encuesta a este grupo de profesores, nuestro objetivo se inscribe, por un lado, en un contexto que pretende analizar las metodologías de enseñanza y por otro, describir los materiales y recursos didácticos usados por los profesores universitarios de español de la universidad de Tlemcen.

Más aun, la finalidad de esta encuesta es averiguar si esto incide en el modo de abordar el aprendizaje de sus estudiantes, estableciendo relaciones entre las metodologías, recursos y materiales, y los estilos de aprendizaje de los mismos. Esto se hace, pues, necesario la utilización de algún instrumento fiable que pueda adecuarse al objetivo de nuestra investigación y nos permita realizar nuestros análisis.

Deseamos subrayar, aquí, que este instrumento lo hemos usado con finalidades de investigación, pero, no para que el profesor examine sus concepciones y su práctica docente, actuando en consecuencia para mejorar. Es por eso que dicho cuestionario es útil para llevar a cabo un primer diagnóstico de las concepciones de los profesores en torno al conocimiento, al aprendizaje, y a la enseñanza y también, para analizar cómo se interrelacionan estas concepciones con los modos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes en el aula.

Para concluir este capítulo, consideramos la metodología de la investigación científica una ciencia que nos proporciona una serie de herramientas teórico-prácticas con el propósito de encontrar soluciones de problemas, mediante el uso del método científico. Sin lugar a dudas, su conocimiento nos representa una actividad de racionalización del entorno académico y profesional, provocando el desarrollo intelectual a través de la investigación sistemática de la realidad.

En definitiva, a través de *la metodología de investigación* se hace referencia a todas las decisiones que hemos tomado en cuenta, con el fin de alcanzar nuestros

¹⁰³ Véase el modelo en el anexo n° 2.

objetivos, las cuales se encaminan en aspectos tales como: el diseño y nivel de la investigación, la población y la muestra a estudiar, los métodos empleados para coleccionar los datos, las técnicas elegidas para el análisis de la información y los criterios para incrementar la calidad del trabajo, entre otras. Los diseños de investigación actuales giran en torno a dos grandes paradigmas, y no existen bases epistemológicas suficientes para establecer cual es mejor que el otro, estos son: el cuantitativo y el cualitativo.

Capítulo IV

Análisis e interpretación de los datos

En el siguiente capítulo quinto y último, presentamos el análisis e interpretación de los datos sacando, al final, las conclusiones necesarias al respecto. En otras palabras, los resultados que hemos conseguido mediante los cuestionarios se presentan en tablas y gráficos estadísticos que estarán acompañados de sus respectivas interpretaciones.

Estos últimos se organizan en función de las categorías y subcategorías de la investigación, con el objetivo de identificar los estilos de aprendizaje que predominan en los estudiantes. El análisis de los datos se efectúa relacionando las preguntas o indicadores de cada una de las subcategorías con los contenidos abordados en los marcos: teórico y metodológico, y que dan sustento a los resultados obtenidos.

Después de la aplicación de los instrumentos y la obtención de la información necesaria, nos hemos recurrido a unas técnicas que nos permiten su análisis e interpretación. Primero, hemos procedido al procesamiento de la información. Luego, debido al tamaño de la muestra, los datos han sido manejados a través de medios manuales. Los datos obtenidos en la investigación fueron cuantitativos y se originan de las preguntas combinadas del cuestionario.

En lo que concierne los datos cuantitativos obtenidos de las repuestas cerradas y de selección múltiple, nos hemos basado en las siguientes técnicas de análisis:

- a. *Usar tablas cuantitativas:* con la finalidad de interpretar y analizar los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario, hemos realizado un procedimiento sistemático. Esto es tabular las categorías conforme al caso. Enseguida, hemos ilustrado los resultados obtenidos mediante tablas y gráficos (histogramas) que nos permiten desarrollar un análisis de carácter cuantitativo. En palabras de Hernández et al. (2006: 343), el análisis descriptivo consiste: “*en describir los datos, valores o puntuaciones obtenidas para cada variable*”.
- b. *Usar índices estadísticos:* acorde con lo que nos explica Hurtado (2000: 59), el índice estadístico “*es un número que representa, de manera sencilla, la forma cómo se manifiesta un evento*”. Con el interés de analizar e interpretar los datos obtenidos a través de ambos cuestionarios, hemos calculado el porcentaje para

representar las variables utilizadas en nuestra investigación. En este sentido, Hurtado manifiesta que “*un porcentaje es una proporción multiplicada por 100*”.

Así que, una vez efectuadas las técnicas de procesamiento y exposición de los datos, hemos dedicado unos párrafos a la interpretación de la información reflejada, apoyada en el marco teórico-metodológico de nuestra investigación por un lado, y también, en nuestra experiencia profesional tanto como profesores de español como lengua extranjera en la universidad donde trabajamos, por otro.

5.1. Análisis de los resultados del cuestionario de los estilos de aprendizaje (el modelo VAK de la PNL)

En este apartado, recalamos la importancia del análisis de los estilos de aprendizaje tanto para el estudiantado, como también para el profesorado. Según nuestro modo de ver, dicha importancia reside en tener en cuenta sus diferentes necesidades. Por una parte, nos permite tener una perspectiva de la manera cómo el estudiante asume el conocimiento, explorando y reconociendo sus destrezas, fortalezas y aspectos a mejorar.

Por ello, debemos aprovechar de unas estrategias que nos permitan el desarrollo de cada uno de estos estilos con la finalidad de que ningún estudiante se sienta excluido, sino que pueda reflexionar y evaluar su aprendizaje objetiva y pertinentemente.

A continuación, presentamos los resultados obtenidos tras la aplicación del cuestionario CIEAVAK a 452 estudiantes de español, del nivel de enseñanza superior, procedentes de la universidad Abu Bekr Belkaid, ubicada en la provincia de Tlemcen:

Tabla 10. La participación de los estudiantes para responder al cuestionario

Los estudiantes que respondieron correctamente al cuestionario	Los estudiantes que no nos devolvieron sus cuestionarios	Total
452 (92.62%)	36 (07.37%)	488

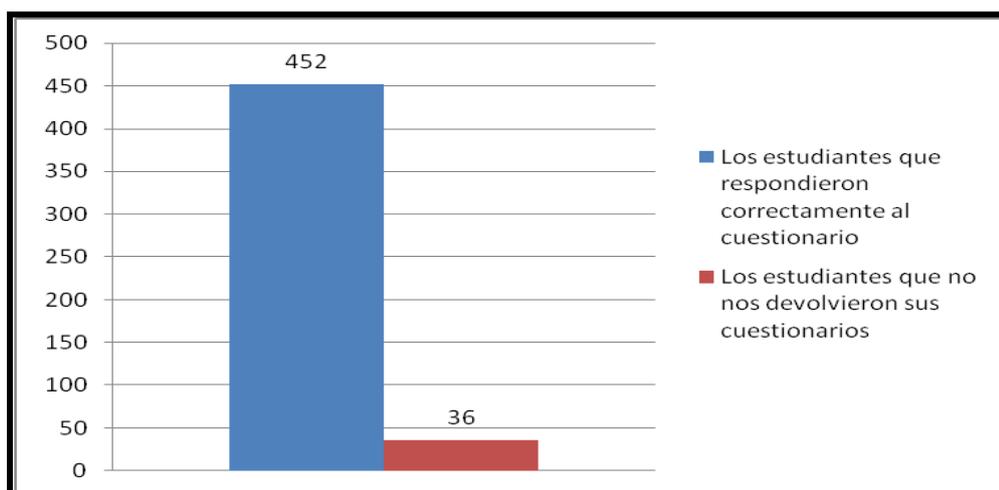


Gráfico 1. Histograma de la participación de los estudiantes para responder al cuestionario (Elaboración propia)

Como nos demuestran la tabla y el gráfico anteriores, entre un total de 488 estudiantes matriculados en los tres cursos de licenciatura y las dos especialidades de Máster I (Lengua- Comunicación y Literatura-Civilización) a quienes les repartíamos el cuestionario de identificación de su estilo de aprendizaje favorito, adaptado de la metodología de la programación neurolingüística, hemos podido contar con la participación y colaboración de unos 452 estudiantes (92.62%). En este sentido, registrábamos una reluctancia y ausencia de algunos, a quienes distribuimos dicho cuestionario, éstos han sido 36 estudiantes (07.37%) que no lo devolvieron.

5.1.1. Descripción de variables socio-académicas por edades

Tabla 11. Distribución de *la variable edad* de los estudiantes por número y porcentaje

Edades	Número de estudiantes	Porcentaje
Hasta 18 años	82	18.14%
De 19 a 20 años	94	20.79%
De 20 a 30 años	267	59.07%
Mayor de 30 años	09	01.99%

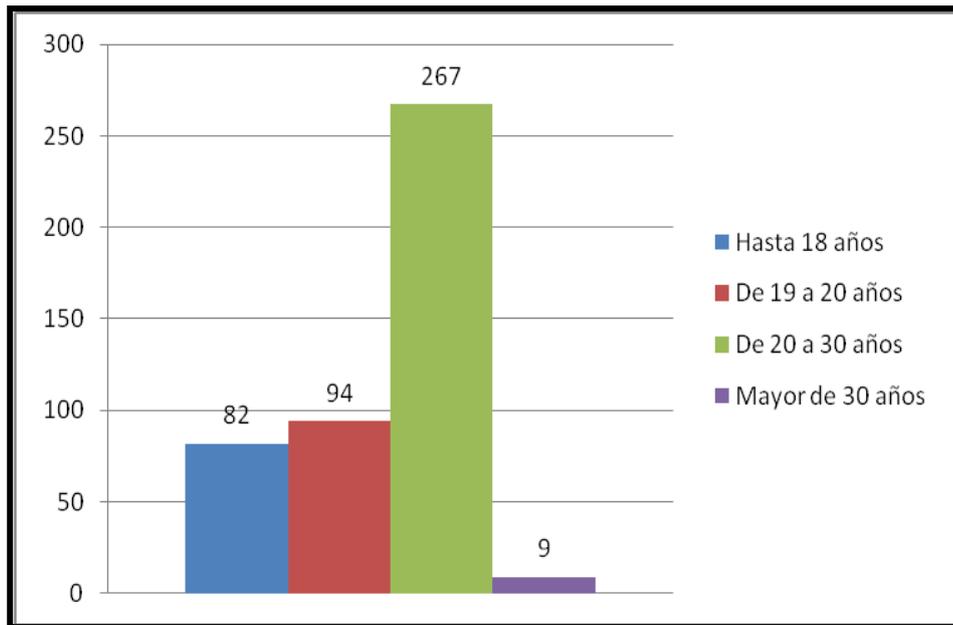


Gráfico 2. Histograma de distribución de los estudiantes por edades (Elaboración propia)

En cuanto, a la variable *edad*, se puede observar, según la tabla 11 y el gráfico 2, casi más de la mitad de los estudiantes participantes en nuestro cuestionario se registran en el colectivo de 20 a 30 años (59.07%). Luego, aquellos que tienen de 19 a 20 años son de (20.79%), seguidos por el colectivo de hasta 18 años (18.14%) y finalmente, encontramos sólo un porcentaje de 01.99% de los estudiantes que tienen más de 30 años. Cabe señalar que, además de seguir sus estudios en la universidad, algunos de los estudiantes trabajan paralelamente.

5.1.2. Descripción de variables socio-académicas por género y grados

Tabla 12. Distribución por grados y género de los estudiantes participantes en la encuesta

Género	Grados de los estudiantes					Total/ Porcentaje%
	1° L	2°L	3°L	MI. LC	MI CIV- LIT	
Mujeres	72	68	82	76	45	343 75.88%
Hombres	31	26	34	11	07	109 24.11%
Total Porcentaje %	103 22.78%	94 20.79%	116 25.66%	87 19.24%	52 11.50%	452

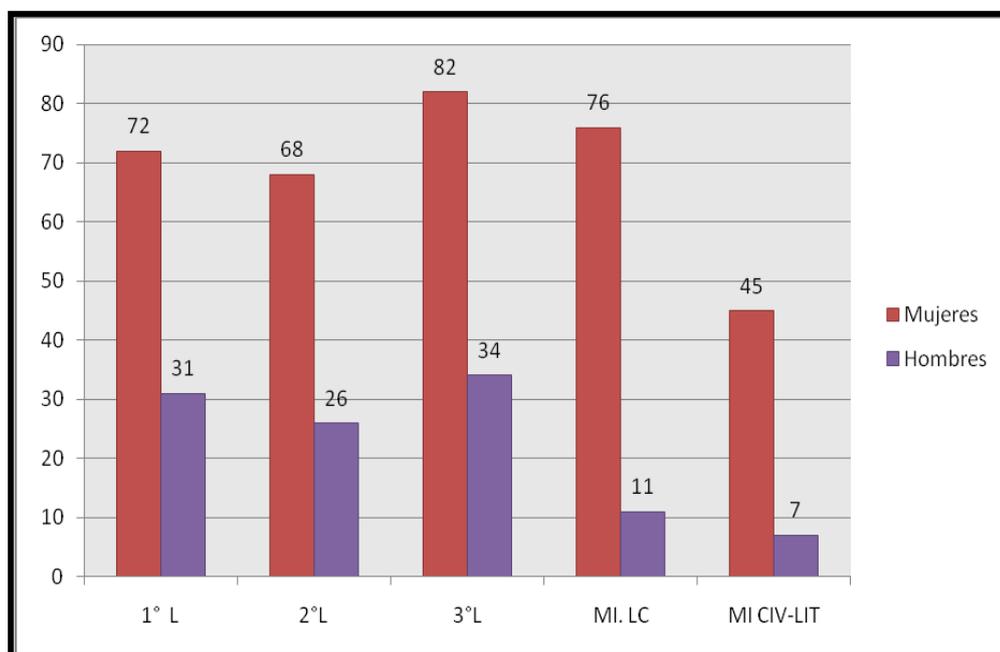


Gráfico 3. Histograma de Participación de los estudiantes según su género y nivel (Elaboración propia)

En cuanto a la composición de la muestra refiriéndonos al género, y según los datos obtenidos, podemos observar que la participación de las mujeres, respecto a los hombres, ha sido mayor, con un porcentaje de (75.88%); mientras que la colaboración de los hombres forma aproximadamente un cuarto por ciento (24.11%) del total de la muestra.

Como lo manifiesta el histograma del gráfico 3, la participación del género femenino es superior (en comparación con la del género masculino) en la totalidad de los grados, tanto de licenciatura (1°L, 2°L, 3°L) como aquella de Máster I (MILC y MI CIV-LIT). Ésta es una característica específica de los departamentos de lenguas extranjeras: francés, inglés, español y también de traducción de la universidad Abu Bekr Belkaid de Tlemcen, donde se observa una mayoría de estudiantes del género femenino; especialmente en el departamento de español. Esto no concierne sólo a los estudiantes, sino también al personal administrativo.

5.1.3. Análisis descriptivo y comparativo por tipos de estilos de aprendizaje

Tabla 13. Identificación de los estilos de aprendizaje según el modelo VAK en todos los estudiantes por género

		Mujeres	Hombres	Total/ Porcentaje
Estilos de Aprendizaje según el modelo VAK de la PNL	Visual	148 74.37%	51 25.62%	199 44.02%
	Auditivo	132 78.57%	36 21.42%	168 37.16%
	Kinestésico	14 56%	11 44%	25 05.53%
	A-K	22 91.66%	02 08.33%	24 05.30%
	V-K	19 73.07%	07 26.92%	26 05.75%
	VAK Ap. Mixto	08 80%	02 20%	10 02.21%
	Total	343	109	452

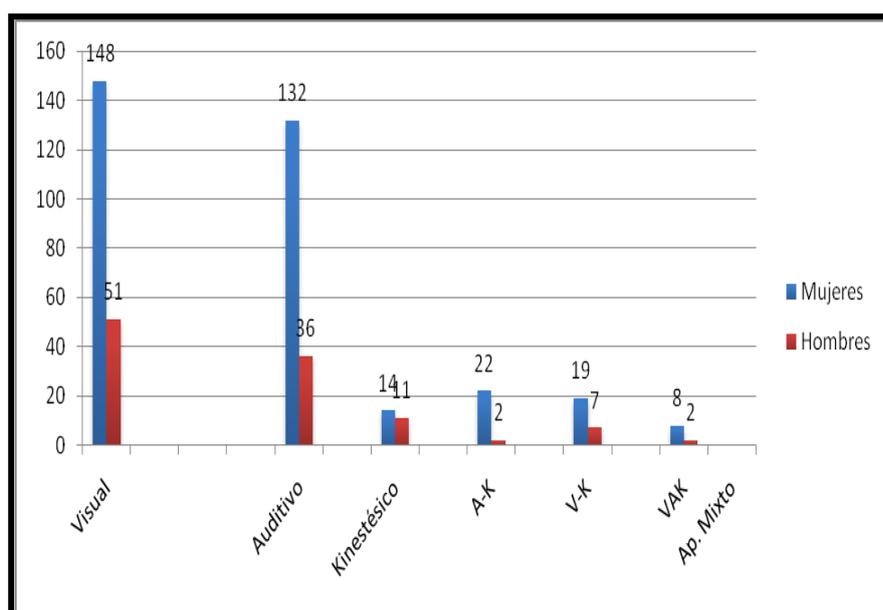


Gráfico 4. Histograma de identificación de los estilos de aprendizaje por género según el modelo VAK en los estudiantes. (Elaboración propia)

Los resultados de la identificación de los estilos de aprendizaje por género, según el modelo *visual-auditivo-kinestésico* de la programación neurolingüística, en todos los estudiantes, nos muestran que la preferencia sensorial predominante entre éstos es *la visual*, con un porcentaje de *44.02%*, seguida por la preferencia auditiva con un *37.16%*. Mientras que el estilo kinestésico registra sólo un *05.53%*.

Lo que nos sorprendió a la hora de recopilar los datos es encontrarnos con estudiantes que disponen de doble estilo (auditivo-kinestésico o visual-kinestésico) y otros con modalidad mixta (visual-auditivo-kinestésico), incluso con números limitados. También, observamos que los mayores porcentajes en todos los estilos de aprendizaje, han sido obtenidos por el género femenino¹⁰⁴.

Analizando los resultados de la tabla 13 y del gráfico 4, comprobamos que la modalidad que más destaca entre los estudiantes de español de la universidad Abu Bekr Belkaid de Tlemcen es *la visual*. Pensamos que esto ocurre porque en el sistema de

¹⁰⁴ Véase la explicación en el apartado 5.1.2. de este capítulo.

enseñanza superior argelino predomina más una enseñanza con tendencia a lo visual, orientándose a que los estudiantes tengan que asimilar grandes cantidades de información con rapidez.

Pero, tenemos que subrayar que no siempre es el estilo visual el que destaca, con lo cual insistimos en que cada grupo puede tener un perfil de estilo de aprendizaje diferente al otro.

Así, según los resultados anteriores, observamos que el perfil de aprendizaje de los estudiantes no es lo mismo y sus preferencias no son iguales, dado que pertenecen a estilos diversos. Podemos explicar esto; o por las metodologías adoptadas por los docentes universitarios de español de la universidad de Tlemcen, quienes propician un estilo multisensorial, o bien que las estrategias de aprendizaje que se realizan en este departamento contribuyan a ello.

Igualmente, debido a los aprendizajes mixtos que hemos alcanzado en la recopilación de los datos del cuestionario, hemos llegado a la observación de que los estudiantes que privilegian un estilo de aprendizaje determinado no es por falta de interés en los otros, sino porque creemos que no están acostumbrados a utilizarlos. En este sentido, los estudiantes que no destacan en una preferencia en concreto, sino que su estilo de aprendizaje es una combinación de las tres modalidades, tal y como nos reflejan los resultados del cuestionario.

Cabe señalar que en el departamento de español de la universidad de Tlemcen, los profesores de diferentes módulos tratan de usar metodologías que usan los dos sistemas de representación *visual* y *auditivo*, pero hemos notado que por falta de recursos, tiempo o quizás, desconocimiento por parte de los profesores, las metodologías que estimulan la modalidad kinestésica en los estudiantes es ausente, o mejor dicho, inexistente en los salones de clases de español, siendo el estilo visual el más predominante entre el estudiantado.

5.1.4. Análisis descriptivo y comparativo por estilos de aprendizaje en los estudiantes de licenciatura

Tabla 14. Identificación de los estilos de aprendizaje según el VAK en los estudiantes de 1°L por números y porcentajes

		Mujeres	Hombres	Total
Estilos de Aprendizaje según el modelo VAK de la PNL	Visual	47	10	57 55.33%
	Auditivo	21	14	35 33.98%
	Kinestésico	02	04	06 5.82%
	A-K	00	00	00
	V-K	02	03	05 04.85%
	VAK Ap. Mixto	00	00	00
	Total	72	31	103

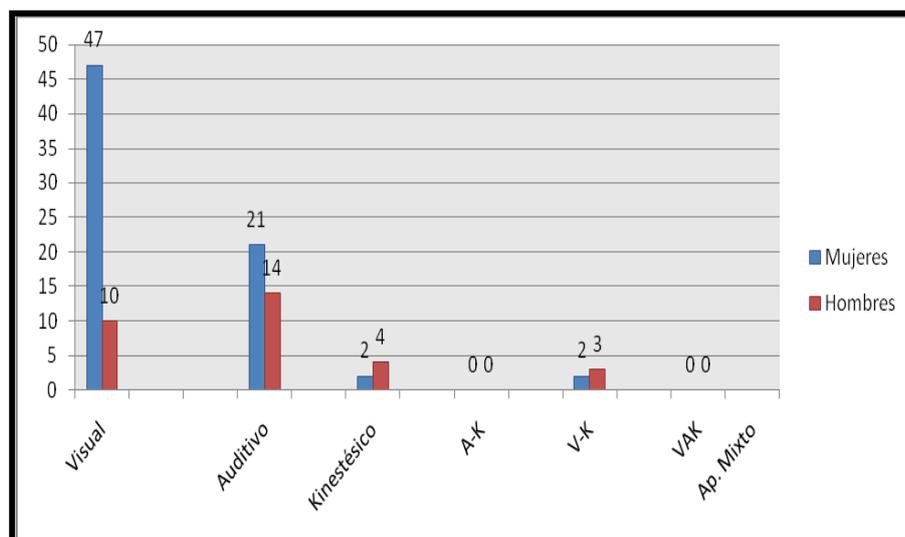


Gráfico 5. Histograma de identificación de los estilos de aprendizaje según el VAK en los estudiantes de 1°L (Elaboración propia)

Según los datos obtenidos que pertenecen a los estudiantes de primer grado de licenciatura, podemos afirmar que los más altos porcentajes corresponden a las respuestas que reflejan un aprendizaje de estilo visual. Esto quiere decir que a un 55.33% se les vienen a la mente imágenes y figuras en vez de frases y descripciones verbales a la hora de realizar las actividades de aprendizaje que se les manda su profesor. En concreto, cuando el docente explica un tema, recuerdan más lo que ven que lo que exponen sólo verbalmente.

También, creemos que a estos estudiantes les resulta mejor que la información les llegue a través de unas estrategias de aprendizaje tales como: *gráficos, esquemas, diagramas mapas conceptuales y tablas*. Por otro lado, el 33.98% tiene el estilo auditivo; o sea, a estos estudiantes prefieren aprender las clases a través de explicaciones e instrucciones verbales realizadas por sus profesores; clases en las que les explican sólo verbalmente la mayor parte del tiempo. Luego, los estudiantes cuyo canal de percepción preferido es el kinestésico son una minoría con un porcentaje de 5.82%. Sin olvidar, el 04.85% de éstos con una modalidad de aprendizaje visual-kinestésica.

Tabla 15. Identificación de los estilos de aprendizaje según el modelo VAK en los estudiantes de 2ºL

		Mujeres	Hombres	Total
Estilos de Aprendizaje según el modelo VAK de la PNL	Visual	21	09	30 31.91%
	Auditivo	27	10	37 39.36%
	Kinestésico	02	03	05 5.31%
	A-K	08	01	09 9.57%
	V-K	08	02	10 10.63%
	VAK Ap. Mixto	02	01	03 3.19%
	Total	68	26	94

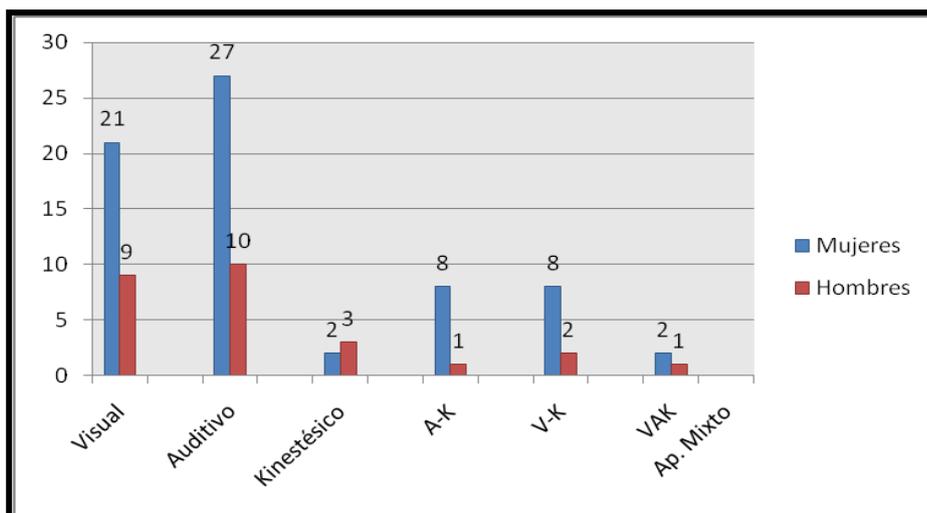


Gráfico 6. Histograma de identificación de los estilos de aprendizaje según el VAK en los estudiantes de 2ºL (Elaboración propia)

A diferencia de los estudiantes del 1ºL, en los del 2ºL predominan los auditivos (39.36%) que forman casi más del tercio del total de sus compañeros, seguidos por los visuales (31.91%), los visuales-kinestésicos (10.63%), los auditivos kinestésicos (9.57%) y finalmente los kinestésicos con un porcentaje de (5.31%). Aunque con un número muy reducido, pero podemos observar que en este grupo, existen estudiantes que usan sus tres canales de percepción para aprender español, o sea tienen un aprendizaje mixto (VAK).

Tabla 16. Identificación de los estilos de aprendizaje según el modelo VAK en los estudiantes de 3ºL

		Mujeres	Hombres	Total
Estilos de Aprendizaje según el modelo VAK de la DNI	Visual	41	21	62 53.44%
	Auditivo	20	08	28 24.13%
	Kinestésico	08	02	10 8.62%
	A-K	06	01	07 6.03%

	V-K	03	01	04 3.44%
	VAK Ap. Mixto	04	01	05 4.31%
	Total	82	34	116

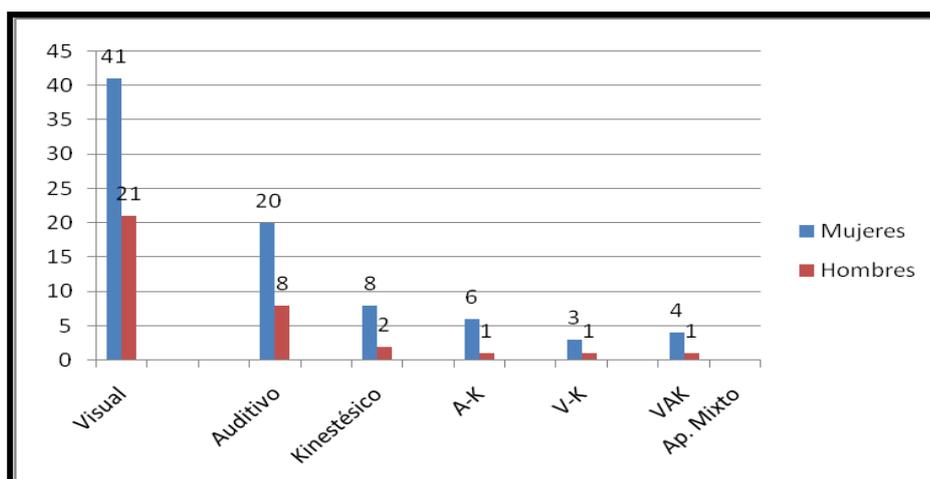


Gráfico 7. Histograma de identificación de los estilos de aprendizaje según el VAK en los estudiantes de 3ºL (Elaboración propia)

A la vista de los resultados obtenidos pertenecientes a los estudiantes del 3ºL y presentados en la tabla 16, existe una mayor preferencia por el estilo visual, que casi lo dispone más que la mitad de este grupo (53.44%), y de esta manera, nos parece necesario señalar, que existe un matiz considerable entre las diferentes modalidades de aprendizaje de estos estudiantes, sobre todo, entre el visual y el auditivo que alcanza un (24.13%).

Igual que los del 1ºL y 2ºL, los estudiantes kinestésicos en 3ºL alcanzan sólo un (8.62%), que aunque, según nuestro modo de ver, es un porcentaje menor, pero comparándolo con los resultados de los del 1ºL y 2ºL, queda mayor. Esto es lo que nos lleva pensar en la importancia y la presencia de la modalidad kinestésica en la clase de E/LE. Es por eso que los profesores deben ser conscientes de esta diversidad, presentando sus contenidos según las respectivas preferencias de sus estudiantes, especialmente a los que tienen un estilo kinestésico.

Concretamente, observamos que también los estilos de aprendizaje mixtos existen en este grupo de 3ºL. Aquí, señalamos que el (6.03%) se registra en el estilo auditivo-kinestésico, el (3.44%) en el visual-kinestésico y finalmente, encontramos el visual-auditivo-kinestésico con un porcentaje de (4.31%).

5.1.5. Análisis descriptivo y comparativo por estilos de aprendizaje en los estudiantes de Máster

Tabla 17. Identificación de los estilos de aprendizaje según el VAK en los estudiantes de MI LC

		Mujeres	Hombres	Total
Estilos de Aprendizaje según el modelo VAK de la PNL	Visual	31	08	39 44.82%
	Auditivo	36	01	37 42.52%
	Kinestésico	01	01	02 2.92%
	A-K	05	00	05 5.74%
	V-K	02	01	03 3.44%
	VAK Ap. Mixto	01	00	01 1.14%
	Total	76	11	87

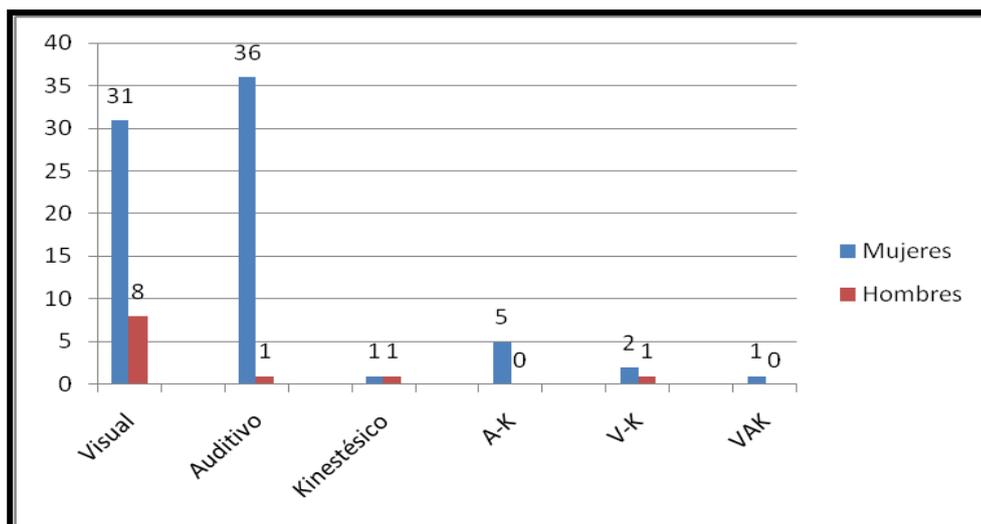


Gráfico 8. Histograma de identificación de los estilos de aprendizaje según el VAK en los estudiantes de MI LC (Elaboración propia)

En cuanto a los resultados obtenidos por los estudiantes del primer grado de Máster Lengua y Comunicación, observamos una mayor preferencia en los estilos: primero, el visual (44.82%); pensamos que éstos retienen y aplican más información cuando se presenta visualmente. Además, nos parece que les gustan mucho las presentaciones de PowerPoint, notas en una pizarra blanca y folletos.

Por otra parte, aprenden con mayor energía de la lectura que de escuchar a un compañero leer o hablar. Por esta razón, hemos podido notar que los visuales se sientan en la parte delantera de la clase en vista de que su tendencia a ser distraído por estímulos visuales.

Segundo, el auditivo (42.52%); en contraste de lo anterior, esta categoría aprende los contenidos con más eficacia al oírlos. Con esto queremos decir que éstos comprenden la información cuando se les presenta oralmente, así por ejemplo, estando en una conferencia o escuchar un libro de audio.

Igual que los visuales, los estudiantes auditivos les encanta sentarse en la parte delantera de la clase, alejándose de puertas y ventanas a fin de evitar distracciones audibles. Debemos agregar que prefieren leer notas y libros de texto o policopias en voz

alta cuando estudian. De ahí que los resultados nos muestran porcentajes casi aproximativos entre los canales: visual y auditivo en este grupo.

A su vez, existen aprendizajes mixtos tal como lo hemos podido ver en los grupos anteriores, pero siempre con números menores. Los estudiantes kinestésicos (2.92%) son pocos, pero existen en la clase de MI LC. Éstos aprenden haciendo, teniendo más probabilidades de comprender y retener la información cuando tienen la oportunidad de practicar algo o utilizarla en forma práctica, como es el caso de realizar experimentos en un laboratorio.

Este tipo de estudiantes, también aprenden más efectivamente cuando están en movimiento. Estos estudiantes necesitan la estimulación motora mientras aprenden, por ejemplo presentan trabajos caminando o tocando un lápiz en la mano.

Tabla 18. Identificación de los estilos de aprendizaje según el modelo VAK en los estudiantes de MI CIV-LIT

		Mujeres	Hombres	Total
Estilos de Aprendizaje según el modelo VAK de la PNL	Visual	08	03	11 21.15%
	Auditivo	28	03	31 59.61%
	Kinestésico	01	01	02 3.84%
	A-K	03	00	03 5.76%
	V-K	04	00	04 7.69%
	VAK Ap. Mixto	01	00	01 1.92%
	Total	45	07	52

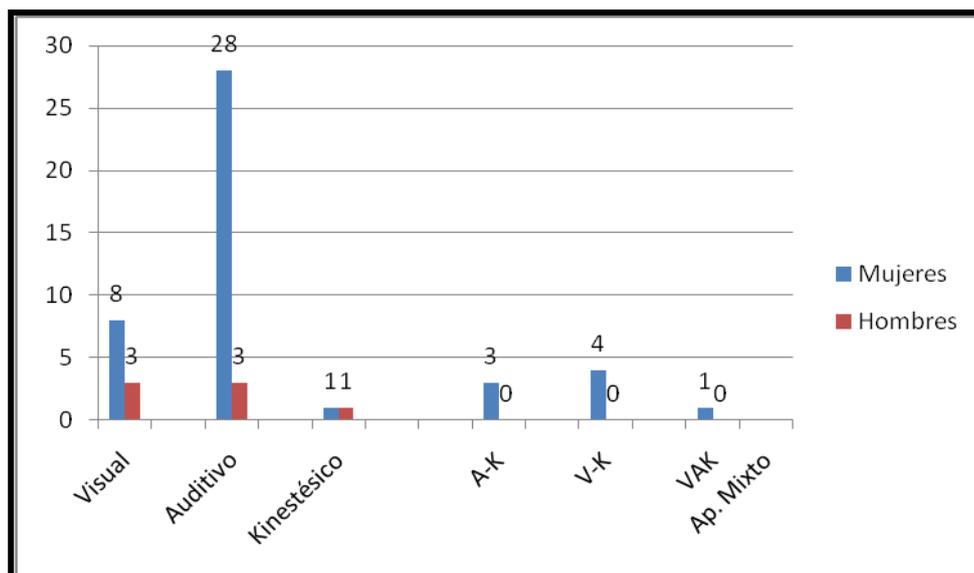


Gráfico 9. Histograma de identificación de los estilos de aprendizaje según el modelo VAK en los estudiantes de MI CIV-LIT (Elaboración propia)

Como podemos observar, en este grupo de estudiantes (MI CIV-LIT) existe una gran cantidad que supera la mitad del total de los auditivos (59.61%). Pensamos que esto ocurre como consecuencia del sistema de enseñanza que fomenta este estilo, usando metodologías tradicionales basadas en la audición.

De esta manera, creemos que si se analizaran las características predominantes de este estilo, quedaría patente la relación existente entre la metodología tradicional de enseñanza en la que el profesor es el responsable de presentar el contenido y los estudiantes son solamente receptivos pasivos.

Por otro lado, se encuentran los estudiantes visuales con un porcentaje de (21.15%), seguidos por los visual-kinestésicos (7.69%), los auditivo-kinestésicos (5.76%), los kinestésicos (3.84%) y finalmente, encontramos un solo estudiante que dispone de un estilo de aprendizaje mixto visual-auditivo-kinestésico (1.92%).

5.1.6. Correlaciones entre los estilos de aprendizaje

Con respecto a los objetivos planteados al principio, nos parece que a través de esta investigación descriptivo-explicativa hemos presentado resultados interesantes, a pesar de que esté limitada por diversos factores, tales como: número de sujetos, experimentación con un solo modelo, uso de un solo departamento, etc. En particular, es necesario recordar que:

- El cuestionario inventario de estilos de aprendizaje según el modelo de la programación neurolingüística es un instrumento adecuado para medir el estilo de aprendizaje de los estudiantes universitarios, y que la teoría subyacente a su composición es revisable observando el comportamiento de los estudiantes en situaciones de aprendizaje.

Debemos señalar que la muestra estudiada en esta investigación está siempre disponible y receptiva a las solicitudes de un investigador, tanto la de los estudiantes, como aquella de los profesores, cualidades que, según nuestra opinión, facilitan negar o confirmar las hipótesis.

- El estudio del estilo de aprendizaje es un elemento fundamental del diagnóstico de la enseñanza universitaria. A través de los resultados obtenidos, hemos podido observar que el mayor canal de recepción predominante en los estudiantes es *el visual*. Los profesores están delante de individuos que deben ser estimulados mediante actividades que fomentan acciones, tales como: *observar, leer, imaginar, buscar diferencias, comparar imágenes, escribir, dibujar, entre muchos*.

A fin de llevar a cabo dichas actividades, existen recursos pedagógicos útiles que las hacen posibles y que el profesor puede contar con ellos, para presentar su clase, estos son: [vídeos pedagógicos](#) o *didácticos*, *diagramas*, [infografías](#), [mapas mentales](#), *mapas conceptuales, imágenes, películas, youtube, e-mails, documentales, crucigramas, obras de arte, diapositivas, entre otros*.

- La segunda preferencia sensorial dominante entre los estudiantes es el canal auditivo. Con la intención de facilitar su aprendizaje, la tarea del profesor es

imprescindible, estimulando en ellos algunas acciones que, según nuestro juicio, son adecuadas para este tipo, pueden ser: *escuchar, cantar, debatir, narrar, preguntar, responder, entre otras*. Los recursos pedagógicos favorables y adecuados para estimular este estilo de aprendizaje son: *canciones, [podcast](#) propios o externos, notas de voz por dispositivos móviles, charlas, conferencias*, entre otros.

- Según los resultados obtenidos, nos parece oportuno señalar que hemos encontrado algunos estudiantes que no tienen un solo estilo preferido, sino que presentan una combinación entre dos, o bien, tres estilos juntos. La combinación encontrada en la población estudiada es de: *Auditivo-Kinestésico, Visual-Kinestésico y Auditivo-Visual-Kinestésico*. Sin embargo, pensamos que esto muestra que hay un porcentaje de estudiantes de la muestra estudiada que combina sus estilos de aprendizaje; el hecho que fortalece su proceso de adquisición de conocimientos.
- El canal de percepción *kinestésico* está claramente conectado y relacionado con los estilos *visual* y *auditivo*. Esto quiere decir que además de ser visual o auditivo, el estudiante es también sensorial y se caracteriza por el tacto, o sea, en una lección, por ejemplo, usa la computadora a la hora de tomar apuntes, considerando que a este tipo de estudiante le gusta tocar algo o trabajar con sus manos a fin de adquirir conocimientos.

De manera que podemos usar estos dispositivos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, en vez de manipularlos simplemente porque están disponibles. Además, el profesor necesita proporcionar algunos recursos interactivos tal como es *el video* para que sus estudiantes los manejen en un momento apropiado del aprendizaje.

- En definitiva, esta combinación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes permite al docente incorporar, asimismo, herramientas colaborativas en las lecciones. Con esto queremos decir que los estudiantes comparten sus opiniones y trabajan colectivamente los proyectos, haciendo actividades o realizando presentaciones escritas y orales. Así que, hay que trabajar con cuidado estos métodos, porque la idea no se trata de ‘marcar a nadie’; los estilos de aprendizaje

Visual, Auditivo, Kinestésico, aunque son relativamente estables, pero pueden cambiar.

5.2. Análisis del cuestionario de los profesores de español

Tabla 19. La participación de los profesores en el cuestionario por número y grado

Grado de los profesores	Cantidad
Permanentes	13
Asociados	05
Doctorandos	07
Total	25

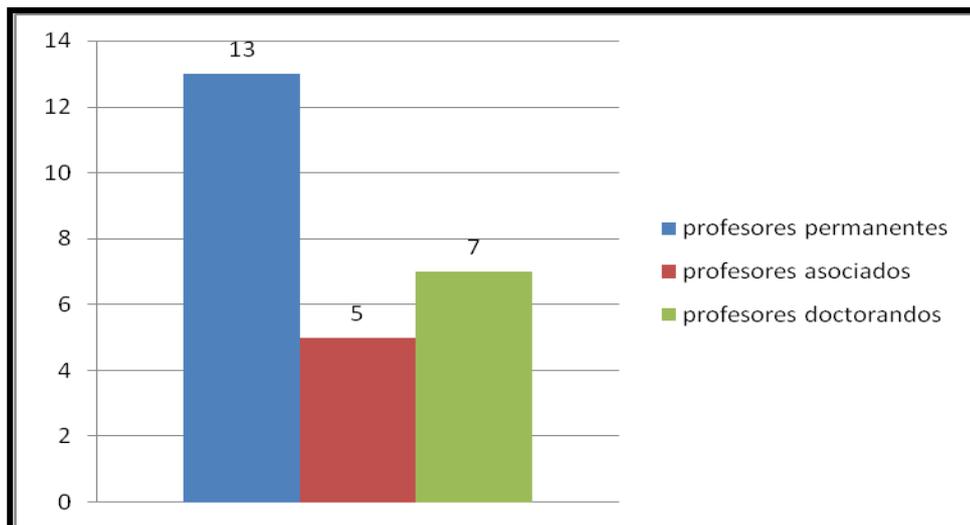


Gráfico 10. Histograma de participación de los profesores en la encuesta. (Elaboración propia)

Como demuestra *el gráfico 10* que nos presenta el grado y la cantidad del profesorado en el departamento de español de la facultad de Letras y Lenguas de la universidad Abu Bekr Belkaid de Tlemcen, la muestra estudiada en esta investigación

está compuesta por un total de veinticinco profesores, entre ellos, podemos encontrar trece profesores permanentes, cinco asociados y siete profesores doctorandos.

Conviene subrayar que entre los profesorados de los departamentos de la facultad: Lengua árabe, Artes, Francés, Inglés y traducción; el departamento de español es el único que contiene un número reducido de profesores permanentes. Es por eso, y con motivos de asegurar la formación adecuada de sus estudiantes, se recurre, por un lado, a los asociados que generalmente son o profesores en las escuelas secundarias, o bien, inspectores de la Educación Nacional para impartir clases de gramática, técnicas de expresión oral y técnicas de expresión oral. Por otro, se recurre también, a los estudiantes que cursan la carrera del doctorado y que normalmente preparan su tesis, en paralelo.

Interpretación y análisis de la primera pregunta:

1. El uso de recursos visuales en sus clases es:

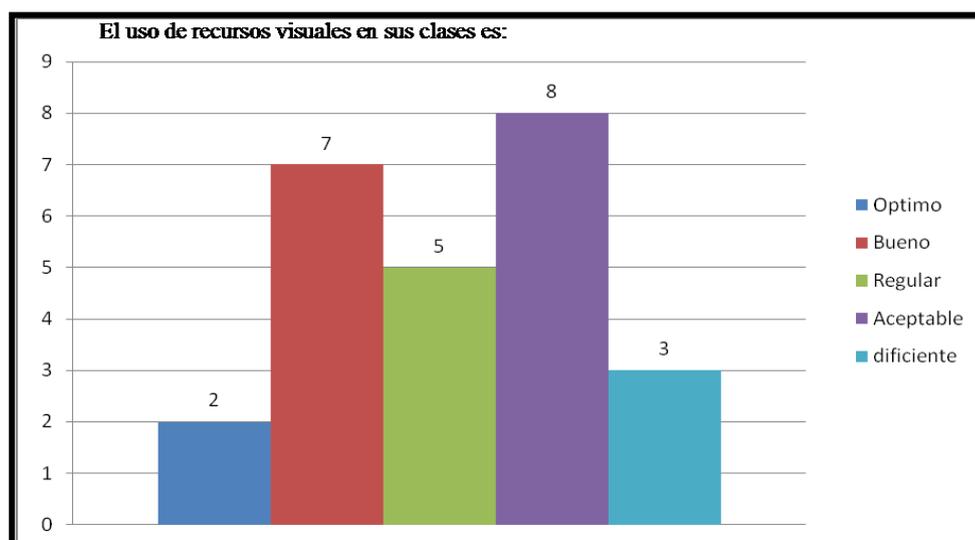


Gráfico 11. Histograma de la primera pregunta. (Elaboración propia)

En cuanto al primer ítem del cuestionario de profesores, y según el histograma de resultados anterior, podemos ver claramente que, según sus opiniones, ocho de ellos usan los recursos visuales de manera aceptable. Luego, los siete profesores declaran que los usan de manera buena, los cinco regularmente, unos tres escogen deficiente o sea, no usan recursos visuales y otros dos señalan que los usan de manera óptima.

Ahora podemos decir que según los resultados, aunque hay profesores que no usan recursos visuales en sus clases, pero más de la mitad de éstos los usan y están presentes en sus aulas. Pensamos que es el hecho que nos explica la preferencia visual diagnosticada en los estudiantes de español de este departamento.

Indiscutiblemente, insistimos que el uso del recurso visual está considerado una herramienta que permite al estudiante perfeccionar o beneficiarse de las clases, especialmente las expositivas. Con esto queremos decir que a la hora de explicar cualquier concepto por el profesor, puede acompañarlo por una tarea visual de ejemplificación, facilitando así, la generación de un aprendizaje significativo en los estudiantes.

De modo que, actualmente, el aprendizaje visual como estrategia de aprendizaje, está considerado necesario en las nuevas metodologías de enseñanza, que intentan engendrar en los estudiantes motivación e interés, estimulando su pensamiento creativo y reflexivo. Por consiguiente, los profesores que usan recursos visuales en sus clases están aplicando uno de los mejores métodos para enseñar habilidades del pensamiento, ayudando a sus estudiantes a crear o fortalecer procesos reflexivos, metacognitivos, y también, creativos.

Interpretación y análisis de la segunda pregunta:

3. Realiza dibujos, cuadros y gráficos para explicar su clase:

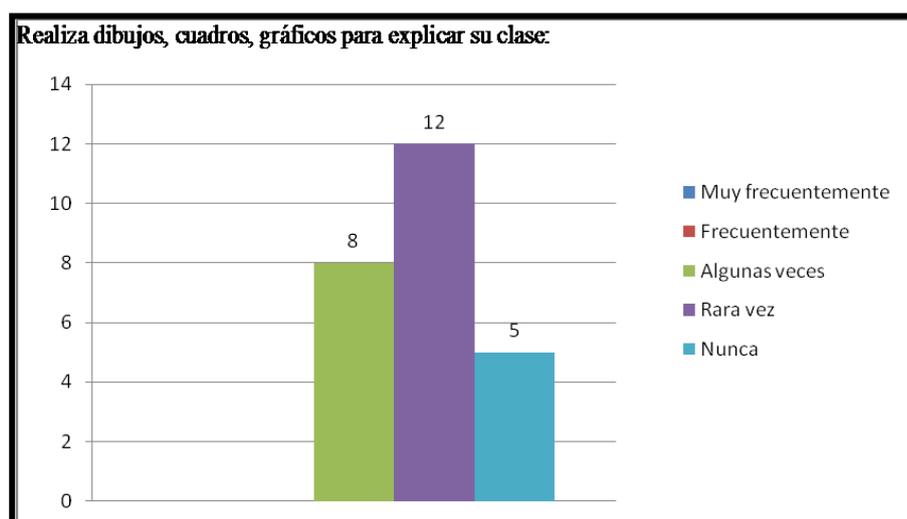


Gráfico 12. Histograma de la segunda pregunta. (Elaboración propia)

Cabe destacar que la mayoría de los profesores encuestados, usa o realiza raramente dibujos, cuadros y gráficos para explicar su clase. Puesto que doce de ellos lo han señalado claramente, según nos manifiesta *el gráfico 12*. Otros ocho dicen que algunas veces los emplean y cinco profesores expresan que nunca los integran como soportes, con el fin de facilitar mejor los contenidos de sus clases.

Es necesario recalcar, según los resultados obtenidos, que hemos podido comprobar la menos importancia que tienen los dibujos, cuadros y gráficos para los profesores de español. Aunque la modalidad visual que disponen nuestros estudiantes, como lo podemos ver, existe un desinterés por parte del profesorado. Podemos explicar esta situación, o por su ignorancia de la existencia de diferentes estilos de aprendizaje, o porque el horario de la sesión no les permite usar tales soportes.

Deseamos subrayar, aquí, que si los profesores usan estos soportes visuales en sus salones de clase, indudablemente, el estudiantado participa de manera activa en su proceso de aprendizaje. Más aún, creemos que se convierte en el protagonista en la adquisición de sus propios conocimientos, esto también, lo deja entender mejor y durante más tiempo.

Por otro lado, como seres humanos, nuestro pensamiento actual es visual, sobre todo en este tiempo de las pantallas y las tecnologías. Por esta razón, nuestros estudiantes son, cada vez, más capaces de concebir mejor las ideas que se les presentan a través de soportes visuales, y no sólo a través de conceptos abstractos, como son la mayoría de los conceptos que enseñamos en el ámbito de las humanidades, tales como: literatura, historia, lengua, entre muchos.

Interpretación y análisis de la tercera pregunta:

3. Existe participación permanente de los estudiantes que involucren dibujo o escritura:

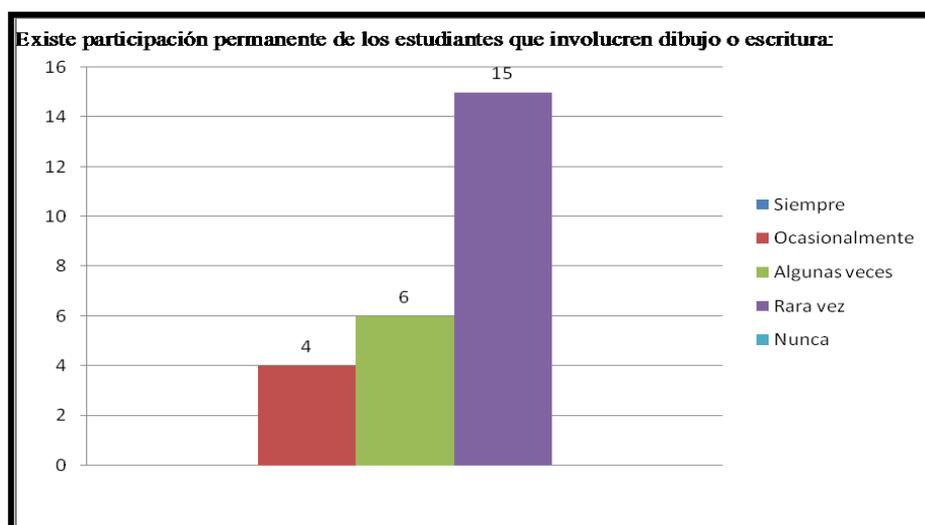


Gráfico 13. Histograma de la tercera pregunta. (Elaboración propia)

A través de esta pregunta, se busca saber acerca de la participación permanente de los estudiantes que involucren dibujo o escritura en su aprendizaje. Como lo manifiesta *el gráfico 13*, quince profesores seleccionan el colectivo *rara vez*, seis profesores dicen *algunas veces*, y cuatro profesores escogen *ocasionalmente*.

Según las opiniones de los profesores, esto nos lleva a pensar que algunos estudiantes no se interesan por los dibujos o la escritura, o sea, no participan permanentemente cuando los involucran en el aprendizaje. Quizás, esto sucede cuando los profesores hacen, pocas veces, hincapié en ellos, pensando que el dibujo o la escritura es algo pasivo que no estimula la motivación de sus estudiantes.

En cambio, pensamos que cuanto más utilizamos dibujos e imágenes en nuestras clases, conseguimos más que nuestro estudiantado sea capaz de recordar determinadas ilustraciones, que tal vez, le permita comprender conceptos complejos y difíciles de definir. Además, nos parece que estos soportes son estrategias muy beneficiosas para los estudiantes en período de los exámenes, dado que les facilita el repaso, la síntesis, y sobre todo, les favorece la memorización.

Interpretación y análisis de la cuarta pregunta:

4. Los estímulos auditivos que aplica a sus estudiantes en diferentes modalidades son:

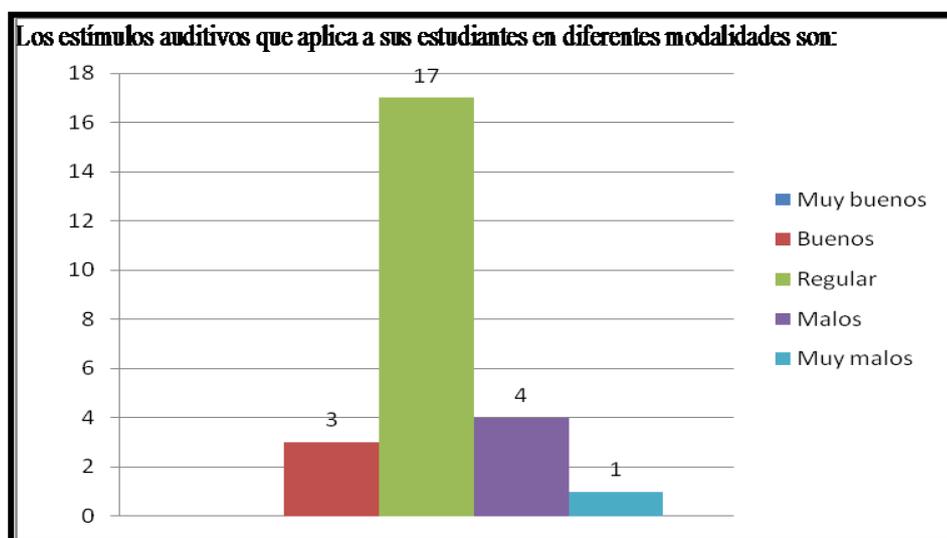


Gráfico 14. Histograma de la cuarta pregunta. (Elaboración propia)

Respecto al uso de los estímulos auditivos que aplican los profesores a sus estudiantes en diferentes modalidades, *el gráfico 14*, nos presenta los resultados, en los cuales podemos distinguir que diecisiete profesores seleccionan el selectivo *regular*, cuatro eligen *malos*, tres señalan *buenos*, y un solo profesor dice *muy malos*. Quizás, podamos entender esto por la falta del material auditivo en el departamento o de su indisponibilidad.

En realidad, el departamento de español donde trabajan los profesores, objeto de estudio de nuestra investigación, no dispone de material tecnológico renovado y conveniente que les permita impartir clases de calidad. En otras palabras, en las sesiones del módulo de *técnicas de la expresión oral* que casi se enseña a todos los grados de licenciatura, raramente, se usan los estímulos auditivos, tales como: magnetófonos, cintas, discos, ordenadores, entre muchos.

Además de la inexistencia de internet en los salones de clase y también, de un laboratorio especializado para enseñar aspectos fundamentales de la lengua, como fonética, hay que señalar otro problema, que según nuestro modo de ver, es uno de los factores que impide a los profesores de que utilicen tales estímulos, esto es el

hacinamiento, o sea el número demasiado de estudiantes, que a veces, supera cincuenta por grupo.

Se debe agregar, asimismo, la falta de la formación periódica de los profesores en el uso de las TIC y el material didáctico por la institución. Dado que existen profesores de literatura e historia que tienen conocimiento y la materia científica, pero nos comentan que en algunas veces, no saben cómo explotarlo didácticamente, es decir, qué metodologías usan para transmitir estos conocimientos a sus estudiantes.

Por lo tanto, el aprendizaje auditivo es imprescindible y necesario para éstos, sobre todo, es porque estudian una lengua extranjera; igualmente, la audición permite la relación efectiva con el entorno y facilita la comunicación oral y escrita.

Interpretación y análisis de la quinta pregunta:

5. Reproduce para sus estudiantes diferentes diálogos:

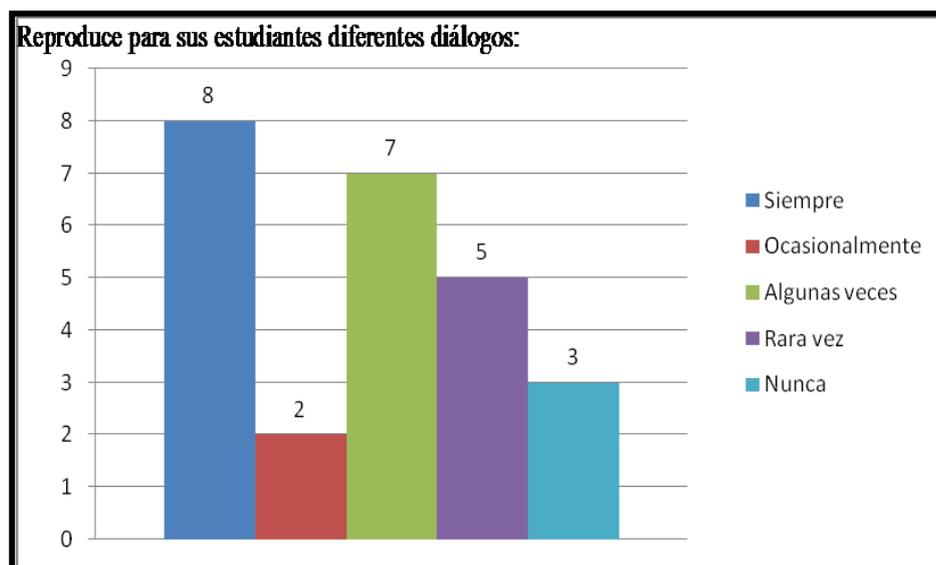


Gráfico 15. Histograma de la quinta pregunta. (Elaboración propia)

Nuestro objetivo a través de esta quinta pregunta, es saber si los profesores usan diferentes diálogos en sus clases, aquí, nos referimos al diálogo como una dinámica pedagógica, con la intención de fortalecer la participación universitaria en la relación

docente-estudiante, durante el aprendizaje de las diferentes asignaturas; principalmente, las que hacen parte del español como lengua extranjera.

Según los resultados, observamos que ocho profesores *siempre* usan el diálogo, siete eligen el selectivo *algunas veces*, cinco dicen *rara vez*, tres escogen *nunca*, y dos profesores señalan *ocasionalmente*. Esto nos permite clasificar a los profesores en dos categorías. La primera favorece el uso del diálogo en su aula, abriendo así, debates usando preguntas, explicaciones y argumentos.

Nos parece que estos profesores hacen que sus estudiantes usen el diálogo, no sólo con sus compañeros, sino también, con él mismo, estableciendo así espacios de debate, de argumentación, de análisis y proposiciones que conllevan a la construcción de espacios académicos de alta calidad, y no simplemente a espacios de repetición y mecanización. Sin embargo, esto es lo que nos produce estudiantes activos, participativos y reflexivos. Estas son las características que requieren las pedagogías críticas actuales.

La segunda categoría, como viene en los resultados, son los profesores que involucran el diálogo en sus clases algunas veces, rara vez o nunca lo usan. Creemos que éstos explican, teorizan, proponen ejemplos y desarrollan las temáticas como si fueran los únicos agentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Generalmente, en tales clases, la participación del estudiante es muy poca, casi se ve invisible o pasivo, donde se limita únicamente a dar respuestas-preguntas y en pocos casos se le exige un proceso argumentativo.

De ahí subrayamos la importancia de estimular la comunicación entre los estudiantes y expandir el diálogo en el aula a formas nuevas que no se limiten al conocido "diálogo pedagógico" docente-estudiante, sino que abarquen, también, la participación de los estudiantes, ya sea como grupo en su totalidad o en subgrupos pequeños para propiciar la discusión, el intercambio de opiniones y experiencias acerca de temas de estudio y de interés general.

Interpretación y análisis de la sexta pregunta:

6. Cuenta cuentos, relata historias o reporta noticias para transmitir la información en clase:

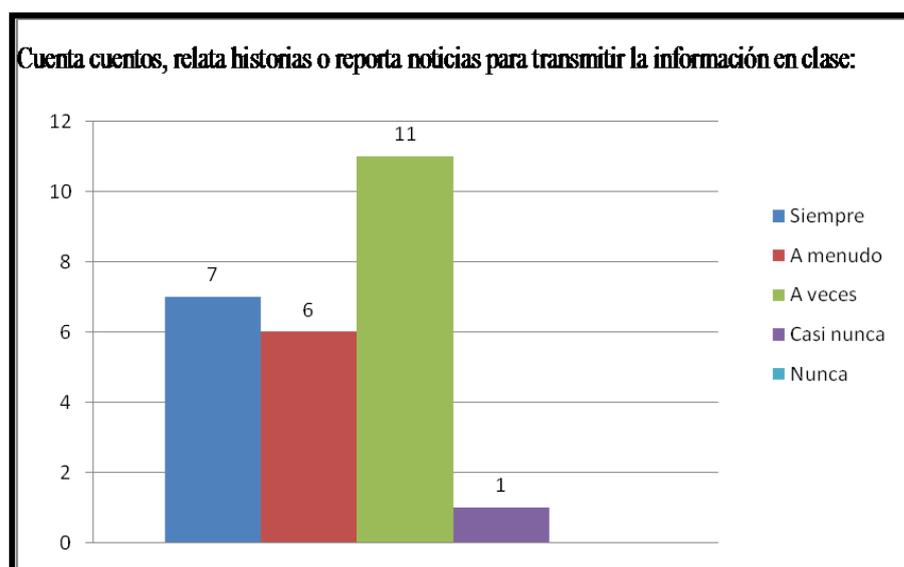


Gráfico 16. Histograma de la sexta pregunta. (Elaboración propia)

A la vista de los resultados, podemos ver que once profesores *a veces* cuentan cuentos, relatan historias o reportan noticias a fin de transmitir la información. Siete profesores *siempre* lo hacen en sus clases, seis de ellos señalan *a menudo*, y un profesor escoge el selectivo *casi nunca*. Como lo observamos, aunque existen profesores que no usan el cuento en sus clases como medio para transmitir la información, una mayoría de ellos lo usa como herramienta pedagógica.

También, según nuestro modo de ver, consideramos el hecho de relatar historias o reportar noticias en el aula una de las actividades magníficas; es una opción no sólo para contribuir al crecimiento personal del estudiante, sino también, estimula su imaginación, memoria, inteligencia y concentración, por un lado y por otro, favorece su espíritu creativo. El argumento de esta afirmación es que permite que el estudiante interactúe con su interior por medio de las numerosas situaciones que está leyendo, o escuchando.

Asimismo, a esta mayoría de docentes que tiene conciencia de lo positivo que es el uso del cuento en el aula, le importa desarrollar la capacidad de análisis en los

estudiantes, buscando soluciones para diversas situaciones, ya que los cuentos abren las puertas a un mundo de fantasía y lleno de diversión, mejorando, de esta manera, la capacidad de comprender de los estudiantes. De igual manera, usando el cuento como herramienta pedagógica, incrementa el interés por la lectura, convirtiéndola en un hábito.

En definitiva, los profesores que ignoran los beneficios que puede tener el uso del cuento en el aula, realmente, pierden una herramienta extraordinaria para trabajar los valores, resolución de problemas y manejo de emociones. Gracias a la lectura, logramos que la percepción que tenga el estudiantado sobre cualquier hecho o persona cambie positivamente.

Interpretación y análisis de la séptima pregunta:

7. Utiliza sus manos o posiciones gestuales en el transcurso de la clase de manera:

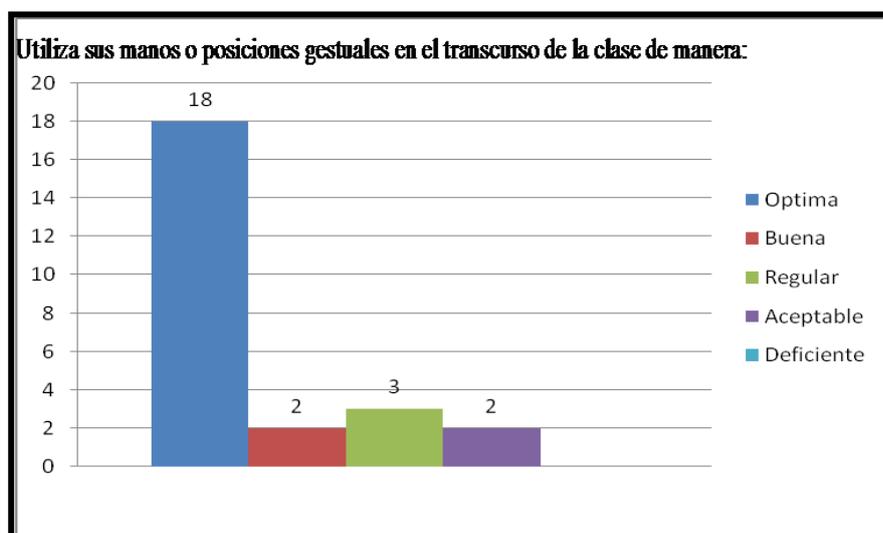


Gráfico 17. Histograma de la séptima pregunta. (Elaboración propia)

Respecto al uso de los gestos, manos y el cuerpo en general, para llevar a cabo una clase, los dieciocho profesores lo hacen de manera *óptima*, tres señalan *regular*, dos dicen de manera *buena* y para otros dos es *aceptable* su uso en el aula. Generalmente, podemos afirmar que a los profesores del departamento de español de la universidad de Tlaxcala, les importa el uso de la gestualidad cuando llevan a cabo sus clases, aunque hay diferencias en el grado de su uso.

Debemos aclarar, aquí, que el uso del cuerpo en los procesos de la comunicación es lo que denominamos lenguaje no verbal. Esto tiene en cuenta aspectos kinestésicos del aprendizaje. Asimismo, los resultados de muchas investigaciones concluyen que, el lenguaje no verbal supera en porcentaje al lenguaje verbal dentro de la comunicación humana.

Como lo podemos ver, estos profesores piensan que la gestualidad y uso del cuerpo, en general, de forma moderada en sus clases les proporciona múltiples sentimientos y sensaciones con los cuales pueden dar como finalizado un tema o bien, como introducción a otro.

Nos parece que esto les puede ofrecer la posibilidad de varias acciones, tales como: relajar el cuerpo, atraer la atención de los estudiantes, estimulando de esta forma no sólo el sistema nervioso, sino también, el sistema muscular, el sistema óseo y el sistema respiratorio. Estos son unos de los retos que actualmente nos impone la educación.

Desde el punto de vista de atraer la atención y hacer que los estudiantes estén con excelente disposición y actitud, no hay mejores estrategias que la respiración y los movimientos articulares. Estos métodos son medios para enfocarnos en algún tema en específico; dado que si respiramos apropiadamente, el cerebro da mejor oxígeno, el hecho que facilita la producción y construcción de conocimientos.

Por otra parte, consideramos que los movimientos de las manos, la distribución de la mirada, la peculiaridad de las expresiones en la cara, el movimiento directo en los pasillos del salón de clase, y el espacio dedicado a la exposición son, sin ninguna duda, instrumentos que matizan el sentido de la propia comunicación. Puesto que con el uso de las manos ofrecemos significados más amplios a lo que decimos. Además, podemos mostrar el tamaño o la forma de algo, enseñar direcciones y estados de ánimo.

De donde resulta que la comunicación no verbal es significativa y primordial en el aula; es uno de los mecanismos que facilita la comprensión de los mensajes y principalmente, ayuda a la creación de un clima emocionalmente positivo. Esto fortalece por un lado la motivación, implicando al estudiante en su propio aprendizaje. Por otro

lado, perfecciona las relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes, controlando la disciplina en el aula.

Interpretación y análisis de la octava pregunta:

8. La calidad del material manipulable que le permite interactuar con los estudiantes es:

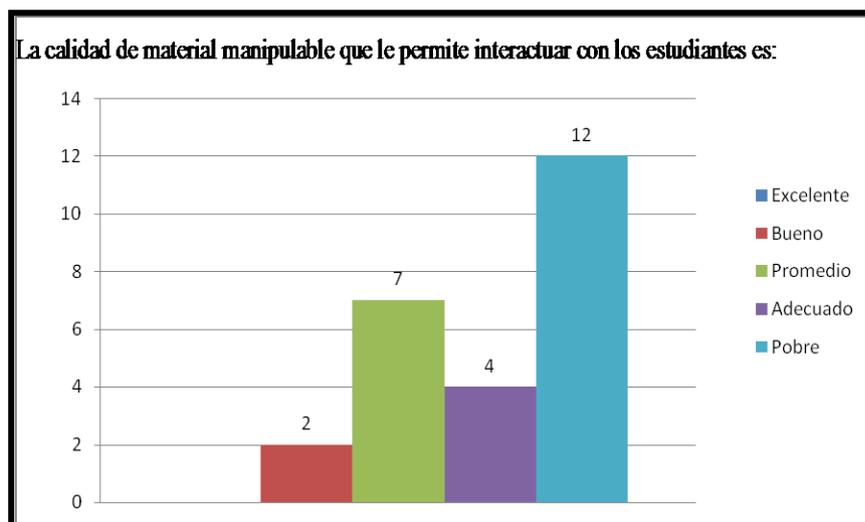


Gráfico 18. Histograma de la octava pregunta. (Elaboración propia)

El siguiente aspecto trata de la calidad del material manejable que permite al profesor interactuar con los estudiantes. En este sentido, doce profesores confirman que es *pobre*, siete señalan *promedio*, cuatro afirman que es *adecuado* y dos profesores indican que es *bueno*. Uno de los problemas que desgraciadamente impiden a los profesores llevar a cabo su misión de enseñanza en este departamento, es la indisponibilidad o falta del material didáctico que les permite interactuar adecuadamente con sus estudiantes.

Dicho material didáctico no se usa sólo por la simple razón de implicar las TIC en el aula, sino que se considera como un elemento facilitador del aprendizaje, ayuda de forma eficaz y eficiente como soporte básico para relacionar el aprendizaje de los estudiantes con las metodologías de sus profesores y también, las actividades que se desarrollan para conseguir los objetivos planteados en las programaciones.

Hay que mencionar que sin materiales didácticos que son, para nosotros, un soporte que tiene la finalidad de respaldar la labor educativa; no se establezca ningún

nexo de unión entre el aprendizaje y la metodología utilizada. Según los resultados obtenidos, la mayoría de los profesores señala que la calidad de este material oscila entre *pobre* y *promedio*. Esto significa que los profesores pierden la oportunidad de trabajar con soportes motivadores que despiertan el interés y la curiosidad de los estudiantes. Estos pueden ser utilizados no sólo individualmente, sino también de forma colectiva.

A su vez, nos parece oportuno comentar que la selección y la organización de los materiales deben ser cuidadosas, puesto que son estos recursos los que garantizan el aprendizaje. Esto se realiza mediante la experimentación y la manipulación, incitando la estimulación de todos los sentidos de los estudiantes, especialmente el visual, el auditivo y el kinestésico, analizados en esta investigación. Sin embargo, su finalidad es impulsarles hacia el descubrimiento, la curiosidad y el deseo de saber. Asimismo, fortalece la adquisición de su autonomía e independencia, y fortifica la interiorización de valores que proporciona y permite la socialización entre los compañeros.

Interpretación y análisis de la novena pregunta:

9. Las actividades que le permitan al estudiante hacer uso de su esquema corporal: baile, ejercicio y juego, para usted, es:

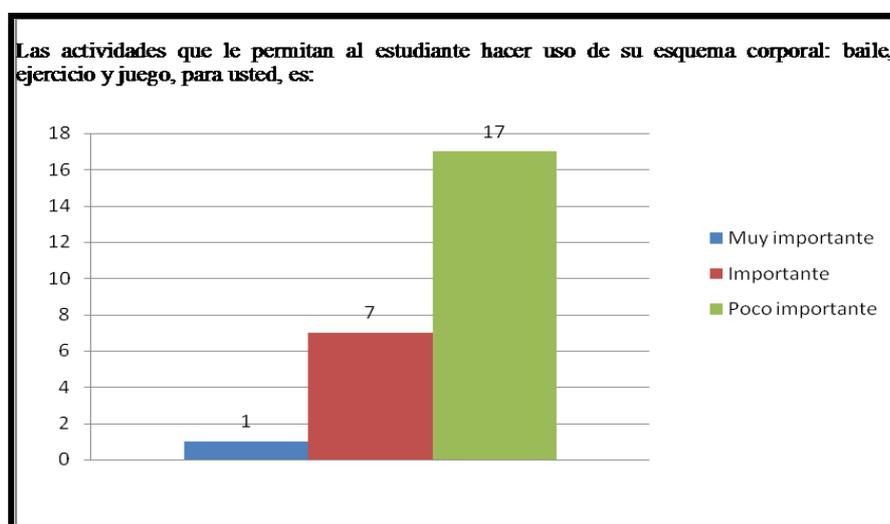


Gráfico 19. Histograma de la novena pregunta. (Elaboración propia)

En cuanto a la opinión de los profesores acerca de las actividades que le permitan al estudiante hacer uso de su esquema corporal, el gráfico 19 nos muestra que más de la mayoría (17) de los profesores piensa que es *poco importante*, siete profesores dicen que

es *importante* y un sólo profesor cree que es *muy importante*. Según estos resultados, parece que con respecto a algunos profesores, la mayoría de ellos desconoce que el conocimiento y dominio del esquema corporal tiene grandes beneficios y utilidad para los procesos de aprendizaje.

Más aún, desarrollar actividades que permiten al estudiante usar su esquema corporal en el aula le facilita la interrelación con el medio que le rodea. Por eso, según nuestro entender, un limitado conocimiento de nuestro esquema corporal trae consigo muchas dificultades tales como: problemas de percepción, inseguridad en nuestras relaciones, baja autoestima, agresividad, complicaciones de atención y graves dificultades en el aprendizaje.

Deseamos subrayar que las diferentes necesidades de la globalización hoy en día, nos conducen, tanto como profesores, a buscar alternativas para la apropiación del conocimiento mediante metodologías nuevas e innovadoras que nos lleven a ver el cuerpo y el movimiento como instrumentos para construir conocimientos.

Por estas razones, los profesores dentro de su aula universitaria deben aprovechar esta oportunidad de mirar su entorno y transformarlo con actividades, implicando la interacción y la socialización a través del aprendizaje kinestésico y así, llegan a reconocer a sus estudiantes desde todas las dimensiones.

Por consiguiente, creemos que si los profesores realizan actividades en sus aulas que impliquen el esquema corporal, tendrán ciertamente, beneficios desde muchas perspectivas: social, personal, física y académica, dado que pueden efectuar actividad física corta e integrarla con los contenidos y temas de sus asignaturas.

Interpretación y análisis de la décima pregunta:

10. Alcanzan los objetivos propuestos para el aprendizaje del español:

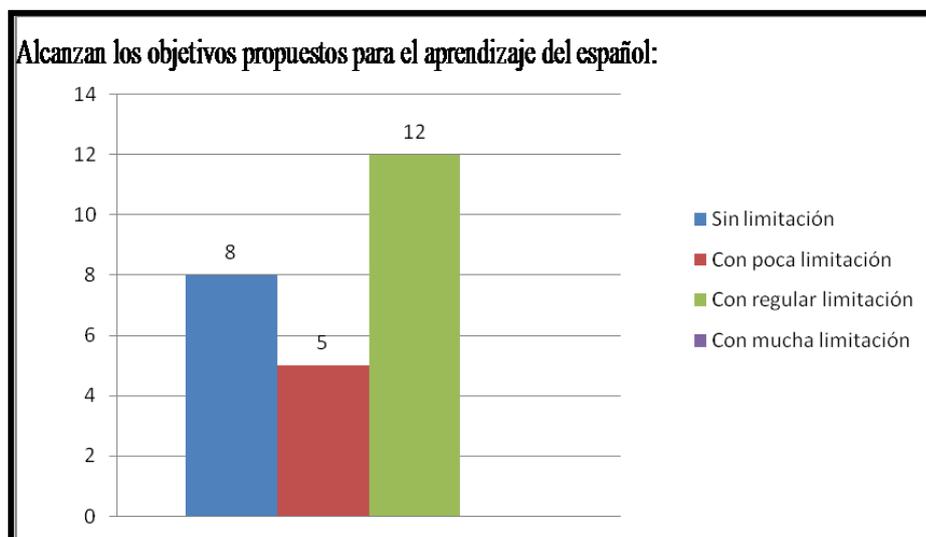


Gráfico 20. Histograma de la décima pregunta. (Elaboración propia)

En lo que toca a los objetivos propuestos para el aprendizaje del español, y según los resultados obtenidos en el gráfico 20, doce profesores responden con el selectivo *con regular limitación*, ocho dicen *sin limitación*, mientras que cinco profesores eligen con *poca limitación*.

Esto quiere decir que la mitad de los profesores no alcanza cien por cien los objetivos previstos del aprendizaje, lo que nos lleva a pensar que tienen obstáculos o problemas a la hora de seleccionar o diseñar los objetivos de enseñanza-aprendizaje que, para nosotros, es una de las tareas más difíciles para los docentes, justamente porque es un factor fundamental en la planeación didáctica.

De igual modo, cuando los profesores establecen claramente los objetivos de aprendizaje, esto no sólo les permite guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino procesa también las expectativas de los estudiantes. Así mismo, trazar los objetivos del aprendizaje ayuda al profesor a elegir los temas del programa, facilitándole la selección de métodos y estrategias didácticas. De modo que los objetivos son un fuerte indicador y punto de comparación para comprobar el grado de avance del estudiantado.

Interpretación y análisis de la décima primera pregunta:

11. Sus estudiantes aprenden mejor el español si utilizan:

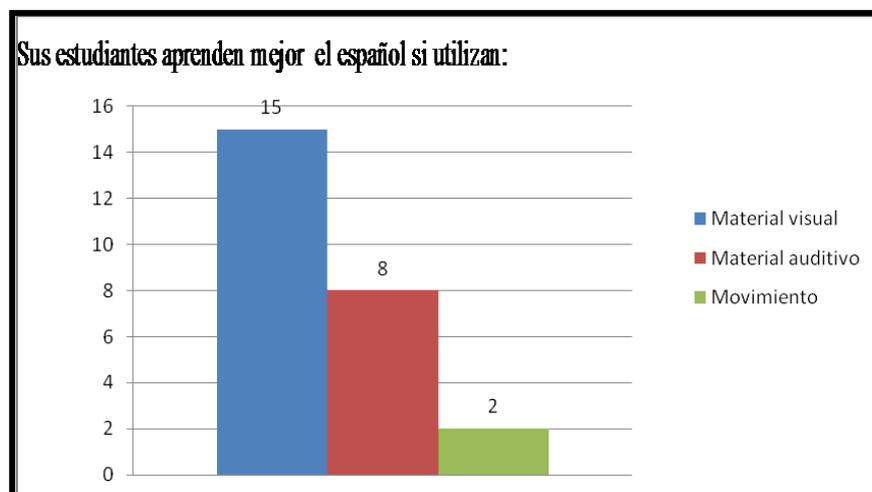


Gráfico 21. Histograma de la décima primera pregunta. (Elaboración propia)

A propósito de la opinión de los profesores acerca del material usado y que contribuye en un mejor aprendizaje del español, mientras quince de ellos nos afirman que sus estudiantes aprenden mejor el idioma cuando usan *un material visual*; ocho profesores dicen que se aprenda mejor al usar *material auditivo*. Registrando, además, a sólo dos profesores que señalan *el movimiento* como estrategia que ayuda al estudiante alcanzar un mejor aprendizaje del español.

En efecto, nos sorprenden estos resultados ya que se concuerdan, de alguna manera, con los resultados obtenidos del análisis de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Cabe recordar que el sistema de representación visual es el más dominante en la mayoría de carreras. Según nuestro entender, esto ocurre cuando los estudiantes piensan en imágenes y a relacionarlas con ideas y conceptos.

Cabe mencionar que entre muchos materiales visuales que ayudan a los estudiantes son los mapas conceptuales, a fin de recordar ideas, conceptos y procesos complejos. También, hay que agregar que esta modalidad está directamente relacionada con sus capacidades de abstracción y planificación.

Acerca del uso del material auditivo, citamos a aquellos estudiantes que tiendan a recordar mejor la información siguiendo y rememorando una explicación oral. Sin embargo, este canal de percepción no permite abstraer o relacionar conceptos con la misma facilidad que el visual, pero resulta ser cardinal para el aprendizaje, sobre todo, en las conferencias, simposios, exposiciones orales, entre muchos.

Aunque se registran sólo dos profesores que piensan que los estudiantes aprenden el español mejor a través del movimiento (usar su canal kinestésico), pensamos que tienen razón en alguna medida, puesto que según los datos obtenidos, aun son una minoría en las carreras, pero existen los estudiantes sensoriales y de este modo, hay que formar al profesorado con el fin de manejar todos los sentidos en el aula, involucrando, tanto el estilo visual, como el auditivo y el kinestésico.

Interpretación y análisis de la décima segunda pregunta:

12. Lo que aprenden sus estudiantes, les ayuda a resolver situaciones cotidianas como hablar en público, leer y escribir:

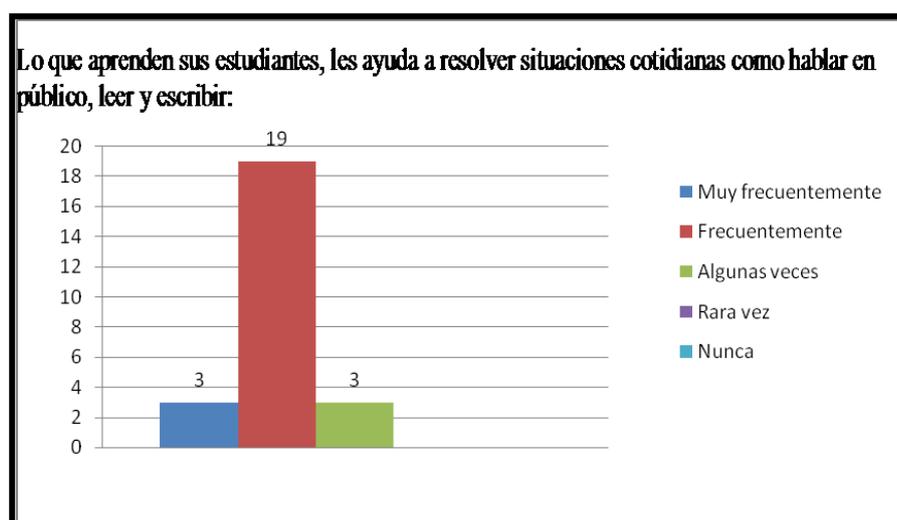


Gráfico 22. Histograma de la décima segunda pregunta. (Elaboración propia)

Con la intención de saber si lo que aprenden los estudiantes, les ayuda a resolver situaciones cotidianas como hablar en público, leer y escribir, presentamos el punto de vista de los profesores. En este sentido, dieciocho profesores escogen el selectivo *frecuentemente*, tres dicen *muy frecuentemente* y otros tres eligen *algunas veces*.

Como lo vemos, para que el aprendizaje sea significativo y eficaz, deben ser alcanzados los objetivos de las clases. Entre estos, mencionamos la capacidad del estudiante para hablar en público, leer o escribir; actividades que debe desarrollar adecuadamente, sobre todo, es porque estudia técnicas de la expresión oral, técnicas de la expresión escrita y la lectura.

Ahora bien, al estudiar podemos observar diferentes niveles de los estudiantes. Existen los excelentes, los regulares y los que presentan problemas de aprendizaje, tal como sucede en cualquier aula educativa. Por eso, observamos que hay profesores que señalan en algunas veces, lo que aprenden los estudiantes, les ayuda a resolver situaciones cotidianas como hablar en público, leer y escribir.

Interpretación y análisis de la décima tercera pregunta:

13. La comunicación efectiva con sus estudiantes, utilizando los recursos didácticos para el aprendizaje del español como lengua extranjera, le genera a usted:

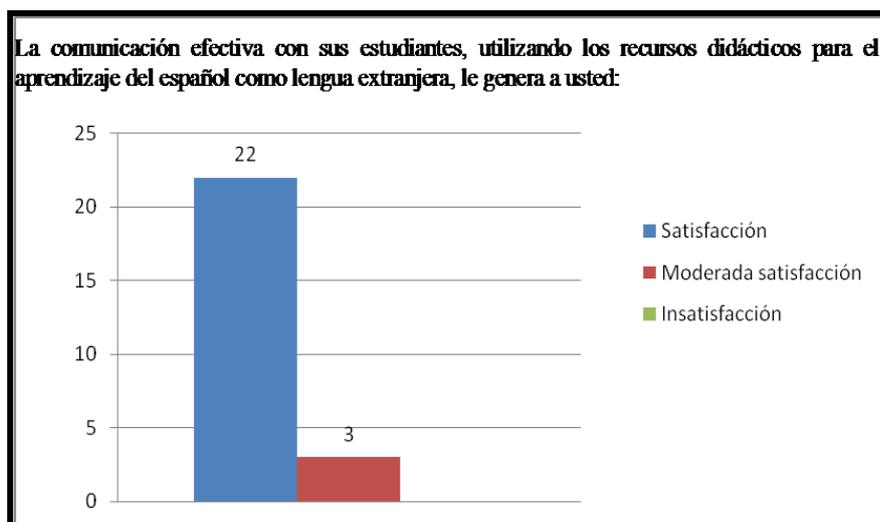


Gráfico 23. Histograma de la décima tercera pregunta. (Elaboración propia)

La última pregunta dirigida a los profesores, toca a qué genera la comunicación efectiva con sus estudiantes, en el momento de usar los recursos didácticos para el aprendizaje del español como lengua extranjera. Según podemos ver, la mayoría (veintidós) comenta que esto le provoca satisfacción, mientras que a tres profesores le genera moderada satisfacción.

Nos parece que la comunicación efectiva sucede cuando el locutor transmite un mensaje que llega al receptor de manera clara y breve, utilizando recursos didácticos divertidos y significativos, poseyendo lugar al entendimiento y dando oportunidad para que exista una retroalimentación. De modo que este tipo de comunicación se caracteriza por evitar las confusiones o malas interpretaciones, puesto que el mensaje se da a entender.

Por otro lado, cuando el uso de recursos didácticos mejora el aprendizaje y crea condiciones para que profesores y estudiantes interactúen dentro de una atmósfera donde domina el ambiente, con la finalidad de extraer del mismo los mejores resultados para su formación, creemos que es normal que exista satisfacción por parte de los profesores.

En este sentido, el docente en su proceso pedagógico debe simpatizar porque su clase se convierta en un espacio de atención, motivación, y de encuentro donde el estudiante se sienta tranquilo, dispuesto y con deseos de involucrarse en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Concluyendo, este aspecto requiere de un profesor también motivado y consciente quien para lograr dicha armonía necesita crear la atención de sus estudiantes durante la clase, y entonces en este proceso es donde se requiere una comunicación efectiva y eficaz.

5.3. Correlaciones entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y la metodología de enseñanza de sus profesores

En primer lugar, consideramos primordial que el conjunto de profesores sea capaz de racionalizar la heterogeneidad existente entre su estudiantado, el enfoque o el método de enseñanza utilizado en el aula y el ajuste de los estilos de aprendizaje. Para ello, resulta trascendente, previamente, conocer los propios estilos de aprendizaje, específicamente en el nivel universitario en el que se desarrolle la labor docente.

Teniendo en cuenta el conocimiento y la atención a los estilos en la práctica de aula puede favorecer un mejor convenio entre cómo se aprende y cómo se enseña. De manera que la selección de las actividades que proponen los profesores, debe responder a las siguientes razones:

- ✓ Adaptarse a la situación sociocultural y al contexto en el que se enmarcan la universidad, el profesorado y el estudiantado.
- ✓ En la práctica pedagógica diaria es necesario tener en cuenta las características del estudiantado, especialmente sus estilos de aprendizaje, con la finalidad de responder pedagógicamente a sus necesidades reales.
- ✓ Uso de metodologías adecuadas a cada grupo-clase, seleccionando los objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación que respondan a la programación didáctica, en función de la realidad del estudiantado, incorporando aquellas estrategias e instrumentos de desarrollo, diagnóstico o evaluación que favorezcan una adecuada respuesta pedagógica.

Por ello, más adelante exponemos algunas estrategias o actividades que el profesor puede emplear en función de las preferencias por uno o varios estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Igualmente, nos parece que el papel del docente debe readaptarse, haciéndose necesario que los profesionales universitarios estudien la manera en que desarrollan el núcleo central de su trabajo y en qué medida esto repercute en el aprendizaje de sus estudiantes.

En segundo lugar, para nosotros, resulta ser pertinente esta preocupación que se inscriba en un proceso que tome en cuenta la diversidad como algo natural y que conlleve la necesidad de percibir y trabajar la independencia en el aprendizaje y la enseñanza. Como resultado, el reconocimiento de los estilos de aprendizaje traspasa la perspectiva teórica e implica la puesta en marcha en el aula, mediante una planificación que incluye y toma en cuenta la manera de aprender de los estudiantes, pensando que si esto se clarifica, la enseñanza se desarrolla profesionalmente.

En consecuencia, el estudio de los estilos de aprendizaje puede favorecer al debate sobre la labor docente, así también, según nuestro modo de ver, el reconocimiento de la metodología de enseñanza del profesor y de los estilos de los estudiantes, proporciona espacios a debates sobre cuál es la mejor manera de acordar la enseñanza al aprendizaje, discutiendo así las diferencias.

5.4. Discusión de los resultados

Las conclusiones más relevantes del estudio empírico vinculadas con los estilos de aprendizaje de los estudiantes, del departamento de español de la universidad Abu Bekr Belkaid de Tlemcen, nos llevan a pensar que la investigación y el análisis de las formas en que cada estudiante aprende de manera distinta a sus compañeros, nos permite investigar y encontrar las metodologías más adecuadas para facilitar el aprendizaje. Del mismo modo pueden ser diferentes en situaciones distintas. Esto sucede porque los estilos de aprendizaje pueden potenciarse y lograr mejorarse.

Por una parte, la elaboración de estudios similares nos permite saber que para interpretar su realidad, nuestro estudiante efectúa una combinación de todos los canales de percepción (visual-auditivo y kinestésico); lo que hemos denominado en esta investigación el aprendizaje mixto. Por otra parte, cuando el docente toma en cuenta estos estilos, seguramente estimula a sus estudiantes creando nuevas estrategias que le ayuden a lograr aprendizaje significativo, puesto que cuando se les enseña conforme a su propio estilo de aprendizaje, aprenden de manera más efectiva.

Cabe mencionar que los estilos de aprendizaje más predominantes en nuestro estudiantado son el visual y el auditivo, luego, tenemos el kinestésico registrado con números reducidos. Según las clasificaciones que sugieren los distintos tipos de estilos, podemos conocer los puntos fuertes y débiles de los estudiantes.

Sin embargo, esto permite reforzar sus aspectos más sobresalientes, pero también, enseñarles más formas de aproximarse al contenido, descubriendo, así, nuevas posibilidades y abriendo su mente a caminos inexplorados para ellos. Insistimos que cuando se trabajan estos estilos en el aula, desde las diferentes asignaturas, con distintas metodologías, se ofrecerá a los estudiantes múltiples variedades para tomar sus propias decisiones y enfrentarse a su porvenir.

Hay que mencionar, además, que el estudio empírico llevado a cabo en esta investigación nos sugiere que conocer los estilos de aprendizaje de una clase tranquiliza al docente en la elección de las actividades de aprendizaje que ofrecerá a sus estudiantes. También, cuando se conoce el estilo de aprendizaje del estudiante, esto ayuda al profesor a mantener el interés de todos sus estudiantes, aumentando, de esta manera, su

satisfacción, teniendo éxito y proporcionando un aprendizaje eficiente y duradero que es fundamentalmente significativo.

Conviene subrayar que el reto de los docentes, hoy en día, debería ser orientado a otros aspectos de la enseñanza, por ejemplo, a que los aprendizajes sean significativos. Con esto queremos decir que, cuando se responde a los intereses de nuestros estudiantes o se transmite el contenido de un significado o utilidad para ellos, es cuando realmente se queda grabado en su memoria.

En otras palabras, nuestro estudiantado aprende mejor cuando se enfrenta a la necesidad de comprender algo relevante para él. En particular, los docentes deben establecer un balance entre el material que utilizan y las experiencias de sus estudiantes que consideramos, por tanto vital y valioso.

Debemos agregar que otro reto a los que nuestras universidades argelinas, en general, y la de Tlemcen en particular, deben enfrentarse, es el de estudiar y examinar cómo el estudiante con la diversidad de necesidades que dispone, perfecciona su aprendizaje. En este sentido, creemos que para conseguirlo, no se cuenta solamente con la ayuda del docente para alcanzarlo, sino también, que por su lado, el estudiantado mismo intenta aprender a auto-orientar sus propios progresos, dentro como fuera del salón de clase.

Así pues, siendo un elemento decisivo para alcanzar los objetivos deseados, al docente universitario todavía no se ve claro cómo se le pueden ofrecer las herramientas necesarias a fin de lograrlo. Nos parece oportuno señalar, aquí, que no hay mejor manera que brindarle o una formación periódica profesional ofrecida por expertos en pedagogía, que evidentemente aporta a su desarrollo profesional docente, o bien, compartir las estrategias de aprendizaje necesarias que puedan responder a las necesidades de los estudiantes en el aula, pensando que es esto lo que se convertiría en un primer avance para aportar a dichos desafíos.

Debido a que la mayoría de los estudiantes encuestados en esta investigación, y que pertenecen a las diferentes carreras tienen la modalidad visual, pensamos que el hecho de utilizar estrategias visuales por parte de sus profesores puede facilitarles la comprensión de las clases impartidas, mejorando de esta manera su aprendizaje.

De donde resulta que utilizar películas, videos ilustrativos, demostraciones en vivo, observación de fenómenos, entre muchas otras actividades favorece su aprendizaje. Mientras tanto, insistimos en el hecho de que si se combinan las distintas modalidades sensoriales en la presentación de un contenido, las posibilidades de recordarlo aumentan significativamente. Así que consideramos al aprendizaje visual, uno de los mejores métodos para enseñar las habilidades del pensamiento, ayudando a los estudiantes a crear o bien fortalecer sus procesos reflexivos, metacognitivos y creativos.

Por otro lado, el profesor en este caso, es el responsable de manejar estrategias y técnicas de aprendizaje que favorezca el sistema de representación particular de sus estudiantes. De ahí que el docente desempeña un papel importantísimo de facilitador o mediador de estos procesos, motivando a sus estudiantes y respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje.

Así, consideramos muy relevante que en el diseño de la didáctica educativa logre incorporar múltiples formatos o recursos en la presentación de los contenidos, tales como: textos, imágenes, ficheros de sonido, vídeos, animaciones, entre otros, con el interés de potenciar las destrezas individuales.

5.5. Propuesta de estrategias de aprendizaje para los estudiantes según sus tres estilos de aprendizaje

Después de diagnosticar y determinar las taxonomías de estilos de aprendizaje predominantes en nuestros estudiantes, nos parece imprescindible proponer en este apartado, algunas estrategias de aprendizaje que les ayudan para resolver sus problemas. Cabe señalar que la mayoría de las investigaciones y artículos científicos han seguido este mismo esquema. Esto quiere decir que, primero, diagnostican con detalles y atención luego, dedican tiempo a qué es lo que se debe hacer, o sea qué acciones hay que llevar a cabo, para fortalecer y desarrollar convenientemente estas modalidades de aprendizaje.

Por esta razón, nos parece importante diseñar un plan de mejora tanto individual como grupal en el aula según los resultados del diagnóstico. Aquí, intentamos facilitar algunas sugerencias y aplicaciones concretas. En otras palabras, esto se puede alcanzar a través de mejorar cada uno de estos estilos con el meta-conocimiento y las prácticas adecuadas, que por su parte, refuercen los estilos preferentes de los estudiantes y

potencien aquellos que son menos desarrollados. Así que, según nuestro juicio, el buen profesor no aplica recetas universales, sino que, debe tener en cuenta las variables de sus estudiantes, la asignatura que estudian y el contexto con un criterio situacional.

Puesto que según los resultados empíricos de esta investigación, se concluye que un mayor porcentaje de los estudiantes tiene la modalidad visual, nos basamos en esta propuesta, en el aprendizaje visual. Esto, tiene un papel primordial haciendo que las clases sean completamente atractivas, por un lado y ayuda a los estudiantes a retener adecuadamente la información, por otro. De igual modo, proponemos estrategias de aprendizaje para auditivos y kinestésicos.

5.5.1. Estrategias para el aprendizaje visual

En cuanto al aprendizaje visual, hay que mencionar que no siempre es fácil como parece. Primero, se necesita saber manipular los recursos tecnológicos, y luego, aplicar adecuadamente los enfoques de aprendizaje visual en el aula. De manera que, los docentes pueden confrontar dificultades cuando preparan y presentan con éxito su plan de estudios en un formato visual atractivo y pedagógico.

En efecto, gracias a las herramientas y estrategias adecuadas, el docente puede incorporar los elementos visuales a su enseñanza, creando así, una auténtica clase visual que puede ser presencial, en línea o híbrida. A continuación, analizamos las características y beneficios de la modalidad visual, ofreciendo métodos de aprendizaje y recomendaciones para un uso eficaz.

Ahora bien, por más que la enseñanza tradicional se orientaba en gran medida en la lectura, la memorización y la conferencia, actualmente, los profesores se disponen de una amplia serie de herramientas, tecnología y enfoques de enseñanza para implicar de la mejor manera a sus estudiantes, conectando, así, con ellos. Entre múltiples modalidades, el aprendizaje visual se centra en la exposición visual de la información a fin de ayudar a los estudiantes a asimilar nuevos conceptos, enlazar ideas y practicar el pensamiento crítico.

Habría que decir, también, este último es un método de enseñanza-aprendizaje que usa un conjunto de organizadores gráficos (métodos visuales cuyo propósito es ordenar

informaciones), con la intención de ayudar a los estudiantes, a través del trabajo con ideas y conceptos. Esto, les permite pensar y aprender más efectivamente.

Así mismo, estos permiten identificar ideas equivocadas y visualizar patrones e interrelaciones en la información, que según nuestro modo de ver, son factores obligatorios para la comprensión e interiorización profunda de conceptos. Así, como ejemplo de estos organizadores, citamos: los mapas conceptuales, diagramas causa-efecto y líneas de tiempo, entre muchos.

Conviene subrayar que trabajar utilizando diagramas visuales ayuda a los estudiantes a procesar, organizar, priorizar, retener y recordar fácilmente nuevas informaciones, de manera que las integren significativamente a sus conocimientos previos. En la figura siguiente, presentamos un ejemplo de un diagrama sobre las técnicas de estudio que facilitan el aprendizaje de los estudiantes:

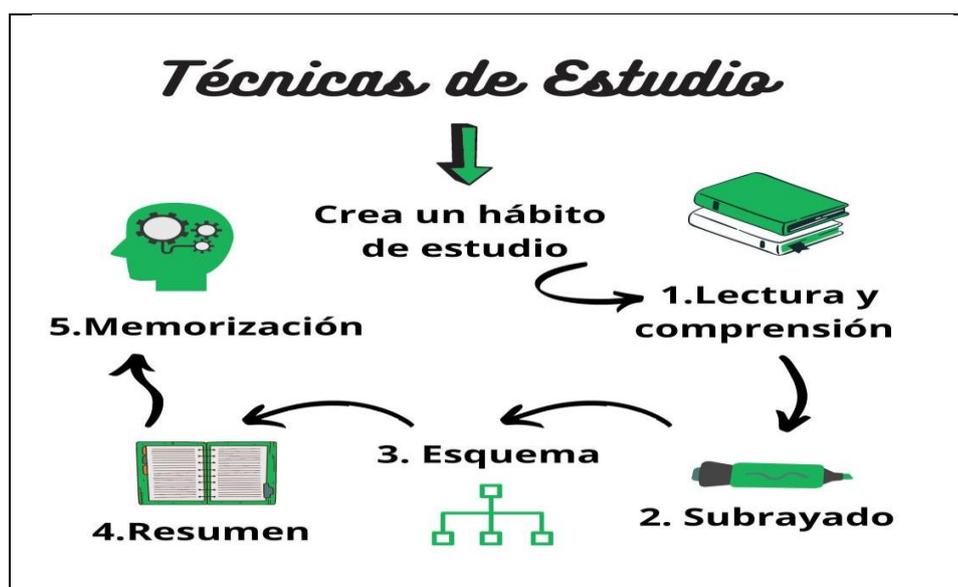


Figura 11. Importancia de las técnicas de estudio para el alumno

Fuente: <https://bit.ly/3wCHFPh>

Otro rasgo de las representaciones gráficas es tener distintas formas físicas y todas resultan ser apropiadas para exponer cualquier tipo particular de información. Más adelante, describimos algunos organizadores gráficos utilizados en las aulas universitarias: mapas conceptuales, esquemas conceptuales, mapas temáticos, mapas mentales, cuadros sinópticos, redes o telarañas, mapas de ideas, líneas de tiempo, diagramas causa-efecto, diagramas de flujo, organigramas, cuadros comparativos,

gráficas circulares (pie charts), histogramas, gráficas de barras, y presentaciones. En definitiva, dichos organizadores gráficos permiten a que los estudiantes:

- ✓ Visualicen ideas complejas o abstractas.
- ✓ Mejoren su atención.
- ✓ Aumenten la retención de la información.
- ✓ Organicen la información eficazmente.

A su vez, *las pizarras virtuales* son una de las soluciones recomendadas para los ambientes de aprendizaje presencial y remoto. Éstas permiten a los estudiantes crear, compartir y colaborar en tiempo real. Consideramos esto como ventajoso para las clases híbridas y remotas, donde la interacción resulta ser bastante difícil de abordar con eficacia.

Entre estas pizarras, citamos aquí, el *Lucidspark* que se manifiesta en la figura siguiente. Por un lado, esta aplicación facilita que todos los estudiantes participen y se comprometan con la lección en tiempo real, es decir de forma asincrónica. Por otro lado, les ayuda también, a practicar sus habilidades de resolución de problemas y a utilizar su creatividad a fin de ilustrar y compartir nuevas ideas.



Figura 12. Un ejemplo de la pizarra virtual Lucidspark

Fuente: <https://lucidspark.com/es/crea/pizarra-online>

Hay que mencionar, además, la pizarra virtual de Lucidspark incluye un espacio de lienzo infinito para organizar las ideas, presentar la información y tomar notas. Igualmente, dispone de funciones tales como: las notas adhesivas codificadas por colores, las plantillas preparadas y las @mentions, que quieren decir que tanto estudiantes como profesores pueden comunicarse fácilmente y hacer un seguimiento de las contribuciones a lo largo del proyecto o la lección.

Transmitir conceptos complejos con medios digitales:

Con respecto a los medios digitales, señalamos que los videos son una beneficiosa herramienta de enseñanza para los estudiantes visuales. Lo imprescindible es el hecho de compartir contenidos atractivos, importantes y de calidad que se dirijan a la audiencia. Con esto queremos decir que un video de una clase estándar de 30 minutos podrá ser menos eficaz que una simple lección para los estudiantes universitarios. Mientras, si agregamos videos dinámicos u otros medios digitales a nuestras lecciones, Por un lado, conseguimos romper la rutina y por otro, ayudamos a nuestro estudiantado a involucrarse con el material visual.



Figura 13. Un ejemplo de vídeo para aprender español

Fuente: <http://bitly.ws/wiF9>

Utilizar mapas conceptuales con la finalidad de generar pensamiento crítico:

Los mapas conceptuales son un poderoso y enérgico instrumento visual, cuya finalidad es conectar ideas y mostrar las relaciones entre diferentes datos e informaciones. Manipular esta herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede tener muchos beneficios, entre los cuales citamos:

- ✓ Genera razonamiento crítico, desglosa ideas complejas y contextualiza la información dentro de un marco más amplio.
- ✓ Ayuda a los estudiantes a enlazar y relacionar los puntos entre las ideas y los temas complejos.
- ✓ Ayuda a los estudiantes a representar la causa y el efecto, los requisitos y las relaciones entre las ideas.

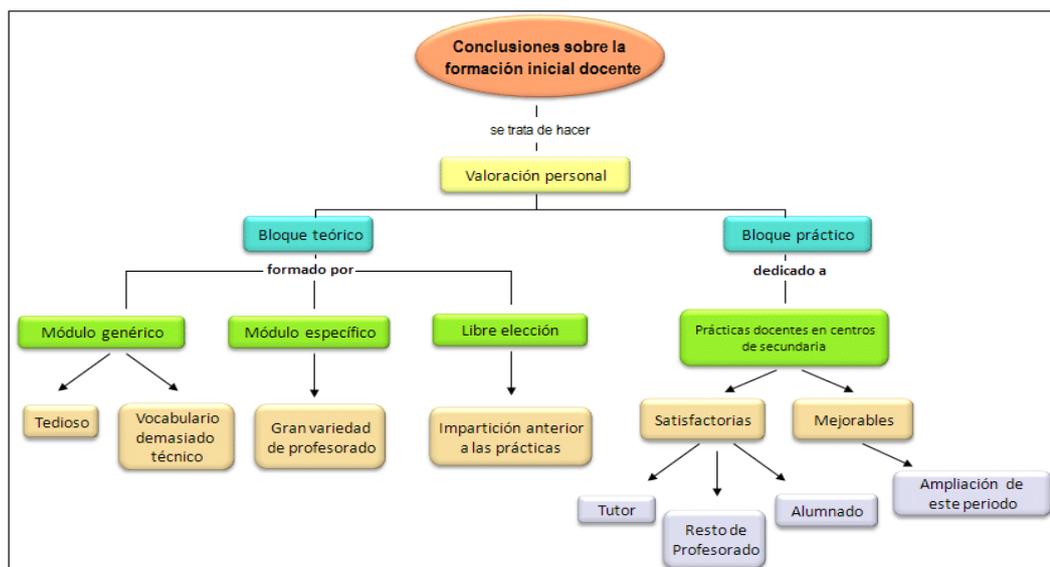


Figura 14. Un ejemplo de un mapa conceptual

Fuente: <http://bitly.ws/wiCW>

Asimismo, los mapas conceptuales son organizadores gráficos que son una estrategia pedagógica en la construcción del conocimiento. También, son útiles para los estudiantes como método de estudio, y de la misma manera, podremos utilizarlos en las clases como medio de explicación. En palabras de Novak y Gowin (1988: 52): “*los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones*”.

Esto quiere decir que este recurso esquemático representa un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones. Este último, permite modelar y representar el conocimiento de forma intercambiable y procesable a través de varias herramientas tecnológicas.

En definitiva, los recursos visuales no sólo son una estrategia de enseñanza-aprendizaje eficaz, sino también una herramienta importante para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, permitiendo que las lecciones sean accesibles y comprensibles.

Siendo profesores, cuando se incorporan métodos de aprendizaje visual en el plan de estudios, pueden acortar la brecha entre la información y el aprendizaje, implicando más activamente a los estudiantes tanto en las clases presenciales como también, en las aulas a distancia o híbridas, ayudándolos a entender y retener los conceptos para obtener mejores resultados de aprendizaje a largo plazo.

5.5.2. Estrategias para el aprendizaje auditivo

Con respecto a los estudiantes cuyo sistema de representación de la información es auditivo, suelen hablar de lo que les interesa en lugar de mostrarlo; distinguen cómo suenan las cosas y no cómo lucen, o las emociones que provocan. Entre muchas características de los estudiantes auditivos, subrayamos la importancia de hablar de sus sentimientos ya que hablar resulta ser fácil para ellos.

De igual modo, debemos mencionar que éstos poseen la capacidad de organizar y jerarquizar sus ideas en debate lógico. De allí, no requieren observar o explorar para saber qué pasa alrededor de ellos, aunque suelen siempre hacer algo. Además, los estudiantes auditivos están muy interesados por las dos habilidades: escuchar y contar. Habitualmente, prefieren que les narren algo en vez de verlo personalmente. Dichas características son observables dentro del grupo muestra en los salones de clases cotidianas.

Por otro lado, podemos identificar a un estudiante auditivo por el movimiento de sus ojos; ya que mira de un lado a otro, discute las clases consigo mismo y escucha

sus voces interiores. También, suelen ser excelentes conversadores, teniendo una gran capacidad de organizar mentalmente sus ideas. Hay que mencionar, aquí, que a veces, están de mal humor a causa de su sensibilidad a ciertos ruidos, habitualmente son muy serias y no sonríen mucho, su estilo de vestir es conservador y elegante.

La metodología de la *Programación Neurolingüística*, como lo hemos examinado en el segundo capítulo de esta investigación sustenta que es posible identificar cuando una persona es auditiva por las expresiones que utiliza con continuidad, tales como:

“En la misma onda...”; “vivir en armonía...”; “me suena a chino...”; “hacer oídos sordos...”; “música celestial...”; “palabra por palabra...”; “expresado claramente...”; “una forma de hablar...”; “alto y claro...”; “dar nota...”, entre muchos.

Ahora bien, a fin de fortalecer este [estilo de aprendizaje](#) en los estudiantes, se debe fortalecer, primero, una capacidad importantísima que les acompaña desde antes de que nazcan. Deseamos subrayar que la audición permite la relación efectiva con el entorno y facilita tanto la comunicación oral como la escrita. Entre muchas herramientas o estrategias de aprendizaje auditivo, señalamos “*los audiolibros*” o “[los podcast](#)”.¹⁰⁵ También lo son “*las clases en línea*” o “*la música*”.

En particular, *el podcast* es un tipo de contenido, tal como es un post o un ebook, pero en un formato diferente, con las siguientes características:

- ✓ Es un audio digital que puede combinar voz, música y efectos sonoros.
- ✓ Suele ser presentado en formato mp3 o web.
- ✓ Las grabaciones en *podcast* se alojan en una web, desde donde pueden ser descargadas y, en muchas veces, reproducidas en directo.
- ✓ Permite un contenido múltiple, es decir: noticias, tutoriales, piezas radiofónicas y otros contenidos didácticos.
- ✓ No requiere una gran inversión, solamente un sistema de grabación digital básico.

¹⁰⁵ Un podcast es una pieza de audio con una periodicidad definida y vocación de continuidad que se puede descargar desde internet. De forma más amplia, también pueden considerarse podcasts, los audios con montajes de fotos fijas.

Más adelante, presentamos algunas recomendaciones con el interés de ayudar a los estudiantes auditivos:

- ✓ Deben estudiar en grupo;
- ✓ Reunirse con un grupo de compañeros de clase para repasar las lecciones antes de un examen. Así mismo, realizan debates, hacerse preguntas y discutirlos para poder interiorizar mejor la cantidad de información;
- ✓ Grabar clases y compartirlas;
- ✓ Si se le complica mucho tomar anotaciones a la par que se realiza la clase, intenta grabarla para que pueda escuchar luego y reforzar lo que oyó primero. El hecho de escucharlas varias veces potenciará su aprendizaje sonoro, y así pues, le resulta ser más útil que leer apuntes;
- ✓ Participar en las clases;
- ✓ No debe tener miedo de participar y exponer sus ideas. Al hacerlo, dará pie al debate y podrá escuchar diversos puntos de vista que enriquecerán sus conocimientos en muchos niveles. De esta forma, estará potenciando el tipo de aprendizaje sonoro cuando oye a muchas personas interactuar y captar sus ideas.

Talleres de técnicas de expresión:

Creemos que no existe aún mejor manera de entrenar el oído del estudiante que practicando su forma de hablar e interactuar con los demás. Puesto que los estudiantes auditivos disponen mucha facilidad para expresarse y decir su punto de vista, esta habilidad debe entrenarse.

Cabe mencionar que existen distintas maneras para dar una opinión o dirigir un debate. Sin lugar a dudas, cuyos talleres de expresión le permiten al estudiante, dominar sus habilidades y desarrollarlas a fin de aprovechar las ventajas que le ofrece el aprendizaje sonoro.

Participación en grupos de discusión:

Sin ninguna duda, los grupos de discusión son una herramienta muy significativa y eficaz para facilitar la adquisición de nuevos conocimientos y miradas en relación a algunos temas. En este sentido, con la palabra *discusión* entendemos todo lo que tiene

relación con el debate constructivo y crítico para alcanzar mejores resultados e ideas creativas.

En consecuencia, tanto los grupos de discusión como los grupos de estudio, son ejemplos útiles y ventajosos del estilo de aprendizaje auditivo para los estudiantes que se encuentran más cómodos con esta forma de aprendizaje.

Videos con sonido:

Todo tipo de videos con sonido cual sean: clases grabadas, documentales u otros formatos audiovisuales, presentan un excelente y adecuado instrumento pedagógico para estimular el aprendizaje auditivo. Asimismo, su ventaja consiste en que se pueden consultar en cualquier momento del día y desde cualquier dispositivo móvil, tal como es el caso de los videos en *YouTube*.

En definitiva, si queremos ayudar a nuestro estudiantado y estimular su aprendizaje sonoro, tenemos que permitirles realizar sus exámenes a través de exposiciones o de pruebas orales. Seguramente, este tipo de acciones no sólo impulsa a los estudiantes con estilo de aprendizaje auditivo y les permitirá, así, obtener mejor rendimiento en sus estudios; sino promueve, de manera igual, el uso de diferentes técnicas de aprendizaje auditivo en el estudiante.

Simultáneamente, actividades tanto como *hacer lecturas en voz alta*, participar en *grupos de discusión*, y aprender a través de *podcasts* u otros formatos de audio es muy efectivo para aquéllos que aprenden más por lo que escuchan que por lo que ven.

5.5.3. Estrategias para el aprendizaje kinestésico

A partir de nuestra considerable experiencia tanto en el sector de la educación nacional, como también en aquello de la enseñanza superior argelina, los alumnos o estudiantes con preferencia de aprendizaje kinestésica se registran con números muy limitados y escasos. Pero, con esto no disminuimos la importancia de este sistema de representación; al contrario, tanto como profesores, debemos tomarlo en cuenta en nuestras enseñanzas.

Debemos recordar que el estudiante cuya preferencia de aprendizaje es kinestésica, asimila la información a través de sus sensaciones, su cuerpo y sus movimientos. Esto significa que:

- Adquiere el conocimiento cuando interactúa físicamente con las cosas, o sea, necesita tocar, sentir y moverse.
- Asocia los contenidos aprendidos con movimientos o sensaciones corporales. Por ejemplo, cuando quiere aprender la palabra martillo, la recordará mejor si realiza el mismo movimiento que si tuviese un martillo en la mano y estuviese clavando un clavo.
- Su aprendizaje es muy lento. Se siente cómodo mejor haciendo tareas con tiempo limitado y necesita descansos frecuentes.
- Necesita físicamente practicar lo aprendido. Actividades físicas, tales como: el dibujo, la pintura, los experimentos de laboratorio, los juegos de rol, entre otras, mejoran su aprendizaje.
- Recuerda fácilmente lo que hace que lo que ve o escucha. Cuando el profesor explica sin que se mueva de su sitio, se siente angustiado ya que le resulta ser más difícil recordar la información más tarde.
- Tiene la peor forma de almacenar la información académica, que generalmente, se presenta mediante textos e imágenes. Sin ninguna duda, tiene más capacidad para retener la información relacionada con lo artístico o deportivo.

Por otra parte, no hay que olvidar que el estudiante kinestésico se ve inquieto en el aula, tanto mental como físicamente. Él prefiere moverse para aprender, y como sabemos, esto no está permitido en nuestras universidades argelinas. En particular, cuando se ve dando paseos mientras estudia, intentamos dejarle que continúe en movimiento. Indiscutiblemente, esto le facilitará más y mejor el aprendizaje.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje de esta categoría de estudiantes, proponemos a continuación, algunas sugerencias prácticas con la finalidad de ayudarles a llevar a cabo un aprendizaje significativo y eficaz; se trata de un conjunto de actividades que parten siempre de lo que los estudiantes kinestésicos demandan. Entre distintas tareas que se pueden realizar, señalamos las siguientes:

- *Proyectos*: seleccionar temas de estudio que pueden interesarles puede ser objeto de investigación, fomentando su autonomía.
- *Tecnologías en la educación*: es la forma más táctil de trabajar la investigación, practicar la lectoescritura o actividades similares. Puede hacerse a través del teclado del ordenador, de la tablet o de la pizarra digital.
- *Actividad física*: juegos, deportes y circuitos. Por ejemplo, manejar objetos que pueda mover. Puede realizar una representación en el módulo de la civilización, mediante objetos de los contenidos que debe aprender, tales como son las fichas que se mueven por un mapa, éstas le ayudan a comprender las guerras o invasiones de unos países a otros. De forma parecida, puede asociar una palabra a un objeto o lugar de habitación, y desplazarse caminando hasta este para recordar mejor la palabra.
- *Talleres de trabajo*: a fin de experimentar con objetos y texturas, manipulando y construyendo con diferentes materiales; Son primordiales para fomentar la creatividad y el desarrollo de las capacidades, especialmente de los niños. Igualmente, realizar un pequeño teatro simulando la información que deba aprenderse, o sea, si tiene que recordar la coronación de un rey, puede sentarse en su silla, como si fuese el trono real, y simular lo que dirían los personajes que intervienen en la ceremonia.
- *Las emociones*: es trascendental trabajar la expresión y comunicación de las mismas, a través de resolución de conflictos o de reflejar sus sentimientos a través del dibujo, por ejemplo, si está leyendo un texto, o escuchando la explicación del profesor, puede realizar dibujos que le faciliten recordar posteriormente la información. También, a la hora de escribir sobre las sensaciones de un objeto, es decir, necesita aprender información, por ejemplo de una pintura de un artista, escribe sobre las sensaciones que le transmite ésta mientras la contempla.

En consecuencia, siguiendo esta metodología de trabajo podemos conseguir que el estudiantado aprenda de distintas formas que se conforman más a sus necesidades y características personales. En este sentido, nos alejamos del aprendizaje más tradicional y optamos por el uso de un modelo más autónomo y experimental que conlleva la

adquisición de conocimientos más significativos y duraderos en nuestros estudiantes, el hecho que contribuirá a desarrollar todas las formas de aprendizaje que poseen.

CONCLUSIÓN

En Argelia, La enseñanza superior del siglo XXI plantea estar abiertos a la creación, la innovación, al pensamiento crítico y al progreso. Igualmente, se intenta poner énfasis en las metodologías educativas y las estrategias didácticas utilizadas por los docentes, además, en la mejora de habilidades intelectuales, más que en la sola transmisión de conocimientos; exclusivamente, debido a las demandas recientes en términos de calidad y competitividad.

El ministerio de enseñanza superior argelino sufrió cambios, dando prioridad a la creatividad, al aprendizaje por descubrimiento, al ejercicio de las facultades críticas de los estudiantes, al compromiso ético de las decisiones, al sentido estético y afectivo, a la capacidad de plantearse y resolver problemas y a su propio estilo de aprendizaje.

A través de esta investigación titulada *Estilos y estrategias de aprendizaje en el aula de E/LE. Hacia el modelo de la programación neurolingüística*, nuestra intención ha sido identificar y analizar los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes universitarios de español de la facultad de Letras y Lenguas de la universidad de Tlemcen, durante el curso académico 2017-2018. A nuestro juicio, pensamos que hemos podido cumplir convenientemente nuestros objetivos planteados ya al principio de este estudio.

De allí, y a partir de nuestro análisis, hemos sacado las siguientes conclusiones:

1. El diagnóstico de los estilos de aprendizaje conforme a la teoría de la programación neurolingüística, el llamado sistema VAK, permite que tanto profesores como estudiantes darse cuenta de cómo se procesan las informaciones. Esto es porque para el profesor es necesario, ya que sabrá cómo ayudará a sus estudiantes satisfaciendo sus necesidades. Por otra parte, cuando el estudiante sabe su forma de recibir y procesar la información, le brinda oportunidades para sacar mejor rendimiento académico y provecho de sus estudios.
2. El estilo de aprendizaje según el modelo VAK de la programación neurolingüística y que más predomina en nuestros estudiantes de español de la facultad de Letras y Lenguas de la universidad de Tlemcen corresponde al sistema *visual*, ya que medios y herramientas tales como: la televisión y el retroproyector (data-show) son muy

útiles para que los estudiantes que pertenecen a este canal adquieran y procesen la información. Este estilo está seguido por *el auditivo* y por último, *el cenestésico*.

3. Los resultados obtenidos indican que los estudiantes de español de los distintos niveles académicos “licenciatura” y “Máster I” son ubicados en dos grandes grupos: visual y auditivo:

Así, primero, los estudiantes de 1º grado de licenciatura de español tienen un grupo mayoritario que presenta un estilo de percepción visual (55.33%), mientras que los demás se identifican en un grupo auditivo con un porcentaje (33.98%) y una minoría que se ubica en el estilo cenestésico (5.82%) y por último, tenemos el visual-cenestésico con un (4.85%).

Segundo, los estudiantes de 2º grado de licenciatura son mucho más auditivos que sus compañeros anteriores, puesto que alcanzan un porcentaje de (39.36%), seguidos por los visuales con un (31.91%). Luego, el grupo visual-cenestésico ha alcanzado un (10.63%), seguido por el auditivo-cenestésico (9.57%). Por fin, los estudiantes que poseen el sistema de representación cenestésico alcanzan el (5.31%).

Sin olvidar, el porcentaje obtenido del aprendizaje mixto o sea, “visual-auditivo-cenestésico”, en el cual hemos podido registrar un total de (3.19%). Cabe mencionar que aunque este aprendizaje ha sido identificado con menores porcentajes, debemos reconocer que esta categoría de estudiantes existe en los salones de nuestras clases de español de la facultad de Letras y Lenguas extranjeras de la universidad de Tlemcen.

Tercero, la mayoría de los estudiantes del 3º grado de licenciatura son visuales, puesto que los resultados demuestran que un porcentaje de (53.44%) está dedicado al sistema de representación visual. Después, el estilo auditivo con un (24.13%), el cenestésico (8.62%), el auditivo-cenestésico (6.03%), el visual-cenestésico (3.44%) y por último, el aprendizaje mixto con un porcentaje de (4.31%).

Cuarto, en una situación bastante diferente se encuentran los estudiantes de Máster I de la especialidad de “*Literatura y Civilización*”. El mayor porcentaje alcanzado para este grupo está otorgado al estilo auditivo, puesto que ha superado la mitad del porcentaje de toda la promoción, con un total de (59.61%) seguido por el visual con (21.15%), el

visual-cenestésico (7.69%), el auditivo-cenestésico (5.76%), el cenestésico (3.84%) y finalmente, hemos registrado un porcentaje de (1.92%) dedicado al aprendizaje mixto de estos estudiantes.

Quinto y último, el grupo de los estudiantes de Máster I de la especialidad de “*lengua y comunicación*” presenta resultados casi equivalentes a los grupos anteriores, con una predominancia del estilo visual (44.82%), seguido por el auditivo, con un (42.52%), el cenestésico (2.29%), el visual-cenestésico (3.44%) el auditivo-cenestésico (5.74%) y el aprendizaje mixto (1.14%).

Entonces, de acuerdo con los resultados obtenidos, afirmamos que:

- ✓ Se resulta fundamental que nosotros los profesores conozcamos las diferentes formas en que nuestros estudiantes procesan las informaciones (sus estilos de aprendizaje), así pues, para evitar todo tipo de complicaciones creadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Hemos presentado y estudiado los niveles de licenciatura y Máster I, es porque son los niveles que no se ha investigado mucho y casi no existen estudios similares, y sobre todo, aplicando el modelo de la programación neurolingüística (PNL), esto nos dará muchas oportunidades para que sigamos investigando el tema, puesto que todavía queda mucho por exponer, explorar y concluir.

En relación con la comprobación de las hipótesis planteadas en nuestra investigación:

- ✓ Confirmamos la primera hipótesis de que en los estudiantes de la carrera de español de la Facultad de Letras y Lenguas, de la Universidad Abu Bekr Belkaid de Tlemcen, predominan los estilos visual y auditivo, explicados y examinados por la metodología de la programación neurolingüística.
- ✓ Confirmamos la segunda hipótesis de que la metodología de enseñanza usada por los profesores no corresponde con los estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

- ✓ Confirmamos la tercera hipótesis de que existen diferencias significativas entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes diagnosticados y analizados en la investigación presente.
- ✓ Para la cuarta hipótesis, no hemos encontrado significatividad en la variable independiente *género*, considerando esto normal, puesto que el número de mujeres es mucho mayor que el de hombres.
- ✓ Para la quinta hipótesis, existe significatividad en la variable independiente *grado*, ya que los resultados muestran matices en los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- ✓ Confirmamos la sexta hipótesis de que el diagnóstico del modelo VAK según la metodología de la PNL permite tanto al docente como al estudiante, mejorar la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, porque a través de su uso, se les permite tomar conciencia de la manera en cómo aprende y por consiguiente, en cómo comunica de manera eficaz lo que entiende.

A partir de los resultados conseguidos en cuanto a los estilos de aprendizaje presentados por los estudiantes de español de la universidad Abu Bekr Belkaid de Tlemcen, afirmamos que están relacionados con algunos factores, tales como:

- La metodología usada por el profesorado de español, ya que se trata de una enseñanza cuasi-tradicional.
 - La naturaleza de las disciplinas ofrecidas por el Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación Científica Argelino (MESICA) para la formación de estos grupos de estudiantes.
 - Los estilos de enseñanza de los profesores y las diferentes conceptualizaciones que tienen sobre los estudiantes.
- ✓ Los problemas que presentan los estudiantes quienes no están asociados a ninguna discapacidad visual para lograr un aprendizaje significativo y eficaz, se puede resumir en el hecho de que se debe sólo a un estilo de aprendizaje que resulta ser desconocido por su profesor y no precisamente a problemas que se reflejan en unos bajos resultados (su rendimiento académico).

- ✓ Los profesores del departamento de español de la universidad de Tlemcen, todavía, usan el método tradicional cuando imparten sus clases, adoptando la siguiente estructura: explicación oral, escritura y ejercicios escritos por lo que no conjugan en su mayor parte los tres sistemas de representación que son el visual, auditivo, kinestésico que sirven para fortalecer el aprendizaje.
- ✓ Las modalidades visuales son las más predominantes durante el proceso de aprendizaje del español, esto significa que no existe una inclinación a experimentar y comprobar nuevas técnicas y métodos modernos de aprendizaje, que promuevan el uso de las habilidades lingüísticas y sensoriales de los estudiantes.
- ✓ Esta investigación manifiesta el valor del Modelo VAK de la PNL en el proceso del aprendizaje del español. A fin de que se evite el fracaso del estudiantado, no se debe seguir una línea similar, tanto para enseñar como para aprender, requiriendo la aplicación de una guía de actividades que favorezcan el aprendizaje.

Al final de esta investigación, creemos que el conocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes es un elemento clave que se realiza en el aula. Es por eso que tanto docentes como responsables de las universidades, deben apoyar su utilización, incitando al profesorado a diversificar sus estrategias metodológicas. Así también, adaptar su enseñanza a enfoques contemporáneos, especialmente lo que ofrece la programación neurolingüística con el Modelo VAK y de esta forma, utilizar de mejor manera los canales de recepción de la información, incrementando el nivel de español de sus estudiantes.

Para concluir, consideramos esta experimentación como un punto de partida que puede ser una iniciación a otras investigaciones más profundas. Este estudio es destinado tanto a profesores como a estudiantes. A su vez, puede ser de interés no sólo para investigadores en los campos de la didáctica y la educación, sino también formadores que están en contacto directo con el estudiante, lo que puede enriquecer su saber hacer, optimizando sus estrategias didácticas. Así que, el análisis de los estilos de aprendizaje nos proporciona las vías más interesantes para la investigación en esta dirección.

BIBLIOGRAFÍA

A- Referida al tema de la investigación:

OBRAS:

- ABBAGNANO, N., VISALBERGHI, A., (1978), *Historia de la pedagogía*, Madrid, Ediciones Fondo: Cultura Económica España.
- ALONSO C., GALLEGO, D., HONEY, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- ALONSO, C.; GALLEGO, D. (2004). *Estilos de aprendizaje: teoría y práctica*. Madrid: UNED.
- ALONSO, C.; GALLEGO, D.; HONEY, P. (2005). *Estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- ARREDONDO, M. A. (2006). *Curso de PNL y Educación*. Santiago de Chile: Chile.
- AUSUBEL, D., NOVAK, J. y HANNESIAN, H. (1989). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- AZNAR, P. (1992). *Constructivismo y educación*. Valencia: Tirant lo blanch.
- BADDARI, K, BOUBAKOUR, F; HERZALLAH, A (2013). Assurance-qualité dans l'enseignement supérieur. Conduire et réussir l'autoévaluation. OPU : Alger
- BADDARI, K ; HERZALLAH, A. (2014). *Référentiel LMD. Bien enseigner dans le système LMD*. OPU: Alger.
- BANDURA, A. (1986). *Fundamentos sociales del pensamiento y la acción. A una teoría cognitivo social*. México: Prentice-Hall.
- BEDARD, D (dir). , BECHARD, J.P (dir), CROS. F. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris: PUF. « Collection apprendre ».
- BELTRAN, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BELTRAN, J. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos* .Madrid: Síntesis.
- BELTRAN, J., GARCIA-ALCANIZ, E., MORALEDA, M., G. GALLEJA, F. y SANTIUSTE, V. (1987). *Psicología de la educación*. Madrid: Eudema.
- BIGGE, M. (1977). *Teorías del aprendizaje para maestros*. México: Editorial Trillas.
- BOWEN, J. y HOBSON, P. (1988). *Teorías de la educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México: Editorial Limusa.
- BOWER, G. H.; HILGARD, E. R. (1981). *Theories of learning* (5a. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- BOWER, G. H.; HILGARD, E. R. (1989). *Teorías del aprendizaje*. México: Editorial Trillas.
- BRUBACHER, J. (1964). *Filosofías modernas de la educación*. México: Editorial Letras.
- CARRASCO, J. B. (2004). *Estrategias de Aprendizaje. Para aprender más y mejor*. Madrid: Rialp S.A.
- DE LA PARRA, P. E. (2004). *Herencia de vida para tus hijos. Crecimiento integral con técnicas PNL*. México: Grijalbo
- DE LA TORRE, S.; DÍAZ, A.; OLIVER, C. Y VILLASEÑOR, G. (1993). *Los estilos: un enfoque innovador centrado en los alumnos*. Barcelona: Innovación educativa.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós
- DUNN, K. y DUNN, R. (1978). *Teaching Students through their Individual Learning Styles*, Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- ENTWISTLE, N. J. (1979, 1983, 1994). *The Revised Approaches to Studying Inventory*. Edinburgh: Centre to Research into Learning and Instruction, University of Edinburgh.
- ESCAMILLA, J. (2000). *Selección y uso de tecnología educativa*. México: Trillas.
- EVANS, R. (1982). *JEAN PIAGET: EL Hombre y sus ideas*. Diálogos con Piaget. Buenos Aires: Kapelusz.
- EYSENCK, H.J.; EYSENCK, M.W. (1985). *Eysenck Personality Scales*. London: Hodder and Stoughton.
- FERMOSO, E. P. (1987). *Teoría de la Educación*. México: Editorial Trillas.
- FLOREZ, O. R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- FRISANCHO, H. S. (1996). *El aula: un espacio de construcción de conocimientos*. Lima: Tarea Asociación de publicaciones Educativas.
- GAGNÉ R. (1979): *Las condiciones del aprendizaje*. México: Interamericana.
- GAGNÉ, R; BRIGGS, L. (1999): *La planificación de la enseñanza. Sus principios*. México: Trillas.
- GALLEGU-BADILLO, R. (1996). *Discurso sobre constructivismo*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- GARDNER, H. (1994). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GONZALEZ, J. (1996). *Estilos Cognitivos y de Aprendizaje*. Barcelona: Santillana.
- GRASHA, A.F. y RIECHMANN, S.W. (1975). *Students Learning Styles Questionnaire*, Cincinnati, OH. University of Cincinnati: Faculty Resource Center.

- GUIDO, W, L. (2012). *Aprender a aprender*. Primera edición. RED TERCER MILENIO S.C: Estado de México.
- HADEF, A. (2007). L'enseignant universitaire: Son projet, son identité et son rapport à la profession, *Thèse de doctorat*, Université de Constantine.
- HEIDBREder, E. (1933). *Seven psychologies*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- HEREDIA E, Y; SANCHEZ, A, A. (2013). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. México. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
- HERNÁNDEZ R., FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Mexico, D.F.: Mc graw Hill Interamericana.
- HERZALLAH; BADDARI (2007). *Comprendre et pratiquer le LMD*. Version française, Alger: OPU
- HOLEC, H (1981). *Antonomy in Foreign Language Learning*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- HONEY, P.; MUMFORD, A. (1986). *Using Your Learning Styles*. Maidenhead: Peter Honey.
- HONEY, P.; MUMFORD, A. (1992). *The Manual of Learning Style*. Revised version. Maidenhead: Peter Honey.
- HOTHERSALL, D. (s.f.). *Historia de la Psicología* . Mexico: McGraw-Hill .
- HUNT, M. (1993). *The story of psychology*. Nueva York: Doubleday.
- JONASSEN, D.H.; GRABOWSKI, B.L. (1993). *Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- KEEFE, J. (1982). *Assesing student learning styles*. Michigan: Edit Eric.
- KEEFE, J.W. y MONK, J.S. (1986). *Learning Styles Profile Examiner's Manual*. Reston VA: NASSP
- KEEFE, J, W. (1989a). *Learning Style Profile Handbook*. Reston VA: NASSP.
(1989b). *Profiling and Utilising Learning Style*. Reston VA: NASSP.
- KLINe , P. (1991). *Intelligence: The Psychometric View*. London: Routledge.
- KOLB, D. A. (1976). *Learning Style Inventory: Technical Manual*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experiencias as a Source os Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- LE CAFE PEDAGOGIQUE, *Le guide du web pédagogique*, 2008, Dossier n°89, p.180

- LOPEZ, M, N; CANALES, A, B. (2018). *Las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas*. Madrid: Editorial Arco/Libros-La Muralla, S. L.
- MANUAL DE ESTILOS DE APRENDIZAJE. (2004). *Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos*. SEP/DGB/DCA. México,
- MARQUÉS P.; SANCHO J. M. (1987): *Cómo Introducir y utilizar el ordenador en la clase*. Barcelona: CEAC.
- MELLO, A. (2004). *La oración de la rana*. Santander: Sal Terrae.
- MENENDEZ, Z. (1993). *Aprendizaje y cognición*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- MESRS (2012). *Guide du LMD*.
- NOVAK, J. (1985). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Editorial Alianza.
- PEREZ, P. (2000). *Psicología educativa*. Lima: Industria Gráfica
- PEREZ, P. (2008). *Psicología educativa*. Piura: San Marcos.
- PEREZ, P. (2015a). *Una teoría educativa. Fundamentos del aprendizaje*. Piura: Universidad de Piura, Nuestra Señora del Pilar, Vida y Familia.
- (2015b). *Una teoría educativa. Teorías del aprendizaje*. Piura: Universidad de Piura, Nuestra Señora del Pilar, Vida y Familia.
- PERRENOUD, Ph. (2005). *La pédagogie à l'école des différences*. ESF éditeur.
- PIAGET, J. (1974). *A dónde va la educación*. Barcelona: Ariel.
- PRICE, C.E. (1976). *Learning Styles Inventory Research Report*, Lawrence, KS: Price Systems.
- RIDING, R.J. (1994). *Personal Style Awareness and Personal Development*. Birmingham: Learning and Training Technology.
- RIDING, R.J.; RAYNER, S. (2002). *Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Styles Differences in Learning and Behaviour*. London: David Fulton Publishers.
- SILVA, E. Y ÁVILA F. (1998): *Constructivismo. Aplicaciones en educación*. Venezuela: Fondo Editorial Tiot Tío.
- SKINNER, B. F. (1982). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Labor.
- VALDIVIA, F. (2002). *Estilos de aprendizaje en educación primaria*. Madrid: Dykinson.
- VYGOTSKI, L. (1977). *Lenguaje y pensamiento. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Editorial Pléyade.
- VYGOTSKI, L., (2000), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.

WOOLFOLK, A. (1999). *Psicología educativa*. Naucalpan de Juárez: Prentice Hall.

ARTÍCULOS DE REVISTAS:

- ALONSO, C.; GALLEGO, D. (2008). Estilos de aprender en el siglo XXI. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2 (2), pp. 23-34.
- ATKINSON, R. C.; SHIFFRIN, R. M. (1969). "Human memory: A proposed system and its control processes". En Spence, K. W. & Spence, J. T. (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 2). Nueva York: Academic Press.
- BENARAB, A. (2004). *Réflexions sur l'enseignement supérieur en Algérie: l'université Algérienne est-elle réformable?*
- BIGGS, J. B. (1985) "The role of metalearning in study processes", *British Journal of Educational Psychology*. (55). 185-212.
- BIGGS, J. B. (1978). "Individual and group differences in study processes", *British Journal of Educational Psychology*. (48). 266-49.
- BISIACH, E.; BERTI, A. (1990) "Waking images and neural activity", in Kunzendorf, R.G. and Shikh, A. A. (eds) *The Psychophysiology of Mental Imagery: Theory, Research and Application*, Amityville, NY: Baywood.
- BLOOM, B. S.; ENGELHART, M. D.; FURST, E. J.; HILL, W. H. y KRATHTWOL, D. R. (1956): "Taxonomy of educational objectives: Classification of educational goals". *Handbook I: Cognitive domain*. Nueva York: David McKay.
- BOUCHARD, T, J. (1995). "Longitudinal studies of personality and intelligence: a behaviour genetic and evolutionary psychology perspective", in Saklofske, D.H. and Zeidner, M. (eds) *International Handbook of Personality and intelligence*. 81-106. New York: Plenum Press.
- BUSTINZA, C., DURAN, D. Y QUINTASI, J. (2005). "Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje de Estudiantes del IV ciclo de la Especialidad de Educación Inicial." *Tarea 2006*, 1-44
- CABRERA, C, M. (2018). "Competencias de los estudiantes universitarios en la era digital: nuevos retos docentes". *Revista Prefacio*, 2 (2), 31- 42.
- CATTELL, R. B. (1995) "The fallacy of five factors in the personality sphere". *The Psychologist* (8), 207-214.
- COHEN, G. (1982). "Theoretical interpretation of lateral asymmetries", Graham Beaumont, J. (ed). *Divided Visual Field Studies of Cerebral Organisation* 87-111.

- DEARY, I. J.; MATTHEWS, G. (1993) "Personality traits are alive and well", *The Psychologist* 6, 311-399.
- DELORS, J. (1992). "La educación encierra un tesoro". *Informe de la comisión de la UNESCO sobre la situación de la educación mundial*. París: UNESCO.
- FELDER, R.; SILVERMAN, L. (1988). "Learning and teaching styles in Engineering Education". *Engr. Education*, 78 (7), 674-681.
- FELDER, R.; SPURLIN, J. (2005). "Applications, Reliability and Validity of the Index of Learning Styles". *International Journal of Engineering Education* 21(1), 103-112.
- FERNANDEZ, L, S (2004). "La subcompetencia estratégica", en j. Sanchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 573-592.
- FURNHAM, A. (1995) "The relationship of personality and intelligence to cognitive style and achievement", in Sklofske, D.H. and Zeidner, M. (eds) *International Handbook of Personality and Intelligence*. New York: Plenum Press.
- GLIKMAN, V. 1999. «Formation à distance: au nom de l'utilisateur ». *Distance* S, 3(2), 101-117.
- GRIGERENKO, E. L.; STERNBERG, R.J. (1995) "Thinking and style", in Saklofske, D.H, and Zeidner, M. (eds). *International Handbook of Personality and Intelligence*, 205-230. New York: Plenum Press.
- GULLO, D. (1988) "An investigation of cognitive tempo and its effects on evaluating kindergarten children's academic and social competencies". *Early Child Development and Care* 34, 204-215.
- HADHRI, M. (2007). Intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et l'apprentissage: *La formation des enseignants- Quelle formation pour quelle intégration?* Tunisie.
- LEVY, J. (1990) "Regulation and generation of perception in the asymmetric brain", in Trevarthen, C. (ed) *Brain Circuits and Functions of the Mind*. New York: Cambridge University Press.
- LEANY, T. H. (2005). "La psicología Estructural de E.B. Titchener". En *Historia de la Psicología* (Sexta ed). Madrid: PEARSON. pág. 228.
- MCKENNA, F, P. (1983). "Field dependence and personality: a re-examination", *Social Behaviour and Personality* (11), 51-55.

- PATTON, M.Q. (2002). Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry. A Personal, Experiential Perspective. *Qualitative Social Work*. 1(3): 261-283. Doi: 10.1177/1473325002001003636
- PERAYA, D. ; VIENS, J. (2006). « TIC et innovations pédagogiques : y a-t-il un pilote... après Dieu, bien sûr ». In T. Karsenti et F. Larose (dir.). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant. Recherches et pratiques*. pp. 15-60.
- PERAYA, D. ; JACCAZ, B. (2004). « Analyser, Soutenir, et Piloter l'innovation: un modèle « ASPI » ». In Actes du Colloque TICE 2004, *Technologies de l'information et de la connaissance dans l'enseignement supérieur et l'industrie*.
- PEREZ, S, G. (2011). El conocimiento científico y sus características. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2), 19-43.
- REINERT, H. (1976) "One picture is worth a thousand words? Not necessarily!" *The Modern Language Journal* 60, 160-168.
- RIDING, R.J.; CHEEMA, I. (1993) "Cognitive styles: an overview and integration" *Educational Psychology*. 11, 193-215.
- RIDING, R.J.; VICENT, D.T.J. (1980) "Listening comprehension: the effects of sex, age, passage structure and speech rate", *Educational Review*. 32, 259-66.
- RIDING, R.J.; WRINGHT, M. (1995). "Cognitive style, personal characteristics and harmony in student flats", *Educational Psychology*. 15, 337-49.
- SCHMECK, R.R. et Al. (1977) "Development of a self report inventory for assessing individual differences in learning processes", *Applied Psychological Measurement* 1, 413-431.
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre La Educación superior, "La Educación Superior en el Siglo XXI", Paris, 5 – 9 octubre. Francia, p.2-3.
- VALDIVIA ORTIZ, J. (2011). "El conocimiento de los estilos de aprendizaje como medida de atención a la diversidad y sus implicaciones educativas en educación infantil". *Revista digital enfoques educativos*, 75, 85-94.
- WIEBE, D.J.; SMITH, T.W. (1997) "Personality and health: Progress and problem in psychosomatics", in Hogan, R., Johnson, j., Briggs, S. (eds) *Handbook of Personality Psychology*, 891-918. San Diego: C.A: Academic Press.
- ZAPATA, M. (2006). "Una revisión al Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular del Perú en el nivel secundario y del área de matemática". *Campo Abierto*, 25 (2), 101-128.

ZAPATA, M. (2007). "Identificación de las Concepciones de los Profesores de Formación sobre las Matemáticas y su Enseñanza-Aprendizaje en Perú". *Memoria para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados DEA*. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas. Badajoz. Universidad de Extremadura.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS:

- ASOCIACION AMERICANA DE PSICOLOGIA. (2015). *Manual de estilo de publicaciones APA*. (6ta. Ed.). Disponible en: <http://normasapa.net/actualizacion-apa-2015/>
- ARMAS, E. (2014). *Estrategias PNL*, México, Recuperado de: <http://estrategiaspnl.com/pnl-en-la-educación-2/>
- DE LA PARRA, P, E. (2004). *Herencia de vida para tus hijos. Crecimiento integral con técnicas PNL*, Ed. Grijalbo, México. Pp. 88-95. DGB/DCA/12-2004. Disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/09/TEST-ESTILO-DEAPRENDIZAJES.pdf>
- DENNISON, G. (2011). Recuperado de: http://www.preparadosparaaprender.com/estilo_de_aprendizaje.php
- CABRERA, J. (2004). *La comprensión del aprendizaje desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje*. Pinar del Río, Cuba: Universidad Hermanos Saíz. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos14/compr-aprendizaje/compr-aprendizaje.shtml>
- CUDICIO, C. (1999). *Cómo comprender la PNL: introducción a la Programación Neurolingüística*. Recuperado de: <http://www.google.es/books?hl=es&lr=&id=uBhRA3BHsoC&oi=fnd&pg=PA11&dq=programaci%C3%B3n+neurol%C3%ADng%C3%BC%C3%ADstica+%22PNL%22&ots=4jxK->
- ESPINOZA-POVES, Jenny L, MIRANDA-VILCHEZ, WALTER A, & CHAFLOQUE-CESPEDES, R. (2019). Los estilos de aprendizaje Vark en estudiantes universitarios de las escuelas de negocios. *Propósitos y Representaciones*, 7 (2), 384-414. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.254>
- ESPITIA, E, E. (2009). *Autoaprendizaje*. Universidad de Córdoba. Recuperado de: https://www.academia.edu/35012563/AUTOAPRENDIZAJE_doc

- FELDER, R. ; SOLOMAN, B. (1995). *Learning Styles and Strategies*. Disponible en: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/styles.htm>
- ROMERO RODRIGUEZ J, M. (2016): “Estrategias de aprendizaje para visuales, auditivos y kinestésicos”, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2016/05/kinestesicos.html>
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993). Comprender y transformar la enseñanza. *Revista Complutense De Educación*, 6 (1), 236. Recuperado a partir de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9595120236B>
- MARCANO, M. (2011). *Estudio de la Comunicación basado en la Programación Neurolingüística, en la Escuela Técnica Comercial Dr. Manuel Dagnino* (Trabajo de máster). Universidad del Zulia, Maracaibo. Recuperado de: http://tesis.luz.edu.ve/tde_arquivos/111/TDE20120703T07:38:10Z3222/Publico/marca_nomartha.pdf
- MERGEL, B. (1998). *Diseño instruccional y teoría del aprendizaje*. Trabajo de investigación. Universidad de Saskatchewan. Canadá. Disponible en: http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/reservaprofesores/janette_orengo_educ173/teorias.pdf
- URBINA, S. (2003). *Informática y teorías del aprendizaje*. Palma de Mayorca: Universitat de les Illes Balears. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/gte41.pdf>
- VELASQUEZ, W. (2013). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de grado 9 de básica secundaria. Tesis doctoral*. Universidad de Antioquia. Colombia. Recuperado de: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/114/1/OO_174.pdf
- ZEPEDA, G. (2014), *Orígenes de la Programación Neurolingüística*, Recuperado de: <http://www.pnl.org.mx/>
- El How en Español. (2012), “Estilos de aprendizaje Auditivo, Kinestésico y Visual” Recuperado de: http://www.ehowenespanol.com/estilos-aprendizaje-cinestesico-auditivo-visual-ninos-info_365240/
- ZUÑIGA, M. (2012) “Abordaje del Aprendizaje con técnicas Kinestésicas” Recuperado de: http://prezi.com/oq_y7r3_n211/abordaje-del-aprendizaje-con-tecnicas-kinestesicas/
- (2010). “Preparados para Aprender”, Recuperado de: http://www.preparadosparaaprender.com/estilo_de_aprendizaje.php

- HALL, M. (2010). “Programación Neurolingüística”. Recuperado de: <http://www.planetaholístico.com.ar/Libros/PNL/LaPNL.pdf>
- (2005) Programación Neurolingüística: “PNL en la Educación”. Recuperado de: <http://estrategiaspnl.com/pnl-en-la-educacion-2/>
- GAYOSSO, F (2013). “Estilos de Aprendizaje”. Recuperado de www.conocimientosweb.net/portal/directorio-file-3738
- CID, V. (2006) “Estilos de Aprendizaje”. Recuperado de: <http://estilosdeaprendizaje23.blogspot.mx/2010/05/diagnostico-de-los-estilos-de.html>
- DIAZ BARRIGA, A. (2006). El enfoque de competencias en educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28 (111), 7-36. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- TOBON, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. México: Universidad Autónoma de Guadalajara. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/48449880/1-1-tobon-LA-FORMACION-BASADA ENCOMPETENCIAS-EN-LA-EDUCACION-SUPERIORLECTURA-2#scribd>
- TOCCI, A. M. (2013). Estilos de aprendizaje de los alumnos de ingeniería según la programación neurolingüística. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11 (12), 167 – 176. Recuperado de: http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_12/lr_12_octubre_2013.pdf

SITIOS WEB:

<http://alvarado3003.blogspot.com/2011/08/rousseau-pestalozzi-y-froebel.html>. Consultado el 18/03/2018

<http://naujg.blogspot.com/2010/09/rousseau-pestalozzi-y-froebel.html>. Consultado el 18/04/2018

https://html.rincondelvago.com/menon_platon.html Consultado el 25/06/2018

http://filopensadores.blogspot.com/p/blog-page_10.html Consultado el 21/07/2018

https://www.revistadelibros.com/articulo_imprimible.php?art=3030&t=articulos.

Consultado el 15/09/2018

<https://historia-biografia.com/aristoteles/>. Consultado el 27/11/2018

<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/locke.htm> Consultado el 09/12/2018

<https://psicologiamente.com/biografias/wilhelm-wundt> Consultado el 27/11/2018

27/11/2018

B- Referida a la metodología de la investigación:

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. (2010). *Publication Manual* (6th ed.). Washington, DC: Author.

ARIAS, F. (2006 a). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (5a ed.). Caracas: Episteme.

(2006 b). *Mitos y errores en la elaboración de tesis y proyectos de investigación* (3a ed.). Caracas: Episteme.

ARY, D., Jacobs, L. y Razavieh, A. (1989). *Introducción a la investigación pedagógica* (2a ed.). México: McGraw-Hill.

BALESTRINI, M. (2001). *Cómo se elabora el proyecto de investigación* (5a ed.). Caracas: BL Consultores Asociados.

BERNAL, C. (2000). *Metodología de la investigación para administración y economía*. Bogotá: Prentice Hall.

BRIONES, G. (1998). *La investigación social y educativa*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

BUNGE, M. (1981). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte.

CERVO, A. ; BERVIAN, P. (1989). *Metodología científica*. Bogotá: McGraw-Hill.

CHAVARRIA, M.; VILLALOBOS, M. (1993). *Orientaciones para la elaboración y presentación de tesis*. México: Trillas.

FELDMAN, R. (1995). *Psicología* (2a ed.). México: MacGraw-Hill.

HERNANDEZ, R., FERNANDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación* 5a ed.). México: McGraw-Hill.

HAYMAN, J. (1984). *Investigación y educación*. Barcelona: Paidós.

LERMA, H. (2001). *Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

MENDEZ, C. (2001). *Metodología: diseño y desarrollo del proceso de investigación* (3a ed.). Bogotá: McGraw-Hill.

MUÑOZ RAZO, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis* (2a ed.). México: Pearson.

- MORLES, V. (1994). *Planeamiento y análisis de investigaciones* (8ª ed.). Caracas: El Dorado.
- MORRIS, C. (1992). *Psicología: un nuevo enfoque* (7a ed.). México: Prentice Hall.
- MYERS, D. (1995). *Psicología social* (4a ed.). México: McGraw-Hill.
- PARDINAS, F. (1991). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales* (32a ed.). México: Siglo Veintiuno.
- RAMIREZ, T. (2010). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Caracas: Panapo.
- ROJAS SORIANO, R. (2001). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- SABINO, C. (2002). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- (2006). *Cómo hacer una tesis* (2a ed.). Caracas: Panapo.
- SELLTIZ, C. , Wrightsman, L. y Cook, S. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales* (9a ed.). Madrid: Rialp.
- SIERRA BRAVO, R. (1991 a). *Diccionario práctico de estadística*. Madrid: Paraninfo.
- (1991 b). *Técnicas de investigación social* (7a ed.). Madrid: Paraninfo.
- SOTO, A. (2006). *Técnicas de estudio* (4ª ed.). Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- TAMAYO, M. (1998). *Diccionario de la investigación científica*. México: Limusa.
- (2001). *El proceso de investigación científica* (4a ed.). México: Limusa.
- UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA. (1990). *Técnicas de investigación y documentación, I*. Caracas: Autor.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR. (2011). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales* (4a ed.). Caracas: FEDEUPEL.

ANEXOS

ANEXO N°1:

CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE¹ (Adaptación al modelo PNL - VAK)

Parte A:

Nombre y apellido:.....Gado:.....

Sexo:.....Especialidad:.....

Edad:.....

Parte B:

Elige una opción con la que más te identifiques de cada una de las preguntas y márcala con una X:

1. ¿Cuál de las siguientes actividades disfrutas más?

- a) Escuchar música
- b) Ver películas
- c) Bailar con buena música

2. ¿Qué programa de televisión prefieres?

- a) Reportajes de descubrimientos y lugares
- b) Cómic y de entretenimiento
- c) Noticias del mundo

3. Cuando conversas con otra persona, tú:

- a) La escuchas atentamente
- b) La observas
- c) Tiendes a tocarla

4. Si pudieras adquirir uno de los siguientes artículos, ¿cuál elegirías?

- a) Un jacuzzi
- b) Un estéreo
- c) Un televisor

5. ¿Qué prefieres hacer un sábado por la tarde?

- a) Quedarte en casa
- b) Ir a un concierto
- c) Ir al cine

6. ¿Qué tipo de exámenes se te facilitan más?

- a) Examen oral

¹De la Parra Paz, Eric. (2004). *Herencia de vida para tus hijos. Crecimiento integral con técnicas PNL*, Ed. Grijalbo, México. Pp. 88-95. DGB/DCA/12-2004. Disponible en:

<https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/09/TEST-ESTILO-DEAPRENDIZAJES.pdf>

- b) Examen escrito
- c) Examen de opción múltiple

7. ¿Cómo te orientas más fácilmente?

- a) Mediante el uso de un mapa
- b) Pidiendo indicaciones
- c) A través de la intuición

8. ¿En qué prefieres ocupar tu tiempo en un lugar de descanso?

- a) Pensar
- b) Caminar por los alrededores
- c) Descansar

9. ¿Qué te halaga más?

- a) Que te digan que tienes buen aspecto
- b) Que te digan que tienes un trato muy agradable
- c) Que te digan que tienes una conversación interesante

10. ¿Cuál de estos ambientes te atrae más?

- a) Uno en el que se sienta un clima agradable
- b) Uno en el que se escuchen las olas del mar
- c) Uno con una hermosa vista al océano

11. ¿De qué manera se te facilita aprender algo?

- a) Repitiendo en voz alta
- b) Escribiéndolo varias veces
- c) Relacionándolo con algo divertido

12. ¿A qué evento preferirías asistir?

- a) A una reunión social
- b) A una exposición de arte
- c) A una conferencia

13. ¿De qué manera te formas una opinión de otras personas?

- a) Por la sinceridad en su voz
- b) Por la forma de estrecharte la mano
- c) Por su aspecto

14. ¿Cómo te consideras?

- a) Atlético
- b) Intelectual
- c) Sociable

15. ¿Qué tipo de películas te gustan más?

- a) Clásicas
- b) De acción
- c) De amor

16. ¿Cómo prefieres mantenerte en contacto con otra persona?

- a) por correo electrónico
- b) Tomando un café juntos
- c) Por teléfono

17. ¿Cuál de las siguientes frases se identifican más contigo?

- a) Me gusta que mi coche se sienta bien al conducirlo
- b) Percibo hasta el más ligero ruido que hace mi coche
- c) Es importante que mi coche esté limpio por fuera y por dentro

18. ¿Cómo prefieres pasar el tiempo con tu novia o novio?

- a) Conversando
- b) Acariciándose
- c) Mirando algo juntos

19. Si no encuentras las llaves en una bolsa

- a) La buscas mirando
- b) Sacudes la bolsa para oír el ruido
- c) Bucas al tacto

20. Cuando tratas de recordar algo, ¿cómo lo haces?

- a) A través de imágenes
- b) A través de emociones
- c) A través de sonidos

21. Si tuvieras dinero, ¿qué harías?

- a) Comprar una casa
- b) Viajar y conocer el mundo
- c) Adquirir un estudio de grabación

22. ¿Con qué frase te identificas más?

- a) Reconozco a las personas por su voz
- b) No recuerdo el aspecto de la gente
- c) Recuerdo el aspecto de alguien, pero no su nombre

23. Si tuvieras que quedarte en una isla desierta, ¿qué preferirías llevar contigo?

- a) Algunos buenos libros
- b) Un radio portátil de alta frecuencia
- c) Golosinas y comida enlatada

24. ¿Cuál de los siguientes entretenimientos prefieres?

- a) Tocar un instrumento musical
- b) Sacar fotografías
- c) Actividades manuales

25. ¿Cómo es tu forma de vestir?

- a) Impecable
- b) Informal
- c) Muy informal

26. ¿Qué es lo que más te gusta de una fogata nocturna?

- a) El calor del fuego y los bombones asados
- b) El sonido del fuego quemando la leña
- c) Mirar el fuego y las estrellas

27. ¿Cómo se te facilita entender algo?

- a) Cuando te lo explican verbalmente
- b) Cuando utilizan medios visuales
- c) Cuando se realiza a través de alguna actividad

28. ¿Por qué te distingues?

- a) Por tener una gran intuición
- b) Por ser un buen conversador
- c) Por ser un buen observador

29. ¿Qué es lo que más disfrutas de un amanecer?

- a) La emoción de vivir un nuevo día
- b) Las tonalidades del cielo
- c) El canto de las aves

30. Si pudieras elegir ¿qué preferirías ser?

- a) Un gran médico
- b) Un gran músico
- c) Un gran pintor

31. Cuando eliges tu ropa, ¿qué es lo más importante para ti?

- a) Que sea adecuada
- b) Que luzca bien
- c) Que sea cómoda

32. ¿Qué es lo que más disfrutas de una habitación?

- a) Que sea silenciosa
- b) Que sea confortable

c) Que esté limpia y ordenada

33. ¿Qué es más sexy para ti?

- a) Una iluminación tenue
- b) El perfume
- c) Cierta tipo de música

34. ¿A qué tipo de espectáculo preferirías asistir?

- a) A un concierto de música
- b) A un espectáculo de magia
- c) A una muestra gastronómica

35. ¿Qué te atrae más de una persona?

- a) Su trato y forma de ser
- b) Su aspecto físico
- c) Su conversación

36. Cuando vas de compras, ¿en dónde pasas mucho tiempo?

- a) En una librería
- b) En una perfumería
- c) En una tienda de discos

37. ¿Cuál es tu idea de una noche romántica?

- a) A la luz de las velas
- b) Con música romántica
- c) Bailando tranquilamente

38. ¿Qué es lo que más disfrutas de viajar?

- a) Conocer personas y hacer nuevos amigos
- b) Conocer lugares nuevos
- c) Aprender sobre otras costumbres

39. Cuando estás en la ciudad, ¿qué es lo que más echas de menos del campo?

- a) El aire limpio y refrescante
- b) Los paisajes
- c) La tranquilidad

40. Si te ofrecieran uno de los siguientes empleos, ¿cuál elegirías?

- a) Director de una estación de radio
- b) Director de un club deportivo
- c) Director de una revista

ANEXO N°2:

EVALUACIÓN DE RESULTADOS:

Marca la respuesta que elegiste para cada una de las preguntas y al final suma verticalmente la cantidad de marcas por columna.

N°DE PREGUNTA	VISUAL	AUDITIVO	KINESTÉSICO
1.	B	A	C
2.	A	C	B
3.	B	A	C
4.	C	B	A
5.	C	B	A
6.	B	A	C
7.	A	B	C
8.	B	A	C
9.	A	C	B
10.	C	B	A
11.	B	A	C
12.	B	C	A
13.	C	A	B
14.	A	B	C
15.	B	A	C
16.	A	C	B
17.	C	B	A
18.	C	A	B
19.	A	B	C
20.	A	C	B
21.	B	C	A
22.	C	A	B
23.	A	B	C
24.	B	A	C
25.	A	B	C
26.	C	B	A
27.	B	A	C
28.	C	B	A
29.	B	C	A
30.	C	B	A
31.	B	A	C
32.	C	A	B
33.	A	C	B
34.	B	A	C
35.	B	C	A
36.	A	C	B
37.	A	B	C
38.	B	C	A
39.	B	C	A
40.	C	A	B
TOTAL			

Nota Bene: El total te permite identificar qué canal perceptual es predominante, según el número de respuestas que elegiste en el cuestionario. Si el puntaje mayor se ubica en la primera columna, tu CP dominante es visual, si es mayor para la segunda columna, tu CP es auditivo y si es mayor para la tercera su perfil es kinestésico.

ANEXO N°3:

Encuesta a Docentes²
Universidad Abu Bekr Belkaid/Tlemcen
Facultad de Letras y Lenguas
Departamento de Lenguas extranjeras
Sección de Español

Profesor Permanente Profesor asociado Estudiante Doctorando

Estimados profesores

El objetivo de esta encuesta es el de recoger información sobre métodos y estrategias didácticas que utiliza el profesor/a universitario/a argelino/a de español en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera (el español). Por eso, Se pide comedidamente su colaboración, respondiendo con sinceridad al presente cuestionario. No escriba su nombre a fin de que sus respuestas estén aseguradas por el anonimato. Seleccione sólo una respuesta que usted crea que sea la verdadera y la más conveniente, puede ser (a), (b), (c), (d) o (e).

1. El uso de recursos visuales en sus clases es:

- a) Optimo
- b) Bueno
- c) Regular
- d) Aceptable
- e) Deficiente

2. Realiza dibujos, cuadros, gráficos para explicar su clase.

- a) Muy frecuentemente
- b) Frecuentemente
- c) Algunas veces
- d) Rara vez
- e) Nunca

3. Existe participación permanente de los estudiantes que involucren dibujo o escritura.

- a) Siempre
- b) Ocasionalmente
- c) Algunas veces
- d) Rara vez
- e) Nunca

4. Los estímulos auditivos que aplica a sus estudiantes en diferentes modalidades son:

² Adaptado de: Cabezas, Elizabeth, disponible en: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/12317/1/T-UC-0010-164.pdf>. Consultado el 27/04/2019.

- A) Muy buenos
- b) Buenos
- c) Regular
- d) Malos
- e) Muy malos

5. Reproduce para sus estudiantes diferentes diálogos.

- a) Siempre
- b) Ocasionalmente
- c) Algunas veces
- d) Rara vez
- e) Nunca

6. Cuenta cuentos, relata historias o reporta noticias para transmitir la información en clase.

- a) Siempre
- b) A menudo
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

7. Utiliza sus manos o posiciones gestuales en el transcurso de la clase de manera:

- a) Optima
- b) Buena
- c) Regular
- d) Aceptable
- e) Deficiente

8. La calidad de material manipulable que le permite interactuar con los estudiantes es:

- a) Excelente
- b) Bueno
- c) Promedio
- d) Adecuado
- e) Pobre

9. Las actividades que le permitan al estudiante hacer uso de su esquema corporal baile, ejercicio, juego para usted, es:

- a) Muy importante
- b) Importante
- c) Algo importante
- d) Poco importante

10. Alcanzan los objetivos propuestos para el aprendizaje de la lengua extranjera: español.

- a) Sin limitación
- b) Con poca limitación

- c) Con regular limitación
- d) Con mucha limitación

11. Sus estudiantes aprenden mejor si utilizan:

- a) material visual
- b) material auditivo
- c) movimiento

12. Lo que aprenden sus estudiantes, les ayuda a resolver situaciones cotidianas como hablar en público, leer, escribir.

- a) Muy frecuentemente
- b) Frecuentemente
- c) Algunas veces
- d) Rara vez
- e) Nunca

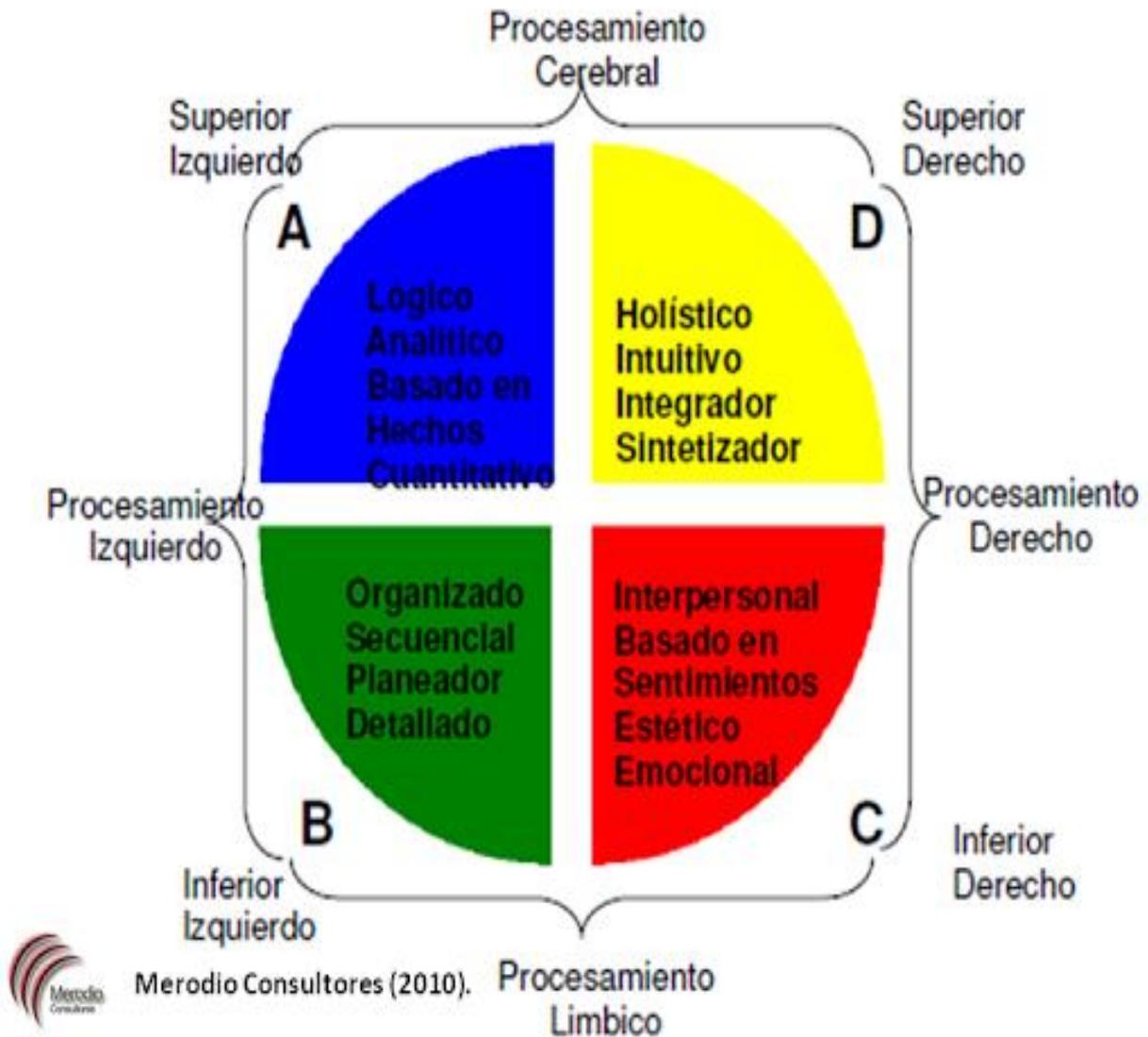
13. La comunicación efectiva con sus estudiantes, utilizando los recursos didácticos para el aprendizaje de la lengua extranjera, le genera a usted:

- a) Satisfacción
- b) Moderada satisfacción
- c) No le satisface ni le insatisface
- d) Moderada insatisfacción
- e) Mucha insatisfacción

Gracias por su colaboración.

ANEXO N°4³:

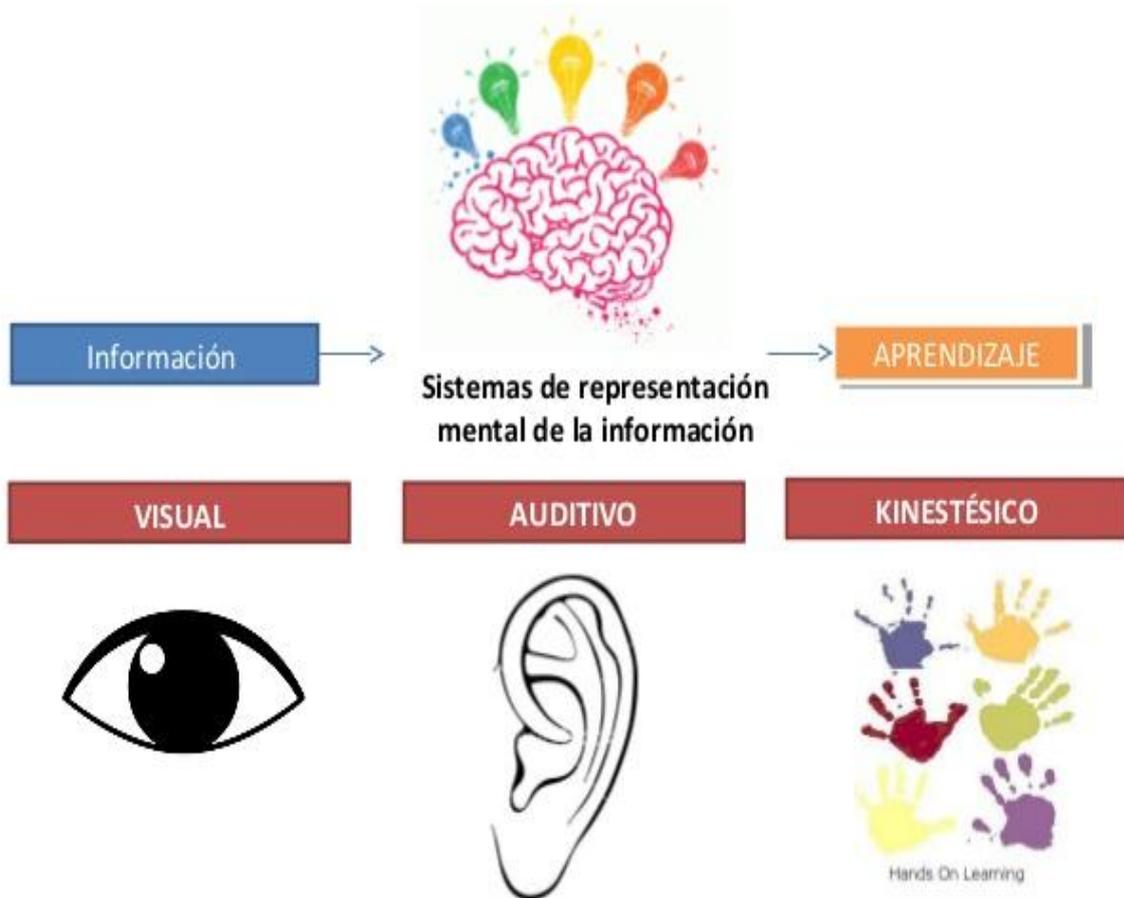
El Modelo de Herrmann



³ Disponible en: <http://piagetanos.blogspot.com/p/modelo-de-los-cuadrantes-cerebrales-de.html>. Consultado el 28/05/2022

ANEXO N°5⁴:

Modelo de P.N.L o modelo V.A.K



⁴ Disponible en: <https://www.docenteca.com/Publicaciones/297-estilos-de-aprendizaje-modelo-pnl-vak-info-test.html>. Consultado el 28/05/2022

ANEXO N°6⁵

Movimientos Oculares: Patrón de Richard Bandler

Imagen Creada

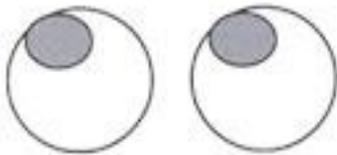
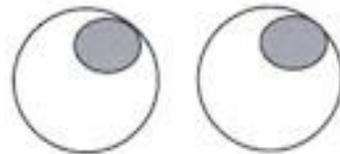
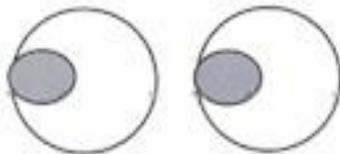


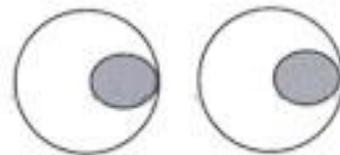
Imagen Recordada



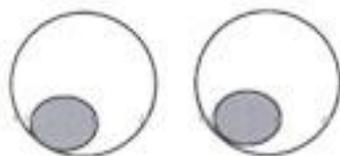
Sonido Creado



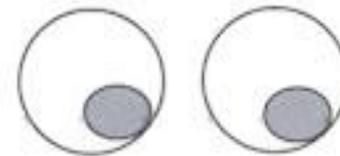
Sonido Recordado



Sensaciones Corporales



Hablarse Internamente



⁵ Disponible en: <https://pnlfoment.blogspot.com/2009/03/patrones-oculares-richard-bandler.html> consultado el 13/06/2021.

ANEXO N°7⁶

Algunos ejemplos de actividades adaptadas a cada estilo

<i>VISUAL</i>	<i>AUDITIVO</i>	<i>KINESTESICO</i>
<i>Ver, mirar, imaginar, leer, películas, dibujos, videos, mapas, carteles, diagramas, fotos, caricaturas, diapositivas, pinturas, exposiciones, tarjetas, telescopios, microscopios, bocetos.</i>	<i>Escuchar, oír, cantar, ritmo, debates, discusiones, cintas audio, lecturas, hablar en público, telefonar, grupos pequeños, entrevistas.</i>	<i>Tocar, mover, sentir, trabajo de campo, pintar, dibujar, bailar, laboratorio, hacer cosas, mostrar, reparar cosas.</i>

⁶ Adaptado de Pérez Jiménez, “Programación neurolingüística y sus estilos de aprendizaje”, disponible en: <https://aldeaeducativamagazine.com/consultado>, consultado el 13/06/2021.

ANEXO N°8⁷

El comportamiento según el sistema de representación preferido (VAK)

	VISUAL	AUDITIVO	KINESTESICO
Conducta	Organizado, ordenado, observador y tranquilo. Preocupado por su aspecto Voz aguda, barbilla levantada Se le ven las emociones en la cara	Habla solo, se distrae fácilmente Mueve los labios al leer Facilidad de palabra, No le preocupa especialmente su aspecto. Monopoliza la conversación. le gusta la música Modula el tono y timbre de voz Expresa sus emociones verbalmente.	Responde a las muestras físicas de cariño le gusta tocarlo todo se mueve y gesticula mucho Sale bien arreglado de casa, pero en seguida se arruga, porque no para. Tono de voz más bajo, pero habla alto, con la barbilla hacia abajo. Expresa sus emociones con movimientos.
Aprendizaje	Aprende lo que ve. Necesita una visión detallada y saber a donde va. Le cuesta recordar lo que oye	Aprende lo que oye, a base de repetirse a si mismo paso a paso todo el proceso. Si se olvida de un solo paso se pierde. No tiene una visión global.	Aprende con lo que toca y lo que hace. Necesita estar involucrado personalmente en alguna actividad.
Lectura	Le gustan las descripciones, a veces se queda con la mirada pérdida, imaginándose la escena.	Le gustan los diálogos y las obras de teatro, evita las descripciones largas, mueve los labios y no se fija en las ilustraciones	Le gustan las historias de acción, se mueve al leer. No es un gran lector.
Ortografía	No tiene faltas. "Ve" las palabras antes de escribirlas.	Comete faltas. "Dice" las palabras y las escribe según el sonido.	Comete faltas. Escribe las palabras y comprueba si "le dan buena espina".
Memoria	Recuerda lo que ve, por ejemplo las caras, pero no los nombres.	Recuerda lo que oye. Por ejemplo, los nombres, pero no las caras.	Recuerda lo que hizo, o la impresión general que eso le causo, pero no los detalles.
Imaginación	Piensa en imágenes. Visualiza de manera detallada	Piensa en sonidos, no recuerda tantos detalles.	Las imágenes son pocas y poco detalladas, siempre en movimiento.
Almacena la información	Rápidamente y en cualquier orden.	De manera secuencial y por bloques enteros (por lo que se pierde si le preguntas por un elemento aislado o si le cambias el orden de las preguntas.	Mediante la "memoria muscular".
Durante los periodos de inactividad	Mira algo fijamente, dibuja, lee.	Canturrea para si mismo o habla con alguien.	Se mueve
Comunicación	Se impacienta si tiene que escuchar mucho rato seguido. Utiliza palabras como "ver, aspecto..."	Le gusta escuchar, pero tiene que hablar ya. Hace largas y repetitivas descripciones. Utiliza palabras como "sonar, ruido..".	Gesticula al hablar. No escucha bien. Se acerca mucho a su interlocutor, se aburre en seguida. Utiliza palabras como "tomar, impresión...".
Se distrae	Cuando hay movimiento o desorden visual, sin embargo el ruido no le molesta demasiado.	Cuando hay ruido.	Cuando las explicaciones son básicamente auditivas o visuales y no le involucran de alguna forma.

⁷Ibíd.

Styles et stratégies d'apprentissage dans la classe de E/LE. Vers la théorie de la programmation neurolinguistique

Résumé:

Le but de cette recherche est d'identifier et d'analyser les styles d'apprentissage selon le modèle visuel-auditif-kinesthésique, proposé par la théorie de la programmation neurolinguistique des étudiants d'espagnol, de la faculté des Langues et Lettres de l'Université Abu Bekr Belkaid de Tlemcen, durant l'année académique 2017-2018. En utilisant la méthode qualitative-quantitative, une population composée de 452 personnes a été décrite (343 femmes et 109 hommes). Distribué à trois niveaux de la licence et à deux groupes du Master I, en utilisant le questionnaire adapté au modèle de programmation neurolinguistique, le style d'apprentissage (visuel) le plus dominant étant 44,02%, suivi par le style auditif à de 29,20%. Et enfin, le cénesthésique à 5,53%. Le pourcentage restant est distribué à l'apprentissage mixte. Finalement, nous proposons des stratégies d'apprentissage appropriées pour ces groupes d'étudiants.

Mots-clés: styles d'apprentissage, stratégies d'apprentissage, système VAK, programmation neurolinguistique, étudiants d'espagnol, Université de Tlemcen.

Learning styles and strategies in the E/LE classroom. Towards neurolinguistic programming theory

Abstract:

The purpose of this research is to identify and analyse the learning patterns according to the visual auditory and sensory model, for the Neuro-linguistic programming theory for the Spanish language students at the faculty Of literatures and foreign languages, at Abu bakr Belkaid University of Tlemcen, during the academic year 2017/2018. A sample of 452 students, including 343 females and 109 males, and which was divided into three levels of Bachelor's degree and two groups of first year master, was described by using the qualitative and quantitative approach. By using the adapted questionnaire with the Neuro-linguistic programming model, we found out that the most common learning pattern among students was the visual pattern of 44,02%, followed by the auditory pattern of 29,20% , and finally the sensory pattern of 5,53%. The remaining percentage was distributed to the mixed learning patterns. At the end of the research we suggest the appropriate learning strategies for these groups of students.

Keywords: Learning Methods, Learning Strategies, VAK System, Neuro-linguistic Programming, Spanish Language Students, University of Tlemcen.

أساليب و استراتيجيات التعلم في قسم اللغة الإسبانية كلغة أجنبية. نحو نظرية البرمجة اللغوية العصبية

الملخص:

الهدف من هذا البحث هو تحديد وتحليل أنماط التعلم وفق النموذج (البصري السمعي الحسي) ، لنظرية البرمجة اللغوية العصبية لطلبة اللغة الإسبانية، المسجلين بكلية الآداب و اللغات بجامعة أبو بكر بلقايد بتلمسان ، خلال العام الدراسي 2017-2018. وباستخدام المنهج الكمي - النوعي، تم وصف عينة الطلبة المكونة من 452 طالب (343 امرأة و 109 رجل). و التي تم توزيعها على ثلاثة مستويات من درجة اللسانس ومجموعتين من المرحلة الأولى من الماستر ، باستخدام الاستبيان المتكيف مع نموذج البرمجة اللغوية العصبية. تبين لنا أن نمط التعلم الأكثر انتشارا بين الطلبة هو النمط البصري بنسبة 44.02٪ ، يليه النمط السمعي ب 29.20٪. وأخيراً النمط الحسي بنسبة 5.53٪. كما تم توزيع النسب الباقية على أنماط التعلم المختلط. في نهاية البحث، نقترح استراتيجيات التعلم المناسبة لهذه المجموعات من الطلاب. الكلمات المفتاحية: أساليب التعلم ، استراتيجيات التعلم ، نظام VAK ، البرمجة العصبية اللغوية ، طلبة اللغة الإسبانية ، جامعة تلمسان.