

**Instituto Superior Pedagógico  
“José de la Luz y Caballero”  
Facultad de Educación Infantil  
Departamento de Educación Especial**

**Concepción teórico-metodológica para la caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial**

**Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas**

**AUTORA: Ms. C ELEANNE AGUILERA PUPO, Asistente.**

**HOLGUÍN**

**2007**

A los estudiantes,  
razón de ser de nuestro trabajo.

A la Institución, donde he realizado toda mi labor como docente.  
A mi familia por ofrecerme la posibilidad de crecer ante las dificultades.  
Al pequeño David Manuel, por ayudarme a conservar la alegría de vivir.

Agradezco a mis amigas, amigos y compañeros de siempre, los que supieron alentarme cuando se me hizo difícil el camino de la investigación.

A mi familia por apoyarme y dedicarme su tiempo cuando lo necesité.

En especial a mi tutor, Dr. C y profesor titular Emilio Ortiz Torres por sus valiosas orientaciones y ayuda incondicional para salir adelante.

## **SÍNTESIS**

El estudio de carreras pedagógicas en Cuba, enfrenta importantes retos en un contexto universalizado que genera contradicciones entre la masividad y la búsqueda de una excelencia que reconozca la unidad educativa desde la diversidad de sus protagonistas. En este sentido, se debe avanzar hacia una enseñanza universitaria cada vez más personalizada.

La presente investigación tiene como objetivo la elaboración de una concepción teórico-metodológica para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje en los estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial.

Su aporte fundamental es una concepción teórico-metodológica para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje en los estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial. Se proponen dimensiones, indicadores y escalas evaluativas, las que se concretan en la práctica a través de orientaciones metodológicas precisas.

La pertinencia de la concepción teórico-metodológica propuesta se valoró a través de métodos de investigación, entre los que se encuentran la consulta a expertos y un estudio de caso realizado durante el curso 2005-2006. Se obtuvieron resultados que ofrecen evidencias positivas de su aplicación.

Los resultados que se ofrecen se consideran novedosos para la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en el primer año intensivo de los estudiantes de carreras pedagógicas, en particular para los que estudian la Licenciatura en Educación Especial al contribuir con el perfeccionamiento de su formación inicial.

## ÍNDICE

### **Contenido**

#### **Introducción**

#### **Capítulo I. Fundamentos teóricos para un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado a través de la caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje.**

1.1 La personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Importancia didáctica de la caracterización de los estilos de aprendizaje.

1.2 Los estilos de aprendizaje como objeto de estudio en las investigaciones educacionales.

1.2.1 Tendencias de estudio de los modelos de clasificación de los estilos de aprendizaje.

1.2.2 Concepto de estilos de aprendizaje.

1.3 La caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje del primer año de la carrera Educación Especial.

#### **Capítulo II. Concepción teórico-metodológica para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial.**

2.1 Fundamentos psicopedagógicos que sustentan la concepción teórico-metodológica propuesta.

2.2 Concepción teórico-metodológica para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial.

2.2.1 Dimensiones, indicadores y escalas evaluativas para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial.

2.2.2 Orientaciones metodológicas para la implementación de la propuesta.

#### **Capítulo III. Resultados de la valoración teórica y práctica de la concepción teórico-metodológica propuesta.**

3.1 Etapas de la investigación.

3.2 Resultados del criterio de expertos a través de la aplicación del método Delphi.

3.3 Resultados del estudio de caso.

#### **Conclusiones**

#### **Recomendaciones**

#### **Bibliografía**

#### **Anexos**

## **INTRODUCCIÓN:**

La universalización de la Educación Superior en Cuba demanda cada día más de los docentes que estimulen el amor por la profesión, la investigación científica y el desarrollo de la creatividad, situación que en los primeros años de estudio resulta más compleja ya que los estudiantes tienen una preparación desigual y aprenden de manera diferente. Estas, entre otras razones justifican que desde el curso 2003-2004 el Ministerio de Educación declaró a la formación inicial de sus profesionales como una prioridad investigativa.

Descubrir por qué lo que para unos estudiantes resulta motivante para otros apenas despierta su interés, cómo aprenden mejor y lograr hacerlos protagonistas de su aprendizaje; constituyen algunas de las interrogantes más frecuentes que deben plantearse los docentes cuando reflexionan sobre la efectividad de sus estrategias didácticas para enseñar a aprender de manera independiente.

Las ciencias que se ocupan del estudio del hombre han encontrado explicaciones disímiles a las diferencias individuales para aprender. Los estudios realizados por Ebbinghaus, H. (1850) Thorndike, E. (1874) Watson, J. B. (1913) Vigotski, L. S. (1925) y sus seguidores, Piaget, J. (1933) Tolman (1947) Ausubel, D. (1976) Rogers, C. (1978) Gardner (1985) Coll, C. (1999) y Cazau, P. (2005) entre muchos otros, son una muestra de ello. Sin embargo, continúa siendo una problemática no resuelta.

En este sentido, las Ciencias Pedagógicas retoman el estudio de los estilos de aprendizaje, investigaciones en las que prevaleció la caracterización del

componente cognitivo. Los trabajos de Witking, H.(1954) Kolb, D. (1976) y Silverman, F. (1988) así lo confirman.

En la Neurolingüística, Sperry–McClean (1960), Hermann, N. (1971) y Verlee Williams, L. (1988) constituyen sus representantes más significativos. En sus investigaciones se establece como criterio fundamental para proponer los modelos de clasificación de los estilos de aprendizaje, el papel del cerebro humano durante el procesamiento de la información.

Los estudios del grupo de Gotemburgo (Marton, Svensson y Saljó, 1979), y del grupo de Edimburgo (Entwistle y Ramsden, 1980) representan un salto cualitativo en la caracterización de los estilos de aprendizaje, ya que reconocen componentes motivacionales que inciden con fuerza en la realización individualizada de las tareas de aprendizaje. No obstante, a partir de estas investigaciones se origina una amplia diversificación y superposición de los conceptos enfoques, estilos y estrategias de aprendizaje que obstaculiza su comprensión y aplicación en las instituciones educativas

Se considera además, que las posiciones teóricas descritas, de manera general intentan explicar la naturaleza de los estilos de aprendizaje pero se limitan a proponer modelos funcionales que aportan elementos valiosos a tener en cuenta en la caracterización, aunque aislados ya que realizan sus valoraciones desde una arista del problema y llegan en no pocas ocasiones a considerar el desarrollo de la personalidad como una dimensión de las diferencias individuales para aprender.

En Cuba se destacan los trabajos de Mitjans, A. (1995) en sus programas para aprender a pensar, Fariñas, G. (1995) en su estrategia para la enseñanza a través

de habilidades conformadoras del desarrollo personal, los trabajos desarrollados por Bermúdez, R. y Rodríguez, M. (1996) en su teoría y metodología del aprendizaje, y Castellanos, D. (2001) en sus valoraciones sobre aprendizaje desarrollador. Estas investigaciones aunque no tienen como centro de interés el estudio de los estilos de aprendizaje, ofrecen referentes que justifican la necesidad de conferirle un enfoque personológico al campo que se investiga.

En Cuba todavía es incipiente el estudio de los estilos de aprendizaje. En la Educación Superior, se reportan los estudios de Cabrera Albert J. S. (2004) para la enseñanza del inglés con fines específicos. Este autor asume cuatro dimensiones básicas del aprendizaje propuestas por Fariñas, G. (1995) que incluyen las preferencias para percibir y procesar la información, al organizar el tiempo y al orientar las relaciones interpersonales durante el aprendizaje.

En las investigaciones referidas anteriormente se establecen criterios para caracterizar los estilos de aprendizaje que se sustentan generalmente en el modo en que las personas resuelven las tareas, es decir a partir de la exteriorización de las estrategias de aprendizaje.

Sin embargo, en la actividad intelectual se distinguen componentes procesales y operacionales (Rubinstein, S. 1971, Venguer, L. 1976, Teplov, 1986, Castellanos, D. y Córdova, M. 1993) que vistos en una unidad indisoluble con las formaciones psicológicas de la regulación inductora constituyen resultados de la interiorización de la experiencia histórico-social. Elementos, que en el presente estudio, se consideran necesarios para explicar la génesis de las diferencias individuales para aprender.

Por otra parte, muchos de los autores consultados reconocen que en una misma persona se manifiestan rasgos de diferentes estilos de aprendizaje, con relación a ello y de acuerdo con Cazau, P. (2005) se considera más preciso el término perfil de estilos de aprendizaje.

En estudios precedentes realizados por la autora (Aguilera, P.E 2001) con docentes del primer año de diferentes carreras del Instituto Superior Pedagógico de Holguín “José de la Luz y Caballero” se pudo comprobar que:

- De manera general, conceptualizan el término estilos de aprendizaje como el modo para aprender de los estudiantes aunque lo valoran de acuerdo con los resultados obtenidos en el cumplimiento de los objetivos de las asignaturas.
- Generalmente relegan el método de observación a detectar dominio de conocimientos.
- Fluctúan sus criterios acerca del momento en que se realiza la caracterización, (al comenzar los estudios superiores, debe mantenerse durante todo el curso).
- La planificación de las estrategias didácticas se realiza de acuerdo con el contenido a impartir o de la forma de organización docente.
- Reconocen que el papel del profesor es fundamental en su dirección.

En entrenamientos metodológicos conjuntos, inspecciones nacionales y visitas a clases realizadas a este Instituto hasta el curso 2004-2005, se destaca como regularidad que la orientación, ejecución y control del trabajo independiente que realizan los estudiantes antes, durante y después de la clase no tiene un carácter diferenciado. Momentos que deben ser planificados por los docentes a partir de la utilización de estrategias didácticas personalizadas que desarrollen la independencia para aprender que demanda la docencia semipresencial en las

sedes universitarias.

Se constató además, que la propuesta del Departamento de Formación Pedagógica General para el diagnóstico individual de los estudiantes (julio, 2005) estructura la variable aprendizaje en tres dimensiones eminentemente cognitivas (condiciones intelectuales, dinámica y resultados del aprendizaje) y aunque se declara la unidad de lo afectivo y lo cognitivo no se ofrecen los recursos metodológicos que le faciliten a los docentes la caracterización sistemática e individualizada del proceso de aprendizaje que realizan los estudiantes.

Las valoraciones realizadas con anterioridad demuestran limitaciones en la práctica pedagógica que se realiza en el Instituto Superior Pedagógico de Holguín ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje a que se aspira debe ser más personalizado. Ello presupone la necesidad de una nueva concepción teórico-metodológica para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes. Específicamente, se seleccionan estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial. Por lo anteriormente explicado, la presente investigación se plantea como **problema científico**:

¿Cómo concebir la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado, en estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial?

**Tema:** Concepción teórico-metodológica para la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial.

El **objeto** lo constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de carreras pedagógicas. El **objetivo** de la investigación es elaborar una concepción

teórico-metodológica para la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial.

Se seleccionó como **campo de acción** la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial.

Se plantea como **idea a defender**: una concepción teórico-metodológica con enfoque personológico que integre dimensiones afectivas, cognitivas y metacognitivas favorece la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial.

Para dar cumplimiento al objetivo propuesto se realizaron las siguientes **tareas**:

- 1- Sistematizar las posiciones teóricas que sustentan la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje en la Educación Superior y de manera particular en las carreras pedagógicas.
- 2- Diagnosticar el estado actual del proceso de caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje para los estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial.
- 3- Determinar el sustento teórico para la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial.
- 4- Elaborar las orientaciones metodológicas para la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial.
- 5- Valorar la pertinencia de la concepción teórico-metodológica propuesta.

## **MÉTODOS TEORICOS:**

**Análisis y crítica de fuentes:** para establecer relaciones lógicas esenciales, las principales tendencias para la caracterización de estilos de aprendizaje y en particular para conformar los perfiles de estilos de aprendizaje.

**Histórico-lógico:** para determinar la evolución y desarrollo de las posiciones teóricas con relación al proceso de aprendizaje en general y de la caracterización de los estilos de aprendizaje en particular.

**Inducción-deducción:** para establecer generalizaciones teóricas sobre las inferencias particulares y generales obtenidas en la experiencia práctica.

**Modelación teórica:** con el objetivo de elaborar el sustento teórico y las orientaciones metodológicas para la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje, a partir de abstracciones que reflejan las características y relaciones esenciales del desarrollo de este proceso y dar solución al problema de la investigación.

## **MÉTODOS EMPÍRICOS:**

**Observación:** natural, sistemática y no participante para la constatación empírica del problema y durante la aplicación en la práctica de la concepción teórico-metodológica.

**Encuestas:** a los profesores del primer año de la carrera de Educación Especial para constatar el nivel de dominio teórico-metodológico sobre los estilos de aprendizaje y la conformación de perfiles individuales para la utilización de las estrategias didácticas.

**Técnicas:** 10 deseos, Completamiento de frases y la Composición para estudiar la motivación de los estudiantes hacia la profesión y la actividad de estudio.

**Estudio de caso:** permitió integrar los resultados obtenidos y valorar la influencia de la concepción teórico-metodológica en la práctica pedagógica con estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial.

**Criterio de expertos:** con el objetivo de buscar el consenso en los criterios de un grupo de especialistas acerca de la validez de la propuesta.

### **MÉTODOS ESTADÍSTICOS:**

**Estadística descriptiva:** permitió analizar e interpretar los datos del criterio de expertos y confirmar la validez de la concepción teórico-metodológica propuesta.

El **aporte teórico** es la elaboración de una concepción teórico-metodológica con enfoque personológico para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial, a partir de la interrelación dinámica entre los elementos que la conforman.

El **aporte práctico** consiste en las orientaciones metodológicas para la implementación de la concepción teórico-metodológica con enfoque personológico para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial.

### **Actualidad y novedad de la investigación:**

El estudio se considera novedoso ya que ofrece a los profesores del primer año intensivo de la carrera de Educación Especial una propuesta que hace más objetiva y personalizada la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

En consecuencia con las transformaciones educacionales que se generan en la Educación Superior universalizada, en la investigación se enfoca el problema con

rigurosidad científica al sistematizar y aplicar las posiciones teóricas nacionales e internacionales más actuales, lo cual muestra la relevancia del mismo.

La estructura de la tesis comprende introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

**En el capítulo 1:** Fundamentos teóricos para una enseñanza personalizada a partir de la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje, se analizan las posiciones teóricas más relevantes con relación a la temática en el nivel Superior y particularmente para el primer año de la carrera de Educación Especial.

**En el capítulo 2:** Concepción teórico-metodológica para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial, se describe la concepción teórica propuesta y las orientaciones metodológicas precisas para su implementación en la práctica.

**En el capítulo 3:** Resultados de la valoración teórica y práctica de la concepción teórico-metodológica en el primer año de la carrera de Educación Especial, se valoran los resultados obtenidos con la aplicación del método Delphi (criterio de expertos) y del estudio de caso que muestran evidencias de la validez de esta concepción.

Los resultados parciales de la presente investigación se han divulgado en diversos eventos y publicaciones científicas nacionales e internacionales, los que se relacionan al concluir el contenido de la tesis.

## **CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA UNA ENSEÑANZA PERSONALIZADA A TRAVÉS DE LA CARACTERIZACIÓN DE LOS PERFILES DE ESTILOS DE APRENDIZAJE**

En este capítulo se sistematizan los resultados de la búsqueda teórica en relación con la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje y su valor didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado de la Educación Superior y en particular en estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial del Instituto Superior Pedagógico de Holguín “José de la Luz y Caballero”.

### **1.1 La personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Importancia didáctica de la caracterización de los estilos de aprendizaje.**

El profesional de la Educación Superior debe aprender a determinar y buscarle solución a los problemas que se presenten en la actividad cotidiana que realiza. Lograr en los estudiantes la necesidad de aprender y saber como hacerlo precisa de la atención del docente, es necesario que el estudiante “descubra” como lo hace y ofrecerle los procedimientos para que logre desarrollar un aprendizaje eficiente.

Fariñas G. y De la Torre N. (2002) insisten en que una enseñanza desarrolladora y personalizada conduce necesariamente a desviar en determinada medida la atención de los contenidos académicos para centrarse en el aprendizaje como proceso y señalan que las instituciones docentes reclaman cada vez más de un cambio en sus objetivos educativos.

Con relación a ello, Silvestre M. (2001) plantea que en la concepción y dirección del proceso de enseñanza–aprendizaje resulta necesario que se ofrezca atención a los estudiantes en función de los diferentes grados de desarrollo y preparación individual, se estimulen sus potencialidades y se ofrezca la ayuda requerida para

que transiten a niveles superiores de desarrollo, siempre a partir de la caracterización y el diagnóstico previo. Actividad que actualmente se resignifica ya que se le confiere cada día un carácter más integral, personalizado y desarrollador.

El diagnóstico pedagógico, de acuerdo con Brenzinska, W. (1990) es un proceso continuo, dinámico, sistémico y participativo que implica efectuar un acercamiento a la práctica educativa con el propósito de conocerla, analizarla y evaluarla desde la realidad misma, pronosticar su posible cambio, así como proponer las acciones que conduzcan a su transformación, así como su concreción en el diseño del microcurrículum y en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de la definición anterior, González Soca, A.M. (2002) define el diagnóstico pedagógico integral como el proceso que permite conocer la realidad educativa, con el objetivo primordial de pronosticar y potenciar el cambio educativo a través de un accionar que abarque, como un todo, diferentes aristas del objeto a modificar.

Refiriéndose al diagnóstico Imbert, N. (1996) plantea tres niveles:

- **Macronivel:** conocimiento relacionado con el funcionamiento interno, la relación con el entorno y las posibles vías que les permiten un mejor desempeño a la sociedad, las instituciones y las empresas. Es un diagnóstico de relaciones intergrupales en el contexto institucional.
- **Mesonivel:** relacionado con el funcionamiento de los grupos sociales dentro de una determinada organización. Es un diagnóstico de relaciones intragrupalas que brinda conocimientos del funcionamiento interno del grupo, sus mecanismos y las vías para alcanzar niveles superiores.
- **Micronivel:** referido al diagnóstico en el plano individual, al diagnóstico en el contexto de la personalidad. Debe brindar un conocimiento de la personalidad

del sujeto o de alguna de sus partes integrantes, dirigido a detectar y caracterizar sus potencialidades o dificultades para transformarlas en desarrollo, y así elevar la eficiencia personal y el valor social.

Se asume por tanto, que para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado, la caracterización del aprendizaje de los estudiantes como un componente del diagnóstico pedagógico integral que realizan los docentes, debe ser rigurosa en el micronivel.

El conocimiento de los estilos de aprendizaje como uno de los pilares fundamentales del “aprender a aprender” es valorado por Stouch C.(1993) como una de las principales vías que tendrá el estudiante para ampliar potencialmente sus formas de aprender. Posición teórica que limita su valor didáctico ya que a través de las estrategias que utilice el docente, también integra el “aprender a enseñar.”

Es importante reconocer que tanto los profesores como los estudiantes explotan sus estilos preferidos pero estos pueden no funcionar en la práctica; por esta razón es conveniente que el profesor caracterice las preferencias de estilos de sus alumnos para favorecer sus aprendizajes.

Por ejemplo, la misma actividad para dos alumnos con diferentes estilos de aprendizaje puede tener resultados inmejorables para uno y pésimos para el otro, no solo porque alguno de los dos demuestre un mayor interés, sino también porque el tipo de actividad no se corresponde con sus preferencias para aprender.

Para responder a estas exigencias sociales la Educación Superior necesita diseñar estrategias potencialmente sólidas, orientadas a diferentes tipos de contenido que se deriven de los cuatro componentes de la cultura (conocimientos, habilidades, experiencias de la actividad creadora y normas de relación con el mundo y con las

otras personas), que organizadas didácticamente y teniendo en cuenta las particularidades de la personalidad, se integren a la formación profesional del estudiante universitario.

En este sentido, las estrategias didácticas constituyen la concreción en el aula del conjunto de pasos y acciones específicas de enseñanza-aprendizaje que el profesor diseña y ejecuta junto con los alumnos a partir de los conocimientos y experiencias previas, de la lógica interna del contenido, de las particularidades o demandas de la tarea en cuestión, de la posible aplicación en la actividad profesional y en correspondencia con la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje.

En la literatura se pueden encontrar las siguientes denominaciones asociadas al término estrategia: estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, estrategias cognitivas, estrategias metodológicas y estrategias didácticas. Independientemente de las diferencias en la nomenclatura todas tienen el objetivo común de perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje que en el ámbito universitario se traduce en desarrollar las potencialidades de los futuros profesionales, a través de un proceso donde aprendan a participar activa, reflexiva y creadoramente.

Se asume por la autora el término estrategias didácticas, que presupone enfocar cómo se enseña y cómo aprende el alumno, e integra los dos componentes esenciales del proceso: enseñanza y aprendizaje. En tal sentido las estrategias didácticas no se limitan a los métodos y formas con los que se enseña sino al repertorio de procedimientos, técnicas y habilidades que tienen los estudiantes para aprender.

En la literatura científica consultada no se han encontrado trabajos que desarrollen estas relaciones de manera explícita, por ejemplo, F. Camarero 1998 profundiza en los estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios pero sin establecer su vinculación con la enseñanza, lo cual no permite el establecimiento de vías didácticas científicamente fundamentadas que tomen como punto de partida la caracterización de los estilos de aprendizaje y por tanto, del proceso de enseñanza-aprendizaje en su totalidad.

La esencia de las estrategias didácticas es que son las acciones de enseñanza del profesor y las acciones de aprendizaje de los alumnos, pero contextualizadas dentro de la dinámica de los componentes, es decir, de los objetivos, contenidos, métodos, medios, la evaluación y las formas de organización de la actividad docente. Evidentemente, son estrategias de enseñanza y de aprendizaje a la vez y resultan un concepto más amplio que los utilizados para designar una parte de esta dinámica (estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje o estrategias metodológicas). El éxito en la elaboración de las estrategias didácticas (en plural porque no es una sola sino varias interrelacionadas) dentro de una asignatura o disciplina, presupone la precisión en cada tema y clase de las acciones de enseñanza que desarrollará el profesor y las acciones de aprendizaje que ejecutarán los alumnos, tanto en el aula como fuera de ella, ya sea como estudio o trabajo independiente; así como la evaluación en sus diferentes formas.

Para concluir esta idea, se considera que la utilización por los estudiantes de estrategias de aprendizaje de manera consciente puede facilitarles alcanzar niveles elevados de creatividad en su desempeño, actividad que depende de la concepción teórica que sobre los estilos de aprendizaje posean los docentes.

## **1.2. Los estilos de aprendizaje como objeto de estudio de las investigaciones educativas.**

La palabra *estilo* según Vox, L. (1991) proviene del latín *stylu* que significa carácter, peculiaridad, modo, manera o forma de hacer las cosas. Se utiliza en la vida cotidiana para aludir a alguna cualidad distintiva y propia de una persona o grupo de personas en diferentes esferas de la actividad humana. Como plantean Hederich, C. y Camargo, A. 2000, el término refleja la necesidad de identificarse, de distinguirse entre sí, a fin de encontrar el sentido propio de identidad.

En psicología el concepto estilo se introduce por la corriente psicoanalítica y denota un elemento importante que caracteriza a la personalidad en diferentes contextos de manifestación, tales como el estilo de dirección, el estilo de vida, el estilo de comunicación, etc. Se plantea que el estilo, desde el punto de vista psicológico, se refiere a la forma o manera en que se realiza la tarea, es decir, al ¿cómo? (Messik, 1994, citado por Hederich, C. y Camargo, A. 2000).

Sus antecedentes están en los estudios de Allport, (1937) sobre los estilos cognitivos, y de acuerdo con los criterios de Hederich, C. y Camargo, A. (2000) en una segunda línea de investigaciones centrada en el aprendizaje, que comenzaron aproximadamente durante la década de 1970 y que condujeron al desarrollo del concepto de estilo de aprendizaje.

Según Rayner y Riding, (1997) estos trabajos se caracterizan por su más decidido interés en el impacto de las diferencias individuales sobre el aprendizaje y la pedagogía y por la construcción de instrumentos de evaluación del estilo como fundamento para la generación de las teorías.

Como se verá a continuación, existe un gran cúmulo de definiciones y una fuerte polémica entre los estudiosos del tema, por ejemplo: Riechmann, 1979 plantea que el estilo de aprendizaje es un conjunto particular de comportamientos y actitudes relacionadas con el contexto de aprendizaje, mientras que Hunt, 1979 lo describe cómo las condiciones educativas bajo las que un discente está en la mejor situación de aprender.

Gregory en ese mismo año afirma que el estilo de aprendizaje consiste en comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente. En este sentido, Kolb, D, (1981) reconoce que los estilos de aprendizaje se desarrollan como consecuencia de factores hereditarios, experiencias previas y exigencias del ambiente actual, mientras que para Schmek, (1982) el estilo de aprendizaje es simplemente el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje.

Otros autores como Kerby, Estwtbe y Weinstein, (1982) se refieren a los estilos de aprendizaje como conjunto de estrategias que abarcan no solo cuestiones puramente cognitivas sino también las que denominan de apoyo como la motivación o la autoestima.

Es evidente que estas posiciones teóricas superan a las anteriores al incorporar estrategias de la regulación inductora, pero es necesario insistir en que durante la realización del aprendizaje se establece un vínculo indisoluble entre procesos afectivos y cognitivos donde no siempre se puede precisar cuál estrategia es la que apoya a otra.

Es necesario esclarecer, además, que las estrategias constituyen componentes ejecutivos, procedimentales de los estilos, o sea, los recursos, los medios materiales

para resolver las tareas de aprendizaje. Por tanto, el concepto de estilo es más amplio que el de estrategia al reflejar su uso preferencial por parte del sujeto.

El estilo de aprendizaje supone las relaciones del sujeto con los demás y consigo mismo, a través de los complejos fenómenos de comunicación interpersonal e intrapersonal en el proceso de aprender, diferencias que no siempre se delimitan con claridad.

La definición de estilos de aprendizaje que propone Keefe, (1982) reconoce además de rasgos cognitivos y afectivos, otros rasgos fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de como perciben los discentes, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

En este sentido, De Quiroga, A. P.(1991) aunque no define el término estilo de aprendizaje, señala que cada acto de conocimientos es el eslabón de una cadena, es la fase de un proceso en el que cada uno configura una actitud de aprendizaje, modalidades relativamente organizadas y estables de pensamiento, sentimiento y acción frente al objeto de conocimiento y ante el acto de aprender.

Esta autora, asume como matriz de aprendizaje a la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimientos; esta matriz o modelo es una estructura interna, compleja y contradictoria que se sustenta en una infraestructura biológica que está socialmente determinada e incluye no solo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción.

Sims 1995, (citado por Díaz, M., 2002) reconoce también en los estilos de aprendizaje una combinación de características cognoscitivas, afectivas y una

conducta psicológica que sirven como indicadores relativamente estables sobre cómo los aprendices perciben, interactúan y responden a su ambiente.

Las definiciones y explicaciones anteriormente desarrolladas posibilitan establecer como rasgos esenciales del término estilos de aprendizaje que:

- Constituye la manifestación peculiar, original y relativamente estable del proceso de aprendizaje por parte del sujeto,
- Están implicados fenómenos cognitivos, afectivos y conductuales que determinan la ejecución y regulación de las tareas, a partir de condicionamientos fisiológicos y sociales,
- La utilización de recursos y medios de aprendizaje están caracterizados por su movilidad y variación en dependencia de la situación, por lo que posee un condicionamiento contextual,
- Posee un carácter de sistema, dado porque los fenómenos subjetivos participantes se integran y jerarquizan alrededor del elemento rector: el proceso de aprendizaje.

Sin lugar a dudas, los dos primeros rasgos del término estilos de aprendizaje son los más polémicos ya que de hecho quedan interrogantes no resueltas relacionadas con la estructuración de los componentes afectivos, cognitivos y conductuales de tal manera que expliquen cómo se generan las diferencias individuales para aprender en cada persona. Los modelos de clasificación descritos así lo confirman.

### **1.2.1 Tendencias de estudio en los modelos de clasificación de los estilos de aprendizaje.**

El análisis tendencial de los modelos de clasificación se realizó a partir de los siguientes indicadores: momento en que surgen, representantes más significativos, influencias psicopedagógicas que las condicionan y el criterio que prevalece en la clasificación de los estilos de aprendizaje, que de hecho dan nombre a cada tendencia.

- Primera: Tendencia del procesamiento de la información.
- Segunda: Tendencia del funcionamiento cerebral

Se analiza que ambas tendencias han coexistido en la segunda mitad del siglo XX, con una influencia significativa de la teoría cognitiva como fundamento psicológico del aprendizaje y con aplicaciones en la pedagogía que se enmarcan fundamentalmente dentro de los rasgos de la Escuela Nueva, del Pragmatismo y de la Pedagogía social.

La tendencia del procesamiento de la información, se caracteriza por realizar un análisis detallado de la adquisición de estructuras del conocimiento a través del uso de lenguajes de programación, lo que permitió establecer nuevas hipótesis acerca de los procesos cognitivos y estructuras intervinientes, tanto en la solución de problemas como en la comprensión del lenguaje. Es la primera en surgir por lo que ha cobrado fuerza entre los investigadores, sobre todo en los psicólogos.

Se afirma que con la llegada de la psicología cognitiva se originó un cambio paradigmático en las investigaciones del aprendizaje en las que predominaba hasta entonces la teoría neo-conductista.

En esta tendencia se encuentran investigaciones realizadas fundamentalmente en Estados Unidos con estudiantes universitarios. Su primer representante Witkin, H.

(1954) propuso el primer modelo para clasificar los estilos cognitivos de acuerdo con las preferencias para acceder a la información:

- Dependiente de campo: las personas con este estilo poseen más sensibilidad por claves externas, preferencia por aprender en grupos y por la interacción frecuente con otros compañeros y con el profesor. Siguen las pautas dadas, requieren metas definidas e instrucciones externas, poseen habilidades sociales, aprenden mejor cuando el material está estructurado y organizado y cuando reciben instrucciones explícitas sobre qué estrategias utilizar en la resolución de problemas y el tipo de resultados que se espera. Aprenden mejor con motivación extrínseca.
- Independiente de campo: las personas con este estilo poseen gran capacidad estructurada y de organización de la información. Son capaces de proponer una organización diferente a la sugerida, siguen más los referentes internos, aprenden más fácil cuando al contenido les falta estructura y organización. Prefieren desarrollar sus propias estrategias de solución y responden mejor a motivaciones intrínsecas.

Además, se destaca Kolb, D. (1976, 1984) que plantea que un aprendizaje óptimo es el resultado de trabajar la información en cuatro fases: actuar, reflexionar, teorizar y experimentar; por lo que describe cuatro modalidades (experiencia concreta, conceptualización abstracta, experimentación activa y observación reflexiva) que al combinarse originan cuatro estilos de aprendizaje:

- Convergente: su punto más fuerte reside en la aplicación práctica de las ideas. Se organizan los conocimientos a través del razonamiento hipotético-deductivo para resolver problemas

- Divergente: se desempeñan mejor en situaciones que exigen producción de ideas y se destacan porque tienden a considerar situaciones concretas desde muchas perspectivas. Su punto más fuerte es la capacidad imaginativa.
- Asimilador: se desarrolla la capacidad de crear modelos teóricos, utiliza el razonamiento inductivo y puede juntar observaciones dispares en una explicación integral. Se interesa menos por las personas que por los conceptos abstractos y dentro de estos prefiere lo teórico a la aplicación práctica. Suele ser un científico puro o investigador.
- Acomodador : su punto más fuerte reside en hacer o involucrarse en experiencias nuevas, suele arriesgarse más que las personas de los otros tres estilos. Se destaca en situaciones donde hay que adaptarse a circunstancias inmediatas específicas. Se siente cómodo con las personas aunque a veces se impacienta y es atropellador.

En esta clasificación que propone D. Kolb se describen cualidades y posibles resultados en cada estilo, de acuerdo con el tipo de actividad, que resultan muy generales para su aplicación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier nivel educacional.

El modelo de clasificación que propone Schmeck, R. (1982, 1988) describe tres estilos para aprender de acuerdo con la estrategia utilizada y por el nivel de aprendizaje que se alcanza en la realización de la actividad de estudio:

- Estilo de profundidad: el alumno utiliza estrategias de conceptualización (analiza, relaciona y organiza las abstracciones). Es una estrategia que facilita un aprendizaje de alto nivel.

- Estilo de elaboración: el alumno relaciona el contenido de estudio con sus experiencias. Es una estrategia que facilita un aprendizaje de mediano nivel.
- Estilo superficial: el alumno utiliza estrategias de memorización, solo recuerda el contenido que repasó al estudiar. Es una estrategia que facilita un aprendizaje de bajo nivel.

El modelo para clasificar los estilos de aprendizaje que propuso Silverman, F. 1988 establece cinco dimensiones a partir del procesamiento de la información:

- Por el canal sensorial que utiliza el alumno para ingresar la información: visuales, verbales.
- De acuerdo con la fuente de información preferida: sensitivos, intuitivos.
- Según la organización de la información: inductivos, deductivos.
- Por el progreso del procesamiento de la información: secuenciales, globales.
- Por forma del procesamiento de la información: activos, reflexivos.

La teoría de los estilos intelectuales que propone Sternberg 1988 distingue tres estilos:

- Legislativo: Las personas que poseen este estilo cuando se enfrentan a una tarea suelen definir la actividad, deciden que procesos van a utilizar, combinan estos procesos dentro de una estrategia coherente, se hacen una representación mental de toda la información y localizan todos los recursos mentales y físicos para resolver el problema de manera adecuada.

Las características de las personas que adoptan este estilo se pueden resumir de la siguiente forma: les gusta crear sus propias reglas, les divierte hacer las cosas a su manera, prefieren los problemas y actividades que no estén estructurados, suelen construir todo el contenido del problema, así como el procedimiento que les

llevará al mismo, están consideradas como creativas y prefieren actividades de este tipo o constructivas.

- Ejecutivo: La función ejecutiva implica desarrollar los planes formulados por la función legislativa. Por ejemplo, la decisión sobre la estrategia a utilizar para resolver un problema, (legislativo) determina qué estímulos se codifican para resolverlo (ejecutivo).

Las personas que poseen este estilo manifiestan las siguientes características: siguen las normas, prefieren imaginarse cuáles de los procedimientos que dominan pueden utilizar para resolver los problemas, suelen elegir los problemas que están semiestructurados, se inclinan por tareas que aparecen bien definidas, cómo aplicar reglas o problemas cuya solución exija un algoritmo, y sus preferencias profesionales se orientan hacia actividades que exijan aplicar ideas o principios ya establecidos.

- Judicial: La función judicial consiste en evaluar, controlar y supervisar una actividad. Su uso implica el *feedback* interno y externo para completar toda la información que permite llegar a la solución de una tarea. Este estilo es propio de personas a las que les gusta evaluar reglas y procedimientos que han construido otros, prefieren trabajar con problemas cuya solución exija analizar y evaluar ideas, se inclinan por actividades donde se ejercite la función del juicio como hacer críticas a libros, dar opiniones, juzgar a las personas, evaluar programas y sus preferencias profesionales son propias de periodistas, críticos y jueces,

El investigador Torres, J. (1997) establece una clasificación en la que se incluyen diferentes estilos, entre los que pueden encontrarse los desarrollados por Witkin, H. (1954) y además:

- Reflexivo: dedica más tiempo al examen del modelo y al procesamiento de la información, sopesa las distintas alternativas posibles antes de pasar a la acción, maneja bloques informativos más pequeños, presenta una mayor capacidad de concentración, utiliza estrategias predominantemente analíticas y se beneficia en tareas de detalles.
- Impulsivo: procesa bloques informativos más amplios, procesamiento más difuso y simultáneo, aceptación escasamente crítica de las primeras hipótesis que le surgen, no reexamina las posibles soluciones ante respuestas incorrectas, menor capacidad de atención, más lábil y difusa, utiliza estrategias más globales y holísticas, tiene mayor éxito en tareas que reclaman una visión de conjunto.
- Activo: animador, improvisador, descubridor y arriesgado.
- Reflexivo: ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo.
- Teórico: metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado.
- Práctico: experimentador, práctico, directo, eficaz, realista.

Como se aprecia en esta tendencia, los modelos de clasificación descritos poseen una orientación cuantitativa o experimentalista ya que en ella se divide o parcializa el fundamento de los estilos de aprendizaje y prevalecen instrumentos de medición de la conducta y del procesamiento de la información.

Pero las explicaciones de las diferencias individuales para aprender también se realizaron a partir de la organización y el funcionamiento cerebral de acuerdo con

la interacción que establece el sujeto con el medio. Surge así la tendencia del funcionamiento cerebral que se origina a partir de los avances científicos aplicados a la Neuropsicología en la década del 60 del pasado siglo, en particular la Neurolingüística, ciencia que alcanza su nivel superior de desarrollo con la II Guerra Mundial.

El primer modelo en esta tendencia fue propuesto por Sperry–Mclean (1960) quienes al analizar la especialización del cerebro establecen al hemisferio izquierdo como lógico y entre sus características se describe que procesa la información de manera secuencial, lineal y favorece el aprendizaje convergente. Mientras tanto, al hemisferio derecho lo consideran holístico ya que procesa la información a partir del todo para entender sus distintas partes y consideran que facilita el aprendizaje divergente.

Con posterioridad, Herrmann, N. (1971) propone un nuevo modelo compuesto por cuatro cuadrantes cerebrales a partir del modelo propuesto por Sperry–Mclean y de la importancia que le concede a las zonas límbica y cortical. Estos cuadrantes resultantes (cortical izquierdo, cortical derecho, límbico izquierdo y límbico derecho) representan cuatro formas distintas de operar, de pensar, de crear, de aprender y en suma de convivir con el mundo.

También se destacan los trabajos realizados por Dunn, R. y Dunn, K. (1978, 1982) quienes plantean el modelo de Programación Neurolingüística (visual, auditivo y kinestésico) que a diferencia de los modelos anteriores toma en cuenta el criterio neurolingüístico que considera que las vías de ingreso de la información y el sistema de representación son fundamentales en las preferencias de quién aprende o enseña.

En esta tendencia influyen también los trabajos realizados por Luria, A. R. (1902-1977) quien aportó valiosas ideas a la Psicología General e Infantil, Psicofisiología, Educación Especial, Neuropsicología y Psicopatología, las que por su importancia y aplicación, trascienden los límites de la tendencia que se valora. Este autor, discípulo de Vigotski, desarrolló una teoría neuropsicológica a la que denominó Teoría de los Tres Bloques Funcionales del cerebro, en la que se expone su concepción del cerebro humano como un sistema de bloques, cada uno de los cuales cumple una función determinada. El sistema como un todo hace posible los procesos de análisis y síntesis, la creación de una imagen subjetiva de la realidad objetiva, la anticipación y la regulación del comportamiento.

Luria señalaba que las leyes de los procesos nerviosos que tienen lugar en el cerebro constituían la base fisiológica, el medio para la realización de las acciones psíquicas voluntarias pero no podían explicar su esencia. Subrayaba el papel creador, formador de las fuentes sociales que mediatizan la aparición de la actividad consciente. Ellas determinan la aparición y el funcionamiento de dicha actividad, utilizando los mecanismos naturales que tiene el hombre.

Esta premisa natural, unida a los procesos fisiológicos del cerebro adquiere forma social y el cerebro del hombre comienza a funcionar de acuerdo con las leyes de los sistemas funcionales que se formaron durante la mediatización social de la actividad consciente.

No cabe la menor duda del valor innegable que tienen estas ideas para la psicología del aprendizaje al resolver interrogantes que permiten ubicar en un lugar relevante a la educación, a la relación profesor-alumno y a la actividad de estudio en el proceso de formación y desarrollo psíquico del hombre.

Por ello, es preciso señalar que cualquier tarea, sobre todo si es compleja requiere de la participación de ambos hemisferios, ya que las funciones psíquicas superiores se realizan a través de complejos sistemas funcionales cerebrales, aunque la generalidad de las personas tienden a utilizar con preferencia uno de ellos. En este sentido Ganon (1982) plantea que el concepto de dominancia cerebral ha sido reemplazado por el concepto de hemisferio con especialización complementaria.

La autora opina que siguiendo estos presupuestos en los últimos años del siglo XX, sobre la base del desarrollo continuo de las investigaciones neurológicas y su aplicación en otras ciencias, emerge el enfoque de la mente bilateral, fundamento básico del llamado “arte de aprender con todo el cerebro”.

Para los precursores del enfoque de la mente bilateral (Verlee, W. L. 1983, McCarthy, B. 1987, Heller, M. 1993) la tarea fundamental de la escuela radica en lograr que los estudiantes “aprendan con todo el cerebro”; para ello es necesario que los profesores “enseñen con todo el cerebro” y desarrollen el uso flexible de los dos hemisferios cerebrales (Kinsella, K. 1995).

En la educación este enfoque ofrece evidencias de que los dos hemisferios captan y permiten transformar la realidad de manera diferente, que ambos tienen igual importancia en el funcionamiento total del cerebro y que participan de manera diferente en dependencia de la función cognitiva que se realiza (Pérez R. 1998).

El estudio de la asimetría funcional del cerebro se considera por muchos estudiosos del tema como uno de los hallazgos científicos más importantes que plantea el cerebro humano en la contemporaneidad; y precisamente sobre la base

de estos razonamientos Verlee, W. L (1988) propuso clasificar los estilos de aprendizaje en:

- Predominantemente sinistrohemisféricos: son eminentemente verbales, resuelven los problemas de manera secuencial, procesan la información paso a paso, prefieren la conversación y la escritura.
- Predominantemente dextrohemisféricos: son menos verbales, resuelven los problemas intuitivamente, prefieren imágenes y dibujos, procesan de manera holística los datos, en forma simultánea, no lineal ni causal.

De acuerdo con publicaciones de la UNESCO (Osorio, J. 1995) a partir de la última década del siglo pasado, estos razonamientos cobraron fuerza en la política educacional de muchos países. Sin embargo, es necesario señalar que aunque la clasificación propuesta por Verlee, W. L parte de fundamentos neuropsicológicos con amplias posibilidades de aplicación no difiere en esencia con la propuesta de Witkin, H.

En este sentido, Istúriz y Carpio (1998) hacen referencia a los dos hemisferios cerebrales y plantean que en los sistemas educativos a menudo se hace énfasis en el uso del hemisferio izquierdo, se espera que se asimile la información y se trabaje casi exclusivamente con palabras, números, símbolos y abstracciones.

La autora señala que la práctica educativa que subvalora las potencialidades del hemisferio derecho no permite que las personas aprendan con todo su potencial cerebral, de ahí la necesidad por despertar el interés y la comprensión para equilibrar su uso dentro del ámbito educacional.

De estas dos tendencias puede valorarse de manera resumida que:

- Reflejan las influencias de las teorías y los enfoques más contemporáneos sobre el aprendizaje, tales como el de la psicología cognitiva, el enfoque del procesamiento de la información, los aportes en las investigaciones neurolingüísticas y neuropsicológicas, así como de la psicología de la inteligencia.
- No describen estilos de aprendizaje más efectivos que otros.
- Destacan la importancia de la función del docente para la caracterización y desarrollo de los estilos de aprendizaje en el contexto educacional.
- Los criterios propuestos para la clasificación de los estilos de aprendizaje son predominantemente cognitivistas y caracterizan las manifestaciones externas y observables del proceso de aprendizaje.
- Más que posiciones teóricas que expliquen el origen de las diferencias de estilos de aprendizaje, son modelos funcionales de clasificación, con salida metodológica y la elaboración de indicadores para el diagnóstico.
- Cada modelo basa su análisis desde una arista interviniente en el desarrollo de los estilos de aprendizaje por lo que carecen del necesario enfoque holístico y sistémico.
- Se obvia el carácter personológico que poseen intrínsecamente los estilos de aprendizaje, en el intento de sus autores por determinar una tipología específica.

Valoraciones que le permiten a la autora proponer como tercera, una tendencia personológica que tiene su origen a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI por influencia de la psicología humanista en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Asume como sustento psicológico fundamental, la teoría histórico-cultural de L.S.

Vigotski y sus seguidores y en la educación sus aplicaciones más significativas se inscriben fundamentalmente en la pedagogía social.

Aunque Vigotski (1925-1934) se dedicó fundamentalmente al estudio de la población infantil a través de investigaciones psicológicas, es posible hacer extensivas sus valoraciones a la educación universitaria, ya que gran parte de su obra se centró en la explicación del origen y desarrollo de las funciones psíquicas superiores; presupuestos que fueron desarrollados y aplicados con acierto por sus discípulos y seguidores en otros niveles de la enseñanza en los que se incluye la educación superior.

Para este autor el desarrollo psicológico debe ser entendido como una serie de transformaciones cualitativas, asociadas con cambios en el uso de herramientas psicológicas que generan modificaciones en las formas de mediación; las cuales permiten que los sujetos realicen operaciones más complejas de orden cualitativamente superior sobre los objetos.

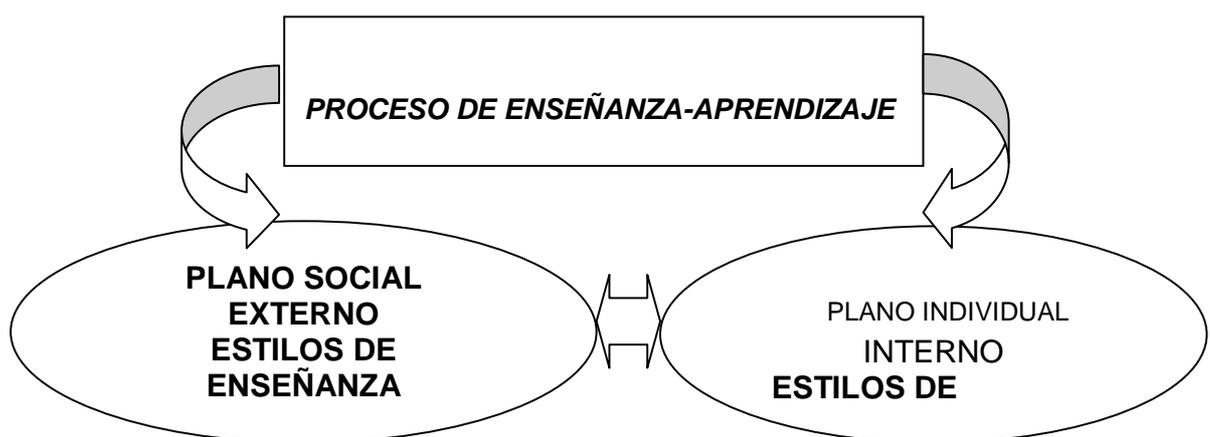
Evidentemente con estos razonamientos Vigotski se adentró en la importancia del estudio del aprendizaje como un proceso, además de tener en cuenta sus resultados, idea que está presente en toda su obra.

Por ejemplo, a través de la ley general del desarrollo psíquico que formuló se puede explicar la génesis de las funciones psicológicas superiores sujetas a un proceso de internalización progresiva que es además, reconstructiva. Según esta ley, las funciones psíquicas transcurren en su desarrollo en dos planos; en primer lugar en el plano social (interpsicológico) y luego en el plano individual (intrapsicológico).

Una de las aplicaciones más importantes de esta teoría al campo de la educación se basa en el concepto de zona de desarrollo próximo, la que resulta de gran valor para caracterizar y estimular el desarrollo del aprendizaje en cualquier nivel de enseñanza.

Es por ello que para los fines de la presente investigación es necesario referirse a dos planos, el individual (interno o subjetivo) y el social o externo. Además, se considera que la relativa estabilidad de los estilos de aprendizaje está determinada por diversos factores que se ubican en uno u otro plano. Es posible afirmar que si no cambian las condiciones subjetivas o sociales el estilo de aprendizaje se mantiene estable, si por el contrario aparece un cambio en alguna de ellas, este se modifica y determina a su vez un cambio en las estrategias de aprendizaje que utiliza el alumno.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se manifiesta de manera continua la influencia recíproca entre ambos planos, y específicamente en el plano individual se encuentran los estilos de aprendizaje (ver esquema No 1).



Esquema 1. Los estilos de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los factores del plano individual (interno) no se modifican con la misma rapidez ni de manera inmediata o directa como los del plano social (externo) por lo que inciden significativamente en la estabilidad de los estilos de aprendizaje.

Por ejemplo, el estilo de enseñanza varía cuando el profesor no es el mismo o cuando este se propone diseñar estrategias didácticas de acuerdo con las particularidades para aprender de su grupo clase, el contenido a aprender varía cuando termina la asignatura, y el entorno social cuando el estudiante cambia de compañeros de estudio o de institución educacional.

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

En esta tendencia se incluyen investigaciones realizadas en Europa con estudiantes universitarios. Estos estudios siguen una perspectiva de orientación más cualitativa, con una línea interpretativa ya que intentan describir los procesos de estudio de manera holística, y los resultados que obtienen son mejor aceptados por los pedagogos, ya que hacen uso de conceptos que se derivan de las propias disciplinas y de la experiencia en el aula con los estudiantes.

Entre sus representantes más significativos en el ámbito internacional se encuentran Marton y Svensson (1979) quienes plantean que el aprendizaje se compone de tres dimensiones:

- La conciencia que del aprendizaje tiene el estudiante (relacionadas con estrategias metacognitivas).
- Contenido de la materia (dado en la posibilidad de adoptar una estrategia holística, entendido por el autor como un procesamiento profundo o una estrategia atomística que supone un procesamiento superficial del aprendizaje).
- Demandas características del contexto (dado en el sistema de evaluación, el estilo de enseñanza, las expectativas, las experiencias de aprendizaje previas y los tipos de materiales de aprendizaje).

Estos autores (Marton y Svensson unidos a Säljö) conforman el llamado grupo de Gotemburgo y definen que los rasgos de un enfoque de aprendizaje descansan sobre todo en las intenciones mostradas por los estudiantes, así el estudiante adopta un enfoque profundo o superficial en el aprendizaje.

El enfoque profundo tiene sus raíces en una orientación de carácter educativo intrínseco, los que lo adoptan parecen interaccionar críticamente con el contenido, relacionándolo con sus conocimientos previos y evaluando los pasos lógicos que llevan a una determinada conclusión. El enfoque superficial en cambio deriva de una orientación extrínseca y una concepción simplista del aprendizaje como es la memorización, en este enfoque el aprendizaje es visto por el estudiante como una imposición externa distante de sus intereses personales.

Casi en paralelo a estos trabajos surge el grupo de Edimburgo representado por Entwistle y Ramsden (finales de los 70 y comienzo de los 80) quienes después de realizar el análisis factorial de las respuestas de los estudiantes, pusieron de manifiesto una estructura de tres dimensiones o factores:

- El factor I se caracteriza por un enfoque profundo, aprendizaje por comprensión y motivación intrínseca.
- El factor II se caracteriza por un enfoque superficial, aprendizaje por operación, (serial) motivación extrínseca y miedo al fracaso.
- El factor III caracterizado por un enfoque estratégico, un método de estudio organizado y una motivación de logro.

La autora opina que estos estudios ayudan a completar la propuesta descrita por el grupo de Gotemburgo, ya que se establecen diferencias entre el enfoque estratégico y el superficial, dadas fundamentalmente en las intenciones hacia el estudio y los resultados que se obtienen. No obstante, señala que a partir de estas investigaciones se origina una amplia diversificación y superposición de los conceptos enfoque, estilos y estrategias de aprendizaje que muchas veces obstaculizan su comprensión y aplicación en las instituciones educativas.

A diferencia de estos autores, Curry (1983) ha propuesto agrupar a los estilos de aprendizaje en tipos principales o estratos que se asemejan a las capas de una cebolla. Esta organización supone que el comportamiento del aprendizaje está controlado por la dimensión central de la personalidad, trasladado a través de las dimensiones del procesamiento de la información de los estratos intermedios y modificado por el papel de la interacción con los factores medioambientales que circundan el estrato externo.

Según Curry, el corazón de la cebolla representaría los estilos cognitivos, la capa siguiente los estilos de procesamiento de la información, la otra los estilos de interacción social y la última las preferencias institucionales.

La autora opina que en estas investigaciones, aunque se realiza un intento de integración entre algunos elementos externos e internos para la conformación de los estilos de aprendizaje, no se rebasa la fragmentación ni la parcialidad entre lo cognitivo y lo afectivo-motivacional, al considerar que: “el corazón de la cebolla” representa solo los estilos cognitivos y que las influencias educativas resultarían efectivas en las capas exteriores y nulas en la medida en que se acerquen al “corazón de la cebolla”.

En Cuba se destacan los estudios realizados por Bermúdez, R. y Rodríguez, M. (1996) que les permitió establecer objetivos cognitivos (qué se aprende) e instrumentales (cómo aprenderlo) para una metodología de aprendizaje y Mitjans, A. (1997) acerca de la creatividad y el desarrollo de la personalidad. Son significativos, además, los resultados investigativos de Silvestre, M. y Zilberstein, J. (1998) sobre el aprendizaje y la didáctica desarrolladora en el que se destaca el papel activo que debe asumir el que aprende.

Se reconocen también, los aportes de Labarrere, A. (1998) en sus estudios metacognitivos para la regulación consciente del aprendizaje, Castellanos, D. y Córdova, M. D. (2002) en sus valoraciones sobre la estimulación intelectual y Fariñas, G. (2005) acerca del sistema de relaciones que se establece entre el aprendizaje y la personalidad a través del estudio del estilo de vida.

Estas investigaciones ofrecen importantes elementos a considerar en el presente estudio, aunque su centro de interés no son propiamente los estilos de aprendizaje, ya que en Cuba estos estudios apenas se comienzan a desarrollar. Sin embargo, resulta un tema de significativa trascendencia para cualquier nivel de enseñanza.

Por ejemplo, Gayle, A. (2003) en una aproximación al estudio de las dimensiones para la caracterización de los estilos de aprendizaje en la edad escolar realizó un proceso de operacionalización cuyo contenido se introdujo en la práctica en cursos con especialistas de los Centros de Diagnóstico y Orientación de Ciudad de la Habana y de los diferentes territorios del país en actividades de carácter metodológico.

La propuesta de dimensiones para caracterizar los estilos de aprendizaje incluyó: tipos de tareas, canal de entrada y salida de la información, condiciones físico-ambientales, tipos de agrupamientos, ritmo de aprendizaje, rendimiento, autonomía, persistencia, perseverancia, contenidos, nivel de atención, estrategias que se emplean, tipos de refuerzos y ayuda; sentido y significado de la tarea.

Evidentemente, la parametrización del estilo de aprendizaje favorece la objetividad, tanto en la caracterización como en la organización de la respuesta educativa y aunque se puede aseverar que se ha abierto un camino hacia la profundización de esta importante vertiente del proceso de aprendizaje; la autora de la presente investigación considera que resultaría conveniente establecer para ello una clara diferenciación entre estilos y estrategias de aprendizaje pues no son procesos idénticos como ya se explicó en el capítulo.

Además, Gayle, A. (2003) de manera acertada reconoce la necesidad de realizar un estudio personológico, no obstante, centró la atención en el estudio de las preferencias sensoriales para el acceso de la información, restándole importancia a los niveles del conocimiento representativo y racional los que describen una espiral para llegar a desentrañar la esencia de hechos, objetos y fenómenos, elementos que se considera limitan el alcance de la teoría presentada.

En la educación universitaria, solo se refieren los estudios realizados por Cabrera Albert J. S (Pinar del Río, 2004) para la enseñanza del Inglés con fines específicos quién propone que los estudiantes aprendan a comprender, a organizar el tiempo y a convivir con los demás; también desde un enfoque personológico.

Este investigador establece cuatro dimensiones para clasificar los estilos de aprendizaje relacionadas con:

- Formas preferidas para percibir la información: visual, auditivo-verbal.
- Formas preferidas para procesar la información: global, analítico.
- Formas preferidas como aprendices para planificar las actividades en el cumplimiento de metas: planificado, espontáneo.
- Formas preferidas de orientarse hacia la comunicación y las relaciones interpersonales: cooperativo, independiente o individual.

En el presente estudio se defiende que las formas preferidas para realizar el proceso de aprendizaje (hábitos, habilidades y capacidades) se originan a partir de las particularidades de los procesos psíquicos (niveles del conocimiento) y de su integración con formaciones psicológicas inductoras de diferentes niveles de complejidad (particulares o generalizadoras), en el funcionamiento de la personalidad del que aprende. Estas consideraciones permiten asumir un nuevo concepto de estilos de aprendizaje.

### **1.2.2 Concepto de estilos de aprendizaje.**

El concepto estilo de aprendizaje incluye un conjunto de fenómenos y procesos de la personalidad que incluyen a las capacidades, habilidades, la motivación por el estudio, la autovaloración, la autorregulación, y las particularidades de procesos psíquicos como la memoria y el pensamiento, lo que se manifiesta en estrategias

tan importantes como la toma de notas por parte de los alumnos y la búsqueda de nuevas alternativas para la solución de problemas.

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

El desarrollo espontáneo del estilo de aprendizaje constituye, por lo general, su expresión más limitada, al no incorporar todos aquellos componentes psicológicos de la personalidad que lo convierte en más consciente, dirigido y autodesarrollado. Por eso, el estilo para aprender alcanza un mayor nivel de desarrollo cuando implica a la autoconciencia, es decir, que el sujeto sea capaz de conocer e identificar por sí mismo su estilo, estimulando un mayor autodesarrollo de la personalidad.

Es de señalar que la formación y desarrollo de los estilos de aprendizaje atraviesan la propia ontogenia del hombre, por lo que son relativamente estables, no se pueden modificar de inmediato, pero son educables como lo es la personalidad en general.

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

Por tanto, en la presente investigación se conceptualiza el término estilos de aprendizaje como la forma específica en que como resultado del desarrollo de la personalidad se combinan lo afectivo, lo cognitivo y lo metacognitivo en el proceso de interiorización de la experiencia histórico social; que tiene un carácter gradual, consciente y relativamente estable para aprender a sentir, pensar y actuar.

Resulta conveniente precisar que gran parte de los autores consultados coinciden en plantear que en una misma persona pueden manifestarse rasgos de diferentes estilos de aprendizaje, aunque uno de ellos sea el preferente. Con relación a estos razonamientos Cazau, P. (2005) plantea que el perfil de estilo de aprendizaje es la proporción en que cada persona o grupo utiliza diversos estilos de aprendizaje.

De acuerdo con Cazau, P. en el presente estudio se considera más preciso conformar perfiles de estilos de aprendizaje a partir de los criterios de clasificación que se establecen más adelante. Específicamente, la investigación se realiza con estudiantes del primer año, de la carrera de Educación Especial.

### **1.3 La caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el primer año de la carrera Educación Especial.**

La formación del Licenciado de la Educación Especial en Cuba, con carácter universitario, cuenta ya con 25 años y tres modelos curriculares diferentes. No obstante, precisa de nuevas concepciones para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje más personalizado, ya que las decisiones que asuma este docente en formación, como ninguno otro, pueden comprometer el futuro de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales; y de esta manera su incorporación a la vida adulta e independiente.

En la misma medida que el docente enseñe a cada estudiante del primer año a caracterizar su perfil de estilos de aprendizaje, este puede comprender mejor las diversas estructuras del desarrollo de cada uno de los escolares con necesidades educativas especiales. Desde esta posición el trato con estas personas, sus familias y la comunidad en que viven, deviene en experiencia para la sensibilidad humana, llena de retos, pero también de aprendizajes mutuos, de superación constante y de rigor en la investigación.

Por eso, los docentes durante el primer año intensivo necesitan desarrollar en los estudiantes el autoanálisis sistemático que implica valorar sus limitaciones y potencialidades para enfrentar con éxito los cambios que demanda la microuniversidad, (deben aprender a aprender y aprender a enseñar) con el fin de prepararse, desde la autotransformación de sus perfiles de estilos de aprendizaje para caracterizar y estimular el desarrollo diferente de sus escolares.

Sin embargo, en una encuesta (ver anexo 1) que se aplicó en un colectivo pedagógico del primer año de la carrera de Educación Especial durante el curso 2004-2005, integrado por 20 docentes se obtuvo como datos relevantes que el 85% de ellos definían el perfil de estilos de aprendizaje como el modo que utiliza el estudiante para resolver las tareas.

Un 80% de los profesores señaló como métodos para caracterizar los perfiles de estilos, las preguntas en clase orales o escritas, conversaciones informales donde el estudiante no se sintiera evaluado y los exámenes parciales, mientras que un 25% declaró como método fundamental la observación en clases.

Lo que reveló que aunque conocían algunos elementos para la conceptualización de los perfiles de estilos de aprendizaje en los estudiantes, continuaban

considerándolos como un resultado medible por dominio de conocimientos y el método de observación solo lo concebían para detectar dominio de conocimientos. Asimismo, entre los elementos necesarios para la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje un 50% de los profesores señalaban que el rendimiento docente es necesario, el 100% reconocía que la motivación por el estudio determina las formas de enfrentarlo y solo un 20% planteaba que las particularidades de sus procesos cognoscitivos son determinantes, lo que demuestra que no tenían una visión integral del proceso pedagógico, ni que este debe tomar como punto de partida a la caracterización del proceso de aprendizaje que realiza cada estudiante.

Entre los datos que aportó la encuesta se destacó además, que solo un 10% de los docentes reconocían haber tomado a los perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes en consideración alguna vez para la planificación, ejecución o control del proceso docente-educativo.

Sin embargo, el 85% profesores reconoció no sentirse preparados total o parcialmente para desarrollar estrategias didácticas diversas en función de los perfiles de estilos de aprendizaje y lo valoraron como importante para hacer más personalizado el proceso de enseñanza-aprendizaje. A diferencia de estas opiniones, un 15% de los profesores encuestados lo consideraron como poco relevante.

Un 75% de los profesores señalaba como necesario para planificar su actividad pedagógica, primero, la metodología utilizada para desarrollar los contenidos y segundo, los conocimientos previos que poseen los estudiantes, mientras que solo un 10% consideró como fundamental tener en cuenta las formas de aprender del

estudiante.

En cuanto al momento en que se debían caracterizar estos perfiles de estilos en los estudiantes, la totalidad consideró que al comenzar los estudios superiores, un 25% reconoció que es un proceso que debe mantenerse durante todo el curso y que el profesor representa un papel fundamental en su dirección; lo que demostró que el carácter sistemático, individualizado, integral y objetivo de la caracterización del aprendizaje no se concretaba en la práctica.

Todos los encuestados señalaban que la bibliografía para profundizar teóricamente en esta temática ya no es escasa y reconocían un vínculo con las teorías psicológicas del aprendizaje, pero señalaban que para diseñar estrategias didácticas personalizadas, a partir de la conformación de perfiles de estilos de aprendizaje, no siempre es posible encontrar bibliografía especializada; lo que reveló que aunque poseen referentes teóricos estos no resultan suficientes para lograr un proceso de caracterización eficiente.

Un 80% de los docentes señaló como causa de estas limitaciones que el tema no se incluyó durante su formación profesional y que por tanto no poseían referentes teóricos ni instrumentos específicos que les facilitara caracterizar y desarrollar los perfiles de estilos de aprendizaje, y solo un 5% de ellos reconoció como causa el bajo nivel de concientización que evidencian los docentes sobre esta problemática.

De la revisión de la preparación de asignaturas y de las observaciones a clases se obtuvo como significativo que la generalidad de los docentes enfatizaba en el nivel de dominio cognitivo de los estudiantes, restándole importancia a su componente afectivo, como podían ser sus intereses, motivaciones, autovaloración y

necesidades de aprendizaje; por tanto se desatendía el componente metacognitivo y como resultado el alumno no podía valorar sus estrategias ni los objetivos que se proponía.

En la docencia se utilizaban preferentemente métodos expositivos, verbales; y eran poco frecuentes las representaciones gráficas y las imágenes como apoyo a las explicaciones o a los textos escritos. Además, la orientación, ejecución y control de las tareas se diferenciaban fundamentalmente atendiendo al qué aprender y se organizaban individualmente, ya que el trabajo en equipos y la cooperatividad era más frecuente en las actividades prácticas o de profundización de contenidos como los seminarios. Las tareas de aprendizaje que se promovían tenían un carácter poco problematizador, ya que no incentivaban la búsqueda activa del conocimiento.

Cuando se entrevistó a los jefes de disciplina del departamento docente se pudo comprobar que en las actividades metodológicas desarrolladas para perfeccionar el proceso de diagnóstico individual de los estudiantes y sus hábitos de estudio, no se consideró la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje, dos de ellos reconocieron que no tenían conocimientos actualizados sobre la temática y un tercero planteó que consideraba como más importante perfeccionar la metodología para impartir los contenidos.

Reconocieron que en sus visitas a clases no valoraron el nivel de correspondencia de las estrategias didácticas con los perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes, sin embargo fueron de la opinión de que entre los elementos para caracterizar la eficacia del método de enseñanza del profesor resultaba significativo el nivel de motivación que manifestaban los estudiantes durante las

actividades docentes.

Afirmaron que los docentes de sus colectivos de disciplinas no se habían propuesto en sus clases que los estudiantes reflexionaran de manera consciente sobre sus perfiles de estilos de aprendizaje y de manera categórica reconocieron que a través de un curso de superación se ampliarían sus conocimientos sobre una temática tan necesaria para toda actividad pedagógica.

De manera general puede plantearse que el proceso de enseñanza-aprendizaje era eminentemente frontal y que por tanto la concepción teórico-metodológica para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes no resultaba efectiva.

***Conclusiones del capítulo:***

- El problema de la caracterización de las diferencias individuales para aprender ha sido investigado desde aristas y enfoques diversos. En este sentido, los estudios realizados sobre estilos de aprendizaje no permiten establecer una adecuada interrelación entre educación y desarrollo.
- Las posiciones teórico-metodológicas analizadas ofrecen referentes valiosos para caracterizar los estilos de aprendizaje pero tienden a sobrevalorar el componente cognitivo y establecen criterios de clasificación que parten del procesamiento de la información y del funcionamiento cerebral en la realización de las tareas, por lo que resulta necesario asumir un enfoque personológico en el campo que se investiga.
- La caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el primer año de la carrera de Educación Especial demuestra que los docentes no cuentan con los referentes teórico-metodológicos que faciliten realizar este proceso con un

carácter sistemático e integral, que luego permita diseñar estrategias didácticas personalizadas.

## **CAPÍTULO 2. CONCEPCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA CARACTERIZAR LOS PERFILES DE ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DEL PRIMER AÑO DE LA CARRERA EDUCACIÓN ESPECIAL**

Como resultado del análisis crítico realizado en los epígrafes anteriores, en este capítulo se presenta una concepción teórico-metodológica con enfoque personológico, que les permita a los docentes del primer año de la carrera de Educación Especial, caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje de sus estudiantes. La concepción se estructura a través de dimensiones, indicadores y de las escalas evaluativas correspondientes. Pero primero se ofrecen los fundamentos psicopedagógicos de la propuesta.

### **2.1 Fundamentos psicopedagógicos que sustentan la concepción teórico-metodológica propuesta.**

En el capítulo anterior se explicaron los referentes teóricos fundamentales de la concepción teórico-metodológica que tiene sus fundamentos epistemológicos en la Concepción Histórico Cultural, los cuales pueden quedar resumidos de la siguiente manera:

- Se destaca el papel del profesor como esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del tránsito que se produce de lo externo a lo interno, como un proceso dialéctico de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

- Es precisamente el proceso de la interiorización de la experiencia histórico social el que explica este tránsito de forma dinámica y contradictoria.
- La educación dirige el desarrollo de la personalidad.
- Este proceso que diseña el docente, de ninguna forma anula o limita la independencia, el activismo y la creatividad del alumno, por el contrario, la estimula.
- Los fenómenos cognitivos permanecen profundamente unidos con los motivacionales, afectivos, por lo que el proceso de aprendizaje integra todos los componentes de la personalidad en su totalidad.
- El papel fundamental del lenguaje y los signos en su unidad con el pensamiento como mediadores e instrumentos externos e internos (psicológicos), no solo para conocer la realidad, sino para actuar en ella.
- La actividad objetal (con los objetos del mundo real, ideales y materiales) resulta una categoría decisiva desde el punto de vista teórico general para comprender y perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El origen social de los procesos psicológicos superiores condiciona la necesidad de que el profesor contextualice el aprendizaje del alumno.
- La existencia de períodos sensibles del desarrollo psíquico obliga a que la enseñanza aproveche estas etapas de máximas posibilidades para potenciar el aprendizaje.
- La propuesta de una zona de desarrollo próximo, como la distancia existente entre el nivel de desarrollo actual del estudiante con la ayuda del profesor, otro adulto o un compañero y lo que será capaz de hacer de forma independiente (desarrollo potencial), es una concepción revolucionaria que

se proyecta hacia el futuro de manera optimista y que destaca no solo las potencialidades individuales, sino todo lo que puede hacer el profesor y el grupo de estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje por cada uno de sus miembros.

- La caracterización personalizada del proceso de aprendizaje resulta una exigencia obligada para determinar la zona de desarrollo próximo y desarrollar estrategias didácticas efectivas a través de la clase.

El enfoque personológico que se asume en la investigación permite comprender además, que el hombre desde que nace está en un constante intercambio de información y afecto con su medio, proceso este en que simultáneamente va desarrollándose como personalidad. Por tanto, las operaciones cognoscitivas complejas en las que el pensamiento tiene un papel predominante implican a los restantes procesos cognoscitivos, cuya acción está directamente relacionada con el nivel de motivación que despierte la actividad que se realiza.

De acuerdo con González, Rey F.(1982) el sujeto psicológico se caracteriza como aspecto esencial de su carácter activo por ser pensante y consciente, por tanto, reflexionará y construirá información sobre aquellas esferas o problemas que vivencia de forma más intensa y a su vez la propia intensidad de sus vivencias se mediatizará por su actividad pensante.

Con relación a ello, Dunn, Dunn and Price, 1985 (citado por S. Benthan, 2002) identificaron varios elementos relacionados con el estilo de aprendizaje que se agrupaban de acuerdo con sus criterios en dimensiones emocionales, medio ambientales, sociológicas, físicas y psicológicas.

La autora opina que estos elementos estructurados en dimensiones constituyen argumentos a favor del carácter complejo y abarcador del proceso de aprendizaje, pero considera que en las dimensiones psicológicas se pueden encontrar nuevas relaciones en la teoría existente que explican las diferencias de los estilos de aprendizaje, pues en su funcionamiento y regulación se revela la influencia de componentes fisiológicos, emocionales, medio ambientales y sociológicos.

## **2.2 Concepción teórico-metodológica con enfoque personológico para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera Educación Especial.**

De acuerdo con el análisis que realiza Ponce, S. (2004) el término *concepción* posee como rasgo esencial que es la acción y el efecto de concebir como resultado de la inteligencia del hombre, que se revela como un sistema de ideas, conceptos y representaciones sobre el mundo circundante.

Esta autora al definir el término *concepción teórico-metodológica integradora* para desarrollar el diagnóstico psicopedagógico destaca además, la necesidad de proponer las vías o métodos que permitan su valoración en la práctica educativa.

Prieto, M. (2004) plantea que una *concepción pedagógica* es el sistema de ideas, conceptos y representaciones sobre la educación y destaca que estos pueden ser generales o específicos de acuerdo con la universalidad o especificidad de su contenido.

En la presente investigación se asume como **concepción teórico-metodológica para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje** aquella que contiene un sistema de ideas y relaciones entre conceptos que permiten explicar el proceso de

caracterización de los estilos de aprendizaje, que se concretan en dimensiones, indicadores y las correspondientes escalas evaluativas para conformar perfiles individuales, que evidencien el desarrollo que alcanza la personalidad de cada estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desconocimiento de las diferencias para aprender tanto en los profesores como en los estudiantes puede originar diferencias sustanciales en la forma en que los profesores perciben a los estudiantes y viceversa. Autores como Guild B. y Garger S. (1985) reconocen la paradoja existente entre el reconocimiento en la teoría de estas diferencias individuales (incluidos los estilos de aprendizaje) y ser ignoradas en la práctica educativa. Para ganar en claridad, se analiza la estructura de la concepción teórico-metodológica propuesta.

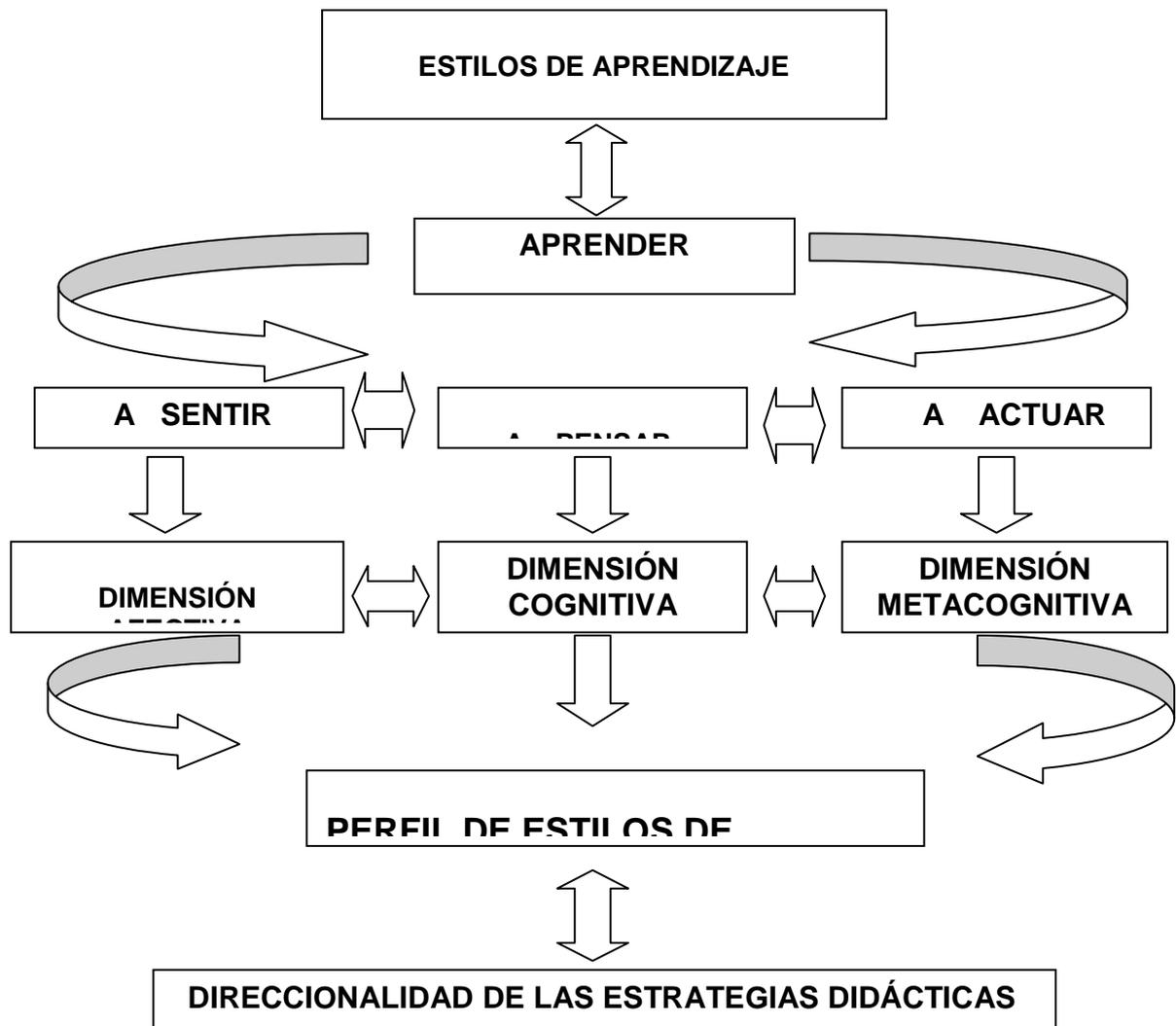
### **2.2.1 Dimensiones, indicadores y escalas evaluativas para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera Educación Especial.**

En el presente estudio las dimensiones poseen el nivel más elevado de generalidad y de abstracción, los indicadores son elementos más específicos asociados a las dimensiones y deben lograr una correcta funcionalidad para convertirse en instrumentos eficientes (Rodríguez, M. y Bermúdez, R. 1996).

Las escalas evaluativas o parámetros son los elementos que argumentan y explican la significación de los indicadores propuestos y por tanto son alternativas de medición de la manifestación del indicador.

Las dimensiones que se proponen, vistas como un sistema en el funcionamiento y regulación de la personalidad parten del análisis realizado de los modelos propuestos para la clasificación de estilos de aprendizaje referidos en el capítulo

anterior, así como también, de las dimensiones y subdimensiones del aprendizaje desarrollador (Castellanos, D. y otros 2001) que contempla la activación-regulación, la significatividad y la motivación por aprender, además, se analizaron las estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas y auxiliares a partir de la propuesta de González y Tourón 1998 (ver esquema 2).



Esquema 2. Proceso de caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje.

Al asumir esta posición teórica se hace posible evitar la superposición de dimensiones que se aprecia en los modelos para la clasificación de los estilos de aprendizaje analizados en el capítulo anterior, en los que no se explica la génesis de las diferencias para aprender, al considerar determinadas aristas que resultan aisladas para un proceso subjetivo tan complejo.

Resulta necesario precisar que las formaciones psicológicas de ambas esferas de

regulación de la personalidad constituyen un sistema integral que solo es posible descomponer para su estudio a través del análisis y la abstracción para destacar sus especificidades. Por esta razón, de acuerdo con los fines de la presente investigación, a continuación se refieren los argumentos que permiten comprender cómo se estructuran las dimensiones que integran la concepción teórico-metodológica propuesta.

**Dimensión afectiva:** se selecciona la motivación que actúa por su significación devenida consciente, por su fuerza de atracción emocional y por su papel orientador en el funcionamiento de la personalidad de los estudiantes hacia el proceso de aprendizaje que realizan.

Con relación a ello, Ausubel, D. (1976) señala que la única manera en que es posible emplear ideas previamente aprendidas en el procesamiento de ideas nuevas consiste en relacionarlas intencionadamente con las primeras, las ideas nuevas se convierten en significativas y expanden a su vez, la base de la matriz de aprendizaje.

También resultan esclarecedoras las valoraciones de Coll, C. (1988) cuando plantea que en definitiva todo parece indicar que el alumno construye significaciones al mismo tiempo que atribuye un sentido a lo que aprende.

En este sentido Entwistle y colaboradores, (1983, 1987) han puesto de manifiesto que la adopción de un enfoque u otro depende, en último término, de la intención con la que el alumno se enfrenta a la tarea concreta de aprendizaje, ya que existe una relación directa entre el tipo de motivación y los enfoques de aprendizaje que adoptan los alumnos en una actividad determinada de aprendizaje.

Estos autores plantean que la motivación intrínseca, es decir, un elevado grado de interés por el contenido y por su relevancia, suele ir asociada con el enfoque de profundidad. Cuando lo que predomina es el deseo del éxito el enfoque suele ser de tipo superficial y finalmente si el motivo dominante es el miedo al fracaso, cabe esperar un enfoque de tipo estratégico.

Estos razonamientos son de incuestionable valor pedagógico ya que no caben dudas de su importancia para la realización del aprendizaje, aunque por el momento se posee una comprensión limitada de los procesos psicológicos mediante los cuales los alumnos atribuyen sentido a las actividades que realizan y no siempre existe una relación de correspondencia entre la efectividad de las estrategias que se utilizan y la motivación hacia el aprendizaje.

En Cuba, Domínguez, L. y Zabala, M.C (1987) en una investigación realizada con estudiantes de educación superior, encontraron que el 75 % de los jóvenes manifestaban los niveles menos desarrollados de motivación hacia la profesión. Mitjans, A. (1987) en una investigación con 610 jóvenes de este nivel educacional constató que el 95 % de su muestra se orientaba hacia el estudio por motivos extrínsecos y González, M. V. (1996) quién investigó la orientación profesional obtuvo conclusiones similares con estudiantes de carreras pedagógicas.

A partir de estos resultados, se decide estructurar la dimensión, con sus indicadores y las escalas evaluativas, la que se desarrolla en la tabla 1 que aparece a continuación.

<b>INDICADORES</b>	<b>MOTIVACIÓN PROFESIONAL Y HACIA LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO</b>	<b>Escala evaluativa</b>
		<b>Nivel alto</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posee intereses profesionales predominantemente intrínsecos.</li> <li>- Conoce bien las características de su profesión.</li> <li>- Posee objetivos futuros relacionados con su profesión de carácter mediato e Inmediato en forma de planes y metas bien delimitadas.</li> <li>- Mantiene una concepción cualitativa del aprendizaje.</li> <li>- Esta interesado en la tarea académica y disfruta al realizarla.</li> <li>- Busca el significado inherente a la tarea.</li> <li>- Personaliza la tarea y la hace significativa para su experiencia.</li> <li>- Generalmente es independiente en la realización de las tareas de estudio.</li> </ul>
		<b>Nivel medio</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posee intereses profesionales donde predominan los extrínsecos.</li> <li>- Tiene un conocimiento limitado de su profesión.</li> <li>- Posee objetivos futuros relacionados con su profesión de carácter inmediato, fundamentalmente asociados con los resultados de las asignaturas y la culminación de la carrera.</li> <li>- Mantiene una concepción cuantitativa del aprendizaje, que le permita alcanzar el máximo rendimiento posible (en busca de éxito).</li> <li>- Se interesa por obtener altas calificaciones.</li> <li>- Puede mostrar dependencia del profesor o de otros compañeros de estudio.</li> </ul>
		<b>Nivel bajo</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intereses profesionales poco definidos.</li> <li>- Desconocimiento de las características fundamentales de su profesión.</li> <li>- Los objetivos futuros no están asociados a su labor profesional.</li> <li>- Mantiene una concepción cuantitativa del aprendizaje, sus intereses están asociados con el aprobado de las asignaturas.</li> <li>- Se preocupa por el fracaso.</li> <li>- Muestra dependencia constante del profesor o de otros compañeros.</li> </ul>

Tabla No 1. Estructuración de la Dimensión Afectiva.

Además, en el estudio de los estilos de aprendizaje realizado en función de la búsqueda de solución al problema científico se reconoce como segunda, la **Dimensión metacognitiva**: en ella interviene principalmente el nivel de desarrollo que alcance la autovaloración como formación psicológica particular de la regulación inductora. Resulta de significativa importancia para la toma de conciencia y el control de las estrategias de aprendizaje que garantizan su expresión consciente y regulada.

El origen del término metacognición, de orientación cognitivista, puede ubicarse a finales de los años 60, en los estudios que Tulvin y Madigan (1969) realizaron sobre la memoria, aunque muchos consideran a Favell como su iniciador. A juzgar por las numerosas referencias y publicaciones este se consideró uno de los temas más fructíferos de los últimos veinte años del siglo pasado en el contexto internacional.

En el país, el investigador Labarrere, A. (1996) estudió la autorregulación metacognitiva en bachilleres y los resultados obtenidos evidenciaron un bajo comportamiento de la misma. Este autor defiende que los aprendizajes que generan desarrollo son los metacognitivos.

Bermúdez, R. y Rodríguez, M. (1996) conciben una personalidad autorregulada durante el aprendizaje cuando la autorregulación cognitiva presupone el estado metacognitivo como unidad psíquica anterior a la instrumentación cognitiva.

Zillberstein, J. (1997) plantea que en la educación cubana la metacognición ha sido un aspecto esencial dentro de la concepción de la enseñanza y el aprendizaje desarrolladores, pues la participación activa, consciente y reflexiva del alumno

contribuye a la formación de acciones de orientación, planificación, valoración y control.

Es importante destacar que los estudios metacognitivos se han analizado básicamente a partir de dos aspectos:

1-Aspecto declarativo del conocimiento: Saber qué (como capacidad del sujeto para valorar su propio proceso de conocimiento, sus estrategias y posibilidades intelectuales).

2- Aspecto procedimental: Saber cómo (como desarrollo de un conjunto de acciones y habilidades que permiten controlar el funcionamiento y desempeño cognitivo en la realización de las tareas para planificar y proyectar la actividad).

En relación con el primer aspecto del conocimiento Flavell (1987) distingue tres categorías de conocimientos:

- Conocimientos sobre personas (que pueden ser intraindividuales, interindividuales y universales).
- Sobre tareas.
- Sobre estrategias.

Con relación al segundo, Brown (1987) identifica tres procesos esenciales cuya función es la de regular los procesos cognitivos:

- Planificación: se manifiesta antes de la resolución de la tarea, consiste en anticipar las actividades; como por ejemplo prever los posibles resultados o enumerar las posibles estrategias.
- El control: "monitoreo," realizado durante la resolución de la tarea y que puede manifestarse en actividades de verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada.

- La evaluación de los resultados: realizada justo al finalizar la tarea y que consiste en valorar los resultados de la estrategia empleada desde el punto de vista de la eficacia.

La autora considera que los aspectos declarativos y procedimentales se complementan en el aprendizaje, aunque los procedimentales no siempre se efectúan de manera consciente, por esta razón la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje debe propiciar la implementación de estrategias que favorezcan la reflexión metacognitiva en los estudiantes.

Al respecto, Norman y Rumelhart, (1975) proponen tres vías para explicar el surgimiento y modificación de las estructuras metacognitivas:

1ra. Agregación: adición de nuevos conocimientos a estructuras ya existentes, se considera la forma más común de aprendizaje y supone aumentar los datos de la estructura estable, añadir y llenar partes de la estructura no completados. Si la estructura no existe, los datos no se conectan o son interpretados erróneamente con el riesgo de perder accesibilidad en una repercusión posterior.

2da. Estructuración: creación de una nueva estructura para retener y utilizar nuevos datos que no sean incluibles en estructuras precedentes. Es poco frecuente e implica un esfuerzo y tiempo considerables. Norman encuentra la fundamentación de este concepto en la evidencia de “mesetas” e incluso retrocesos en las curvas de aprendizaje. Tales mesetas indican una detención del aprendizaje por la necesidad de elaborar nuevas estructuras para retener información.

3ra. Ajuste: se refiere al acoplamiento y adecuación de estructuras existentes a tareas específicas, necesarias por la generalidad excesiva de estas estructuras o

simplemente por contingencias no previstas de la tarea concreta. El ejemplo más ilustrativo que consideran estos autores es la formación de habilidades específicas y su automatización eficiente.

En este proceso investigativo se reconoce que las vías para explicar el surgimiento y modificación de las estructuras metacognitivas durante el proceso de aprendizaje son indispensables como recursos para el establecimiento de relaciones lógicas entre los conceptos; por ejemplo cuando se utilizan mapas conceptuales, esquemas o diagramas.

Por tanto, resultan de gran utilidad para la caracterización del perfil de estilos de aprendizaje, ya que su implementación por los docentes puede propiciar la identificación consciente por el estudiante de importantes estrategias de aprendizaje para el procesamiento de la información.

Después de valorar cómo se analiza la metacognición por otros investigadores, en la tabla 2 que se ofrece a continuación, se estructura como dimensión que permite conformar el perfil de estilos de aprendizaje.

<b>INDICADORES</b>	<b>AUTOVALORACIÓN DEL APRENDIZAJE Y UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS</b>	<b>Escala evaluativa</b>
		<b>Adecuación</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se autovalora adecuadamente como estudiante.</li> <li>- Está consciente de su estilo de aprendizaje porque anteriormente ha reflexionado al respecto.</li> <li>- Sabe qué estrategias desarrollar ante una situación de aprendizaje y logra sus propósitos.</li> <li>- Valora su propio aprendizaje y hace las correcciones necesarias en dependencia de las tareas y del contexto.</li> <li>- Aprende de los propios errores que comete.</li> </ul>
		<b>Inadecuación parcial</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se autovalora adecuadamente como estudiante.</li> <li>- Está consciente de su estilo de aprendizaje porque ha reflexionado al respecto.</li> <li>- Presenta dificultades para lograr sus propósitos, no sabe qué estrategias puede desarrollar ante una situación de aprendizaje</li> <li>- Valora su propio aprendizaje aunque no hace las correcciones necesarias en dependencia de la tarea y del contexto.</li> <li>- No siempre es capaz de aprender de sus propios errores.</li> </ul>
		<b>Inadecuación total</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Su autovaloración como estudiante es inadecuada.</li> <li>- No está consciente de su estilo de aprendizaje, no ha reflexionado al respecto.</li> <li>- Siempre utiliza las mismas estrategias de aprendizaje aunque las tareas de aprendizaje varíen, por lo que no siempre logra sus propósitos.</li> <li>- Valora inadecuadamente su aprendizaje por lo que no siempre es capaz de hacer las correcciones necesarias.</li> <li>- Casi siempre se le dificulta aprender de sus propios errores.</li> </ul>

Tabla No 2. Estructuración de la Dimensión Metacognitiva.

Los criterios científicos para estudiar los perfiles de estilos de aprendizaje se orientan hacia aquellas configuraciones psicológicas de la personalidad que determinan de manera esencial su carácter individual, peculiar e irrepetible y por consiguiente también hacia las estrategias de aprendizaje que con mayor frecuencia se utilizan por el estudiante.

En ese sentido la inteligencia como configuración psicológica general ocupa un lugar destacado. Con relación a ello, Córdova Llorca. M. (1996) plantea que la inteligencia constituye un sistema abierto, flexible que revela la calidad del funcionamiento cognitivo con que el sujeto regula de forma muy personal los recursos psíquicos y físicos que necesita emplear en las diversas situaciones de su vida.

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

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

**Dimensión cognitiva:** integrada básicamente por las particularidades de la actividad cognoscitiva que se expresa a través del funcionamiento de los

procesos, funciones y operaciones de la percepción, la memoria, el pensamiento, el lenguaje y la imaginación, entre otros. Los que determinan el sistema de conocimientos, hábitos, habilidades, procedimientos y estrategias de carácter general o específico durante el aprendizaje.

Ello significa comprender que el conocimiento transita de lo sensorial a lo racional, de la sensopercepción al pensamiento, pero también su relación inversa. Es decir, el reflejo de las características esenciales de los objetos y fenómenos de la realidad y los vínculos entre ellos que caracterizan el conocimiento racional, reorganizan el reflejo sensoperceptual y lo hacen consciente, generalizado e individualizado.

En este sentido se parte del estudio de la sensopercepción (conocimiento sensorial) como primera vía a través de la cual el mundo exterior penetra en la psiquis humana, la memoria (conocimiento representativo) que permite la fijación, conservación y posterior reproducción de la experiencia anterior y reaccionar a señales y situaciones que actúan sobre el hombre y por último, el estudio del pensamiento, (conocimiento racional) ya que el proceso de conocimiento humano alcanza su forma superior y más compleja en el conocimiento racional. Este momento también llamado conocimiento conceptual o abstracto surge y se desarrolla como resultado de la actividad.

En relación con el aprendizaje, se considera que el hombre orienta su actividad a partir de los conocimientos que sobre las cualidades de los objetos y fenómenos del mundo material adquiere en primera instancia a través de los procesos sensoperceptuales. Pero no todos los estímulos son procesados con la misma nitidez, que algunos sean percibidos y otros no, depende en cada persona de la

sensibilidad desarrollada o de la capacidad de sus receptores para captar esos estímulos.

En cada persona la sensibilidad varía para los distintos receptores, lo que está determinado por el umbral de sensibilidad, la adaptación sensorial, la interacción que logra establecer entre los distintos receptores y el interés por la actividad que se realiza. Por ello muchas veces las personas aprenden mejor lo que ven que lo que escuchan o a la inversa, otras veces son mejores dibujando y representando sus ideas a través de esquemas que explicándolas y en ocasiones les resulta conveniente realizarlo en ambas formas.

Pero como el proceso de conocimiento no describe una línea recta, sino una espiral en la que se alternan e influyen recíproca e infinitamente los momentos que lo integran a un nivel cada vez superior, en la presente investigación se tendrán en cuenta estos elementos a partir de la relación que se establece entre la sensopercepción y la memoria.

Con relación a la enorme importancia que la memoria tiene para la actividad humana, Rubinstein, S. L. (1971) señala que no habría vida psíquica que en la unidad de la conciencia personal tuviese relación y estuviese encerrada en sí, no existiría el estudio continuado que discurre a lo largo de toda la vida, haciendo de las personas lo que son.

Para memorizar pueden utilizarse dos procedimientos:

- Mecánicos: cuando no se emplea ningún recurso auxiliar, constituye la forma más simple de fijación, conservación y reproducción. La persona trata de reproducir la impresión que le llega pero la cantidad de elementos que puede memorizar resulta limitada y generalmente las huellas desaparecen rápidamente y tiene en general

una corta duración debido al procedimiento mecánico que emplea. Por ejemplo, en un alumno que para estudiar utiliza como estrategia la simple repetición su resultado será un proceso de memorización deficiente que de muy poco puede servirle a largo plazo.

Son indicadores de procedimientos mecánicos en la memorización, la obtención de mejores resultados en aquellos tipos de preguntas que exigen una reproducción exacta de lo estudiado, por ejemplo, preguntas de fijación, identificación y la elaboración de respuestas descriptivas donde el estudiante repite un enunciado, lo declara, sin más explicaciones, y aparece rápidamente el olvido.

- Racionales: se emplean elementos lógicos, por su complejidad pertenece de hecho al conocimiento racional. El sujeto para memorizar recurre como estrategia a determinados procedimientos auxiliares que facilitan la memorización. A través de este importante proceso de elaboración lógica se asegura la fijación, conservación y reproducción del material a más largo plazo.

Son indicadores del empleo de procedimientos lógicos para estudiar la obtención de buenos resultados en tareas de aprendizaje en que se valore, argumente o se apliquen conocimientos. La conservación de la experiencia puede durar toda la vida.

A continuación se presentan los indicadores y las escalas evaluativas para caracterizar dentro de la dimensión cognitiva las particularidades de la memoria.

<b>INDICADORES</b>	<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<b>Escala evaluativa</b>
		<b>Mecánicos</b>
		<p>Obtiene mejores resultados en tareas descriptivas o de identificación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reproduce el material estudiado textualmente.</li> <li>- No utiliza recursos auxiliares.</li> <li>- Rápido olvido.</li> </ul>
	<b>Lógicos</b>	
	<p>Obtiene buenos resultados en tareas que requieren valorar, explicar, demostrar o en aplicaciones prácticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para la realización de las tareas busca relaciones con experiencias anteriores.</li> <li>- Emplea recursos auxiliares.</li> <li>- La experiencia obtenida puede servirle toda la vida.</li> </ul>	
	<b>CANALES SENSORIALES</b>	<b>Predominantemente auditiva</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesita interactuar verbalmente con otros, escuchar sus ideas y explicar las propias.</li> <li>- Comprende mejor lo que escucha.</li> <li>- Posee habilidades para la comunicación oral y escrita.</li> </ul>		
<b>Predominantemente óptico-espacial</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesita observar detenidamente el material de estudio.</li> <li>- Comprende mejor cuando elabora esquemas y representa sus ideas.</li> <li>- Posee habilidades para el dibujo y las representaciones gráficas.</li> </ul>		
<b>Auditiva y óptico espacial</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puede interactuar verbalmente con otros, escuchar sus ideas y explicar las propias y además elaborar esquemas y representar sus ideas</li> <li>- Comprende mejor el material de estudio si lo que escucha y observa detenidamente</li> <li>- Posee habilidades para la comunicación oral, escrita y el dibujo.</li> </ul>		

Tabla No 3. Estructuración de la Dimensión Cognitiva (memoria).

Como nivel más desarrollado del conocimiento humano, el pensamiento es el proceso cognoscitivo dirigido a la búsqueda de lo esencialmente nuevo, permite conocer su esencia y descubrir sus vínculos reales. Con relación a ello, Labarrere, A. (1996) plantea que el pensamiento es una de las manifestaciones más complejas e importante en la vida y el devenir de la sociedad.

Su significación es tal, que sin tomarlo en consideración, sin hacer alusión a él, sería inconcebible representarse el progreso que la humanidad ha alcanzado en los más disímiles sectores de la vida, la producción, el arte, las ciencias, la técnica y la política.

Desde el punto de vista de su estructura el pensamiento resulta una actividad analítico-sintética que en distintos grados constituyen la base de otras operaciones como son: la comparación, la abstracción y la generalización.

El análisis es la división total del todo en sus partes o la separación mental de algunas de sus cualidades, características, propiedades: por ejemplo, cuándo se divide mentalmente una flor en sus diferentes partes (tallos, pétalos) o se distingue mentalmente algunas de sus cualidades (color, tamaño y fragancia).

La síntesis es la unificación, la reunión mental de las partes en el todo o la combinación mental de sus cualidades, características y propiedades: Por ejemplo, cuando en el estudio de la flor se combinan o unifican sus diversas partes y cualidades a partir de su descripción. Al respecto, Pask (1976) describe que hay sujetos que con carácter general se manifiestan más analíticos, serialistas y otros más globales, holísticos.

Los sujetos serialistas siguen un procedimiento de aprendizaje paso a paso, se concentran en hipótesis estrechas y sencillas, acometen el estudio siguiendo una

secuencia estrictamente lineal que les lleva a no pasar a otro concepto hasta haber aprendido el anterior. En la evocación de lo aprendido siguen la misma estrategia lineal.

Los sujetos holístas examinan cada tema desde muchos puntos de vista, buscando analogías y ejemplos, formándose una idea general antes que profundizar en detalles y en la evocación utilizan la misma estrategia. En este sentido, las investigaciones de Pask y Scott (1972) indican que sería perjudicial enseñar sin tener en cuenta estos modos de aprender y señalan que ambas estrategias son necesarias para el logro de una comprensión plena.

En la teoría de los estilos intelectuales de Stenberg, (1988) al establecer los niveles del autogobierno mental, habla de los estilos global y local. Refiriéndose al global señala, que las personas con este estilo prefieren tratar con hechos relativamente amplios y abstractos, ignorar los detalles, les gusta la conceptualización y el trabajo en el mundo de las ideas, tienden a ser abstractos y a veces pensadores difusos, tienden “a estar en las nubes” y señala que su gran abstracción les lleva a ver “el bosque”, pero no siempre “los árboles”.

En el estilo local este autor señala que las personas se caracterizan por el gusto frecuente para tratar con los problemas concretos que requieren ciertos trabajos minuciosos, con preferencia hacia los detalles, orientación pragmática de la situación y señala que tienen “los pies en la tierra” pero no ven “el bosque desde los árboles”.

Como puede apreciarse existe gran similitud entre los estilos serialista y local y entre el globalista y holista descritos por los autores anteriores. En esta investigación se utilizarán los términos: analítico para referirse a los serialistas o

localistas y sintético para referirse a los holistas o globalistas; por ser opinión de la autora que la predominancia de uno de estos procesos del pensamiento sobre el otro determina la manera de enfrentarse a las tareas de aprendizaje.

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

- La amplitud se manifiesta en la posibilidad de abarcar un mayor o menor círculo de cuestiones y de pensar de manera acertada y creadora sobre diferentes problemas de índole práctica y teórica. En el estilo sintético se presentarán mayores posibilidades para el desarrollo de esta cualidad.
- La profundidad permite penetrar en la esencia de los fenómenos, descubrir sus causas, no solo las más evidentes y cercanas, sino aquellas más lejanas u ocultas, es la capacidad de llegar a lo esencial y establecer nuevas generalizaciones. Es considerada por algunos autores la cualidad más importante. Esta cualidad debe desarrollarse independientemente del estilo que se adopte.
- La independencia permite abordar el conocimiento de la realidad de manera creadora, original, buscar y encontrar nuevos medios de penetrar en la realidad de solucionar problemas, de plantear nuevas teorías y explicaciones. En esta cualidad se expresa el carácter creador del pensamiento y está estrechamente unida con la crítica, o sea, es la capacidad para no dejarse influir por otras vías ya conocidas, de valorar los pensamientos ajenos y los propios con rigor y exactitud.

Las personas con mayor desarrollo de esta cualidad son independientes, pueden estudiar solas; las dependientes necesitan niveles de ayuda de otros compañeros o del profesor.

- La flexibilidad es la posibilidad de cambiar los medios o vías de solución cuando estos resultan inadecuados. Es saber encontrar nuevos caminos para estudiar un objeto sin aferrarse a lo dado, sin atenerse al plan mental prefijado cuando surgen situaciones que modifican las condiciones originales. Es decir, se expresa en saber apreciar los cambios que exigen un planteamiento nuevo del problema y la solución de este. Se relaciona directamente con la posibilidad de las personas para desarrollar estilos convergentes o divergentes.
- La consecutividad permite lograr un orden lógico de los actos de pensamientos cuando se recapacita sobre un problema y se fundamentan y planifican mentalmente las vías de solución. En el estilo analítico se presentan mayores probabilidades de mantener el mismo orden lógico que en el sintético.
- La rapidez es especialmente necesaria siempre que la persona se encuentra ante una situación en que la solución es inaplazable, es decir, es el tiempo que necesita el sujeto para dar respuesta a una situación o problema.

En el presente estudio se decidió estudiar la independencia y la flexibilidad por considerarse que en ellas se revelan las demás cualidades y permiten establecer diferencias significativas con relación al campo que se investiga.

En la tabla 4 se ofrecen a continuación, los indicadores y las escalas evaluativas para el estudio del pensamiento.

<b>INDICADORES</b>	<b>PROCESO S BÁSICOS</b>	<b>Escala evaluativa</b>
		<b>Analítico</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le interesa la búsqueda de datos aislados y específicos.</li> <li>- Mantiene el orden del material de aprendizaje y lo procesa por partes.</li> <li>- Formula hipótesis simples.</li> <li>- Intenta obtener una comprensión lógica de los contenidos.</li> </ul>
		<b>Sintético</b>
	<b>CUALIDADES</b>	<b>Independiente</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por sí solo puede realizar las tareas.</li> <li>- Necesita de poca o ningún nivel de ayuda.</li> <li>- Se orientan rápido en la solución de las tareas.</li> <li>- Prefiere trabajar solo.</li> </ul>
		<b>Dependiente</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debe acudir a consultar a otros para solucionar tareas.</li> <li>- Necesita diferentes niveles de ayuda de profesores y compañeros.</li> <li>- Demora para orientarse en la tarea.</li> <li>- Prefiere trabajar en equipos o grupos.</li> </ul>
<b>Divergente</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilidad para generar respuestas originales y variadas.</li> <li>- Su plan mental puede tener diferentes alternativas.</li> <li>- Busca nuevas estrategias de solución.</li> </ul>		
<b>Convergente</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporciona respuestas convencionales correctas.</li> <li>- Sigue un plan mental prefijado.</li> <li>- Mantiene las estrategias de solución que le fueron dadas.</li> </ul>		

Tabla No 4. Estructuración de la Dimensión Cognitiva (pensamiento).

### **2.2.2 Orientaciones metodológicas para la implementación de la propuesta.**

La concepción teórico-metodológica debe tener en cuenta la caracterización tanto del nivel de preparación de los docentes como de los perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes, la planificación de las estrategias didácticas a seguir y la elaboración de los materiales docentes necesarios en los programas de disciplinas y asignaturas, la implementación de las estrategias a seguir de acuerdo con los ajustes realizados y la valoración de los resultados para introducir las correcciones que favorezcan el cumplimiento de los objetivos previstos.

Las orientaciones metodológicas están dirigidas inicialmente al profesor general integral, ya que es el responsable de dirigir el trabajo docente-educativo y metodológico del colectivo pedagógico en el primer año intensivo de las carreras pedagógicas.

En este caso el profesor general integral se puede valer de la encuesta, (ver anexo1) de las visitas a clases utilizando como método fundamental, la observación (ver anexo 5) y la revisión de la preparación de las asignaturas. Se tendrá en cuenta las valoraciones que los profesores realicen de su nivel de preparación teórico y metodológico (ver tabla 5).

La planificación de la superación se realizará a partir del nivel de preparación de cada docente, para lo que se ofrece un curso (ver anexo 11), la consulta de este informe de tesis como autopreparación y actividades metodológicas en el colectivo pedagógico. Una vez que se profundice en los fundamentos teórico-metodológicos para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje, se sugiere una reunión metodológica para analizar los documentos normativos de la carrera, modelo del profesional, el plan de estudios y las cartas circulares.

<b>INDICADORES</b>	<b>DOMINIO DE CONTENIDO Y DE LA CARACTERIZACIÓN DE PERFILES DE ESTILOS DE APRENDIZAJE</b>	<b>Escala evaluativa</b>
		<b>Nivel alto</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posee sólidos conocimientos de la especialidad, de la asignatura que imparte y disfruta al realizar la actividad pedagógica.</li> <li>- Domina los fundamentos teóricos más actuales sobre estilos de aprendizaje y puede realizar valoraciones críticas al respecto.</li> <li>- En la actividad docente utiliza estrategias didácticas diversas en correspondencia con la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje de sus estudiantes.</li> </ul>
		<b>Nivel medio</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posee amplios conocimientos de la especialidad, aunque no gran experiencia en la asignatura que imparte y se siente satisfecho con su labor como docente.</li> <li>- Domina algunos elementos teóricos y puede realizar valoraciones empíricas sobre la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje.</li> <li>- En la actividad docente utiliza algunas estrategias didácticas, las que no siempre están en correspondencia con los perfiles de estilos de aprendizaje de sus estudiantes.</li> </ul>
		<b>Nivel bajo</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posee alguna experiencia en el trabajo con la especialidad, así como en la asignatura que imparte y tiene conciencia de sus limitaciones docente-metodológicas, o posee sólidos conocimientos de la especialidad, de la asignatura que imparte y disfruta al realizar la actividad pedagógica.</li> <li>- No posee conocimientos sobre la teoría de los estilos de aprendizaje aunque: valora su importancia o; no ha reflexionado al respecto.</li> <li>- Su actividad docente está centrada en la enseñanza, y las estrategias didácticas que utiliza, no están en correspondencia con los perfiles de estilos de aprendizaje de sus estudiantes.</li> </ul>

Tabla 5. Niveles para la caracterización de los docentes.

Se sugiere constatar cómo se manifiesta en estos documentos, la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado y cómo aplicar los resultados de la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje en los planes de trabajo individual de los estudiantes, en la estrategia educativa, en las reuniones de brigada, en el grupo de atención al diagnóstico y en el diseño de las estrategias didácticas de las actividades docentes. Estas se desarrollarán teniendo en cuenta que la clase se convierte en un taller donde se aprende a aprender y a enseñar.

El colectivo pedagógico debe funcionar como una estructura metodológica por excelencia, para lograr establecer vínculos interdisciplinarios a partir del contenido de las asignaturas, que permitan ofrecerles a los estudiantes fundamentos psicológicos, pedagógicos y didácticos para la comprensión del proceso de caracterización de sus perfiles de estilos de aprendizaje y que asuman una posición activa en la autorregulación del proceso de aprendizaje que realizan.

Se sugiere que previamente se realice un taller donde se les explique a los estudiantes de manera asequible, los referentes teóricos esenciales que permiten la caracterización de sus perfiles de estilos de aprendizaje, y se demuestre su importancia didáctica a través de ejemplos y de vivencias personales.

Se proponen sugerencias metodológicas generales para realizar este proceso de caracterización teniendo en cuenta las especificidades de cada asignatura:

- El orden en que se ejecutan las acciones debe favorecer la asequibilidad y la accesibilidad de su realización.

- La organización del trabajo de los estudiantes en grupos o equipos para facilitar el intercambio, la colaboración y donde el papel del docente sea fundamentalmente de orientador y facilitador del aprendizaje.
- El planteamiento de los objetivos de aprendizaje debe ser concientizados por los estudiantes, en correspondencia con sus necesidades, intereses y motivaciones, vinculados con los problemas propios de su futura actuación profesional.
- La creación de premisas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, definiendo las condiciones, interacciones entre los alumnos y el profesor, contenidos del currículum, materiales didácticos, etc.
- La enseñanza y ejercitación de los estudiantes en procedimientos mediadores que favorezcan su aprendizaje, tales como: mapas conceptuales, redes semánticas, toma de apuntes relacionales, esquemas, gráficos, dibujos, etc.
- El enfrentamiento de los estudiantes con tareas de carácter profesional, la solución de problemas, por ejemplo: el montaje de carpetas de trabajo, microinvestigaciones que propicien un enfoque interdisciplinario e impliquen el desarrollo de habilidades desde la práctica laboral.
- La previsión en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje del nivel de desempeño cognoscitivo que alcanzan los estudiantes, lo que presupone estrategias diferenciadas y flexibles del ¿qué aprender? y ¿cómo lograrlo?
- La inclusión de mecanismos de control y evaluación con un carácter procesal, como pueden ser los procedimientos metacognitivos.

Para recoger la información correspondiente a la dimensión afectiva se pueden utilizar inicialmente las técnicas de los 10 deseos, completamiento de frases, composición, además, la revisión del expediente acumulativo, la entrevista y los resultados del cuestionario para estudiantes (ver anexo 3).

Posteriormente se recomienda la observación en clases y el intercambio directo con los estudiantes, estos son los métodos que permiten caracterizar con mayor objetividad la motivación por la profesión y por la actividad de estudio (futura especialización, asignaturas del currículo, curso intensivo). Se sugiere realizar un conversatorio con los estudiantes para que valoren a partir de sus vivencias personales, la relación existente entre la perspectiva motivacional futura y sus perfiles de estilos de aprendizaje.

Será necesario diferenciar motivaciones intrínsecas y extrínsecas, así como las influencias sociales más significativas en cada caso. Se recomienda tener en cuenta que el sistema motivacional es muy complejo y que la diversidad de estímulos que inducen a los estudiantes a esforzarse y enfrentar obstáculos puede ser muy amplio.

La relación entre motivos extrínsecos e intrínsecos debe entenderse como un proceso continuo donde si se genera el deseo por aprender el estudiante comenzará a sentir como suyos motivos que inicialmente percibía fuera. Es ayudarlos en la estructuración de sus prioridades y a establecer jerarquías adecuadas en la esfera motivacional que les permita sentirse satisfechos con su elección profesional.

En este sentido, la caracterización sistemática e individualizada de la dimensión afectiva debe incluir estrategias que no solo propicien en los estudiantes interactuar con los contenidos de manera que establezcan relaciones entre los conocimientos previamente asimilados y la nueva materia (significatividad conceptual) sino también entre los nuevos contenidos y la experiencia cotidiana

(significatividad experiencial) y entre la materia que se aprende y la experiencia personal (significatividad afectiva).

Los docentes deben tener en cuenta además, que la motivación de los estudiantes por el estudio y el nivel de esfuerzo demostrado no depende solo del valor que le concedan al resultado de la actividad misma sino también de la expectativa para alcanzar el éxito a través de su realización. De este modo se recomienda caracterizar:

- Toma de conciencia del valor de los conocimientos y de las actividades propias de aprendizaje.
- Utilización de estrategias efectivas que permitan experimentar el éxito y la satisfacción por el aprendizaje.
- Expectativas positivas y la convicción de que es posible un desempeño adecuado si se esfuerzan y ponen de manifiesto los recursos y procedimientos necesarios.
- Descubrimiento de aspectos interesantes en el material de estudio y la presencia de niveles de desafío en su estructuración que se correspondan con sus potencialidades y el nivel de desarrollo alcanzado.

Para valorar la dimensión metacognitiva y procesar la información resulta necesario que los docentes inicialmente analicen los resultados del cuestionario para estudiantes (ver anexo 3) y la observación a clases para complementar la información obtenida con anterioridad.

En el proceso de caracterización se recomienda a los docentes utilizar los errores cometidos por los estudiantes para generar nuevos aprendizajes y valorar si ellos logran identificar sus causas y las posibles estrategias para erradicarlos.

En este caso, la caracterización de los recursos autorreguladores de los estudiantes incluye: qué error se cometió, por qué se cometió, cómo superar el error que se cometió y como evitarlo en situaciones futuras.

A continuación se ofrecen dos ejemplos que les facilitan a los docentes y a los propios estudiantes la caracterización de estrategias generales que se pueden desarrollar para el estudio individual y la toma de notas, se recomienda para ello utilizar como método el análisis del producto de la actividad.

#### Ejemplo 1

- Estudia repitiendo textualmente los contenidos recibidos en clase hasta que los aprende.
- Trata de tomar notas de todo lo que el profesor plantea en el aula.
- Dominio insuficiente de estrategias para resumir, no utiliza códigos propios.
- Solo estudia por las notas de clase.

#### Ejemplo 2

- Busca la vinculación de los contenidos recibidos en clase con su experiencia anterior, con la vida y con su profesión.
- Solo toma notas de las ideas que considera más importantes.
- Utiliza estrategias para resumir y elabora códigos propios.
- Estudia por las notas de clase, con ayuda de guías de estudio y de textos complementarios.

Se sugiere a los docentes que desarrollen estrategias que les permitan caracterizar en los estudiantes el desarrollo de sus recursos metacognitivos a partir de reflexionar sobre:

- Los factores o variables personales que facilitaron u obstaculizaron la realización de las tareas (autovaloración como persona, recursos cognoscitivos y nivel de motivación, así como las preferencias de aprendizaje).
- Las características de la tarea, sus demandas y exigencias (conocimientos, exigencias que plantea, recursos intelectuales y nivel de esfuerzo que suponen).
- Las estrategias que se pueden utilizar (conocimientos sobre las estrategias más adecuadas para la actividad de aprendizaje que se plantea a partir de sus preferencias).

Por ejemplo: la caracterización de estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura como base para la consulta de fuentes bibliográficas puede tener en cuenta como el estudiante a partir de sus preferencias para aprender, controla la velocidad de lo que lee en dependencia de su objetivo y de la complejidad del texto, comprende que las ideas se organizan jerárquicamente, extrae las ideas principales, subraya las palabras claves, selecciona el texto de acuerdo con sus propósitos, y activa sus conocimientos previos.

Se recomienda además, que los docentes caractericen la reflexión que realizan los estudiantes antes, durante y después de la realización de las actividades de estudio y las expectativas que manifiestan respecto a sus posibilidades. Resulta

conveniente detallar si predominan expectativas positivas o negativas, si el análisis es objetivo, si se identifican las causas de los fracasos personales o las potencialidades para el éxito y el nivel de correspondencia entre las metas que se plantean y su responsabilidad durante el proceso de aprendizaje.

Se recomienda caracterizar la valoración personal de las estrategias de aprendizaje que se utilizaron para realizar tareas o solucionar problemas. Los docentes pueden realizar esta caracterización evolutiva a partir del análisis colectivo de algunos ejemplos, destacando las ventajas y desventajas de diferentes estrategias para una tarea en específico, luego se recomienda el trabajo en equipos y finalmente en dúos hasta lograr la autorregulación de este proceso.

Para recoger la información correspondiente a la dimensión cognitiva se recomienda inicialmente partir de las valoraciones que realizaron los estudiantes en el cuestionario (ver anexo 3), la encuesta (ver anexo 4), el análisis del producto de la actividad y la observación sistemática durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se manifiestan de manera integra las particularidades de los procesos psíquicos en la actividad cognoscitiva.

Las estrategias para la caracterización de esta dimensión se pueden estructurar en orden ascendente, de este modo permite que los propios estudiantes identifiquen las estrategias que utilizan y su nivel de efectividad en correspondencia con el contenido de la tarea, por ejemplo:

- Repetir, repasar, releer cuando sea necesario estableciendo relaciones lógicas entre los conceptos.
- Usar y generar diferentes recursos y estrategias mnémicas.
- Lectura activa y crítica.

- Resumir el material estudiado utilizando títulos, subtítulos, fragmentos, diagramas, representaciones simbólicas o mapas mentales y dibujos.
- Crear imágenes capaces de apoyar la recuperación de lo aprendido.
- Realizar inferencias a partir de una información dada.
- Identificar y crear palabras e ideas claves.
- Construir mapas conceptuales.
- Utilización de procedimientos de aprendizaje recíproco (ejemplos, explicaciones a otros).

Es también recomendable trabajar con la estructura de textos expositivos como estrategia para recordar con mayor efectividad, ya que les permite a los docentes caracterizar en determinados estudiantes como el conocimiento esquemático puede ayudarles a aprender y comprender nuevos textos con similares estructuras y elaborar resúmenes o enseñar a elaborarlos.

Se sugiere además, para la caracterización evolutiva de esta dimensión que la docencia universitaria ofrezca la posibilidad de:

- Confrontar a los estudiantes con incertidumbres, presentar evidencias conflictivas o aparentemente contradictorias relacionadas con un mismo hecho.
- Presentar diferentes puntos de vista sobre un fenómeno y su explicación.
- Realizar preguntas insólitas.
- Estructurar las ideas solo lo necesario para que sugiera algunas pistas.
- Alentar a la búsqueda más allá de las explicaciones existentes.
- Solicitar formulación de interrogantes de los objetivos de la clase.
- Orientar temas de investigación donde las fuentes de información, los métodos de estudio y los recursos disponibles se seleccionen por los estudiantes.
- Aplicar la experiencia adquirida en situaciones reales o a través de la simulación de situaciones reales.
- Cambiar los contextos o circunstancias para ampliar la transferencia de los conocimientos.

- Graduar la proporción de la práctica repetitiva y de la práctica reflexiva de acuerdo con la lógica interna de los contenidos y con la evolución del perfil de estilos de aprendizaje de cada estudiante.

La conformación del perfil de estilos de aprendizaje facilita a los docentes determinar la direccionalidad de las estrategias didácticas y le concede un carácter específico para cada estudiante (ver anexo 9).

En este sentido, se considera conveniente precisar que la direccionalidad de las estrategias didácticas no posee un carácter absoluto, ya que el diseño que realiza el docente de ellas debe variarse y ajustarse de acuerdo con la evolución que manifiesten los estudiantes en la caracterización sistemática de sus perfiles de estilos de aprendizaje y tiene por tanto una función de diagnóstico y otra de estimulación de las potencialidades individuales.

A continuación se ofrecen dos ejemplos:

Perfil I: el estudiante posee un nivel alto de motivación por la carrera, disfruta la actividad de estudio, utiliza procedimientos lógicos para memorizar, su canal sensorial para obtener la información es predominantemente auditivo, su pensamiento es eminentemente sintético, divergente e independiente; posee un nivel adecuado de autorregulación metacognitiva.

En este caso la caracterización del perfil de estilos de aprendizaje se orienta hacia la utilización de estrategias didácticas que estimulen su desempeño hasta lograr niveles creativos y de elaboración científica a través de la búsqueda independiente de soluciones a problemas de la práctica educativa. Es recomendable también, caracterizar el proceso de aprendizaje utilizando el método de proyectos y la convocatoria para realizar exámenes de premio.

Perfil II: el estudiante presenta un nivel bajo de motivación por la profesión (por desconocimiento de su contenido) y por la actividad de estudio que realiza, utiliza procedimientos mecánicos para memorizar, su canal sensorial para obtener la información es predominantemente visual, su pensamiento es eminentemente analítico, convergente y dependiente. Sus recursos para la autorregulación metacognitiva presentan una inadecuación total.

En este ejemplo por el contrario, la direccionalidad de las estrategias estará dirigida primero a despertar la motivación por la profesión, por la actividad de estudio y el desarrollo de recursos metacognitivos a partir de la visualización de la información, de tareas estructuradas y del trabajo en equipo o grupos donde pueda recibir niveles de ayuda, ganar en independencia y experimentar el éxito durante el proceso de aprendizaje y en la práctica educativa.

Se recomienda la utilización de procedimientos que permitan caracterizar el desarrollo del pensamiento convergente a través de actividades como:

Busca la esencia..... (encontrar relaciones internas)

¿En que se parecen? ..... ( establecer analogías entre hechos o fenómenos)

¿Cómo se relaciona? .....( encontrar relaciones)

Identificar la esencia. (identificar elementos esenciales)

Demuestra cuál es la causa de. (demostrar hipótesis)

A través de estos ejemplos se puede demostrar la posible dirección de las estrategias que permiten caracterizar la evolución del perfil de estilos de aprendizaje del estudiante y de esta forma estimular su nivel de desempeño.

Una vez que se procesa e integra toda la información se conformarán perfiles donde se integran los rasgos de estilos de aprendizaje de cada estudiante (ver anexos 9 y 10), estos pueden ser completamente opuestos como se demostró en los perfiles descritos anteriormente o con diferencias poco significativas. En dependencia de estos resultados, se sugiere que los docentes diseñen estrategias para el trabajo en equipos, tríos, dúos o individuales y se realicen cortes parciales (mensuales) que se discutan en el colectivo pedagógico y con los estudiantes como parte del proceso del diagnóstico psicopedagógico integral y sistemático.

### **Conclusiones del capítulo:**

- La concepción teórico-metodológica asume un enfoque personológico a partir de fundamentos psicopedagógicos que se enmarcan dentro de posiciones renovadoras que fueron expuestas en el primer capítulo, fundamentalmente en la teoría histórico-cultural de Vigotski L. S, continuada y enriquecida por

sus discípulos y seguidores; así como de los resultados de investigaciones cubanas relacionadas con el aprendizaje desarrollador y la didáctica de la educación superior.

- Se propone una concepción teórico-metodológica para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje que tiene como características principales: Permitir personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, valorar la función facilitadora del docente para la estimulación de las potencialidades individuales, tener un carácter sistemático y evolutivo, retomar la función metodológica del colectivo pedagógico para implementar estrategias didácticas personalizadas y reconocer el papel protagónico de los estudiantes para desarrollar sus perfiles de estilos de aprendizaje.
- La concepción teórico-metodológica que se propone para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes de carreras pedagógicas, y en específico para los que estudian la carrera de Educación Especial comprende una nueva definición, de la que se derivan tres dimensiones: afectiva, cognitiva y metacognitiva. Para cada una de ellas, se determinaron los indicadores, las escalas evaluativas correspondientes y se ofrecen las orientaciones metodológicas para su aplicación en la práctica.

### **CAPÍTULO 3. RESULTADOS DE LA VALORACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA DE LA CONCEPCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA PROPUESTA**

En este capítulo se presenta la valoración de los expertos a partir del método Delphi, sus resultados permitieron perfeccionar la concepción teórico-metodológica para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje en

estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial y confirmar su validez teórica. Se realiza una valoración cualitativa de su aplicación durante el curso 2005-2006, a través del método de estudio de caso.

### **3.1 Etapas de la investigación**

- Estudio inicial del problema.
- Análisis de las regularidades obtenidas del estudio inicial realizado.
- Se concibe una concepción teórico-metodológica para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial.
- Valoración de la concepción teórico-metodológica propuesta mediante el criterio de expertos.
- Aplicación de la concepción teórico-metodológica para la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes seleccionados (durante el curso 2005-2006).
- Valoración de los resultados obtenidos con la aplicación de la concepción teórico-metodológica a través de un estudio de caso.

### **3.2 Valoración de la concepción teórico-metodológica a través del criterio de expertos.**

Para determinar la validez de la concepción teórico-metodológica para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial, se aplicó el criterio de expertos utilizando el método Delphi en su procesamiento (ver anexo 6).

Se inicia con la creación de una bolsa de posibles expertos y se solicita a profesores de la educación superior su colaboración para formar parte como

evaluadores de la propuesta. Como primer paso para la selección de los expertos se tuvo en cuenta:

- Experiencia profesional en relación con la temática que se investiga.
- Participación en investigaciones relacionadas con la temática.
- Experiencia en la formación de profesionales universitarios.
- Dominio teórico de la temática.

Las encuestas para medir la competencia como expertos se les enviaron a un total de 46 profesores con experiencia en la educación superior de Holguín, de ellos 34 del Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero” (ISPH) y 12 de la Universidad “Oscar Lucero Moya”, ambos centros de la ciudad de Holguín. Para la determinación de los expertos se tuvo en cuenta que el coeficiente de competencia en siete de ellos fue alto, ( $K=1$ ) 13 con mediana competencia, ( $K=0,8$ ) y 26 con un bajo coeficiente de competencia ( $K=0,5$ ). La muestra quedó conformada de la siguiente forma:

- 4 profesores del Centro de Estudios de Educación del ISPH.
- 3 profesores del Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior de la Universidad.
- 3 profesores del grupo de Calidad de la Educación del ISPH.
- 3 profesores del departamento de Formación Pedagógica General del ISPH.
- 2 profesoras del departamento de Educación Especial del ISPH.
- 3 profesores del departamento de Idiomas de la Universidad.
- 1 profesor del departamento de Matemática de la Universidad.
- 1 profesor del departamento de Formación Técnica del ISPH.

En la caracterización de los 20 expertos seleccionados se destaca el nivel científico alcanzado, ya que ocho de ellos son Doctores en Ciencias, siete son Máster, con la categoría docente de profesor titular cuatro, profesores auxiliares cinco y asistentes seis; todos con más de 14 años de experiencia en la educación universitaria.

El segundo paso fue someter la concepción a la valoración de los expertos. Para su procesamiento estadístico se tuvo en cuenta:

1. Tabulación del total de expertos que consideró cada una de las dimensiones, los indicadores y las escalas evaluativas en las categorías determinadas (c1, c2, c3, c4, c5).
2. Construcción de la tabla de frecuencias acumuladas.
3. Construcción de la tabla de frecuencias relativas.
4. Búsqueda del valor de Z, que corresponde a cada uno de los valores de las celdas de la tabla anterior, considerando que la frecuencia relativa acumulada es una aproximación de la probabilidad.
5. Obtención de los puntos de corte (límites superiores) para cada categoría.
6. Obtención de los valores de escala por indicador, para ello es necesario calcular los promedios correspondientes a cada fila y restarlo al valor de h.

Al tener en cuenta los puntos de corte se pudo conocer la categoría asignada para cada indicador y realizar las correcciones necesarias para perfeccionar la propuesta. (El procesamiento de los datos de la tercera ronda de consulta a los expertos se puede consultar en el anexo 6).

El proceso transcurrió en tres momentos y se establecieron para ello, cinco

indicadores. El índice de coincidencia en los señalamientos y en las sugerencias realizadas permitió hacer las correcciones necesarias y elevar la idoneidad de la propuesta.

Indicador 1. Suficiencia de las dimensiones para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje con enfoque personológico.

Indicador 2. Coherencia de los indicadores con las dimensiones.

Indicador 3. Coherencia de las escalas evaluativas con los indicadores.

Indicador 4. Pertinencia de las orientaciones metodológicas propuestas.

Indicador 5. Posibilidades de aplicación de la propuesta en otros contextos educativos.

A continuación se exponen algunas sugerencias dadas por los expertos en la segunda ronda, se resumen de la manera siguiente:

- Se evidenció un ascenso gradual en los niveles de aceptación de la concepción teórico-metodológica para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes del primer año de la carrera Educación Especial y reconocen que es una temática que requiere de investigación permanente.
- Desglosar las escalas evaluativas, determinar sus elementos condicionantes y posibles niveles.
- Ordenar las escalas evaluativas de manera que favorezca tanto el proceso de caracterización como la estimulación del desarrollo de los perfiles de estilos de aprendizaje.
- Se señala que en las acciones debe incluirse un instrumento que permita caracterizar el nivel de preparación de cada docente del colectivo pedagógico para acometer la tarea.

- Se sugiere la inclusión de acciones de superación para el colectivo pedagógico que complementen las orientaciones metodológicas, en particular para diseñar estrategias didácticas que favorezcan la caracterización evolutiva de los perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Las valoraciones de los expertos en la tercera ronda fueron como sigue:

En el indicador 1. Se considera por los expertos que las dimensiones permiten conferirle un enfoque personológico a la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje y que existe una interdependencia entre ellas, permitiendo niveles de correspondencia entre los elementos que las conforman y al mismo tiempo la necesaria independencia para su estudio.

En el indicador 2. Las valoraciones ofrecidas coinciden en que existe coherencia entre los indicadores y las dimensiones establecidas, los indicadores propuestos permiten explicar cómo se generan las diferencias para aprender.

En el indicador 3. En sentido general valoran que las escalas evaluativas permiten precisar el grado de cumplimiento de los indicadores, se consideran orientadoras ya que su nivel de concreción facilita a los docentes el proceso de caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje de cada estudiante. Su redacción es comprensible independientemente de la preparación de cada miembro del colectivo pedagógico, por lo que resultan viables y pueden aplicarse de manera práctica.

En el indicador 4. Los expertos consideraron que las orientaciones metodológicas indican cómo aplicar en la práctica cada uno de los componentes de la concepción propuesta e indicaron su valor didáctico al permitir personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el indicador 5. Los expertos coincidieron en valorarlo como muy adecuado, predominaron opiniones que destacaban la necesidad de su implementación en otras carreras de la institución, aplicar esta experiencia en las sedes universitarias y en otras instituciones educacionales con los ajustes necesarios.

En consecuencia, se determinaron los índices de coincidencia entre los elementos que conforman la concepción teórico-metodológica propuesta. Los puntos de corte para las distintas categorías se manifiestan de la siguiente forma:

C1	C2	C3	C4	C5
0.25	1.49	1.93	4.25	8.14

Las valoraciones de los expertos posibilitaron el perfeccionamiento de la concepción teórico-metodológica propuesta, la que se evaluó entre las categorías de Muy Adecuado y Bastante Adecuado en su tercera versión, lo que confirma su pertinencia para aplicarse y validarse a través de la utilización del método de estudio de caso.

### **3.3 Resultados de la aplicación de la concepción teórico-metodológica propuesta a través del método de estudio de caso.**

En la presente investigación se emplea el estudio de caso con el objetivo de caracterizar la evolución de los perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes del primer año de la carrera Educación Especial durante su permanencia en el curso intensivo. Es decir, desde que comenzaron sus estudios universitarios en la Facultad de Educación Infantil del Instituto Superior Pedagógico de Holguín en el mes de septiembre de 2005 hasta mayo de 2006 en

que se incorporaron a la práctica laboral.

Para ello se emplearon diferentes métodos y técnicas, como: la observación no participante, la entrevista individual, la encuesta y el análisis del producto de la actividad. Se realiza un proceso sistemático de caracterización y se emplea además, la triangulación como procedimiento general para realizar comparaciones de la incidencia de cada miembro del colectivo pedagógico y del profesor general integral, en el campo que se investiga.

La caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje se realizó a partir de las dimensiones, los indicadores, las escalas evaluativas descritas y siguiendo las orientaciones metodológicas. Se exponen las regularidades encontradas en el estudio de los 28 estudiantes seleccionados y se realiza el estudio longitudinal con uno de ellos.

### **Caracterización del colectivo pedagógico.**

La profesora general integral es Licenciada en Educación Especial y posee más de 20 años de experiencia de trabajo en el ISPH. Se ha desempeñado como profesora guía y jefe de año durante varios cursos. Se caracteriza por ser entusiasta, poseer conocimientos actualizados de la especialidad y orientar su labor pedagógica hacia el perfeccionamiento continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje del primer año intensivo.

Desde el primer momento en que comenzó a profundizar en la temática asumió la tarea con responsabilidad y compromiso. Su preparación se realizó en el concentrado metodológico de agosto de 2005 donde se diseñó cómo implementar la concepción teórico-metodológica propuesta.

El colectivo pedagógico estuvo formado por 20 docentes, que se integraron en la

docencia de los cuatro módulos de asignaturas del primer año de la carrera. De ellos, 55% con la categoría científica de máster y 50% con la categoría de asistentes. Predominaban los docentes con más de 15 años de experiencia en la actividad pedagógica de la institución, una con menos de cinco años y un profesor con más de 30 años en el ejercicio docente.

De ellos, el 85 % poseía un nivel bajo para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes y un 15 % se encontraban en el nivel medio. Aunque la mayor cantidad de docentes poseía dominio teórico de la asignatura que impartía, se sentían insatisfechos con la labor que desempeñaban ya que muchas veces no encontraban los procedimientos didácticos para que los estudiantes utilizaran estrategias de aprendizaje efectivas y reconocían en la falta de responsabilidad estudiantil la primera causa de esta situación.

A partir de la profundización en los fundamentos psicopedagógicos y en el contenido de la concepción propuesta, se sugieren —en primer lugar— cambios en la estructura de los objetivos del modelo del profesional, de acuerdo con las exigencias que la Pedagogía Especial plantea a la formación de sus profesionales. Estos cambios estuvieron relacionados con la necesidad de unificar objetivos (7, 10, 12, 13 y el 23) relacionados con la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje desde donde debía planificarse el proceso de enseñanza-aprendizaje (ver anexo 7).

En segundo lugar, se detectó que el ordenamiento de los módulos no favorecía el desarrollo de las intenciones profesionales debido a que las asignaturas relacionadas con la especialidad comenzaban a desarrollarse a partir del segundo

bloque cuando habían transcurrido dos meses de clase y se añadía además, que la salida al componente laboral no era sistemática. Por estas razones se decidió incluir como parte del primer bloque las asignaturas Psicología Educativa, Pedagogía Especial y Anatomía, así como la salida a la práctica laboral con una frecuencia cada 15 días.

En el análisis de las relaciones interdisciplinarias se determinó —en tercer lugar— que en las asignaturas Pedagogía, Psicología, Dirección del proceso docente educativo, Pedagogía especial y Elementos de la didáctica, además de desarrollar estrategias personalizadas para aprender, se podían incluir dentro de los objetivos de cada programa y como parte del contenido de las asignaturas fundamentos teóricos y prácticos relacionados con el desarrollo de los perfiles de estilos de aprendizaje, por ejemplo:

- La profesora de Pedagogía consideró que en el tema III. Proceso Formativo Escolar, donde se analizan los componentes del proceso y como parte del mismo era necesario valorar las características de la actividad de aprendizaje de los alumnos, tipos de aprendizaje, aprendizaje y metacognición; resultaba significativo tratar estos fundamentos psicopedagógicos y consideraba que por su importancia debían ser tratados en un primer tema.
- El profesor de Psicología reconoció como importante que en el tema II. La personalidad en la concepción marxista-leninista, donde se estudian las formaciones psicológicas de las esferas de regulación de la personalidad, se podía profundizar en el conocimiento de las dimensiones afectivas, cognitivas y metacognitivas que permiten caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje.

- En la asignatura Pedagogía Especial, la profesora consideró incluir estos fundamentos psicopedagógicos en los temas relacionados con la diversidad manifiesta en la estructura del desarrollo de escolares con necesidades educativas especiales y su repercusión en el aprendizaje.

Como parte de este mismo análisis los docentes fueron ganando conciencia sobre la necesidad de reestructurar los objetivos de los programas, de los temas, de las formas de planificación de las clases, los métodos, medios, las formas de enseñar y del sistema de evaluación de las asignaturas estableciendo mayores vínculos interdisciplinarios los que no se limitaban solo a la utilización de tareas integradoras sino también a la posibilidad de que los estudiantes valorarán la efectividad de las estrategias que utilizaban preferentemente para aprender.

En cuarto lugar, se pudo comprobar que los docentes tenían un mejor dominio de las estrategias didácticas generales como las que se requieren para enseñar a tomar notas de clases, consultar fuentes, establecer nexos lógicos, comprender lo leído y resumir aunque no las implementaban con los estudiantes.

Se decidió implementar en el mes de septiembre de 2005 y octubre de 2006 estas estrategias hasta lograr las habilidades correspondientes en los estudiantes y perfeccionar su actividad de estudio a partir de sus perfiles de estilos de aprendizaje.

En las estrategias didácticas específicas las principales limitaciones se encontraron para integrar en una misma estrategia las adecuaciones correspondientes a los perfiles de estilos de aprendizaje de cada estudiante, posteriormente fueron estableciendo regularidades y organizando el trabajo de manera colectiva o individual.

En quinto lugar, la valoración del resultado de las estrategias didácticas se concibió también como parte del plan de trabajo individual de cada estudiante al permitirle identificar, a partir de su perfil de estilos de aprendizaje, las estrategias más utilizadas y en correspondencia con ellas el nivel de desempeño alcanzado. En este mismo sentido se reflejó en los cortes evaluativos que se realizaron cada 21 días, en la estrategia educativa del año, en las asambleas de brigada y en el sistema de trabajo del grupo de atención al diagnóstico de la Facultad.

Se realizaron 80 observaciones de clases y visitas quincenales a la práctica laboral de los estudiantes en las escuelas e instituciones especiales. En el mes de diciembre se pudo constatar que la preparación de los docentes se había incrementado, ya que el 55% de los docentes alcanzaron un nivel medio de preparación, un 10% de ellos alcanzó el nivel alto y aunque el 35 % todavía se mantenían en un nivel bajo, el 15% de ellos manifestaban en alguna medida posibilidades para caracterizar las preferencias en los perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes a través de la clase.

Los docentes demostraron además, que su nivel de preparación para diseñar estrategias didácticas personalizadas se elevó de manera gradual (como se aprecia en la tabla No. 7) aunque recomendaron continuar desarrollando actividades metodológicas y cursos de superación para planificar su actividad docente de acuerdo con las posibilidades de aprender de los estudiantes.

Cortes en la Caracterización	Preparación del colectivo		
	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
Septiembre		15%	85%
Octubre- Enero	10%	55%	35%
Febrero-Mayo	60%	25%	15%

Tabla No. 7 Caracterización de la preparación del colectivo pedagógico.

En los docentes que alcanzaron un nivel medio y bajo de preparación influyó significativamente la experiencia que poseían en el trabajo con el año, con la especialidad, el nivel de conciencia y aceptación hacia la realización de las actividades e inestabilidad por enfermedad o problemas personales.

Es necesario señalar que el trabajo docente metodológico con los profesores del módulo Formación General que tienen salida en el primer bloque debe ser más sistemático y diferenciado, porque es donde se comienza a experimentar en los estudiantes el rigor de las exigencias que demanda la actividad de estudio en la educación superior.

En la entrevista final aplicada a la totalidad de los docentes del colectivo pedagógico se obtuvo como resultado que:

- El 95% consideró que con la aplicación de la concepción teórico-metodológica para la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje se perfeccionó el diagnóstico psicopedagógico y con ello la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El 100% valoró como muy positivo la autovaloración sistemática del nivel de preparación teórico y práctico para lograr la implementación de la concepción

propuesta.

- El 90% de los encuestados evaluó como muy positivo el sistema de superación y el funcionamiento del colectivo pedagógico como estructura metodológica ya que les permitió actualizar sus conocimientos e implementar en la práctica la concepción propuesta.

Se puede señalar que los docentes valoraron como muy positivo el cambio que experimentaron los estudiantes al aprender sin sentirse presionados por el aprobado de los contenidos sino desarrollando la reflexión consciente y la autovaloración de sus estrategias y aplicando la experiencia adquirida en las prácticas realizadas en las escuelas especiales.

Al preguntarle sobre lo más significativo que le aportó la concepción teórico-metodológica, un docente planteó: “...yo soy ahora un mejor profesor, logré enseñar teniendo en cuenta las preferencias para aprender de mis estudiantes...” Otro afirmó: “...aprendí a planificar mis actividades pensando primero en mis estudiantes para luego estructurar metodológicamente el contenido que debía llevarles a clase...”

Se manifestó además, de manera general, la unidad de influencias educativas entre los docentes ya que las relaciones interdisciplinarias no se limitaron a la planificación de tareas integradoras para la práctica laboral, sino para el logro de resultados positivos en la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje. Estos resultados se evidenciaron de manera objetiva en el grupo de estudiantes.

#### **Caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes:**

Antes resulta necesario precisar que el grupo estaba formado por 28 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los 17 y 19 años, predominaban los de 18 años de

edad, de ellos 25 del sexo femenino y tres del sexo masculino. La composición racial estaba caracterizada por 78,5% estudiantes de raza blanca, 17, 8% mestizos y 3,5% de raza negra.

La procedencia social en el 75% de los estudiantes era obrera, 10,7% eran hijos de campesinos y 14,2% hijos de intelectuales, de ellos el 78,5% residentes en zona urbana, 10,7% en zona suburbanas e igual por ciento en zona rural. El 64,2% de los estudiantes procedían de preuniversitarios en el campo y el 35,8% de preuniversitarios de Ciencias pedagógicas.

Predominaban los tipos de familias incompletas y por reposición, lo que podía indicar en alguna medida la presencia de disfuncionalidad en las relaciones familiares por divorcios mal manejados, problemas económicos y abandono. Entre los antecedentes personales lo más significativo era el asma en cuatro estudiantes y procesos alérgicos en seis de ellos.

Entre las manifestaciones artísticas preferidas estaba la música en su totalidad, la literatura en el 71,4%, las artes plásticas en el 39,2% y la danza en el 28,6% de los estudiantes. Por lo que se consideraron estas motivaciones culturales como una fortaleza en la estrategia educativa de la Facultad.

En la encuesta aplicada para caracterizar la actividad de estudio de los estudiantes se obtuvo como resultados que:

- El 25% reconoció que preparaban las condiciones para estudiar, el 21,4% solo a veces y el 53,6% no tenían en cuenta estas condiciones.
- El 75% no precisaba cual era su mejor horario para estudiar y el 25% planteaba que durante la noche.

- Solo el 21,4% planteó que planificaban el tiempo de acuerdo con sus necesidades, el 71,4% lo hacían a veces y el 7,1% dijo no hacerlo.
- El 28% dijo consultar textos cuando no entienden algo, mientras que el 17,8% dijo hacerlo a veces y el 57,1% reconoció no hacerlo.
- Anotar palabras difíciles o lo que resultaba interesante fue respondido afirmativamente por el 21,4%, a veces por el 14,2% y el 64,2% reconoció que no lo hacía.
- El 25% subrayaba las ideas importantes, el 10,7% solo a veces y el 64,3% no lograba hacerlo.
- El 17,8% respondió que lograba identificar las ideas esenciales en una lectura, el 10,7% a veces y el 71,4% no lograba hacerlo.
- El 21,4% dijo poder elaborar esquemas o resumir lo estudiado, mientras que el 14,2% solo a veces y el 64,8% reconoció no hacerlo.
- El 35,7% dijo que solicitaba ayuda ante dificultades en el estudio y el 64,3% reconoció hacerlo a veces.
- El 17,8% incluía para el estudio datos de la experiencia personal, el 7,1% dijo hacerlo a veces y 75% reconoció no hacerlo.
- El 35,7% planteó saber con precisión qué estrategia utilizar antes de ponerse a estudiar, mientras que el 60,7% dijo saberlo a veces y solo el 3,6% reconoció no saberlo.

Los resultados obtenidos demuestran que los estudiantes generalmente no tenían conciencia de la ineficacia de las estrategias que utilizaban en la actividad de estudio. Su nivel de desempeño fue valorado como predominantemente reproductivo en el 58%, aplicativo en un 32% y creativo solo en el 10%.

A continuación se presentan los resultados de la caracterización de sus perfiles de estilos de aprendizaje.

### Dimensión Afectiva

Durante el mes de septiembre de 2005 se inició el proceso de caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje (ver anexo 9). Para la profundización en esta dimensión se aplicó la Técnica de los 10 deseos, el Completamiento de frases y la Composición para constatar la motivación hacia la profesión elegida.

De la totalidad de los estudiantes, el 71% poseían un nivel bajo de motivación, ya que en ellos solo aparecían uno o dos motivos relacionados con la actividad de estudio, vinculados con el resultado final de la carrera: Por ejemplo --- “Yo deseo graduarme con éxito en mis estudios “ o “Yo deseo terminar la carrera”-----. No se refirieron deseos relacionados directamente con la profesión elegida.

Sus composiciones fueron totalmente descriptivas y no apareció ningún elemento de contenido relativo a la profesión que estudiaban, se repetían las valoraciones de los resultados finales y estos muchas veces relacionados con volver para sus lugares de residencia, mejoras económicas, casarse y formar familia, relativos al deber social o a la necesidad de superación; que por su contenido son independientes de la actividad profesional específica. De estos estudiantes, el 10% solicitó la carrera en quinta opción, el 15 % en tercera, 25% en segunda y el 50% en primera; lo que hace pensar que la opción de solicitud no determina la motivación por la profesión en estos estudiantes.

Estos estudiantes en su totalidad presentaban un nivel bajo de motivación ante el estudio, estaban preocupados por el suspenso en las evaluaciones, consideraban

las tareas como una imposición que debían cumplir, por ejemplo: “Cuando estudio quiero terminar rápido,” y no relacionaban las distintas partes de la tarea, ni estas con su experiencia anterior.

A través de la observación sistemática y del intercambio se pudo determinar que entre las causas más significativas del bajo nivel de motivación de los estudiantes se encontraba el desconocimiento por la carrera y sus posibilidades de trabajo una vez graduados, experiencias negativas con relación a su desempeño en el aprendizaje y la falta de comprensión de la necesidad del curso intensivo

Un 10% de los estudiantes presentaban un nivel medio de motivación, ya que les gustaba la carrera pero no trabajar como maestros. Buscaban la forma de obtener buenas calificaciones, le concedían importancia a los requisitos formales de las tareas, intentaban economizar esfuerzos y planificaban cuidadosamente el tiempo de estudio, por ejemplo: “ Selecciono los libros necesarios para estudiar ”.

Sin embargo, se constató que no todos eran capaces de buscar el significado inherente a la tarea o que estas fueran significativas para su experiencia personal.

Sólo el 18% de los estudiantes se encontraban en el nivel alto de la dimensión afectiva. Mostraron numerosas reflexiones sobre su carrera, de identificación por la profesión desde pequeños a través de la participación en círculos de interés, además, de autodeterminación y satisfacción en las valoraciones sobre la actividad de estudio. Por ejemplo: “ Me gusta ser maestra de niños y poder ayudarlos”, “ Estudio porque me gusta la carrera “ o “ Yo deseo enseñar a los niños”.

En sus composiciones reflejaron que en la definición de su vida la profesión

elegida ocupaba un lugar esencial, así como vínculos afectivos fuertes por el estudio. De ellos, el 40% solicitó la carrera en segunda opción y un 60% en primera. Aquí existe mayor correspondencia entre la opción de solicitud y la motivación por la profesión elegida.

Estos estudiantes motivados intrínsecamente por el estudio estaban interesados por las tareas y disfrutaban al realizarla, por ejemplo, manifestaron: “ Cuando estudio el tiempo transcurre sin darme cuenta.” Además, establecían relaciones entre los conocimientos nuevos con los ya adquiridos y se preocupaban por llevarlos a la práctica. Generalmente mantenían una concepción cualitativa del aprendizaje.

Como se puede apreciar, (ver anexo 8, tabla. 1) entre los meses de octubre de 2005 y enero de 2006 ya la motivación por la carrera y por la actividad de estudio se había elevado, el 32% de los estudiantes alcanzó el nivel alto, el 36% el nivel medio y un 32% permanecían en el nivel bajo.

En la caracterización realizada entre los meses de febrero y mayo de 2006 los resultados fueron en ascenso, lo que se evidencia en que el 54% de los estudiantes alcanzaron el nivel alto, el 36% el nivel medio y un 10% permanecieron en el nivel bajo.

#### Dimensión Metacognitiva

En la caracterización inicial solo un 3% de los estudiantes logró alcanzar el nivel de adecuación, mientras que el 11% presentó una inadecuación parcial y el 86% se ubicó en una inadecuación total en esta dimensión. Resultó significativo el bajo porcentaje de estudiantes que podían autovalorar sus posibilidades como estudiantes, utilizar conscientemente las estrategias de aprendizaje y aprender de

los errores cometidos. Situación que ya se había reflejado en las características de la actividad de estudio que realizaban.

Un 93% de los estudiantes no pudo responder ante la solicitud de caracterizar su forma preferida de aprender y un 64% de ellos describió su forma de prepararse para las evaluaciones; lo que confirmó el desconocimiento que presentaban sobre sus estrategias de aprendizaje y a su vez la insuficiente atención que recibieron de sus profesores. Reconocieron que muy pocas veces se detuvieron a reflexionar sobre sus formas de aprender, aunque la generalidad de ellos manifestó que les gustaría saber como aprender mejor de acuerdo con sus preferencias.

La concientización por los estudiantes de la caracterización de sus perfiles de estilos de aprendizaje se convirtió en una fortaleza para la implementación de las estrategias didácticas ya que fueron identificando como hacer su aprendizaje más efectivo, proponerse a sí mismos de que forma proceder ante diferentes situaciones y desarrollar una disposición positiva hacia el aprendizaje, por lo que la comunicación y el clima psicológico comenzó a ser propicio para desarrollar niveles de desempeño aplicativos y creativos,

Entre los meses de octubre de 2005 y enero de 2006 se comenzó a observar un ascenso discreto en la caracterización de esta dimensión, lo que se refleja en que el 14,5% de los estudiantes alcanzaron una adecuación de sus recursos metacognitivos, un 64% presentaba una inadecuación parcial y un 21,5% una inadecuación total.

En los meses de febrero y mayo de 2006, se evidenció un mayor desarrollo de las posibilidades metacognitivas en los estudiantes debido a que el 51% alcanzó la adecuación, un 42% se mantuvo en una inadecuación parcial y solo el 7%

continuaba presentando una inadecuación total (ver anexo 8, tabla. 2).

### Dimensión Cognitiva

- Caracterización de la memoria (tipos y procedimientos).

En la caracterización de esta dimensión en el mes de septiembre 2005 el 71,5% de los estudiantes empleaban procedimientos mecánicos para estudiar porque sus mejores resultados fueron en tareas descriptivas o de identificación en las que podían reproducir textualmente, sin elaboración personal, no empleaban recursos auxiliares que les facilitaran el aprendizaje y olvidaban rápidamente lo estudiado. Estos resultados coincidían con las respuestas de los estudiantes en el cuestionario que se les aplicó inicialmente.

Se opina que estos resultados pueden estar propiciados por la utilización de métodos tradicionales de enseñanza, donde se premia el dominio de los conocimientos sin tener en cuenta el proceso de aprendizaje que se utiliza, ya que el 35% de estos estudiantes terminaron sus estudios preuniversitarios con altos índices académicos.

El 28,5% de los estudiantes empleaban procedimientos lógicos, ellos podían enfrentarse con éxito a tareas que requerían valorar, argumentar, demostrar o en aplicaciones prácticas en las escuelas especiales, la experiencia adquirida se aplicaba a otras situaciones y empleaban recursos auxiliares para memorizar.

La memoria visual fue el canal predominantemente utilizado para acceder a la información en el 43% de los estudiantes, mientras que para un 36% fue la auditiva y un 21% demostró utilizar con la misma facilidad ambos canales sensoriales. Esta caracterización de los tipos de memoria se manifestó de manera estable y a partir de las preferencias descritas se desarrollaron estrategias

para perfeccionar los procedimientos lógicos para memorizar.

Es necesario señalar que como resultado de la aplicación de la concepción propuesta, en el mes de enero de 2006 el 61% de los estudiantes utilizaban procedimientos lógicos para memorizar y solo un 39% mantenía utilizando procedimientos memorísticos. Ya en el último corte realizado la situación era más favorable, pues el 78,5 había logrado utilizar procedimientos lógicos para memorizar y solo un 21,5% continuaba utilizando procedimientos mecánicos (ver anexo 8, tabla 3).

- Caracterización de las particularidades del pensamiento:

Al analizar los resultados en esta dimensión durante el mes de septiembre se obtuvo que el 53,5% de los estudiantes fueron predominantemente analíticos ya que les interesaba la búsqueda de detalles específicos, mantenían el orden del material de aprendizaje y formulaban hipótesis simples, actuando paso a paso e intentaban tener una visión detallada de la situación.

Mientras que en el 46,5% de los estudiantes predominaron rasgos sintéticos ya que preferían reunir gran cantidad de datos, establecer entre ellos relaciones, procesar la información como un todo y cambiaban el orden del material de aprendizaje, la comprensión de los conceptos podía ser variada, formulaban hipótesis complejas y utilizaban las fuentes de información con mayor rapidez.

Los rasgos predominantemente analíticos y predominantemente sintéticos de los perfiles de estilos de aprendizaje se manifestaron de manera estable en los estudiantes durante todo el proceso de caracterización del proceso de aprendizaje que realizaban.

Sin embargo, del 71,5% de estudiantes con rasgos convergentes inicialmente, ya

que utilizaban respuestas convencionalmente correctas y seguían el mismo plan mental prefijado por el profesor, en el segundo período comprendido entre los meses de octubre de 2005 y enero de 2006 ya había descendido hasta un 50% y en el mes de mayo solo era característico del 32% de los estudiantes.

Los estudiantes que comenzaron a manifestar rasgos divergentes generaban respuestas originales, variadas, su plan mental podía tener diferentes estrategias de solución y eran más creativos en la práctica que realizaban en las escuelas especiales.

Se considera por la investigadora que en este resultado inicial tiene una gran incidencia la tendencia generalizada de muchos docentes a centrar la atención del proceso de enseñanza-aprendizaje en la adquisición de conocimientos y no en el desarrollo de la motivación por el estudio y la flexibilidad del pensamiento.

Además, se constató que en los perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes, los rasgos dependientes e independientes fueron los más variables. En estos rasgos, más que en cualquier otro, tenía una gran influencia el dominio de los conocimientos, las características personales del profesor, las características del contenido de las asignaturas y su salida a la práctica, el horario de clases, las formas de organización docentes y las relaciones establecidas entre los estudiantes.

Inicialmente el 75% de los estudiantes se mostró dependiente en la realización de las actividades, necesitaban consultar a otros compañeros o al profesor, demoraban para orientarse en la tarea, necesitaban de varios niveles de ayuda y generalmente preferían trabajar en equipos o grupos. Sólo en el 25% de ellos pudo constatarse una independencia total y preferían estudiar solos aunque

cuando se incorporaban al trabajo en equipos obtenían buenos resultados y eran de gran ayuda para sus compañeros.

Entre los meses de octubre y enero de ese curso (ver anexo 8, tabla.4) el 46,5% de los estudiantes manifestaban la necesaria independencia para realizar sus actividades y para el mes de mayo el 67,8 % de la totalidad habían alcanzado este propósito.

El intercambio con ellos, durante el proceso de análisis de los resultados finales (ver anexo 10) fue positivo, tanto en lo personal como en el grupo. Por ejemplo, al preguntarles qué había sido lo más importante del curso, una estudiante respondió: "...lo más importante es que aprendí a aprender, a estudiar para saber y no para aprobar el examen de una asignatura..."

Otro estudiante planteó: "... el primer año aquí ha permitido cambiar mi forma de aprender, antes pensaba que una buena clase era aquella donde me daban todo el contenido y yo solo tenía que repetirlo, ahora sé cómo utilizar variadas estrategias para aprender, aplicar los conocimientos de acuerdo con mis posibilidades y realizar una mejor práctica..."

Una tercera estudiante, refirió: "... ahora me siento bien cuando voy a la escuela especial, sé que puedo llegar a ser una buena maestra porque en el curso intensivo aprendí a valorar mejor mi futura profesión y cómo lograrlo...."

Estudio del caso 15:

Estudiante de 18 años, sexo femenino, raza blanca, procedencia social obrera y residente en zona urbana. Sus estudios fueron realizados en un preuniversitario en el campo y el índice académico general fue de 82, 16 puntos. Sus padres se divorciaron cuando ella cursaba el 10mo grado, por lo que las relaciones familiares

estuvieron tensas durante mucho tiempo. Convivía con la madre y un hermano de 11 años de edad. Situación socioeconómica promedio. Padecía de asma bronquial.

Entre sus preferencias culturales se encontraba la danza, la literatura y las artes plásticas; demostraba poseer valores sociomorales sólidos y preocupación por su apariencia personal. Se caracterizada por ser comunicativa y mantener buenas relaciones con sus compañeros y con los profesores.

Aunque en la caracterización de su actividad de estudio no se reflejaron estrategias conscientes para la realización del proceso de aprendizaje y su nivel de desempeño, era generalmente reproductivo cuando se les explicó a los estudiantes del grupo la importancia didáctica de la caracterización de sus perfiles de estilos de aprendizaje para hacerlos más efectivos, se les demostró a través de ejemplos específicos y de sus vivencias personales; la estudiante se mostró muy interesada y llegó a plantearse interrogantes sobre su manera de aprender.

Optó por la especialidad para no quedarse sin carrera ya que lo que realmente le gustaba era la psicología. De la Educación Especial solo le habían explicado que era para enseñar a niños con problemas, labor con la que no se sentía identificada pues no se encontraba dentro de sus metas personales o proyectos de vida. Por lo que se determinó que su motivación por la profesión y hacia la actividad de estudio se encontraba en un nivel bajo al iniciar la carrera en la Facultad de Educación Infantil.

Sin embargo, durante el mes de septiembre de 2005 se pudo determinar que en ella predominaban los procedimientos lógicos para memorizar y utilizaba preferentemente la memoria óptico-espacial, su pensamiento se caracterizó como

predominantemente sintético y divergente pero manifestaba una dependencia constante de otros compañeros y de los profesores.

Presentaba una inadecuación total en sus recursos metacognitivos, con una tendencia a la subvaloración de sus potencialidades para aprender y de sus cualidades volitivas, no era capaz de identificar las causas de los errores cometidos y su nivel de análisis siempre estaba relacionado con el dominio de los contenidos.

Durante el intercambio realizado para darles a conocer cómo habían quedado conformados sus perfiles de estilos de aprendizaje, la estudiante interiorizó que era posible aprender mejor y que estrategias utilizar a partir de sus preferencias. Al explicarle el plan de estudio comprendió que la disciplina Psicología tenía una salida práctica inmediata en la carrera. Cuando visitó las diferentes instituciones del subsistema se le hizo saber que sus posibilidades laborales una vez graduada eran variadas y que para ayudar a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales había que prepararse muy bien durante el curso intensivo.

A mediados de noviembre de 2005 se constató que sus motivaciones se encontraban en un nivel medio. Se decidió en el colectivo pedagógico orientar su actividad hacia el trabajo en equipos donde recibiera ayuda de otros compañeros pero brindara también la suya y experimentara el éxito hasta alcanzar la necesaria independencia en la realización de las actividades docentes

Comenzó a valorar sus estrategias para la toma de notas, para consultar las fuentes bibliográficas, para resumir a través de mapas conceptuales, esquemas y dibujos. Estos resultaron de gran utilidad para mejorar la ortografía, la

caracterización y valoración de personalidades, el ordenamiento cronológico de hechos históricos, el dominio de la obra martiana y para la valoración y actualización en el acontecer nacional e internacional.

En la asignatura Fundamentos anatomofisiológicos para el maestro se destacaba por el análisis preciso de la relación estructura-función de órganos y sistemas y en Elementos de didáctica de la Educación Laboral y Plástica demostró tener aptitudes no solo para la pintura y el modelado sino también para fundamentar sus fines educativos en la especialidad.

En el mes de enero de 2006, como parte del módulo Fundamentos Metodológicos de la Educación se diseñaron para ella vínculos interdisciplinarios utilizando a la asignatura Psicología como eje vertebrador para planificar y fundamentar diferentes clases en las que demostró originalidad, dinamismo y rapidez para generar sus ideas y realizar valoraciones críticas.

Llegó a destacarse en actividades investigativas con orientaciones poco estructuradas, en particular en las asignaturas Didáctica del proceso docente educativo en la escuela especial y Elementos de didáctica de la matemática. Estos resultados eran seguidos mensualmente en la asamblea de brigada donde la estudiante llegaba a caracterizar su nivel de desempeño en cada asignatura, previa consulta con su tutor.

De esta manera sus recursos metacognitivos en el mes de enero de 2006 transitaban de una inadecuación parcial a un nivel de autorregulación que le facilitaba realizar su aprendizaje con una independencia total.

Finalmente, en el mes de mayo de ese mismo año, durante las valoraciones finales que realizaron los estudiantes del curso intensivo y de la preparación que

alcanzaron para la práctica laboral concentrada, la estudiante reconoció que con la caracterización de su perfil de estilos de aprendizaje había llegado a ser una mejor estudiante y también una mejor persona.

Como regularidad en el estudio de caso realizado con el grupo para caracterizar sus perfiles de estilos de aprendizaje se destaca que los indicadores más susceptibles de transformación estuvieron relacionados con la motivación por la profesión y la actividad de estudio, los procedimientos para memorizar, los niveles de independencia y la utilización de procedimientos metacognitivos. Por ello, los indicadores relacionados con los canales para acceder a la información y la predominancia de los procesos y cualidades del pensamiento se convirtieron para los docentes en invariantes de las estrategias didácticas personalizadas.

#### **Conclusiones del capítulo:**

- En este capítulo se ofrecen evidencias de la pertinencia de la concepción teórico-metodológica propuesta para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial a través de los resultados obtenidos con la aplicación del criterio de expertos y del estudio de caso realizado.
- La estructuración de la concepción teórico-metodológica propuesta siguiendo dimensiones, indicadores y escalas evaluativas favoreció que el colectivo pedagógico realizara un diagnóstico psicopedagógico más personalizado, pues hasta el momento no se contaba con un instrumento que precisara estos elementos de manera integrada y con un seguimiento evolutivo.
- La determinación de los niveles de la preparación de los docentes estableciendo vínculos interdisciplinarios efectivos permitió reestructurar los

objetivos de los programas, de los temas, de las formas de planificación de las clases, los métodos, medios, las formas de enseñar y del sistema de evaluación de las asignaturas.

### **CONCLUSIONES:**

El estudio teórico realizado para la caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial, así como los resultados obtenidos a través de su aplicación durante el curso 2005-2006, permiten ofrecer las siguientes conclusiones:

1. Contribuye a solucionar el problema científico ya que ofrece una visión renovadora para la caracterización individualizada del proceso de aprendizaje que realizan los estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial, que permite una mejor personalización de su proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Se cumple con el objetivo de la investigación al elaborar una concepción teórico-metodológica que favorece la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial que supera las limitaciones presentes en la concepción existente hasta el momento.
3. Se demuestra la validez de la idea a defender porque la concepción propuesta integra dimensiones afectivas, cognitivas y metacognitivas, las que se implementaron a partir de orientaciones metodológicas precisas que posibilitaron la caracterización personalizada de los perfiles de estilos de

aprendizaje en estos estudiantes. Constituyendo los principales aportes de la investigación.

4. La concepción teórico-metodológica para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje tiene como características principales: permitir personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, valorar la función facilitadora del docente para la estimulación de las potencialidades individuales, tener un carácter sistemático y evolutivo, retomar la función metodológica del colectivo pedagógico para implementar estrategias didácticas personalizadas y reconocer el papel protagónico de los estudiantes para desarrollar sus perfiles de estilos de aprendizaje.
5. La pertinencia de la concepción teórico-metodológica para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial se comprobó a través de los resultados obtenidos con la aplicación del criterio de expertos y la realización de un estudio de caso.

## **RECOMENDACIONES:**

1. Perfeccionar el proceso de caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje incluyendo otros indicadores como por ejemplo: la influencia del temperamento y del estilo de vida.
2. Investigar los estilos de enseñanza de los docentes como elemento de gran incidencia en los perfiles de estilos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes.
3. Valorar la pertinencia de introducir los resultados de la presente investigación en la Facultad de Educación Infantil, en otras carreras del Instituto y en las sedes universitarias para contribuir al perfeccionamiento del diagnóstico psicopedagógico.

### **Publicaciones de la autora:**

- Estilos de aprendizaje en la Educación Superior, implicaciones pedagógicas: Rev. Electrónica LUZ, con ISSN: 1814–15x, Año III, Número 1, noviembre 2004.
- El perfeccionamiento de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios, fundamentos teóricos: Rev. Electrónica LUZ, con ISSN: 1814–15x, Año III, Número 4, diciembre 2004.
- Los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y sus implicaciones didácticas en la Educación Superior: en Pedagogía Universitaria, Rev. Electrónica de la Dirección de Formación de Profesionales MES, con ISSN 1609-4808, VOL. X, No 5, Año 2005.
- Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y estrategias didácticas: en memorias del evento internacional Universidad 2006, con ISBN 959–0282-08-3 y código PED-196, pág 129.
- Algunas reflexiones sobre los estilos de aprendizaje: en Página Web. Ilustrados.com. ISPN EeukvykypjDhgkRNh, 15 marzo de 2006.
- Estilos y estrategias de aprendizaje, una visión integradora: en Página Web. Ilustrados.com. ISPN EEuZyApkubGRrUVHM, 4 mayo de 2006.

### **Participación en eventos:**

- Evento provincial “Cultura y Desarrollo”. Holguín, 2003
- Evento: “Mujer creadora” de base. Holguín, 2003
- Evento provincial “Universidad 2004”. Holguín, 2003
- Taller provincial de trabajo político ideológico. Holguín, 2003
- Evento provincial Pedagogía 2005. Holguín 2004.

- Pre- Congreso provincial de Educación Comparada. Holguín, 2004
- Curso Post evento, XII Congreso Mundial de Educación Comparada. Holguín, 2004
- Taller Martiano. Holguín, 2004
- Forum Provincial de Ciencias Pedagógicas. Holguín, 2004
- Taller Pioneril Provincial. Holguín, 2004
- Curso Pre evento, Familia – Escuela – Comunidad. Holguín, 2004
- Evento Provincial del CELAEE. Holguín, 2004
- Taller Martiano. Holguín, 2005
- 5to Congreso Provincial de Educación Superior, Univ de Holguín, dic de 2005.
- 5to Congreso Internacional de Educación Superior, Universidad 2006. Palacio de Convenciones, C. Habana, febrero de 2006.
- Evento Provincial del CELAEE, ISP de Holguín, marzo de 2006.
- Primer Taller Provincial sobre Proyectos de Investigación. CEDU del ISP de Holguín, abril de 2006.
- Congreso Internacional “Educación y Pedagogía Especial” y Simposio Internacional “Tecnología, Educación, Desarrollo”. Academia de Ciencias de Cuba, C. Habana, julio de 2006.
- Evento nacional “Educación y Diversidad”. ISP de Cienfuegos, noviembre de 2006.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

1. Abreu, E. Diagnóstico de las desviaciones en el desarrollo psíquico. Edita: Pueblo y Educación, La Habana 1990.
2. Adarra. El texto libre como aprendizaje. En Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, # 96, dic. 1982.
3. Addine, F. F. Alternativa para la organización de la práctica laboral investigativa en los ISP. Tesis de doctorado. ISP " Enrique José Varona". La Habana, 1996.
4. \_\_\_\_\_. Alternativa para la organización de la práctica laboral investigativa en los ISP. (Tesis de doctorado). La Habana: ISP "Enrique José Varona", 1996.
5. \_\_\_\_\_. Didáctica, teoría y práctica. Edita: Pueblo y Educación. La Habana, 2004. 320 p.
6. Aguilar, J. Algunas contribuciones de la teoría cognitiva a la Educación. Revista Tecnología y comunicación educativas. # 24, julio-septiembre. México. 1994.38p
7. Aguilar, M. L. El informe Warnock. En Cuadernos de Pedagogía en CD, # 197, enero 1991.
8. Aguilera P. E. Caracterización de diversos estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. Tesis de maestría, (inédito). IPLAC, La Habana 2001.
9. Albuerne L. F. Las ideas previas y el diagnóstico inicial en el aula. En Revista Aula Abierta. No. 59, p.51-62.Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. España 1992.
10. Alonso, G. C. Enseñanza asistida por ordenador y estilos de aprendizaje.

Universidad Nacional a distancia. Madrid. España. 1994.4p.

11. Álvarez de Z. C. Metodología de la investigación científica. Inédito.
12. \_\_\_\_\_. Epistemología de la Pedagogía. En soporte digital, 1994.
13. \_\_\_\_\_. La escuela en la vida. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 1999.
14. Álvarez, C. M. Hacia una escuela de excelencia. Editorial Academia, La Habana 1996.
15. Álvarez, H. Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje, p. 21-32. Revista de Educación, No. 334. España 2004.
16. Amador, M. A y otros. Conoces a tus alumnos. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1997. 40p.
17. Anaut, L. Concepción del alumno en el centro. Revista AULA de innovación Educativa. No.40-41. GRAO Educación. Barcelona, España 1999.
18. Anónimo ¿Qué son los estilos de aprendizaje? [galeon.hispavista.com/aprenderaaprender/vak/queson.htm](http://galeon.hispavista.com/aprenderaaprender/vak/queson.htm) julio 2002.
19. Aragonés, P. C. Evolución de las estrategias de aprendizaje en alumnos de la enseñanza superior. Revista TARBIYA. No. 4, p. 35-39. Madrid, España 1993.
20. Arias, B. G." Acerca del valor teórico y metodológico de la obra de L. S. Vigotski". En Revista cubana de psicología. Vol. 16. # 3, La Habana, 1999. 171- 176 p.
21. Asensio, M. Enfoque interdisciplinario en el diseño curricular. Rev. Cuaderno de Pedagogía V, p. 81-85, España, 1997.
22. Ausubel, D. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Edita. Trillas.

México, 1980. 12p

23. Augier, A. Metodología para la implementación de la estrategia escolar en la secundaria básica. (Tesis de Maestría). IPLAC, La Habana 2000.
24. Avendaño, R.M. y Minujin, A. Una escuela diferente. Edita Pueblo y Educación. La Habana .1987.47-55p.
25. Barotarlo, A. Aprender a desaprender. En desafío escolar, Vol. 6, año 2, oct-dic, Edit. CEIDE, México, 1998.
26. Bell, R. R. Actualidad y perspectivas de la atención a niños con necesidades educativas especiales en Cuba. En Revista Educación # 84, ene-abril 1995, La Habana, Cuba. 36-46 p.
27. Bell, R. R y López, M. R. Convocados por la diversidad. Edita. Pueblo y Educación. La Habana, 2002. 144p.
28. Bermúdez, M. R y Pérez, M. L. Aprendizaje formativo y crecimiento personal. Edita Pueblo y Educación. La Habana 2004. 416 p.
29. Bermúdez, M. R y otros. Dinámica de grupo en Educación: su facilitación. Edita Pueblo y Educación. La Habana. 2002. 2455 p.
30. Bermúdez, S. R. y Rodríguez, R. M. Teoría y metodología del aprendizaje. Edita Pueblo y Educación. La Habana. 1996. 20-34 p.
31. Benthon, S. Psychology and Education. Routledge, New York. 2002.
32. Bincley, D. y otros. Estilos de aprendizaje. (julio 2002)  
[www.urbanext.uiuc.edu/succeed\\_sp/04-learningstyles-sp.html](http://www.urbanext.uiuc.edu/succeed_sp/04-learningstyles-sp.html)
33. Blackmore, J. Pedagogy: Learning Styles. <http://www.cyg.net/~jblackmo/diglib/>  
(Julio 2002).
34. Bolaños, H. Los auténticos métodos activos en la enseñanza moderna. En

- Desafío Escolar, Vol. 0, año 1, p. 32-34, Edita CEIDE, México, 1997.
35. Borges, R. S. La educación de las personas con Necesidades Educativas Especiales y su integración social en Cuba. Congreso de Educación y Pedagogía Especial y Primer Simposio Internacional Tecnología, Educación y Desarrollo. Julio 2006. La Habana.
36. Brito, F. H. La personalidad, un enfoque para su estudio y orientación. Inédito.
37. \_\_\_\_\_. Psicología General para los ISP. Tomo III. La Habana. Edita. Pueblo y Educación. 1983. 97-103 p.
38. Burnns, J. Understanding of understanding. Implications for learning and teaching. FC. Feb. Education Phsychol.
39. Buendía, E. L. Y Olmedo, M. E. Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior. Rev. Investigación Educativa. Vol. 21, No. 2, p. 371-386. Madrid, España 2003.
40. Cabrera, A. J. S. Sistema didáctico para la enseñanza del Inglés con fines específicos. (Tesis de Doctorado) Pinar del Rio, 2004.
41. Carretero, M. Constructivismo y Educación. Edita: Luis Vives. Madrid, 1993. Artículo. 4p.
42. \_\_\_\_\_. Los estilos cognitivos. Introducción al problema de las diferencias cognitivas individuales, p. 20-28. p. 20-28. Rev. Infancia y aprendizaje, No. 17, España 1982.
43. Carretero, M. y Palacio, J. Los estilos cognitivos. Introducción al problema de las diferencias cognitivas individuales. Rev. Infancia y Aprendizaje, No. 17, p. 20-28. Madrid, España 1982.
44. Calviño, M. Selección de lecturas. Motivación y procesos afectivos. Edita.

- Unidad de Producción. Educación Superior. La Habana .1983. 66p.
- 45.\_\_\_\_\_. La orientación psicológica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 2000.
  - 46.Campistrus, L. A. Lógica y procedimientos lógicos de aprendizaje. ICCP, La Habana, 1993.
  - 47.Cano, G. F y Justicia, J. F. Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. Revista de Psicología General y Aplicada, No. 46, p. 89-99. Madrid. España 1993.
  - 48.Canto, H. P y otros. Estilos de enseñanza de profesores y estilos de aprendizaje y actitudes hacia las matemáticas de estudiantes de bachillerato en el rendimiento académico. Universidad Autónoma de Yucatán, México. Ponencia presentada al evento Pedagogía 2007. La Habana, Cuba.
  - 49.Castañeda, M. Técnicas psicoeducativas y contextos de enseñar: una aproximación cognoscitivista. Revista Tecnología y Comunicación Educativa. No. 22. Segunda parte, enero-marzo. México. D.F. 1994.43p.
  - 50.Castellanos, D. La concepción de las capacidades intelectuales en el enfoque del procesamiento de la información. III Coloquio sobre inteligencia. La Habana, 1990.
  - 51.Castelló, M. y Monereo, C. El conocimiento estratégico en la toma de apuntes: un estudio en la educación superior. Revista Infancia y Aprendizaje. No. 88, p. 25- 42. Madrid, España 1999.
  - 52.Castro, O. Sistema de acciones para las habilidades fundamentales de la actividad de estudio. Material ligero, ICCP, La Habana 1999.
  - 53.Cazau, P. Los estilos de aprendizaje. Generalidades. (julio 2005).

[http://www.galeon.hispavista.com/pcazau/guia\\_esti01.htm](http://www.galeon.hispavista.com/pcazau/guia_esti01.htm)

54. Chávez, R. J A. y otros. Acercamiento necesario a la Pedagogía General. Edita: Pueblo y Educación. La Habana, 2005. 72 p.
55. Chevrier, J. y otros. La construcción del estilo de aprendizaje. Le style d'apprentissage, Volume XXVIII, Numéro1 , printemps éte. Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF). julio 2002.  
[www.acef.ca/revue/XXVIII/resums.html](http://www.acef.ca/revue/XXVIII/resums.html)
56. Cruz, H. L. Experiencia sobre una estrategia didáctica para la formación de alumnos activos y reflexivos en 6to grado, a través del perfeccionamiento de los estilos de aprendizaje. Sede Universitaria Jagüey Grande. Matanzas. Ponencia, Pedagogía 2007. La Habana, Cuba.
57. Cruz, R. M. El método Delphi en las investigaciones educacionales. CECE “José de la Luz y Caballero”. Proyecto ramal Estadística para la educación, Holguín, 2006.
58. Cobas, O. C. Los estilos de aprendizaje: un punto de partida para que todos aprendan. Ponencia, Pedagogía 2007. La Habana, Cuba.
59. Colás, M.P y Buendía, L. Investigación Educativa. Edita S. A, 2da Edición, España, Sevilla 1996.
60. Collazo D. B. y Puentes, A. M. La orientación en la actividad pedagógica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 1992.
61. Conferencia Mundial sobre educación superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. UNESCO, octubre 1998. París, Francia.
62. Córdova, LL. MD. La estimulación intelectual en situaciones de aprendizaje. Tesis de Doctorado, Facultad de psicología. Universidad de la Habana, 1996.

63. Correa, C. Manual de proyectos de investigación. Centro de investigación, consultoría y extensión de la comunidad CICED, Corporación universitaria de Ibogué, Colombia, 1996.
64. Corral, R. El estudio de la memoria en Psicología cognoscitiva contemporánea. Editora Universidad, La Habana 1991.
65. Colectivo de autores. Tendencias pedagógicas contemporáneas. Edita. EMPES. La Habana, 1989.77-90p.
66. \_\_\_\_\_. Psicología para Educadores. Edita Pueblo y Educación. La Habana. 1995. 167- 188p.
67. \_\_\_\_\_. Sublime profesión de amor. Edita Pueblo y Educación. La Habana. 1996. 48 p.
68. \_\_\_\_\_. Fundamentos de la Educación. Edita Pueblo y Educación. La Habana, 2000. 135 p.
69. \_\_\_\_\_. Selección de temas psicopedagógicos. Edita Pueblo y Educación. La Habana, MINED 2000. 154 p.
70. \_\_\_\_\_. Aprender y enseñar en la escuela. Edita Pueblo y Educación. La Habana, 2002. 141p.
71. \_\_\_\_\_. Dinámica de grupo en educación: su facilitación. Edita Pueblo y Educación. La Habana, 2002. 241p.
72. \_\_\_\_\_. Metodología de la investigación educacional. Tomos 1 y 2. Edita: Pueblo y Educación. La Habana, 2001.
73. \_\_\_\_\_. La personalidad: su diagnóstico y desarrollo. Edita: Pueblo y Educación. La Habana, 2004. 255 p.
74. \_\_\_\_\_. Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la

- investigación educativa. Edita: Pueblo y Educación. La Habana, 2005. 132 p.
75. Contreras, M. I. ¿Qué aportes ofrece la investigación más reciente sobre aprendizaje para fundamentar nuevas estrategias didácticas? En Revista de la Universidad de Costa Rica, Vol. 19, # 1, 1995. 7-16 p.
76. Coll, S. C. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Edita. PAIDÓS EDUCADOR. 2da Edición. Madrid. 1992. 201-214p
77. Collazo, D. B. y Puentes, A. M. La orientación en la actividad pedagógica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1992. 133– 137 p.
78. Corral, R. La pedagogía cognoscitiva. En Tendencias pedagógicas contemporáneas. Capítulo 8. 108 p.
79. Córdova, M. LL. La estimulación intelectual en situaciones de aprendizaje. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Psicológicas. La Habana. 1996.
80. Cubela, G. J.M. Modelo pedagógico de la orientación educativa personalizada del maestro al escolar. (Tesis de Doctorado) ISP “Frank País García” Stgo de Cuba, 2005.
81. Cubero, M. El Aprendizaje en la edad adulta: Reflexiones sobre el qué y el cómo de la evaluación. Revista Cultura y Educación, junio-julio. 1997. España. 48p.
82. Daudinot, I. Ciencia, construcción del pensamiento y Educación. Ponencia. I. S. P. H. 1995.
83. Davidov, V. V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Editorial Progreso, Moscú 1988.
84. \_\_\_\_\_ . Tipos de generalizaciones de la enseñanza. Edita

- Pueblo y Educación, C. Habana, 1982.
85. De Bono, E. ¿Cómo desencadenar la imaginación creativa? En "El pensamiento lateral". Ediciones Paidós, Barcelona 1986.
86. De Vega, M. Estructura y procesos de base. En Introducción a la psicología cognitiva. Editorial Alianza, España, 1985.
87. Delval, J. Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela. Papeles de pedagogía. PAIDOS, Madrid, 1992. 23p
88. De Quiroga, A. Matrices de aprendizaje. Ediciones. CINCO. Argentina 1991. 70 p.
89. Diaz, M. Los estilos de aprendizaje y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Julio 2002. [http://cuhttpwww.upr.clu.edu/~ideas/Paginas\\_htm\\_espanol/marrero.pdf](http://cuhttpwww.upr.clu.edu/~ideas/Paginas_htm_espanol/marrero.pdf)
90. Diccionario General de la Lengua Española, Bibliografía S.A, España 1991.
91. [Dunn, R. y Dunn, K. La comprensión del estilo de aprendizaje y su necesidad en el diagnóstico y prescripción individualizados. En Enseñanza y estilo individual de aprendizaje, p. 7-34 y 66-90. Madrid. España 2002.](#)
92. Ellis, R. Communication strategies and the evaluation of communicative. In English Language Journal, Vol. 38, No 1, Oxford, 1984.
93. Encabo, A.M. y otros. Planificar planificando. Un modelo para amar. Edita COLIAVESRL, 4ta reimpresión. Buenos Aires, Argentina, 1997.
94. Entwistle, N. and McCune, V. The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories. In Educational Psychology Review. Vol. 16, No. 4. Dec. 2004.
95. Esturgo, D. M. Estilos cognitivos. Revista Aula Abierta. No. 69, p. 89-103. Madrid, España 1997.

96. Fariñas, G. Maestro una estrategia para la enseñanza. Edita. Dimensión Educativa. Bogotá Colombia, 1990. 20p.
97. Fariñas, G. y Labarrere, A. Maestro, una estrategia para la enseñanza. Editorial Academia, La Habana 1995.
98. Flavell, J. H. El desarrollo cognitivo. Libros Visor. Madrid, 1984. 45p.
99. Fernández, M. Las tareas de la profesión de enseñar. Siglo XX. Editores S.A. España. 1994. 43p.
100. Flores, O. R. Hacia una pedagogía del conocimiento. Edita. Kimpres Ltda. Sta Fé de Bogotá, 1996. 11p.
101. Fuentes, G. H. Modelo holístico configuracional de la Didáctica. Stgo de Cuba: Centro de Estudios de Educación Superior “ Manuel F. Granm” de la Universidad de Oriente. Material en disco, 1998.
102. Funes, J. ¿Descontrol o revuelta? Los educadores, los alumnos y mutuas incompatibilidades. En Revista AULA de Innovación Educativa. No. 40-41. julio-agosto de 1995. GRAO Educación. Barcelona. 47-49 p.
103. Gagné, R. M. El modelo de aprendizaje acumulativo. En Modelos de Aprendizaje. Ediciones Unión. Madrid. 1992.47p.
104. García, B. G. Compendio de Pedagogía. Edita: Pueblo y Educación. La Habana, 2002. 354p.
105. García, G. A. Diagnóstico, caracterización y evaluación en educación: consideraciones teórico-metodológicas, Holguín 1996.
106. García, J. A. y Lacasa, P. Psicología evolutiva. Editorial Getafe, Madrid, 1994.
107. García, L. Problemas conceptuales del conocimiento y las teorías

- pedagógicas 2da parte. En Desafío escolar, Vol. 5, año 2, p. 29-30, may-julio, Editorial CEIDE, México 1998.
108. García, M.J. Psicología Evolutiva I. Madrid, Facultad de Psicología. Universidad Nacional a distancia. 1994. 553 p.
109. García, R. J. Estrategias y estilos de aprendizaje para la comprensión textual, la formación de conceptos y la resolución de problemas matemáticos en la Secundaria Básica. Universidad Pedagógica “José Martí” Camagüey. Ponencia, Pedagogía 2007. La Habana, Cuba.
110. Gardner, H. La mente no escolarizada: ¿Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar en las escuelas? Editorial Paidós Ibérica, S.A, 1984.
111. Genovard, C. Psicología de la instrucción. Edita. Santillana. Madrid. 1990.
112. Giovannini, A y otros. Profesión en acción. Tomos I, II y III. Editorial Edelsa, España, 1996.
113. Glosario. Curso de mejora de la calidad de la Enseñanza a Distancia. Universidad de educación a distancia, España. [www.iued.uned.es/users/socrates/glosario.htm](http://www.iued.uned.es/users/socrates/glosario.htm) (julio 2002).
114. Gómez, L. I. El desarrollo de la educación en Cuba. Conferencia especial, Pedagogía 2001. Editorial Pueblo y Educación, La Habana 2001.
115. Gómez, I. La funcionalidad del aprendizaje en el aula y su evaluación. En cuadernos de pedagogía. # 188. Barcelona. Editorial FONTALBA. S.A. 1991.
116. González, G. A. El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la Educación. Edita. Trillas. México, 1984. 31p.
117. González, R. F. Comunicación, Personalidad y Desarrollo. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 1995.

118. \_\_\_\_\_. Psicología de la personalidad. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana. 102 p.
119. \_\_\_\_\_. Epistemología cualitativa y subjetividad. La Habana. Edita: Pueblo y Educación, 1997. 290 p.
120. González, R. F. y Mitjans, A. La personalidad, su Educación y desarrollo. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana 1989. 243p.
121. González, S. A M.y Reinoso, C. C. Nociones de sociología, psicología y pedagogía. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana 2002. 313 p.
122. González S. D. La motivación, una orientación para su estudio. Editorial Científico-Técnica, La Habana 1982.
123. González, V. A. PRICREA. Pensamiento reflexivo y creatividad.. Editorial Academia. La Habana 1995. 80 p.
124. Gómez, C. De que hablamos cuando hablamos de constructivismo. Cuadernos de Pedagogía. Enero,1994. 9p.
125. Guitart, R. M. Aprender a estudiar: ¿ Cómo podemos ayudarles? En Revista AULA. Comunidad #4. Sept. 1994. Suplemento. 8 p.
126. Hernández, D. A. El desarrollo de técnicas de lectura como vía para formar la estrategia del procesamiento de la información: una propuesta pedagógica basada en la experiencia cubana del CEPES-UH. En Rev. Cubana de Educación Superior. Vol. XXV, No. 3, 2005.
127. Hederich, c. y Camargo, A. Estilo cognitivo en la educación. Itinerario Educativo, No. 36. Santa Fe de Bogotá, Colombia 2000.
128. Hernández, P. F. Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. Rev. Investigación Educativa, No. 22, p. 117-150.

España 1993.

129. Hidalgo, J. L. Teoría del aprendizaje. En Desafío escolar, Vol. 0, año 1, p. 14-18. Edita CEIDE, México, 1997.
130. Huyghe, F. B. Cuando las ideas andaban a pie. En Correo de la UNESCO, p. 6-9, junio, Francia 1997.
131. Jover, N. J. Problemas sociales de la ciencia y la tecnología. Edita ESOCYT, Felix Varela 1994.
132. Klimberg, L. Introducción a la didáctica general. Editorial Pueblo y Educación, La Habana 1978.
133. Labarrere, G. y Valdivia, G. E. Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana 1998.
134. Lafarga, J. La educación centrada en el estudiante. En desarrollo del potencial humano. Aportaciones de una Psicología Humanista. Edita. Trillas. México. 1981. 3p.
135. Leontiev, N. A. Actividad, conciencia y personalidad. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana 1981. 249 p.
136. \_\_\_\_\_. Problemas del desarrollo del psiquismo. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana 1964.
137. Lima, Ch. Un clásico fuera de serie. En Rev. En julio como en enero, p. 10, enero, La Habana 1989.
138. Luria, A. R. El cerebro en acción. Edita: Pueblo y Educación. La Habana, 1974. 383 p.
139. \_\_\_\_\_. Las funciones corticales superiores del hombre. La Habana: Editorial Científico - Técnica, 1977. 688 p.

140. Mallart, N. J. Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje. Revista Española de Pedagogía, No. 217, p. 417-438. Madrid, España 2000.
141. Martí, E. Metacognición; entre la fascinación y el desencanto. Universidad de Barcelona. España. 1997. 50 p.
142. Mills, D. W. Applying What We Know Student Learning Styles (<http://www.primechoice.com/cgi-bin/adcycle/adclick.cgi?manage=586>) Julio 2002.
143. Ministerio de Educación y Ciencia. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca España, 7- 10 de junio 1994. Madrid. Centro de publicaciones. Secretaría General Técnica.
144. Mariño, M.A. Sistema de tareas pedagógicas profesionales para la asignatura “ La educación de la pedagogía en el ISPH”. (Tesis de Maestría) Holguín 1999.
145. Márquez R. A. Excelencia y Creatividad: alternativa para su estimulación y desarrollo. La Habana: IPLAC. Curso preevento Pedagogía 99, 1999.
146. Martí, P. J.M. Obras Completas, Tomo VI. Escritos sobre educación. Edita Ciencias Sociales, La Habana 1976.
147. Martínez, J. R y Galán, F. Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en los alumnos universitarios. Revista de Orientación Educativa. Vol. 11, No. 19, p. 35-50. Madrid, España 2000.
148. Martínez, LL. M. El desarrollo de la creatividad mediante la enseñanza problémica en la actividad. Teoría y práctica. Curso 6, Pedagogía 99, La Habana 1999.
149. Mayo, I. Estudio de los constituyentes personológicos del estilo de vida.

(Tesis de Doctorado). La Habana 1999.

150. Miranda, O.I. ¿Una didáctica cubana? En Desafío escolar, Vol. 5, año 2, p. 13-15, mayo-julio, Edita CEIDE, México, 1998.
151. Mitjans, A. Creatividad, Personalidad y Educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1995. 67- 89p.
152. Monereo, C. Las estrategias de aprendizaje en la educación formal. Enseñar a pensar y saber sobre el pensar. Universidad Autónoma de Barcelona. Revista Infancia y Aprendizaje. 1990. 42p.
153. \_\_\_\_\_. Enseñar a conciencia: ¿Hacia una didáctica metacognitiva? En Revista AULA de Innovación Educativa No. 34. Enero. Barcelona. España. 1995.51p.
154. \_\_\_\_\_. Estrategias para aprender a pensar bien. En Cuadernos de Pedagogía, No. 237, p. 8-14. Madrid, España 1995.
155. Morenza, L. La psicología Cognitiva contemporánea y el desarrollo de las capacidades intelectuales. Evento Pedagogía. 1990. La Habana. Cuba.
156. \_\_\_\_\_. Memoria semántica. Estructura de conocimiento y aprendizaje de la lectura. Revista Educación, ene-abr 1995.
157. \_\_\_\_\_. El origen social de las funciones psicológicas superiores. Implicaciones para el aprendizaje. Ponencia presentada al evento Pedagogía 97, Doc. 2. La Habana 1997, SD.
158. ONU. The Standard Rules. New York, 1994.
159. Ortiz, T. E. ¿ Lo didáctico o lo personológico en el proceso de enseñanza aprendizaje? En Perfiles de la Física: su enseñanza. Volumen 2 # 1. I.S.P de Holguín. Abril 1996. 9 – 20 p.

160. \_\_\_\_\_. Concepciones teóricas y metodológicas sobre el aprendizaje. Dpto. de F.P.G. del I.S.P.H. "José de la Luz y Caballero". Holguín, 1996. 18 p.
161. \_\_\_\_\_. Las Estrategias Pedagógicas. Holguín: Universidad "Oscar Lucero Moya", 1996. (folleto).
162. Otero, B. E. ¿Tiene futuro el humanismo? [http\\_ edición virtual 1](#), marzo 1999.
163. Patiño, S. Las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje, dos teorías complementarias p. 81-92. Itinerario educativo. Bogotá, Colombia 2003.
164. Paz, D. I.M. El colectivo de año en la orientación educativa a los estudiantes de carreras pedagógicas. (Tesis de Doctorado). ISP "Frank País García". Stgo de Cuba, 2005.
165. Pérez, A. S. " La investigación y la práctica pedagógica de avanzada". Educación. La Habana, 1999.
166. Pérez, P. J. J. Estrategia Pedagógica para desarrollar la comunicación en adolescentes con retraso mental. (Tesis de Doctorado). ISP "Frank País García". Stgo de Cuba, 2005.
167. Pérez R. G y otros. Metodología de la investigación educacional. 1ra y 2da parte. Pueblo y Educación. La Habana. 1996.
168. Petrovki, A. V. Psicología General. Moscú: Editorial Progreso, 1980.
169. Piaget, J. La equilibración de las estructuras cognitivas. España: Editorial Siglo XXI, 1978.
170. \_\_\_\_\_. El nacimiento de la inteligencia del niño. Madrid: Ediciones Aguilar, 1969.

171. Pla, M. El rigor en la investigación cualitativa. En Revista de Atención Primaria. Editora Unión, 1999.
172. Pozo. M. JI. Adquisición de estrategias de aprendizaje. En Cuadernos de Pedagogía # 175. Madrid, 1989. 8 – 15 p.
173. Pozo, J. Teorías cognitivas del aprendizaje. Ediciones Morata. Madrid. España. 1991. 60-68p.
174. Prieto, S. D y Serrano, P. F. Los estilos intelectuales: teoría e implicaciones educativas. Rev. Anales de Pedagogía. No. 10, p. 241-263. Madrid, España 1992.
175. Pupo, P. R. La actividad como categoría filosófica. Edita Ciencias Sociales, La Habana 1990.
176. Reiss, I. Communicative studies and the curriculum of trainee teachers: the need for a new approach. Charging media worlds-charging education, Israel, 1993.
177. Revilla, D. (1998) Estilos de aprendizaje. Temas de Educación. Segundo Seminario Virtual. Facultad y Departamento de Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú 2002.
178. Rico, M. P. ¿Cómo enseñar al alumno a realizar el control y valoración de sus tareas docentes?. En Temas de psicología para maestros II, Colectivo de autores. Editorial Pueblo y Educación, La Habana 1989.
179. \_\_\_\_\_. La zona de desarrollo próximo, procedimientos y tareas de aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 2003. 101p.
180. Riestra, D. Reenseñar la escritura a estudiantes universitarios. Revista Infancia y Aprendizaje. No. 88, p. 43-56. Madrid, España 1999.

181. Rogers, C. El proceso de valoración de la persona madura. En La Educación y la personalidad del niño. Editorial Paidós, Buenos Aires 1978.
182. Rubinstein, S.L. Principios de Psicología General. Ediciones. Revolución. La Habana. 1976. 432- 567p.
183. Ruiz, O. J. Los métodos de enseñanza en la Educación Superior. Volumen 14, #2. La Habana. 1994. 9p.
184. \_\_\_\_\_. Metodología de la investigación cualitativa. Editorial Artes gráficas, Bilbao, 1996.
185. Sanacore, J. Metacognitions and the Improvements of Reading: Some Important Links. Journal of Reading, 1984, Vol.27, 706-712.
186. Santamaría, A. La naturaleza semiótica de la conciencia humana: una aproximación sociocultural a la mente humana. Infancia y Aprendizaje, 1997.
187. Segarte, A. L. Un enfoque integral de la actividad de estudio. En Revista cubana de psicología, Vol. 1, #2. La Habana 1984.
188. Shneuly, B. La concepción Vigotskiana del lenguaje escrito. CLSE, 1992.
189. Shuare, M. La psicología soviética tal y como yo la veo. Moscú: Editorial Progreso, 1990.
190. Silvestre, O. M. y Zilberstein T. J. Hacia una didáctica desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 2002. 118p.
191. Sierra S. RA. Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógicas. ISPEJV, Dpto de Dirección Científica. Examen Doctorado en Ciencias de la Educación, 2000.
192. Stenberg, R. J. La inteligencia Humana. Volumen I. Barcelona. Editorial Paidós. 1982. 234p

193. \_\_\_\_\_. Los Estilos Intelectuales. En Anales de Pedagogía No.10, Barcelona. España,1992. 3-9p.
194. \_\_\_\_\_. Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información. Editorial Paidós. Madrid. España, 1986.
195. Talízina, N. F. Psicología de la enseñanza. Editorial Progreso, Moscú 1988.
196. Tejada F. J. Estrategias didácticas para adquirir conocimientos. En Rev. Española de Pedagogía. Año LVIII, # 217, sep-dic 2000. 491– 514 p.
197. Torres, L.E. y otros. Estilo interactivo y su relación con el tipo de actividad. Revista Infancia y Aprendizaje. No. 88, p. 75- 84. España 1999.
198. Turner, L. Se aprende a aprender. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1989.32p.
199. Venguer, L. A. La relación entre la Educación y el Desarrollo. Lecturas para profesores de Psicología. Editorial Pueblo y educación. La Habana. 1980. 34-39p.
200. Vigotski, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Ediciones Científico-Técnica. La Habana. 1980. 121p.
201. \_\_\_\_\_. Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1982. 95 p.
202. \_\_\_\_\_. Obras Completas. Tomo V. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1983. 336 p.
203. \_\_\_\_\_. Interacción entre enseñanza y desarrollo. En Selección de lecturas de psicología infantil y adolescente, p. 16. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1995.
204. Villalón, G. A. y Caracheo, T. M. Los estilos de aprendizaje y los hábitos de

- estudio como factores del éxito académico. Instituto Tecnológico de Celaya, México. Ponencia. Pedagogía 2007. La Habana, Cuba.
205. Warren, S. Communication and language intervention: why a constructivist approach is insufficient. In the Journal of Special Education, Vol. 28, No. 3, p. 248-258, 1994.
206. Zankov, L. La enseñanza y el desarrollo. Editorial Progreso, Moscú 1984.
207. Zaldivar, C. M.E. La estimulación del desarrollo de la fluidez y la flexibilidad del pensamiento a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Física en el nivel Medio Superior. (Tesis de Doctorado) ISP "José de la Luz y Caballero", 2001.
208. Zilberstein, T. J y Valdés, H. Aprendizaje escolar y calidad educacional. México: Ediciones CEIDE, 1999.