



UTMACH

**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**METODOLOGÍA SUSTENTADA EN EL USO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
DIVERSIFICADAS PARA LA ATENCIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE
A TRAVÉS DE LA CLASE**

LIC. JEAN CARLOS SÁNCHEZ CACAY

(Propuesta metodológica en opción al título de Magíster en Psicopedagogía)

**TUTORA
DRA. ODALIA LLERENA COMPANIONI, PhD.**

MACHALA

2020

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a los que fueron, son y serán mis estudiantes, porque cada día aprendo de ustedes.

AGRADECIMIENTO

Agradezco profundamente a mis padres por haber confiado en que lograría llegar a esta fase en mi carrera; especialmente a mi madre que soñó con ser maestra, razón por la que luché todos los días por ser un mejor docente. Agradezco incansablemente a mis profesores de maestría, me llevo recuerdos valiosos de esos seres excepcionales que me han dado ideas para continuar mejorando mi labor, junto con mi tutora Dra. Odalia Llerena Companioni, por el acompañamiento oportuno. Agradezco a mis compañeros de trabajo y autoridades de la UNEIN Del Pacífico, amigos que siempre estuvieron allí para ayudarme en todo lo que necesitara.

RESPONSABILIDAD DE AUTORÍA

Por medio de la presente declaro ante el Comité Académico de la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Técnica de Machala, que el trabajo de Titulación, titulado “Metodología sustentada en el uso de estrategias didácticas diversificadas para la atención de los estilos de aprendizaje a través de la clase”, es de mi propia autoría, no contiene material escrito por otra persona al no ser el referenciado debidamente en el texto; en su totalidad no ha sido aceptada para el otorgamiento de cualquier otro diploma de una institución nacional o extranjera.



Lic. Jean Carlos Sánchez Cacay

CI. 0706436326

Machala, 2020/11/7

REPORTE DE SIMILITUD DE HERRAMIENTA ANTIPLAGIO

Informe de Originalidad Turnitin

Tesis Jean Carlos 2 por Odalia Llerena

Desde Tesis (Trabajos de maestría I)



- Procesado el 23-oct.-2020 21:49 -05
- Identificador: 1424882866
- Número de palabras: 27670

Índice de similitud

0%

Similitud según fuente

Internet Sources:

0%

Publicaciones:

0%

Trabajos del estudiante:

0%

fuentes:

No existen fuentes coincidentes para este informe.

CERTIFICACIÓN DEL TUTOR

Por medio de la presente apruebo que el Trabajo de titulación titulado “Metodología sustentada en el uso de estrategias didácticas diversificadas para la atención de los estilos de aprendizaje a través de la clase”, del autor Jean Carlos Sánchez Cacay, en opción al título de Magíster en Psicopedagogía, sea presentada al Acto de Defensa.

Dra. Odalia Llerena Companioni

CI. 0960453546

Machala, 2020/11/7

CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Por medio de la presente, cedo los derechos a la Universidad Técnica de Machala para que publique el Trabajo de Titulación titulado “Metodología sustentada en el uso de estrategias didácticas diversificadas para la atención de los estilos de aprendizaje a través de la clase” en el repositorio institucional, así como su adecuación a formatos o tecnología para su uso.



Lic. Jean Carlos Sánchez Cacay

CI. 0706436326

Machala, 2020/11/7

RESUMEN

El estudio sobre los estilos de aprendizaje forma parte de la preparación del profesorado para mejorar la calidad del proceso de enseñanza. Esta investigación estuvo centrada en contribuir a la atención de los estilos de aprendizaje de los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje del bachillerato a través de la clase. A pesar de las sugerencias que los organismos competentes ofrecen para que los docentes diagnostiquen los estilos de aprendizaje, aún es poco clara la forma en cómo debería darse la atención en el proceso de enseñanza. Los métodos teóricos permitieron la sistematización de las diferentes teorías que existen sobre los estilos de aprendizaje para comprender la gran variedad de interpretaciones y enfoques sobre las preferencias individuales al momento de aprender. Los métodos empíricos, como la observación participante, la entrevista a profundidad y el CHAEA posibilitaron el diagnóstico inicial de los estudiantes del bachillerato de la UNEIN, que demostró la prevalencia de un estilo reflexivo. Tomando en cuenta la diversidad teórica sobre los estilos de aprendizaje y el estilo que más influencia tiene en el bachillerato de la UNEIN se propuso una metodología sustentada en estrategias didácticas diversificadas para la atención de los estilos a través del proceso de la clase. Se recomienda continuar con investigaciones sobre el tema de los estilos de aprendizaje evaluando la efectividad de la metodología propuesta al ser introducida en la práctica pedagógica; pues ayudarían de manera más directa y eficaz a la práctica docente, con la finalidad de que se puedan atender los estilos de una mejor manera, superando de esta forma algunas barreras de aprendizaje. Se sugiere, además, dar continuidad a las investigaciones acerca de la relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Estilos de aprendizaje, Proceso de enseñanza – aprendizaje – Dinámica de la clase.

ABSTRACT

The study of learning styles is part of the preparation of teachers to improve the quality of the teaching process. This research maintained as an essential interest to contribute to the attention of styles in the teaching-learning process of the baccalaureate through the class. Despite the suggestions that the competent bodies offer for teachers to diagnose learning styles, it is still unclear how attention should be given in the teaching process. Theoretical methods allowed the systematization of the different theories that exist about learning styles to understand the great variety of interpretations and approaches to individual preferences when learning. Empirical methods, such as participant observation, the in-depth interview and the CHAEA made possible the initial diagnosis of the UNEIN high school students, with a reflective style prevailing. Taking into account the theoretical diversity on learning styles and the style that has the most influence on the UNEIN baccalaureate, the following general objective was considered: to propose a methodology based on diversified didactic strategies for the attention of styles through the class process. It is recommended to continue with research on the topic of learning styles focusing on the class process; as they would help in a more direct and effective way to the teaching practice, in order that the styles can be addressed in a better way, thus overcoming some learning barriers. It is also suggested to carry out an initial diagnosis to better understand the styles of the students, so that the teacher has a more complete perspective to attend to individual preferences when learning.

KEY WORDS: Learning styles, Teaching - learning process - Class dynamics.

ÍNDICE GENERAL

LISTA DE ILUSTRACIONES Y TABLAS	
LISTA DE ABREVIATURAS Y SÍMBOLOS.....	
INTRODUCCIÓN.....	3
Capítulo 1: LA DINÁMICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE EN RELACIÓN A LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	11
1.1 Caracterización histórica de la dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje en relación a los estilos de aprendizaje	11
1.2. Los estilos de aprendizaje. Sus fundamentos conceptuales	15
1.2.1 Modelos, enfoques y teorías sobre los estilos de aprendizaje	16
1.2.2. Caracterización didáctica de la atención a los estilos de aprendizaje en el proceso de enseñanza aprendizaje	24
1.3 El estudio de los estilos de aprendizaje en el bachillerato ecuatoriano.	26
1.3.1 Los estudios nacionales sobre los estilos de aprendizaje. Alcances y limitaciones	26
1.3.2 Diagnóstico del estado actual de la atención a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Del Pacífico	27
Capítulo 2: MARCO METODOLÓGICO	35
2.1.- Perspectiva de la investigación.....	35
2.1.1 Selección del paradigma.....	36
2.2 Selección de la población y muestra	37
2.3 Los métodos de la investigación	38
2.3.1 Selección de métodos teóricos	38
2.3.2 Selección de métodos empíricos	40
2.4 Operacionalización de las variables.....	42
2.5 Descripción de los instrumentos y las técnicas para recolectar información.....	43
2.5.1 Procedimientos para realizar el diagnóstico.....	44

Capítulo 3: METODOLOGÍA SUSTENTADA EN EL USO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DIVERSIFICADAS PARA LA ATENCIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA CLASE.....	49
3.1 Metodología sustentada en estrategias didácticas diversificadas para la atención de los estilos de aprendizaje	49
3.1.1 Fundamentación de la metodología.....	51
Capítulo 4: EVALUACIÓN DE LA PERTINENCIA DE LA METODOLOGÍA PARA LA ATENCIÓN A LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA CLASE.....	65
CONCLUSIONES.....	72
RECOMENDACIONES	73
BIIBLIOGRAFÍA.....	74
ANEXOS	79

LISTA DE ILUSTRACIONES Y TABLAS

TABLA 1:	13
APORTES TEÓRICOS A LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE	13
TABLA 2:	17
ASPECTOS QUE TOMA EN CUENTA EL VAK.....	17
TABLA 3	20
ESTILOS DE APRENDIZAJE SEGÚN LA ADAPTACIÓN DE LA TEORÍA DE KOLB.....	20
TABLA 4	21
CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTILOS EN EL MODELO DE CUADRANTES CEREBRALES	21
FIGURA 1	23
MODELOS SOBRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE	23
FIGURA 2	33
RESULTADOS DEL CHAEA:	33
TABLA 5	43
OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE: ESTILOS DE APRENDIZAJE.	43
TABLA 6	45
ASPECTOS OBSERVABLES DE LAS CLASES DE LOS DOCENTES	45
FIGURA 3	47
SUMA DE LOS DIFERENTES ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	47
FIGURA 4	47
ESCALA DE REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL RESULTADO DEL CHAEA	47
FIGURA 5	53
CICLO DEL APRENDIZAJE	53
TABLA 7	59
PASOS Y PROCEDIMIENTOS DE LA METODOLOGÍA	59
FIGURA 6	63
REPRESENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA.....	63
TABLA 8	69
ESTRUCTURA VALORATIVA DE LA PERTINENCIA DE LA METODOLOGÍA.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS Y SÍMBOLOS

BGU. - Bachillerato General Unificado.

CHAEA. - Cuestionario de Honey - Alonso para los Estilos de Aprendizaje.

DECE. - Departamento de Consejería Estudiantil.

LSI. - Learning Style Inventory.

LSQ. - Learning Style Questionnaire.

PEA. – Proceso de enseñanza – aprendizaje.

PNL. - Programación Neurolingüística.

RAE. – Real Academia Española.

VAK. - estilos Visual, Auditivo, Kinestésico.

INTRODUCCIÓN

La necesidad de mejorar la calidad de los aprendizajes es una tarea continua de la labor docente. En ese sentido se hace prioritaria la discusión de los aspectos que afectan directamente el proceso de enseñanza - aprendizaje; por lo que, reflexionar sobre el mismo, tomando en cuenta las estrategias que lo mejoran, contribuye a fortalecer los aprendizajes en los estudiantes.

Ausubel (1983) sostiene que durante mucho tiempo se vio a la educación como una modificación de la conducta de quien aprende. Sin embargo, la revisión de la literatura científica presenta varios enfoques sobre el proceso y sus concepciones, pasando por el rol del estudiante y su manera de aprender, y llegando a la metodología empleada por los docentes. Entonces, la relación con el rol del estudiante y su manera de aprender, el estudio de los estilos de aprendizaje y las propuestas para su mejoramiento ofrecen al profesorado la oportunidad de transformar los resultados de una educación que se ha de convertir en la base de una sociedad más justa y solidaria.

Si se aspira a generar una formación integral, se deben considerar las preferencias del aprendiente, trabajando para habilitar todas sus potencialidades, incluso aquellas que usa con menor frecuencia; trayendo como consecuencia el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje con el desarrollo de estrategias que le generen un proceso más autónomo, independiente, continuo y creativo (Alonzo, Valencia, Vargas, Fernández, García, 2016).

Según Kolb (1984) los estilos vienen siendo las maneras en las que una persona aprende, dependiendo en gran medida de las experiencias acumuladas por el aprendiente y por el contexto en el que se desenvuelve. Estas preferencias de estudio delimitan los estilos en que los estudiantes construyen o se acercan al conocimiento, dejando en claro que cada individuo posee más de un estilo. Algunos autores consideran oportuno tomar en cuenta el que prevalece, pero también se debe trabajar para fortalecer los otros estilos, intentando estrategias en el aula que atiendan las características de los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes (Valencia y López, 2018).

La atención en la práctica pedagógica de los estilos de aprendizaje de los educandos se ve limitada por la gran variedad que existe en el modo de definirla y las numerosas clasificaciones que se proponen entre los autores; lo cual provoca que su estudio sea una actividad compleja, necesitando alcanzar mayor concreción tanto desde el punto de vista teórico como práctico. Asimismo, hay que tomar en cuenta que el proceso de aprendizaje es

complejo, no resulta fácil abarcar la gran diversidad que presentan los estudiantes para aprender, por eso, la investigación sobre las preferencias de los estudiantes debe ampliarse hasta abarcar realmente esas diferencias.

La literatura científica expone los modos en que el estudio de las preferencias de aprendizaje ha sido abordado. Según Cabrera y Fariñas (2019) se han tomado en cuenta dos formas de abordar los estilos de aprendizaje: las formas de percibir la información y las formas de procesarla. Las personas, entonces, pueden utilizar diversas estrategias y mecanismos para integrar los nuevos conocimientos en su realidad, es por eso que la velocidad de aprender difiere de un grupo a otro (Mora y Sandoval, 2017). Por consiguiente, sería adecuado considerar que la dinámica del proceso de enseñanza va a estar influenciada por las características propias de los estudiantes del grupo donde el acto educativo tiene efecto.

El estudio de los estilos de aprendizaje inicia como un abordaje de los “estilos cognitivos”, y fue H. Witkin en 1954, uno de los llamados psicólogos cognitivistas, el que empieza a delimitar el estudio de lo que se conocería como “estilos cognitivos”, guiándose precisamente en la dualidad de “percibir y procesar” la información. Además de los planteamientos iniciales de H. Witkin, García Cué (2006) detalló algunas de las ideas que llegaron a imperar en el campo investigativo de los estilos de aprendizaje:

Kolb (1976), Dunn y Dunn (1978), Keefe (1979), Honey y Mumford (1986), Felder y Silverman (1988), Alonso, C., Gallego D., Honey, P. (1994). Reid (1995), Guild y Garger (1998), Riding y Rayner (1999) y Willis y Hodson (1999), entre las principales investigaciones (citado por Gutiérrez, 2018).

Sin embargo, es en Estados Unidos donde nace el interés por estudiar a profundidad este tema, guiados los investigadores por la aspiración de ubicar al estudiante en el papel protagónico del proceso de enseñanza - aprendizaje. Esto provocó que con el tiempo los psicólogos educativos se dedicaran al estudio de los estilos cognitivos. Fue así que una conceptualización dada por los teóricos de la personalidad, como “estilos de aprendizaje”, permitía reflejar de mejor manera el amplio campo de acción que tiene el adquirir conocimientos en el contexto escolar.

Las investigaciones que diacrónicamente se han llevado a cabo apuntan a una evolución del concepto de “estilos”, pasando de denominarse “cognitivos” a “estilos de aprendizaje”. En ese sentido, Sprock (2018) hace referencia a los rasgos cognitivos como aquella predisposición del que aprende para formar conceptos, estructurarlos o ponerlos en funcionamiento. De ahí surgen categorías para comprender los enfoques que se han dado en la investigación sobre estilos de aprendizaje; pero, esta investigación se centrará en los

canales de percepción. Los estilos de aprendizaje han evolucionado desde la concepción de cómo se relacionan los estilos cognitivos y conductuales al aprender; sin embargo, Cazau (2004) manifiesta que la influencia del entorno determina en cómo estos estilos se presentan en las personas.

Luego de revisar variadas investigaciones en torno al tema de los estilos de aprendizaje a nivel internacional se puede notar que ha existido un esfuerzo constante por definir lo que se ha considerado “estilos”, y se ha profundizado en estudios que han dado como producto la elaboración de instrumentos de medición. Sin embargo, también puede notarse que falta unicidad en las diversas propuestas realizadas, con la finalidad de poder dar un sustento más claro y objetivo, que permita que los diversos planteamientos se conviertan en un aporte significativo que incida en la mejora de la práctica docente, la cual queda descontextualizada en relación con los procedimientos más efectivos para estimular el desarrollo de los estilos de aprendizaje.

Hay múltiples formas de leer e interpretar los estilos de aprendizaje, lo que conlleva a una múltiple manera de abordarlos. Es probable que este fenómeno se presente debido a que no existe una epistemología totalmente definida de la educación inclusiva. Es por eso que, al no tener una fundamentación epistemológica de la educación incluyente, todo lo que se haga en materia de educación, que posea la finalidad de la inclusión de la diversidad, quedará como un estudio más. Se debe empezar por la sistematización de los conocimientos sobre la educación inclusiva; además, de proponer prácticas docentes que posibiliten el éxito de los planteamientos que desde la teoría se ofrece. Una de esas formas de sistematización consiste en reagrupar las diferentes maneras de medir y desarrollar los estilos de aprendizaje, porque son estos los que más reflejan la necesidad de la inclusión en la educación.

Mora (2017) observa la relación entre el conocimiento y la metodología docente: tiene igual importancia lo que se aprende, como la forma en que se aprende. Se puede indicar que una posible causa de algunas falencias del sistema educativo es que no se ha tomado en cuenta esta simbiosis necesaria. Pues, si se preparara al profesorado para que deje de impartir una educación bancaria, como ya lo criticaba Paulo Freire, y mejore su concepción docente, con ello podría mejorar su práctica.

En el caso específico de la educación ecuatoriana las investigaciones realizadas en torno a los estilos de aprendizaje son insuficientes. En parte porque no se han dado los suficientes procesos de validación de los instrumentos, ni se ha diseñado alguno que sea compatible con las características de nuestro contexto. Como antecedente más inmediato de una atención a los estilos de aprendizaje se puede citar el modelo de medición que propone el Ministerio de

Educación. Esta adaptación, elaborada por Melania Monge R (2003), no permite comprender la complejidad del proceso que realiza el estudiante en sus diversos contextos y cómo este interactúa con lo que aprende, sino que es una detección general de la preferencia ya adquirida. Esto hace necesario que se retome el estudio de los estilos de aprendizaje.

Llerena (2018) realiza una crítica de la atención a las diferencias individuales en las aulas ecuatorianas, manifestando que se ha mantenido una ley de embudo por donde pasan todos los estudiantes en un intento por homogeneizar la educación; lo que da como resultado que sus diferencias particulares sean disminuidas.

A partir de lo antes expresado, puede entenderse que la consideración de los métodos de enseñanza aprendizaje que atiendan las diferencias individuales, resulta importante si se desea brindar una formación que sea aprovechada por todos los estudiantes. El problema de la metodología y el método son constantes en la historia humana, pues siempre ha estado presente la inquietud sobre cómo desarrollar alguna actividad, y la educación no ha estado exenta de esa dinámica (Valle, 2010, p.223). De acuerdo con Huerta (1998) la verdadera revolución metodológica en la enseñanza se da en el siglo XX con la aparición de teorías como el cognitivismo y el constructivismo, que pretendían situar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza - aprendizaje. De esta manera, se ha incorporado una noción acerca de la existencia de una metodología para el proceso de cierta manera entendiéndola como el sistema de acciones que, en el caso de la clase, facilitan el proceso de enseñanza.

Sánchez (2009) afirma que la correcta elección del método garantiza el éxito del proceso didáctico. Por lo que las estrategias didácticas metodológicas son esenciales para lograr resultados eficaces en la educación. Coloma (2015), a su vez, manifiesta que generalmente se ha creído que el proceso de enseñanza - aprendizaje es uno solo; sin embargo, hay que tomar en cuenta que el aprendizaje se desarrolla de distinta manera en los estudiantes, dado a que cada uno posee una manera diferente de acercarse al conocimiento; mientras que el proceso de enseñanza es una práctica para facilitar el aprendizaje en los estudiantes. De esta manera al abordar las estrategias didácticas debiera referirse aquellas que el docente utiliza de acuerdo al contexto y estilo del estudiante con la finalidad de lograr en él los resultados esperados.

La atención a los estilos de aprendizaje desde los métodos y los procedimientos de enseñanza es relativamente nueva, y no termina aún de concretarse su utilización en la planificación de la clase. Probablemente lo que podría influir en esta situación es la brecha generacional que separa a los docentes, herederos de un método tradicional o autocrático, de los estudiantes del siglo XXI, que son los que han nacido en la era digital y cuyo conectivismo ha hecho que

el proceso de enseñanza manifieste dificultades para lograr la autorregulación del aprendizaje.

Acerca de las maneras en que los docentes han concebido su práctica de enseñanza en el entorno educativo se ha reflexionado por diferentes autores. Para Valle (2010) la actividad docente repite y se estructura tomando en cuenta tres fases necesarias: lo motivacional y de orientación, la operacional central (parte ejecutiva del trabajo), y la de control y evaluación. El mismo autor al referirse a los estudios que se han realizado en el plano internacional y a lo largo del tiempo menciona a autores como Kerschensteiner (1934), Schraml (1971), y Casselman (1967).

En la Unidad Educativa Particular Del Pacífico (UNEIN) se ha observado que los estudiantes presentan bajos resultados en pruebas que exigen el empleo de comprensión lectora, y en la prueba nacional Ser Bachiller; además, al leer no logran extraer ideas principales, y reproducen mecánicamente la información sin reflexionar, observándose incongruencias entre las tareas orientadas por los docentes y las ejecuciones individuales. Algunos profesores incentivan de manera excesiva la memorización mecánica, por lo que los estudiantes suelen divagar y se bloquean emocionalmente cuando se les pide reflexionar; y, presentan dificultades para planificar el estudio individual. Además, en los informes pedagógicos no se recoge información respecto a las preferencias de estudio de los estudiantes.

Todos los elementos expuestos anteriormente llevaron a considerar el siguiente **problema científico**:

¿Cómo contribuir a la atención de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de bachillerato de la UNEIN?

Atendiendo a ello se considera como **objeto de estudio** al proceso de enseñanza – aprendizaje en el Bachillerato.

Entre las **posibles causas** del problema se observan las siguientes:

- 1) Existe carencia de un soporte metodológico con los procedimientos específicos para la evaluación de los estilos de aprendizaje en la población estudiantil ecuatoriana.
- 2) Los docentes no conocen acerca de los estilos de aprendizaje.
- 3) Muchos docentes no poseen formación pedagógica.
- 4) En la escuela no se realizan capacitaciones que aborden esta temática.
- 5) La falta de procedimientos para la atención de los estilos de aprendizaje a través de la clase de los aprendientes de bachillerato por parte de los docentes.

Atendiendo a las posibles causas se plantea el siguiente **objetivo general**: Proponer una metodología sustentada en el uso de estrategias didácticas diversificadas para la atención de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de bachillerato de la UNEIN.

Tomando en cuenta lo planteado con anterioridad se considera como **campo** de investigación a la dinámica de la clase.

De acuerdo al interés de esta investigación se desprenden las siguientes **preguntas de investigación**, que permitirán orientar la estructura del trabajo:

1. ¿Cómo ha sido abordado teóricamente el estudio de la dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje en relación a los estilos de aprendizaje?
2. ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje de los estudiantes de bachillerato de la UNEIN?
3. ¿Qué metodología puede contribuir a la atención de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de Bachillerato de la UNEIN?
4. ¿Cuál es la pertinencia de la metodología propuesta para la atención a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de Bachillerato de la UNEIN?

Para dar seguimiento al proceso de investigación se establecen las variables que permitirán definir de mejor manera lo que se pretende investigar. De esta forma, se estudian dos variables. La variable que se introduce es la metodología sustentada en el uso de estrategias didácticas diversificadas, y que está fundamentada en el capítulo 3. Y, la variable objeto de mejora: estilos de aprendizaje; es fundamentada en el Capítulo 1.

La filosofía del pragmatismo ofrece una postura conciliadora para que el autor de esta investigación pudiera asumir un paradigma, tomando en cuenta la complejidad del proceso de enseñanza - aprendizaje. En este caso, el **paradigma mixto** ofrece un nuevo camino entre lo puramente cuantitativo y lo puramente cualitativo, generando para efectos de un fenómeno complejo una flexibilidad en la selección de métodos. Guerrero y sus colaboradores (2016) manifiestan que al combinar ambas perspectivas (lo cuantitativo y lo cualitativo) no se pretende mezclar los métodos, sino que podrían darse soporte desde el conocimiento como resultado (p.250).

Para el periodo lectivo 2020 – 2021 el bachillerato de la UNEIN cuenta con una planta docente de 10 profesionales, entre licenciados y magísteres en Ciencias de la Educación. En esta sección estudian 277 educandos. De ese universo la presente investigación está enfocada en la población del Primero de Bachillerato General Unificado (BGU), que para este año lectivo cuenta con 84 estudiantes. Se ha considerado trabajar con una muestra aleatoria de 42, conformada por el Grupo B, y la totalidad de los docentes.

Los métodos teóricos empleados en la investigación son los siguientes: analítico sintético, inductivo deductivo, sistémico, y de modelación. El primero fue fundamental para comprender las diferentes teorías sobre estilos de aprendizaje y asumir una definición que las relacione; lo inductivo deductivo permitió conocer, desde el contacto con la experiencia en el proceso de la clase, cuáles eran las necesidades sobre las que se sostenía la presente investigación a partir de los estilos singulares de aprendizaje. Estos dos métodos fueron esenciales para la elaboración del marco teórico. Mientras que el sistémico y de modelación guiaron el proceso de elaboración de la metodología propuesta.

Los métodos empíricos que han posibilitado la investigación son: observación participante, entrevista a profundidad, y test. El primer y segundo método se emplearon para conocer si el docente acepta la diversidad en el salón de clase y si se toman en cuenta las diferentes formas de aprender que poseen los estudiantes. El test psicométrico seleccionado fue el CHAEA (Cuestionario de Honey - Alonso para los Estilos de Aprendizaje), fue necesario para la caracterización de los estilos de aprendizaje de los estudiantes del bachillerato de la UNEIN. Es necesario acotar que en el Ecuador no se ha diseñado un cuestionario que permita diagnosticar los estilos de aprendizaje, por lo que las investigaciones realizadas con respecto a esta temática se centran en adaptaciones de los cuestionarios ya existentes.

La importancia de la presente investigación es que da continuidad a las investigaciones acerca de los estilos de aprendizaje, pero se enfoca en un aspecto insuficientemente estudiado que se refiere a su atención pedagógica a través de la clase, desde este punto de vista, la investigación es novedosa pues propone una metodología con estrategias didácticas diversificadas para la atención de los estilos de aprendizaje a través de la clase.

La investigación está estructurada para su presentación escrita de la siguiente manera: en la sección introductoria se aborda la importancia del tema y la actualidad de la problemática, así como la formulación del problema científico y delimitación del objeto de estudio, objetivo general, y los respectivos antecedentes históricos, conceptuales, y contextuales. En el capítulo 1 se ha logrado una fundamentación teórica y se especifica de mejor manera los antecedentes que relacionan a la teoría asumida con el trabajo realizado. En el capítulo 2 se especifica el tipo de estudio o de investigación, el paradigma y enfoque con el que se abordó el trabajo, la descripción de la población y muestra, la descripción de los métodos teóricos y empíricos que permitieron una comprensión sobre la realidad investigada. En un tercer capítulo se ofrecen los resultados obtenidos en el estudio y la propuesta metodológica, y en el capítulo 4 se presentan los resultados de la validación de la pertinencia de la metodología

a través de la valoración de jueces, mediante la V de Aiken. Finalmente se ofrecen las conclusiones, recomendaciones, bibliografía, y anexos.

**CAPÍTULO 1: LA DINÁMICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA –
APRENDIZAJE EN RELACIÓN A LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE**

Capítulo 1: LA DINÁMICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE EN RELACIÓN A LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

En el capítulo se presenta una descripción de la dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje en relación a los estilos de aprendizaje. Además, en correspondencia con la primera pregunta de investigación se plantea una relación de las bases teóricas que se han tomado en cuenta para abordarlos. Se ofrece, en razón de la segunda pregunta, un diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los estudiantes del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Del Pacífico y se presenta un análisis contextual sobre cómo los docentes del bachillerato atienden los estilos de los estudiantes. Se asume, en el proceso, posturas críticas que permitan tomar un posicionamiento frente a cómo se ha manejado esta relación.

1.1 Caracterización histórica de la dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje en relación a los estilos de aprendizaje

En los inicios de la construcción de esta memoria escrita se ha hecho alusión a la diversidad de estudios existentes en torno a los estilos de aprendizaje. En este primer apartado del marco teórico se ofrece una caracterización de la evolución que históricamente han seguido dichos estudios, realizando en cada caso los análisis que permitan una percepción clara de sus alcances y limitaciones.

En el proceso de aprendizaje el estudiante desarrolla tácticas que le permiten procesar la información, comprenderla y aplicarla de acuerdo a diversas situaciones. Esas tácticas, que son constantemente utilizadas, van adquiriendo el carácter de estrategias de aprendizaje. Roux y Anzures (2015) enumeran algunas de las distintas clasificaciones que se han realizado sobre las estrategias de aprendizaje (Harley, 1998; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Riding y Rayner, 1998; Weinstein y Mayer, 1985). Sin embargo, estas clasificaciones establecen definiciones claras entre las que involucran lo cognitivo y lo relacionado a lo afectivo.

Entre estas dos distinciones la educación ha acumulado una sólida fundamentación de cómo funciona el aspecto cognitivo en los estudiantes; pero, no se han desarrollado suficientes investigaciones que fundamenten cuáles son los aspectos afectivos que tienen un sustancial aporte en el proceso de aprendizaje y cómo estos aspectos son determinantes para mejorar la metodología de enseñanza que el docente asume en el proceso.

De esa forma Bisquerra (2009) menciona que existen variadas implicaciones psicopedagógicas que se desprenden de lo afectivo y lo motivacional. Esto lo asume como situaciones que se dan en la práctica docente desde las percepciones que tiene el profesorado sobre la falta de motivación de los estudiantes. Evidentemente, según el autor, esto tiene repercusiones en el sistema educativo, fundamentalmente de dos maneras:

- Bajo rendimiento y fracaso escolar.
- Dificultad para controlar la clase y problemas de disciplina.

Los estilos de aprendizaje, por lo tanto, son los modos que los sujetos que aprenden suelen emplear para asimilar o construir un nuevo conocimiento; por lo que su estudio aporta a que las dos situaciones antes señaladas puedan solucionarse de la mejor forma. En los inicios de los estudios sobre estilos de aprendizaje habría que partir de la concepción que realiza Witkin en 1954 sobre los llamados estilos cognitivos, que están centrados esencialmente en el componente cognitivo del proceso de aprendizaje, dejando de lado la parte afectiva.

Por otro lado, la psicología cognitivista permitiría la configuración de los estilos de aprendizaje, tomando en cuenta la dualidad de “percibir y procesar” la información. De hecho, esta forma de abordar los estilos centró el interés de los pedagogos de los Estados Unidos, donde, desde el siglo XX principalmente, se originó el interés por transformar el modo de comprender la labor en el entorno educativo. Esto implicó la renovación de las metodologías tradicionales y el rescate del alumno como polo activo del proceso de enseñanza – aprendizaje (Albert, et al, 2019, p.2).

En cuanto a estilo que, según la RAE en una de sus múltiples acepciones, es el “modo, manera, o forma de comportamiento”, habría que entenderlo como el modo que el aprendiente ha adquirido para manejar la información durante su experiencia con el aprendizaje, probablemente por la influencia que el contexto familiar ha ejercido o también como un resultado de las formas en que los maestros han generado sus prácticas de enseñanza.

De acuerdo con Serife (2008) el primero en usar el término fue el investigador suizo Marton (1976). En realidad, este término se acerca a lo que se podría considerar como “estilo de aprendizaje”. Sin embargo, hay que hacer alusión al debate que el autor señala, pues al tomarse estos conceptos de otros idiomas las confusiones suelen aparecer: Lo primero que se establece es que ha existido una forma indiscriminada de utilizar las denominaciones “estilos de aprendizaje” y “estilos cognitivos”, pues lo que en esencia aporta Marton viene siendo un concepto de aproximación, “*approach*”, a los estilos de los que aprenden.

Esto es importante aclararlo, pues el término implica que las investigaciones hacen un acercamiento al estilo del estudiante, por lo que no se puede establecer con total certeza que bajo un determinado método se pueda conocer con absoluta claridad la forma que un estudiante aprende. Este debate sobre el término es trascendente en la investigación, pues permite aclarar que los sujetos no son objetos con cualidades inamovibles, sino que, bajo un contexto determinado, con características asimismo determinadas, pueden actuar de una forma, pero si las circunstancias se modifican, estos estilos también podrían afectarse sin que el proceso de aprendizaje desaparezca.

Cabrera y Fariñas (2001), González y sus colaboradores (2004), y Mora (2017) realizan una síntesis de las principales investigaciones que se han llevado a cabo sobre el tema de los estilos de aprendizaje. A continuación, se presenta una tabla que, para efectos de claridad y síntesis, facilita la comprensión de esos aportes y cómo estos están relacionados en el contexto escolar:

Tabla 1:

Aportes Teóricos a los Estilos de Aprendizaje

Teóricos	Aporte a los estilos de aprendizaje	Atención en el contexto escolar
Dunn y Price (1979)	Proponen que deben integrarse elementos de tipo emocional, sociológicos, físicos y del ambiente, para conducir el aprendizaje.	Es una propuesta que permite incluir ya los aspectos de índole emocional, lo que serviría para reflexionar sobre los recursos que el docente emplea, y ser conscientes de que los mismos no tienen igual impacto en todos los estudiantes.
Kolb (1984) y Smith (1988)	Incluyen en los estilos de aprendizaje elementos cognitivos y conductuales.	Se centra en el buen comportamiento de los que aprenden.
Mato (1992), Alonso, Gallegos y Honey (1994), y Palomino (1998)	Manifiestan que los estilos consisten en la forma en cómo los sujetos reciben información y cómo son capaces de manejarla de acuerdo a ciertos estímulos (cognitivos, afectivos, y fisiológicos).	De esta manera, se puede ya apreciar la influencia de referentes tanto psicológicos como pedagógicos en el intento de definir las preferencias individuales de estudio.

Alonso y otros colaboradores (1994)	Consideran que los estudiantes se relacionan con el ambiente de aprendizaje a través de los rasgos fisiológicos, cognitivos, y afectivos.	Busca una armonía o adecuada ambientación entre la parte afectiva del estudiante y el contexto escolar.
Sternberg (1997)	Considera que existen 13 estilos intelectuales, que deben clasificarse en cinco dimensiones: función, forma, nivel, ámbito, tendencia.	Maneja la teoría del autogobierno y existen estudios que ponen en duda las dimensiones elaboradas por Sternberg.
Riding y Ryder (1998)	Los estilos de aprendizaje involucran los estilos cognitivos y las estrategias de enseñanza – aprendizaje, integrando la organización cognitiva y la representación mental.	En este caso ya se puede apreciar que existe una estrecha relación entre la forma en cómo se enseña y aquellas cualidades inherentes de los aprendientes.

Fuente: Mora (2017)

En este intento por definir los estilos de aprendizaje se encuentran algunas referencias a ubicar como núcleo del proceso a la información, y la manera en que los aprendientes pueden acercarse a ella. En ese sentido, se pueden mencionar a los siguientes autores: Grasha (1998), Gentry (1999), Hederich y Camargo (1999). Ellos suponen, en sus investigaciones, que son las diversas modalidades que un sujeto posee para asimilar y procesar información nueva.

Así como para unos investigadores el núcleo esencial es el acercamiento a la información, para otros estas preferencias responden a características más de índole emocional. Es así que, para Gardner, Feldman y Krechevsky (2000), Quiroga y Rodríguez (2002) un estilo de aprendizaje es la forma en la que el individuo integra elementos cognitivos, afectivos y motivacionales.

Estos enfoques permiten una mirada psicopedagógica en la enseñanza. Por lo que al abordar el tema de los estilos de aprendizaje surge una diversa percepción teórica. En ese sentido, algunas de esas percepciones, como la de los estilos cognitivos, parten de la idea de que son estáticos y que el individuo se desarrollará en sociedad con ese rasgo distintivo. Otros, en cambio, sostienen que ese rasgo se enriquece con lo emocional. Sin embargo, para Cazau (2004) estos estilos se ven condicionados por el entorno, por lo que no son estáticos.

La presencia de los estilos de aprendizaje tomados en cuenta como aspecto esencial en el proceso de enseñanza no es visible. Al hacer una relación entre los estilos de aprendizaje y el proceso de enseñanza se debe partir de la primera concepción que se realizó en torno a este

tema: los estilos cognitivos. Para Gallego y Alonso (2008) y Lozano (2013) los estilos son propios de cada persona y están claramente definidos en cuanto a cómo se acercan al aprendizaje. Esto hace suponer que de acuerdo a este enfoque los métodos de enseñanza no varían, pues se entiende que los estilos cognitivos son inherentes a la persona. Sin embargo, las estrategias de aprendizaje pueden variar de acuerdo a las necesidades del aprendiente.

El proceso de formación de los estilos de aprendizaje también es posible. Entonces, el docente debe atender a estas preferencias individuales para tomarlas en cuenta en el proceso de enseñanza. De hacerlo estaría dando principio a una educación más incluyente, tomando en cuenta que todas las personas son diferentes y que los procesos de enseñanza deben partir de considerar esas diferencias. Sin embargo, también es posible fomentar la adopción de nuevos estilos. Esa adopción de nuevos estilos debe corresponder a las demandas del entorno social, económico, y cultural, en que se desarrollan los estudiantes.

Esta última reflexión es necesaria en la educación, puesto que las personas se enfrentan frecuentemente a escenarios diferentes de aprendizaje. Por eso, Morin (1999) hacía referencia, en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del siglo XXI*, sobre la necesidad del contexto y la determinación que este tiene en la formación de los sujetos y en la asimilación de los conceptos. De acuerdo con esta necesidad de tomar en cuenta los contextos la labor educativa cobra mayor dinamismo, porque la atención de los estilos de aprendizaje se convierte en un punto clave para que el proceso de la clase se vuelva más integrador.

1.2. Los estilos de aprendizaje. Sus fundamentos conceptuales

El término “estilo” podría definirse como la manera, forma, procedimiento, en que se realiza una acción determinada consciente o inconscientemente. De esta manera, cuando se habla de estilo de aprendizaje se hace referencia a la manera, forma, o procedimiento, en que los sujetos suelen acercarse o construir aquello que desean aprender. En el intento de dar claridad al término se han producido una variedad de aportes que proponen distintas conceptualizaciones, lo que genera confusión. Además, se evidencia que hay dispersión metodológica al estudiarlo.

Se han establecido, para la comprensión de las diversas teorías sobre los estilos de aprendizaje, diferentes modelos, lo que ha dado paso al surgimiento de algunos instrumentos que buscan valorar el predominio de una preferencia de aprendizaje sobre otra. Son esos modelos los que ahora se detallarán.

1.2.1 Modelos, enfoques y teorías sobre los estilos de aprendizaje

Se propone una síntesis de algunos modelos de estilos de aprendizaje que han ido apareciendo de acuerdo a las investigaciones. De acuerdo a la literatura científica los modelos y teorías ofrecen un referente conceptual que posibilita la reflexión de los comportamientos diarios en el aula, cómo se relacionan con la forma en que están aprendiendo los estudiantes y el tipo de acción que pueden resultar de un determinado momento. Siguiendo esta apreciación de los modelos de estilos, tenemos:

❖ Según el sistema de representación PNL (Programación Neurolingüística)

La importancia del lenguaje en todo proceso de aprendizaje es innegable. El conocimiento está cifrado a través de los signos lingüísticos, y son estos los transmisores de la historia de la humanidad, de los avances de la ciencia, de la comunicabilidad de las ideas, de la expresión artística, entre otras manifestaciones. Sin embargo, a continuación, se expone una parte de la Programación Neurolingüística, que guarda relación con los estilos de aprendizaje.

Brandler y Grinder (1983), quienes diseñaron el sistema de la programación neurolingüística, sostienen que se emplea el lenguaje de dos formas: En primera instancia busca la representación de lo que le rodea, y esta representación se expresa en las acciones de razonar o pensar, lo que facilita comunicar, en segunda instancia, esa representación (p.44). De acuerdo con esta propuesta el lenguaje y lo neuronal constituyen la esencia de todo proceso de aprendizaje.

Neuro hace referencia al sistema nervioso, no solo al cerebro; por lo que, al hablar de aprendizaje involucra a todo el sistema. Mientras que el aspecto “lingüístico” de esta programación se centra en cómo los seres humanos han desarrollado sistemas de comunicación complejos que tienen el lenguaje como instrumento esencial de expresión. Por lo que, al integrarse en un programa, el sistema nervioso y el lenguaje forman estructuras que nos permiten representar el mundo que nos rodea (Aliste, M. E. R., Real, D. L., & Bravo, I. L. 2006).

Al establecer una relación específica con los componentes de la planificación curricular de la clase, el modelo de Programación Neurolingüística se orienta más a los recursos que emplea el docente que al contenido o la información que ha de procesarse. Es así que este modelo categoriza tres estilos de aprendizaje: visual, auditivo, y kinestésico. Estos tres estilos se corresponden a los canales de percepción de la información; sin embargo, está pensado para que el docente pueda seleccionar aquellos materiales didácticos que más se ajusten a los estudiantes.

De esta manera el lenguaje guarda un aspecto esencial en el conocimiento, debido a la codificación que este realiza para la permanencia de diversos conceptos que nos sirven para interrelacionarnos como seres humanos integrados en una comunidad. Cazau (2004) en su texto *Generalidades sobre los estilos de aprendizaje* sostiene que los seres humanos utilizan los mecanismos de representación de manera indistinta. Esto brinda a los estilos planteados por el PNL la aplicación práctica en el proceso de enseñanza, porque permite comprender que cada ser humano aprende de forma diferente. El VAK (que comprende los estilos visual, auditivo, kinestésico) puede sintetizarse en la siguiente tabla:

Tabla 2:

Aspectos que Toma en Cuenta el VAK

Sistema de representación	Definición	Ejemplo de aplicación en el aula
Visual	Los estudiantes aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera.	Se prefiere leer fotocopias, imaginar la información contenida en una página, recrear escenas con lo que se quiere aprender.
Auditivo	Los estudiantes aprenden mejor secuencial y ordenadamente.	Necesitan grabar la información para poder aprenderla, intentan reproducirla y no pueden olvidarse de una palabra porque pierden la relación lógica.
Kinestésico	Este sistema de representación se emplea cuando se asocia la información a sensaciones o movimientos.	Es favorable en el aprendizaje de un deporte; aunque, suele ser un aprendizaje lento en comparación con el visual y el auditivo. Sin embargo, es profundo, porque si bien podemos aprender un poema de memoria, este se puede olvidar con el paso del tiempo, mientras que aprender, por ejemplo, a manejar una bicicleta o conducir, es difícil que este aprendizaje se olvide.

Fuente: Cazau (2004)

Actualmente los aportes más trascendentales sobre neurolingüística están enfocados en la composición del cerebro y sus intrincados mecanismos relacionados con el lenguaje. Douat (2017) manifiesta que el único punto en común que tiene la neurolingüística, término proveniente de la psicolingüística, con la Programación Neurolingüística es su relación

homónima. El autor manifiesta que esta última es concebida como una terapia del lenguaje que, en su intento por mejorar el proceso de aprendizaje, establece que existen los tres estilos que conforman el VAK (visual, auditivo, kinestésico).

Reflexionado sobre lo expuesto anteriormente habría que resaltar que el profesor también emplea un estilo de enseñanza, y generalmente es el mismo con el que aprende. Emplear un estilo determinado y buscar que todos aprendan del mismo modo, da como resultado el bajo rendimiento académico, a la frustración de los estudiantes, y también a la deserción escolar. Si el docente tuviera en cuenta que los estudiantes de estilo visual aprenden más rápido que los de estilo auditivo, y que estos dos aprenden más rápido aún que los que emplean el estilo kinestésico, se podría reducir la frustración en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Este modelo suele ser el de aplicación más común cuando de estilos de aprendizaje se trata. Sin embargo, es necesaria una importante distinción entre los modelos, y es que cada uno de ellos se basa en un fundamento totalmente diferente, pues si el modelo de los hemisferios cerebrales y el modelo de los cuadrantes cerebrales de Hermann se basaban esencialmente en la funcionalidad del cerebro al someterse a un proceso de aprendizaje (es decir, en todo momento, porque el cerebro no deja de aprender en el entorno que se le sitúa); el modelo PNL, en cambio, se centra en la representación de la información.

❖ **Según el modo de procesar la información (David Kolb)**

La teoría del aprendizaje experiencial es una propuesta de Kolb por reunir los mejores aportes de las tendencias sobre el aprendizaje del siglo XX. En ese sentido, establece que los autores que han influenciado para que esta teoría se origine son: William James, John Dewey, Jean Piaget, Kurt Lewin, Lev Vygotsky, Carl Rogers, Paulo Freire, Carl Jung, Mary Parker Follet (Kolb, 2013, p. 6). Asimismo, se aclara que los aportes de estos pensadores están mejor explicados en su texto *Experience as the Source of Learning and Development*, de 1984.

De acuerdo a esta teoría el aprendizaje se genera en la manera en que procesamos la información, para lo que se considera cuatro estilos: activo, reflexivo, pragmático, y teórico. Kolb fundamenta su teoría partiendo de la idea de que no todas las capacidades que posea un individuo se emplean de la misma manera, sino que existe una prioridad de acuerdo a la percepción del medio, exigencias del ambiente y procesamiento que un sujeto que aprende tiene con la información (Díaz, Chávez, y Mosqueda, 2017, p.8).

De los autores que más resaltan en el proceso de construcción y crítica a la teoría del aprendizaje experiencial son: John Dewey, Paulo Freire, y William James. Estos autores, si bien no contribuyeron a la formulación de la teoría del aprendizaje experiencial, sí mantienen en sus trabajos aportes valiosos para comprender por qué es necesaria una teoría como la de

Kolb, e incluso para demandar las posibles falencias que puedan llegar a presentarse. Pues, a pesar de que la idea sobre cómo debería ser el proceso de aprendizaje resulta convincente a simple vista, sí se han generado críticas que han producido una inevitable y necesaria reflexión psicopedagógica. De este modo, debería tomarse en cuenta que las personas pueden dar más significado a determinadas experiencias.

La reflexión que se genera en relación a Dewey y Freire va encaminada a establecer los supuestos para la transformación de la educación en lo que ha llegado a denominarse “nueva escuela”. De este modo Dewey sostiene que, si bien la experiencia sirve para reflexionar sobre lo que genera conocimiento para el individuo, bien podría rectificarse y plantear que es la cultura la encargada de que esa reflexión sea posible. Se puede notar, una vez más, la influencia que ejerce el contexto en el proceso de aprendizaje; pues, no es suficiente con que existan buenas prácticas educativas, sino también de que el medio contribuya a la adecuada formación cultural.

En cambio, Freire al criticar los sistemas automatizados del proceso de enseñanza y aprendizaje plantea su crítica sobre lo que él llamó “educación bancaria”, donde los alumnos pasaban a ser simples recipientes de un conocimiento ya constituido. De esta forma Dewey y Freire son pilares fundamentales para poder reflexionar más detenidamente la propuesta de la teoría sobre el aprendizaje experiencial de Kolb.

Kolb (1984), en relación a la teoría del aprendizaje experiencial sostiene: “(...) mi intención al usar el término “experiencial” fue describir una perspectiva teórica sobre el proceso de aprendizaje individual que se aplica en todas las situaciones y ámbitos de la vida, un proceso holístico de aprendizaje que puede ayudar a superar las dificultades de aprender de la experiencia (...)”. Por lo tanto, la experiencia se constituye como el marco principal sobre el que trabajar en el proceso de enseñanza – aprendizaje; sin embargo, existe la necesidad de diferenciar entre el aprendizaje experiencial como perspectiva teórica y como técnica de aprendizaje.

La técnica de aprendizaje denominada, asimismo, “experiencial” constituye una serie de estrategias para trabajar en un contexto de acción. En este caso, se entiende que el conocimiento se construye, tomando en cuenta la experiencia, en un determinado momento del proceso. Entonces, se puede hablar de proyectos de experiencia como, por ejemplo: visitar laboratorios, bibliotecas, algunos lugares, entre otros, donde la experiencia tiene un componente estratégico.

La perspectiva teórica, ya definida anteriormente, se enmarca en el objetivo de “crear, a través de una síntesis de los trabajos de los académicos fundacionales, una teoría que ayude

a explicar cómo la experiencia se transforma en aprendizaje y conocimiento confiable” (Kolb, 1984, 20). Es decir que, considerando los teóricos clásicos, se puede situar a la experiencia como un conjunto de principios que unifican el proceso de aprendizaje.

Es por eso que, en razón de la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb, se planteó el Kolb Learning Style Inventory. A esto hay que añadirle la concepción de la teoría que manifiesta que la verdad, entendida como la aspiración del proceso, se infiere mediante el aprendizaje que debe cuestionar las ideas ya establecidas en la experiencia directa, atenuando la emoción a través de la reflexión crítica, dando como resultado las lecciones correctas de las consecuencias de la acción (Kolb, 1984, p.21).

Tabla 3

Estilos de Aprendizaje Según la Adaptación de la Teoría de Kolb

Estilo de aprendizaje	Características
Activo	Alto nivel de energía, siempre busca qué hacer.
Reflexivo	Es más tranquilo, suele ser intuitivo.
Teórico	Es más crítico, analítico o deductivo.
Pragmático	Suele ir directamente a la práctica.

Estilos planteados por Honey y Mumford sobre la teoría de Kolb

El proceso de aprendizaje generalmente se ha entendido como un simple acto de asimilación y reproducción de información. Sin embargo, aunque Kolb centra también su interés en cómo los seres humanos se acercan a la información, es necesario resaltar la importancia que le da a los conocimientos que el estudiante ya posee, lo que constituye la experiencia. Partiendo de esta reflexión necesaria, se asume que un adecuado proceso de enseñanza es aquel que considera la experiencia de los estudiantes y que, a través de una secuencia de reflexión más sistemática, se pueden generar preferencias de estudio.

❖ Según el hemisferio cerebral y Cuadrantes Cerebrales de Hermann

Hermann en 1989 propuso un modelo de Cerebro Total, que es el resultado de la teoría de la especialización hemisférica y de la teoría del Cerebro Triuno de Mc Lean (Gardié, 1998, p.87). Básicamente, consiste en la división del cerebro en partes que permiten los diferentes procesos de aprendizaje, de esa manera no solo se toma en cuenta una separación del hemisferio izquierdo y el derecho; sino también de una parte superior, que se considera cerebral, de una inferior, que se considera límbica.

Esta forma de concebir el funcionamiento cerebral deriva de la idea de que el cerebro está dividido en cuatro partes que se involucran en el proceso de aprendizaje, por lo que la teoría

de Hermann también cobra el nombre de Cuadrantes Cerebrales. A partir de esa teoría se desarrollan conjeturas sobre cómo los estilos son una especie de marca inherente a cada ser humano:

- El modelo del hemisferio cerebral toma en cuenta el estilo lógico y holístico, basándose esencialmente en las investigaciones que se han realizado sobre cómo el cerebro es capaz de aprender.
- El cerebro humano se caracteriza por su capacidad de relacionar y asociar la gran cantidad de información que recibe continuamente y buscar pautas y crear esquemas que permitan entender la realidad.

De tal manera, que no todos los seres humanos siguen el mismo mecanismo en el momento de aprender algo nuevo, lo que llega a influir en el estilo de aprendizaje; pues, además del contexto, hay que considerar los estados emocionales que afectan continuamente al sujeto, y que genera una situación compleja en la que la psicología debe servir de fundamento a la pedagogía. Este modelo sobre los cuadrantes cerebrales, basado en las investigaciones que ha producido la neurociencia, se puede sintetizar en la siguiente tabla:

Tabla 4

Características de los Estilos en el Modelo de Cuadrantes Cerebrales

Cuadrante	Características
A	Lógico, cuantitativo, analítico, crítico, fáctico.
B	Secuencial, controlado, conservador, estructural, detallista.
C	Emocional, sensorial, musical, humanístico, expresivo.
D	Conceptual, sintetizador, visual, metafórico, integrador.

Fuente: Gardié (1998).

Estos modelos surgen de una necesidad de representación. El ser humano necesita explicarse la realidad exterior e interior para poder encontrar un equilibrio. De acuerdo a esa necesidad, Cazau (2004) al referirse al hemisferio lógico (el izquierdo) y al holístico (el derecho) sitúa modos de pensamiento, habilidades asociadas, y comportamiento en el aula. En los modos de pensamiento el hemisferio lógico y holístico suelen tener las siguientes características:

En el hemisferio lógico: analítico, abstracto, secuencial, lineal, realista, verbal, temporal, simbólico, cuantitativo; mientras que, el hemisferio holístico suele ser: intuitivo, concreto, global, aleatorio, fantástico, no verbal, atemporal, literal, cualitativo, y analógico.

De la misma manera este modelo propone que existen habilidades asociadas con cada hemisferio.

El hemisferio lógico presenta: la escritura, los símbolos, el lenguaje, la lectura, la ortografía, la oratoria, la escucha, la localización de hechos y detalles, asociaciones auditivas, procesamiento de una cosa a la vez, saber cómo hacer algo. En el hemisferio holístico se relacionan algunas habilidades que guardan afinidad con las formas y los cálculos matemáticos. También existe sensibilidad por la música y el color, y otras manifestaciones de carácter artístico.

Además de estas características, también se brindan las que se relacionan con el comportamiento en el aula, importantes a tomar en cuenta en el proceso de enseñanza, por lo que se podría asumir que el profesor debería tener bases neurocientíficas para ejercer su labor docente:

El hemisferio lógico se manifiesta en el salón de clase a través de la visualización de elementos abstractos. En ese sentido, no tiene dificultades para comprender conceptos. Esto le permite verbalizar las ideas, aprender de forma inductiva, y conocer de mejor manera los hechos y reglas. Suele agradaarle el análisis minucioso y las cosas bien organizadas.

Por otra parte, el hemisferio holístico también desarrolla comportamientos como los siguientes:

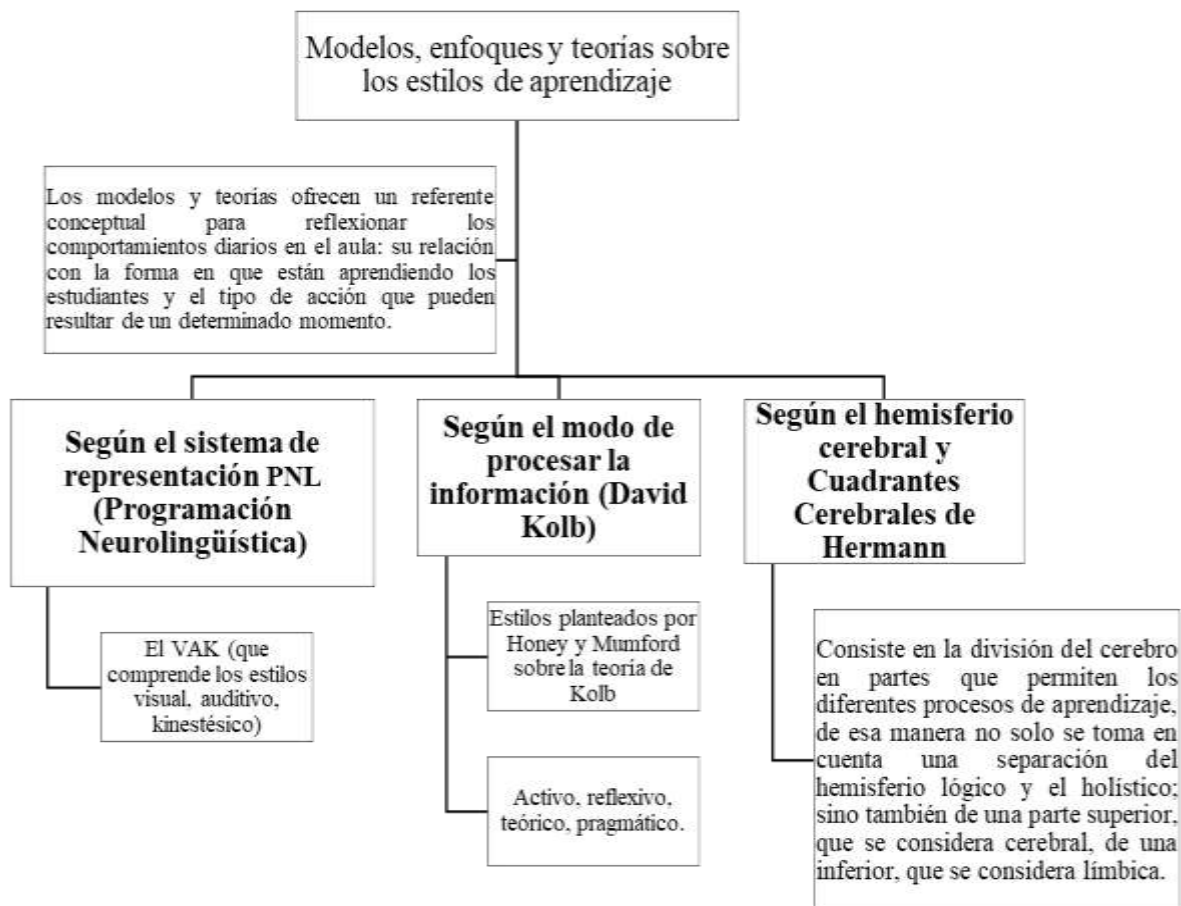
Visualizar imágenes de objetos concretos, pero no de los abstractos. Pensar en imágenes, sonidos, sensaciones, pero no verbaliza esos pensamientos. Aprender del todo a la parte. Para entender algo necesita formarse una idea global; además de que no analiza la información, sino que suele sintetizarla.

Si bien es cierto que cada persona es distinta, la formación del cerebro está influenciada por otros factores que también pueden resultar determinantes, entre ellos: el contexto. Es por eso que Cazau (2004) sostiene de la misma manera que aprender no consiste en almacenar datos. Estas características, de acuerdo al modelo ahora tratado, son las que se desarrollan en unos estudiantes más que en otros; sin embargo, habría que reflexionar sobre si los métodos para la práctica educativa que se derivan de este modelo pueden producir en la diversidad de estudiantes aquellas habilidades que les servirán en contextos adversos.

Finalmente, en la siguiente figura se resumen los modelos aquí tratados como principales entre los que han planteado la concepción de estilos de aprendizaje:

Figura 1

Modelos sobre los estilos de aprendizaje



Elaborador por el autor.

Uno de los elementos que actualmente se estudia con mayor interés es la emoción. No solo en el plano educativo, sino en todas las actividades humanas. Pero resulta necesario complementar este apartado mencionando lo que Bisquerra (2009) sostiene sobre la formación de emociones. El autor menciona que la emoción surge de un acontecimiento que puede ser de cualquier tiempo o modo, pero que ese acontecimiento es el estímulo, que algunos investigadores consideran objeto, que genera las emociones (Bisquerra, 2009, p.16). Sostiene, además, que en la interacción con otras personas se produce mayor cantidad de emociones. Finalmente, se puede asumir, que el contexto escolar es clave para mejorar el aprendizaje porque brinda el espacio para que aquellas interacciones surjan.

Sobre la base de la revisión teórica realizada se asume que los estilos de aprendizaje son las diferentes formas que el sujeto que aprende ha desarrollado durante su formación para aprender en diversos contextos, y en las que se integran indicadores de los aspectos cognitivos y afectivo-motivacionales del funcionamiento individual y de la personalidad

1.2.2. Caracterización didáctica de la atención a los estilos de aprendizaje en el proceso de enseñanza aprendizaje

Las teorías sobre estilos de aprendizaje han mantenido el enfoque de la clase desde lo psicológico. Esto ha conllevado que los docentes posean teorías variadas sobre cómo se presentan las diferentes preferencias de estudio en un grupo de clase; sin embargo, muy poco se ha hablado desde la didáctica para atender los estilos de aprendizaje que es en esencia lo que permite funcionar el proceso de una manera más inclusiva. Es por eso que en este epígrafe se consideran los componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje y cómo deberían ser planificados en función de atender los estilos.

Valle (2010) sostiene que desde los tiempos de Comenius, la Didáctica ha ido desarrollando no solo una teoría sobre la enseñanza, sino también sobre el aprendizaje. Los instrumentos que se han generado, producto de la investigación, han servido para caracterizar de mejor forma los enfoques didácticos. Estos enfoques son las consideraciones que se poseen en la dinámica de la clase, y permiten desarrollar de mejor manera el proceso de enseñanza – aprendizaje. Deben considerarse que los dos actores que más dinamismo poseen son los docentes y estudiantes. Desde esa perspectiva, la didáctica establece un enfoque sintético, otro deductivo, uno analítico, y otro sistémico.

El propio Valle (2010) realiza una crítica sobre los diferentes autores que han intentado abordar la temática: unos se centran en considerar que el proceso de enseñanza – aprendizaje es el objeto de estudio de la didáctica, dando énfasis en la enseñanza, pero sin decir explícitamente cómo la consideran. Lo mismo ocurre cuando se intenta ubicar al aprendizaje como un aspecto fundamental del proceso. Los componentes estables del proceso de enseñanza – aprendizaje son: Problema, objeto, objetivo, contenido, resultado, y evaluación. En ese sentido, se debe establecer la relación entre los distintos componentes.

El **problema** no suele ser visto como uno de los componentes que integran el proceso de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, su función establece la unidad entre el objetivo y el contenido del proceso, lo que le da un carácter sistematizador. Esta característica del problema es lo que posibilita al docente la selección de métodos adecuados. Aunque, en el bachillerato se deben considerar las destrezas con criterio de desempeño que el currículo

establece, con el respectivo nivel de complejidad, y plantearlas en función de una problemática con intereses sociales y personales para los estudiantes. Tomando en cuenta que el problema obedece a los intereses de los estudiantes, en un contexto claro y definido, los objetivos y contenidos se integran sistemáticamente.

El **objetivo** es el componente trascendente, que guía al resto de los componentes durante el proceso. De esta manera, se concibe que el objetivo considera los estilos de aprendizaje como una cualidad inherente de los estudiantes y pretende formarlos en función de su diversidad. Aunque se empleen varias actividades a desarrollarse durante la clase, el objetivo deberá considerar en todo momento la atención de los diferentes estilos y garantizar, de esta forma, una educación integral.

Asimismo, desde las dimensiones instructivas, desarrolladoras y educativas deben tomarse en cuenta las preferencias de los estudiantes. Esto permitiría que sus capacidades o potencialidades se manifiesten con mayor claridad durante el proceso de la clase. A su vez, esto generaría la capacidad para poder involucrar nuevas formas de hacer las actividades, lo que contribuye a su desarrollo. Finalmente, implica una transformación de la personalidad del estudiante con respecto a una verdadera inclusión, como una respuesta a las exigencias sociales para una mejor convivencia.

En el proceso de enseñanza – aprendizaje suele aparecer una situación compleja para el docente al momento de determinar qué es más importante: el conjunto de contenidos o las habilidades que se puedan desarrollar. Este dilema surge porque se suele confundir al contenido con un sistema de conocimientos. De hecho, el pragmatismo establece que lo más importante es crear un sistema de habilidades, incluso por encima del valor de los conocimientos.

Sin embargo, las metodologías de enseñanza no suelen considerar la manera en que los aprendientes construyen el conocimiento desde sus características particulares, anclando la práctica docente a una actividad muy parecida a la de los laboratorios, donde el componente humano se disminuye. En esencia, lo que se pretende al incluir los estilos de aprendizaje en las concepciones metodológicas es, de cierta manera, continuar humanizando el proceso educativo.

Fuentes (2014) sostiene que el éxito del proceso de enseñanza – aprendizaje depende tanto de la correcta definición y determinación de sus **objetivos** y **contenidos**, como de los **métodos** y **recursos** que se aplican para alcanzar dichos objetivos (p.2). Es así que se entiende que una clase ideal es la que toma en consideración lo relacionado a los elementos que hacen de la enseñanza una actividad planificada.

La valoración del proceso de enseñanza – aprendizaje se la realiza desde una evaluación formativa y sumativa. Sin embargo, se suele dar mayor importancia a lo sumativo, lo que ha generado que los procesos de evaluación casi siempre sean vistos en términos de una calificación. La evaluación es una parte vital del proceso, pues permite comprobar no solo si los estudiantes han desarrollado nuevas y mejores habilidades y conocimientos, sino que también le permite al docente verificar qué aspectos metodológicos se pueden mejorar. La evaluación formativa debe estar enfocada para valorar desde las preferencias de los estudiantes el progreso que cada uno mantiene.

En ese sentido, la atención de los estilos de aprendizaje en el proceso de enseñanza podría entenderse como la aceptación de la diversidad por parte de los métodos de enseñanza en cuanto a las formas de construir el conocimiento. Sin embargo, las investigaciones consultadas en la literatura científica no definen con claridad cómo el proceso de la clase puede favorecer la atención de los estilos desde lo didáctico. Es por esta razón, que se ha realizado una caracterización sobre cómo deberían tomarse en cuenta los distintos componentes didácticos con la finalidad de atender los estilos de aprendizaje.

1.3 El estudio de los estilos de aprendizaje en el bachillerato ecuatoriano.

1.3.1 Los estudios nacionales sobre los estilos de aprendizaje. Alcances y limitaciones

En el ámbito ecuatoriano se puede apreciar un bajo interés por considerar a los estilos de aprendizaje como un factor esencial para mejorar el proceso de enseñanza. Prueba de esto es que las investigaciones revisadas, sobre todo los trabajos de titulación publicados por las universidades en sus repositorios, son escasas en cuanto a abordar la temática. Sin embargo, en las que han sido publicadas se pueden evidenciar aspectos que permiten una comprensión de cómo se ha dado la atención de los estilos en el contexto nacional.

Los autores manifiestan esencialmente que los docentes no están lo suficientemente capacitados como para desarrollar un proceso de enseñanza – aprendizaje tomando en cuenta las metodologías que podrían ofrecer una mejor perspectiva de la clase (Juera y Aguilar, 2015, p. 28). De hecho, lo que suele recomendarse es un programa de capacitaciones en torno a los aspectos didácticos del proceso y a la forma en cómo se llenan los documentos que el ministerio de educación exige como evidencia del proceso. Esto ha contribuido notoriamente a que se descuide el rol que desempeña el estudiante como un sujeto que posee características diversas.

En el contexto de la ciudad de Machala también se han realizado otras publicaciones, además de los respectivos trabajos de titulación que la UTMACH ha hecho públicos. Entre estos trabajos se encuentra el libro de Llerena y Salinas (2018) que aborda la relación controversial que se da entre los estilos y estrategias de enseñanza aprendizaje y la inclusión educativa. Llerena (2018) sostiene que: “La educación en la diversidad exige tomar en cuenta las diferencias individuales de los educandos para flexibilizar las estrategias educativas” (p.168). La autora en su libro realiza un análisis de lo que ocurre en los salones de clase ecuatorianos y los procedimientos que influyen significativamente para que se descuiden los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En ese sentido es evidente que se ha investigado muy poco sobre cómo influyen los estilos de aprendizaje en el proceso de la clase. Las investigaciones reflejan la característica de resolver casos puntuales en una institución determinada, como estudios de caso, empleando instrumentos que faciliten su solución.

1.3.2 Diagnóstico del estado actual de la atención a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Del Pacífico

En este apartado se presentan los resultados del diagnóstico inicial sobre cuáles son los estilos de aprendizaje de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Del Pacífico y cómo estos son atendidos en el proceso de enseñanza aprendizaje y cómo se produce su atención a través de este. Para ello se ha empleado una triangulación de métodos: observación participante, entrevista a profundidad, y un test. Con respecto a la observación participante se valoraron aspectos relacionados a cómo los docentes involucran los estilos de aprendizaje de los estudiantes en el proceso de la clase. La entrevista a profundidad fue dirigida a 10 docentes que conforman el bachillerato. En el caso del test se ha seleccionado el Cuestionario de Honey – Alonso para los Estilos de Aprendizaje que fue trabajado con una muestra aleatoria de 40 estudiantes del primero de bachillerato.

Resultados de la observación participante

La observación participante se generó con los docentes del bachillerato de la UNEIN. En este caso es necesario precisar que, si bien existen aciertos en cuanto al buen manejo de los aspectos didácticos por parte de algunos docentes, en otros se suelen obviar y generan desbalances en la calidad del proceso de enseñanza. De ninguna manera estos desbalances pudieran considerarse como intencionales, sino que son el resultado de las formas cómo se

ha llevado tradicionalmente la práctica educativa. A continuación, se enuncian los comportamientos observados:

- Los docentes suelen generar talleres grupales que no son supervisados de manera cuidadosa para solventar inquietudes o para constatar si realmente se está cumpliendo el objetivo de la tarea. En ese sentido, los estudiantes pragmáticos son los que suelen cumplir de manera voluntaria y los demás presentan desbalances.
- En ciertos casos algunos docentes no suelen ser flexibles con la manera en que los estudiantes pueden, incluso por razones justificadas, entregar un trabajo según los parámetros establecidos.
- En otros casos algunos docentes dividen entre los estudiantes los temas que el libro de la asignatura propone sin que exista un refuerzo posterior en la clase o que se exploren otras formas de llevar el proceso.
- Algunos docentes suelen dar más importancia a los productos del proceso de enseñanza, por ejemplo: cuaderno de materia, portafolio, bitácoras, etc. Y ubican en segundo plano los demás aspectos del proceso de aprendizaje.
- Algunos docentes suelen atribuir los vacíos en la materia que los estudiantes presentan a las falencias cometidas por el profesor del año anterior, sin que se genere un refuerzo consciente para superar esos vacíos.
- En algunos casos hay docentes que suelen considerar al libro de la asignatura como un referente riguroso. Esto produce que se estresen por planificar e impartir todo lo que está en el libro. Esta forma de considerar el libro de la asignatura es criticada por otros docentes que, incluso, buscan textos adicionales para enriquecer las temáticas de las clases.
- Los docentes generalmente no aplican instrumentos para conocer las preferencias de estudio de los estudiantes. El diagnóstico que se aplica al inicio del año lectivo está encaminado a establecer resultados cuantitativos sobre lo que recuerdan de las temáticas que el profesor elige para el examen. En la mayor parte ese proceso se lo trata de hacer con calidad; o sea, tomando en cuenta que sean temas que correspondan a las destrezas impartidas el año anterior, pero continúa teniendo predominio la asimilación y reproducción de conceptos.
- Como se ha mencionado: el diagnóstico únicamente evalúa los conocimientos teóricos de los estudiantes, pero no hay un acercamiento de parte de los docentes a los aspectos emocionales. Esta última parte la suele realizar el Departamento de

Consejería Estudiantil (DECE). Sin embargo, el DECE suele remitir informes a los docentes.

- Espontáneamente hay docentes que han propuesto charlas sobre cómo manejar la diversidad en el salón de clase. Estas charlas, que empezaron a manifestarse poco antes de iniciar la pandemia, no han podido continuar con la misma intensidad o frecuencia.
- Hay docentes que no poseen una formación pedagógica que los faculte o actualice en cuanto a nuevas tendencias sobre el manejo del proceso de enseñanza; aunque en gran medida, por iniciativa de los mismos docentes y por gestión de la institución, algunos de ellos están terminando sus estudios universitarios.
- Algunos docentes suelen imponer una disciplina muy rígida que termina coartando la libertad del estudiante en el salón de clase. Esta forma de llevar la disciplina ha provocado que otros docentes, en cambio, pierdan el control de la clase.
- Algunos docentes ocupan todo el tiempo en clases magistrales, donde la participación de los estudiantes no se aprecia del todo.
- Los estudiantes que son más espontáneos o participativos suelen reaccionar negativamente cuando no se los toma en cuenta.
- En algunas clases los recursos no varían, por ejemplo: el uso de diapositivas es característico siempre de la clase.

Tomando en cuenta las observaciones realizadas se precisa que el proceso de enseñanza – aprendizaje es considerado por los docentes del bachillerato de una manera positiva. Sin embargo, las formas de proceder con respecto a su ejecución son variadas: hay docentes que se actualizan constantemente, pero también hay quienes se resisten a descubrir nuevas formas de enseñanza. Para estos últimos los estudiantes con estilos activos o teóricos pueden representar un verdadero reto, pues suelen ser vistos como posibles “saboteadores” de la clase. En definitiva, aunque una parte del profesorado se esfuerce por conocer mejores métodos para su práctica hay otra parte que crea un ambiente de poco interés para los estudiantes, pues estos últimos suelen ver a ciertos profesores como “autoritarios”.

Resultados de la entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad se realizó a los 10 docentes que integran el bachillerato de la UNEIN. Sin embargo, por dificultades familiares, propias del contexto actual por la pandemia, de los 10 se ha podido entrevistar a 6. Los docentes entrevistados mostraron toda la predisposición del caso para compartir algunas reflexiones en cuanto al proceso de enseñanza en el bachillerato, sobre la dinámica de la clase, y sobre cómo actuar, desde su

perspectiva con la diversidad de estilos que suelen presentarse en el salón. Por lo cual se pueden establecer las siguientes respuestas:

Reflexiones previas sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje en el bachillerato (que en esta investigación se considera como objeto de estudio).

- El proceso de enseñanza se ve afectado por la baja calidad en los textos que sirven de apoyo a las asignaturas.
- Se considera que el Currículo 2016 es adecuado porque permite la flexibilidad en cuanto los temas a impartir.
- Se deben superar los estigmas que los docentes suelen tener en cuanto al uso de los textos.
- Hay que mejorar los enfoques negativos que los niveles anteriores al bachillerato han inculcado en los estudiantes, profundizando aún más en la importancia de la comprensión lectora como algo inherente a todas las asignaturas.
- Debería ser más vivencial que teórico.
- Los otros docentes deberían recordar que es una fase previa a la universidad.
- El proceso de enseñanza en el bachillerato debe surgir de la experiencia previa.
- Debe ser cooperativo.
- En el bachillerato el estudiante ya sabe lo que quiere, por lo que es más “suelto”.

Reflexiones sobre la dinámica de la clase (que en esta investigación es el campo de estudio).

- Se concibe que el docente aprende junto a los estudiantes en la dinámica de la clase, por lo que desaparece la figura de autoridad.
- El docente debería partir de ejemplos y reflexionar.
- La dinámica de la clase debe ser horizontal; o sea, el profesor y el estudiante aprenden juntos.
- La planificación puede variar de acuerdo al ánimo de los estudiantes.

Primera interrogante: ¿Cómo trabajaría usted en una clase con un estudiante que sea activo, que posea una energía elevada, y que esté siempre al pendiente por hacer cosas o moverse de un lugar a otro?

- Buscar nuevas estrategias.
- En lo posible tomar métodos propios de la enseñanza tradicional.
- Considerarlos como líderes de grupos.
- Darles el rol de guías de sus compañeros.
- Buscar siempre algo diferente para ellos.

- Mantenerlos activados.
- Hacerlos trabajar en grupo.
- Hay estudiantes que son activos pero que poseen conocimiento, y otros que no lo poseen, entonces genera dificultades para trabajar con ellos.
- En lo posible negociar la actitud con el estudiante.
- Moderar para que se controle.
- Trabajar con sociodramas y que expongan sus ideas.

Después de intercambiar impresiones o experiencias compartidas se presenta la segunda interrogante: ¿Qué haría usted con un estudiante, en cambio, que sea tranquilo, pero que reflexiona, que suele generar ideas en torno a lo que observa y no suele actuar espontáneamente?

- Es complicado trabajar con estos estudiantes.
- En lo posible asociarlos con los que poseen más energía.
- Trabajo en pares.
- Darles confianza.
- Resaltar el trabajo que realizan.
- Hacer observaciones no personalizadas.
- Tenerles paciencia.
- Calificar en la medida de sus posibilidades.
- Darles el rol de guías de sus compañeros.
- Tenerlos como apoyo en la clase.
- Hay que sacarlos a la pizarra.
- Hacer que puedan inferir el tema de la clase para generar su participación.

Asimismo, después de intercambiar impresiones, reflexionar sobre el contexto actual, se establece la tercera interrogante: ¿Y con los estudiantes que son muy analíticos, que suelen separar lo objetivo de lo subjetivo, y por lo tanto suelen ser críticos con lo que se les dice o tienen que hacer?

- Tratarlos siempre con respeto.
- En la medida de lo posible tenerlo de parte durante la clase (hacerlo cómplice).
- Mantener la empatía estudiante – profesor.
- Se emplea un proceso con más tiempo para trabajar lo emocional.
- Preguntarles con quiénes les gustaría trabajar.
- Generar trabajo colaborativo.

- Con ellos hay que reflexionar y generar debates.
- Hay estudiantes que son críticos, pero de forma negativa (los que intentan sabotear la clase).
- No se han identificado.
- Hay que generar debates y hacer que construyan la clase.

Finalmente, para concluir la entrevista se pregunta ¿Cómo suele trabajar con aquellos estudiantes que constantemente reclaman algo por hacer, o se adelantan a las actividades que usted ha planificado para la clase?

- Darles más actividades.
- Mantenerlos ocupados.
- Aplicar la clase invertida, donde el estudiante lleva la clase y el docente orienta.
- Es posible darles el rol de guía de sus compañeros.
- Hay que darles bastante trabajo.
- Que expliquen a los otros estudiantes la actividad.
- Hay que dosificar las actividades y alentarlos a ayudar a los demás.
- Darles más trabajo.
- Darles el rol de tutores de sus compañeros.
- Hay que trabajar cuidadosamente con ellos, pues la escuela suele acostumbrarlos a que siempre tengan la más alta nota.

Se pueden obtener algunas conclusiones a raíz de lo que se ha descrito en las respuestas ofrecidas por los docentes. En ese sentido, poseen una concepción variada, aunque positiva sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje en el bachillerato. Para algunos docentes esta fase es más importante, pues es previa a la universidad. Para otros es una fase más en el proceso de formación de un estudiante. Las formas en cómo se atienden los estilos de aprendizaje también es diversa, pero en el sentido de asignar roles o mantener ocupados a los estudiantes; y en algunos casos para controlar la disciplina en el salón. En síntesis, se puede diagnosticar que si bien hay concepciones favorables sobre cómo es el proceso de enseñanza – aprendizaje, se necesita de un apoyo de carácter metodológico que facilite el proceso de la clase tomando en cuenta la variedad de estilos.

Resultados del CHAEA

El Cuestionario Honey Alonso para los Estilos de Aprendizaje es un método de carácter cuantitativo. En ese sentido, se empleó para conocer, con cierta exactitud, los estilos de aprendizaje de los estudiantes que ingresan al bachillerato. Fueron 42 estudiantes de Primero de Bachillerato General Unificado a los que se les aplicó el test. De estos estudiantes: 22

reflejaron un predominio en el estilo reflexivo, 8 con estilo activo, 7 con estilo pragmático, y 5 con estilo teórico. A continuación, se presentan los resultados obtenidos:

Figura 2

Resultados del CHAEA:



Elaborado por el autor

Como se aprecia en el gráfico 1 es el estilo reflexivo el que predomina en los estudiantes que ingresan al bachillerato. Sin embargo, debe considerarse que esta valoración puede variar de acuerdo al momento en que se aplica el CHAEA, tomando en cuenta la formación que los estudiantes reciben en sus etapas previas, y otros factores contextuales. Los de estilo activo y pragmático son los que según estos resultados predominan en el bachillerato, después de los de estilo reflexivo. Y, aunque el estilo teórico aparezca como no predominante, hay que considerar su influencia en la clase, y sus características al momento de aprender.

En las entrevistas y observaciones a los docentes se pudo diagnosticar que los estudiantes con estilo reflexivo suelen predominar en la clase, por lo que les resulta complejo trabajar con este estilo. Esto implica que deben incentivarlos más para que se relacionen en el proceso de la clase. Generalmente, demandan de la creatividad del docente, por lo que es necesario incorporar estrategias didácticas que produzcan en los estudiantes reflexivos la necesidad o el interés por participar. Por lo tanto, existe la necesidad de contribuir al proceso de enseñanza con estrategias diversificadas que puedan generar en los estudiantes el involucramiento con la clase. Esta situación se presenta en todas las clases; pues, sin especificar una asignatura, en todas ellas el docente debe procurar su participación, lo que para algunos podría resultar como una imposición.

El estudiante reflexivo, de acuerdo con la teoría de Kolb (1984), desarrolla sus procesos de observación partiendo de una acción. Sin embargo, si el docente no emplea estrategias

didácticas adecuadas, que motiven su desarrollo e involucramiento, podría tener dificultades con teorizar o representar abstractamente lo que está aprendiendo. Esto podría afectar de la misma manera para experimentar con lo aprendido, obstruyendo de esa forma el adecuado aprendizaje.

Conclusiones parciales del capítulo

Tomando en cuenta los resultados obtenidos de la sistematización teórica del objeto y el campo de la investigación y su correspondiente contextualización, se concluye que una metodología con estrategias didácticas diversificadas pudiera contribuir a la atención de los estilos de aprendizaje de los estudiantes durante el proceso de la clase. Para ello en el siguiente capítulo se hará la descripción del aparato metodológico que sustenta esta investigación, asumiendo la teoría del aprendizaje experiencial. Esta teoría, de acuerdo a los estilos adaptados por Honey y Mumford (1986), posibilitan una atención más directa de las preferencias de estudio de los estudiantes, tomando en cuenta sus particularidades.

CAPÍTULO 2: MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 2: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se tratan todos los aspectos metodológicos que sirvieron de base para la realización de este trabajo de investigación. Se inicia justificando el tipo de investigación asumida, la fundamentación del paradigma en este trabajo, la selección del universo poblacional y las razones por las que se ha seleccionado una muestra. También se describen en este apartado de la tesis los métodos teóricos que posibilitaron la elaboración del marco teórico, los empíricos que facilitaron la recogida de información y el diagnóstico de los estudiantes; además, de los empleados para el planteamiento de una metodología de atención a los estilos de aprendizaje con su respectiva valoración.

2.1.- Perspectiva de la investigación

En este apartado se especifica el tipo de investigación que corresponde al proceso desarrollado como trabajo de titulación. Se presentan los criterios para tomar en cuenta el enfoque mixto en la complementariedad de métodos, que pretende asumir métodos tanto cualitativos como cuantitativos, de acuerdo a la necesidad de lo que se investiga; y, se describirán algunos aspectos del presente proyecto que permitan comprender el tipo de investigación al cual se adscribe.

El objetivo de esta investigación fue alcanzar la atención de los estilos de aprendizaje de los estudiantes a través de la clase, para ello se propone una metodología sustentada en el uso de estrategias didácticas diversificadas, para correlacionarse con la variable dependiente de “atención a los estilos de aprendizaje”, que los estudiantes del bachillerato de la Unidad Educativa Del Pacífico reflejan en la aplicación del Cuestionario de Honey – Alonso sobre estilos de aprendizaje (CHAEA) (Alonso, C y Gallego, D. 2000).

La presente investigación sigue un diseño no experimental, longitudinal (evolución de grupo o cohort), del tipo explicativa, aplicada, de campo y está sujeta a un paradigma mixto. Esto se asume porque se han complementado métodos e instrumentos de carácter cuantitativo para el diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, pero también se han empleado métodos cualitativos para comprender lo que los docentes entienden por estilos de aprendizaje, tomando en cuenta algunos indicadores que sirvieron de base para especificar la atención que brindaban.

Para las diversas investigaciones los grandes paradigmas que se han planteado desde la filosofía son: el positivista, el interpretativo, y el sociocrítico. En investigaciones más puntuales, Hernández (2017) establece que el conflicto sobre si los métodos cuantitativos son

superiores a los cualitativos, o viceversa, está superado. Lo importante es que el investigador tenga claridad sobre los métodos que permiten el desarrollo de su investigación. En ese sentido, el mismo autor propone que existe, además de los enfoques cuantitativos y cualitativos, un enfoque mixto.

De esta manera Hernández (2017) sostiene también que en la investigación multimétodos es el investigador el que ha determinar la prevalencia de lo cualitativo o lo cuantitativo, o, por lo contrario, establece que existe una igualdad en la utilidad de ambos métodos (p. 535). Por lo mismo, dada la necesidad que se establece en el presente trabajo se decidió emplear una triangulación de métodos para obtener una mayor calidad en cuanto a los resultados del proceso investigativo.

2.1.1 Selección del paradigma

El presente trabajo se enmarca en las características del paradigma mixto porque posibilita la reflexión en el proceso investigativo sobre la necesidad de asimilar una metodología que brinde atención a los estilos de aprendizaje, desde el uso de estrategias diversificadas. El proceso de enseñanza – aprendizaje posee diversas perspectivas debido a que no existe un acuerdo fijo de las teorías sobre la naturaleza precisa del aprendizaje, lo que lo convierte en un fenómeno complejo. Guerrero, Prado, y Ojeda (2016) sostienen que el paradigma mixto permite poseer una visión más amplia y reducir la complejidad del fenómeno.

El conocimiento sobre los estilos de aprendizaje es disperso debido a las variadas teorías que se han presentado para poder comprender las formas en que un sujeto aprende. La descripción de los estilos de aprendizaje permite, al mismo tiempo, la comprensión de los fenómenos que atañen a la realidad educativa. El paradigma mixto, en ese sentido, busca dar respuesta a un problema que se encuentra en un proceso tan complejo como es el caso del fenómeno educativo. De esta manera, no se puede hablar de una investigación totalmente cualitativa, puesto que existe la necesidad de aplicar el CHAEA para el diagnóstico inicial de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Tampoco se puede afirmar que sea una investigación eminentemente cuantitativa, pues se ha recurrido a métodos que permitieron indagar las concepciones que los docentes poseen para atender los estilos de aprendizaje.

La finalidad de la investigación, con el enfoque del paradigma mixto, en la educación no significa necesariamente la acumulación de conocimientos o la comprensión de la realidad educativa, sino aportar con información que guíe la toma de decisiones y la transformación de la misma. Esta investigación sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje tiene como finalidad transformar una situación real en la búsqueda de mejorar la calidad de los procesos

de enseñanza. Tomando en cuenta esta descripción, es necesario un enfoque mixto en la investigación sobre los estilos de aprendizaje. A partir de lo que sostienen Pérez (2011), Hernández (2018), y Ortega (2018) se asume que la investigación mixta es la adecuada cuando se trata de investigar temas tan complejos como el aprendizaje. Por lo que, la complementariedad de métodos que se ha empleado en la investigación responde a la naturaleza del objeto de estudio.

Además, la investigación en el ámbito educativo debe estar orientada a favorecer mecanismos de mejora en la práctica docente; por lo que, la investigación mixta, dentro de las facilidades que ofrece este paradigma, fundamentado en la filosofía del pragmatismo, permite contribuir al tratamiento de los estilos de aprendizaje en el proceso de enseñanza. Tomando en cuenta que, en la búsqueda de la mejora en los procesos educativos, frecuentemente, se corre el riesgo de tratar a los sujetos como objetos, cuando la reflexión solo considera los resultados de un test, esta debe complementarse con aquellos métodos que permitan obtener información sobre cómo los sujetos se interrelacionan en torno a un mismo fenómeno.

En conclusión, se debe considerar que, usualmente, las técnicas que se emplean en las investigaciones suelen reducirse a una articulación simplista entre la selección del paradigma y el enfoque epistemológico; por lo tanto, la selección de las técnicas depende más del enfoque epistemológico que posee el que investiga, y a la orientación que como investigador desea otorgarle al proceso investigativo.

2.2 Selección de la población y muestra

La Unidad Educativa Particular Del Pacífico es una institución de la ciudad de Machala, ubicada junto a la urbanización El Portón. En el año lectivo 2020-2021 el bachillerato cuenta con una planta docente de 10 profesionales. Algunos de ellos son licenciados en ciencias de la educación, y otros ya cuentan con un posgrado en la misma rama; otros, en cambio, se encuentran en proceso de obtener la licenciatura en educación. Esto le ha permitido ofrecer un servicio educativo con elevado prestigio a la comunidad orense. La institución es reconocida en el medio como una de las más importantes de la ciudad y de la provincia, lo que le brinda unas características particulares que no se pueden obviar en el proceso de investigación.

De acuerdo a la información obtenida sobre el bachillerato, posee un total de 277 estudiantes que están distribuidos desde primero hasta el tercero de BGU. De ese universo, la presente investigación toma como población a los estudiantes de primero y docentes del Bachillerato General Unificado. El CHAEA fue aplicado a los estudiantes de Primero BGU, que son los que están iniciando este nivel. Los estudiantes están divididos en dos grupos, por lo que se

ha seleccionado una muestra aleatoria para tomar en cuenta uno de los grupos conformado por 42 integrantes.

2.3 Los métodos de la investigación

Los métodos han sido seleccionados de acuerdo al enfoque del paradigma mixto. De esta manera, se han podido establecer entre los métodos teóricos los siguientes: el analítico sintético, el inductivo deductivo, el sistémico, y el de modelación. Entre los métodos empíricos se encuentran: la observación participante, la entrevista a profundidad, y el test. A continuación, se fundamenta en qué consiste cada uno y cómo aportaron a la investigación.

2.3.1 Selección de métodos teóricos

Los métodos teóricos son los que permiten construir el marco teórico que sustenta el proceso de investigación. Es necesario que antes de ejecutar cualquier investigación se tenga claridad sobre las diferentes teorías que abordan el objeto de estudio, pues eso garantiza la coherencia con el discurso científico y con la producción del conocimiento. Martínez (2006) analiza en su artículo, sobre la síntesis en la investigación, la existencia de dos aspectos fundamentales de toda investigación, sea esta cualitativa o cuantitativa: el primero consiste en recoger toda información necesaria y suficiente para alcanzar esos objetivos o solucionar un problema; y, el segundo, en estructurar esa información en un todo coherente y lógico (p.128). De esta manera, en la construcción del marco teórico se han empleado los siguientes métodos:

- Analítico sintético

El análisis se entiende como la separación en partes de un determinado elemento con la finalidad de llegar a su mejor comprensión. Lopera (2010) y Abreu (2014) concuerdan en que el método analítico parte de un conocimiento general de la realidad para poder establecer procesos de clasificación de los elementos que se estudian. Dicha desintegración posibilita al sujeto que analiza para que pueda abstraer ideas más esenciales de cada parte del fenómeno a estudiar.

En este caso, el análisis ha servido de método teórico fundamental, pues posibilitó comprender cómo habían sido abordados los estilos de aprendizaje en diferentes teorías. A su vez, el mismo autor sostiene que el análisis guarda relación con la síntesis, que pretende el máximo grado de concreción posible. Es así que el método analítico sintético resultó fundamental para llevar a cabo la comprensión y expresión de las diferentes teorías y modelos.

- Inductivo deductivo

Abreu (2014) sostiene que lo inductivo se emplea para conocer las características de lo que se estudia para poder llegar a una idea de carácter general. De este modo, lo inductivo ha permitido precisar algunos rasgos sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la UNEIN. Además, que el contacto con los docentes es una forma de involucrarse con las concepciones particulares para poder encontrar una relación con alguna teoría general sobre el proceso de enseñanza, que posibilite proponer una metodología que vaya acorde a las necesidades de los mismos. O, en caso contrario, tratar de construir una teoría que pueda solventar las exigencias de un contexto determinado.

Lo inductivo, contrario a lo que se podría suponer, no guarda una relación totalmente antagónica con lo deductivo. Si bien lo deductivo parte de una concepción general para poder encontrar aplicaciones en casos puntuales; lo inductivo deductivo se emplea en la investigación cuando se busca establecer desde un análisis previo o empírico, y después buscar una teoría que brinde las posibles soluciones a un problema. Newman (2006) afirma que una nueva manera de hacer investigación es trabajar sobre los hechos, y no partir necesariamente desde una autoridad o teoría.

- Método sistémico

El método sistémico se empleó en la investigación al tomar en cuenta las diferentes fases del proceso. Esto facilita la comprensión de una lógica seguida en la investigación y que la lectura de la misma pueda facilitar la puesta en ejecución de lo que se propone. Valledor (2017) sostiene que el método sistémico ofrece la cualidad de funcionamiento integral. Esto se comprende como una característica inherente de la investigación.

La relación entre las preguntas científicas surge a su vez para dar seguimiento y solución al problema de investigación que planteaba sobre cómo contribuir a la atención de los estilos de aprendizaje, y la propuesta metodológica se brinda como una respuesta a las necesidades de los docentes del bachillerato, son aspectos que constituyen una cualidad integral de la investigación.

- Método de modelación

Tamayo-Roca (2017) sintetiza a varios autores para asumir una definición sobre la modelación como una parte del proceso investigativo. En ese sentido, el autor hace alusión a que la modelación implica un proceso de síntesis, que tiene como finalidad la representación de lo que se aporta como producto de la investigación (Tamayo, 2017, p. 83). Lo que propone como definición del método de modelación coincide con la intención con la que fue empleado; puesto que, el aporte de este trabajo está enfocado en brindar una metodología que pueda atender a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de bachillerato. Esto concierne

a una necesidad de representación de esa metodología, como se verá en el capítulo 3, por lo que la modelación permite la expresión de los distintos planteamientos que se hacen en torno al aporte práctico que es un requisito fundamental de esta tesis.

2.3.2 Selección de métodos empíricos

Los métodos empíricos son los que facilitan el contacto experimental de la investigación. En este caso abordaremos aquellos que han permitido obtener los datos que forman parte de la fundamentación del presente trabajo de titulación. Según Albert (2006) existen dos formas básicas para la obtención de datos a las cuales se enfrenta el que investiga una realidad determinada: los recoge o los produce (p.231). En ese sentido tomaremos en cuenta aquellos que nos facilitaron la recogida de los datos. Los métodos empíricos que han posibilitado la investigación son: observación participante, entrevista a profundidad, y test.

- Observación participante

La observación participante está relacionada con la etnografía, y ambas son técnicas de investigación cualitativa que buscan los aspectos importantes de lo que se estudia y que no se pueden precisar cuantitativamente. Marshall y Rossman (1989) definen a la observación participante como la descripción de los fenómenos que se estudia en el campo donde se los estudia. De esta manera, de acuerdo a la intencionalidad de la investigación se seleccionó a la observación participante como una de las técnicas que permitieron la recolección de aspectos fundamentales. Entre esos aspectos fundamentales se encuentran las formas en cómo los docentes suelen llevar el proceso de la clase, los procedimientos que quizá pudieran afectar a que el proceso de aprendizaje sea más efectivo, la relación interpersonal de los docentes y estudiantes, etc.

Albert (2006) sostiene que el rol del investigador que observa consiste en describir el fenómeno observado de tal manera que sea lógica su comprensión no solo para él mismo como investigador, sino también para los que no han formado parte de la investigación (p.233). Para Campos y Martínez (2012) la observación participante consiste en la forma más sistemática y lógica para el registro visual de lo que se pretende conocer.

Es así que, la observación es el método más empleado en las investigaciones; por lo que implica un proceso que facilita la descripción, explicación, y finalmente la comprensión de los fenómenos observados. De esta manera, el investigador forma parte de la planta docente del bachillerato, por lo que se la implementó en la presente investigación. Este método parte

de actividades mencionadas, como la descripción y explicación, pero tomando en cuenta indicadores que hacen que la observación posea lógica en lo que se investiga, al mismo tiempo que el investigador no es un sujeto externo del grupo.

- La entrevista en profundidad

La entrevista a profundidad es otro método necesario para emplearse en una investigación. Albert (2006) sostiene que en la entrevista en profundidad el entrevistador formula preguntas de acuerdo a lo que considere adecuado para el estudio. Por lo que se ha considerado necesario entrevistar a los docentes para comprender y conocer sus concepciones sobre el proceso de enseñanza, cómo abordan la diversidad y la dinámica del salón de clase, y qué estrategias suelen emplear para obtener mejores resultados.

A diferencia del método de observación el entrevistador cualitativo no puede quedarse atrás y esperar que las personas hagan algo antes de formular preguntas, sino que debe conseguir que el entrevistado hable sobre sus perspectivas y experiencias (Taylor y Bogdan, 2008, p.204). Por lo tanto, la entrevista a profundidad aporta a la investigación con las concepciones que los docentes, en este caso del bachillerato, han ido formando a través de la experiencia. En ese sentido, la entrevista también busca determinar si se arrastran concepciones tradicionales sobre el rol del docente y el estudiante o, por lo contrario, si los docentes buscan formas novedosas para captar la atención de los estudiantes.

- Test

Los test son instrumentos de medición y se han implementado en el área de la psicología, para obtener información más precisa sobre el comportamiento de las personas en las distintas fases en que se las desea conocer (Muñiz, 2019, p.7). Este aporte de la psicometría constituye un mecanismo necesario para dar los aspectos de confiabilidad que toda investigación debe poseer. De la misma manera, hay que resaltar que los test no son los que determinan los resultados por sí solos, sino que son los psicólogos los que deben realizar una interpretación rigurosa, pues pueden afectar de manera sustancial la vida de las personas. En este caso se ha implementado el Cuestionario de Honey – Alonso para los Estilos de Aprendizaje.

En el contexto nacional, de acuerdo a la literatura revisada, lo que se ha establecido son procesos de validación de algunos instrumentos. En este sentido, algunos de estos trabajos se encaminan a validar el CHAEA, por plantear sus fundamentos de acuerdo a la teoría de Kolb, que sostiene su interés en comprender de qué manera el aprendiente se relaciona con el ambiente y cómo este influye en su proceso de adquisición de conocimiento (Escobar,

Llumiquinga, 2018, p. 37). Para Martín y Camarero (2001) el CHAEA es una adaptación al contexto académico español del Learning Style Questionnaire (LSQ) de Honey y Mumford, que a su vez se basa en el Learning Style Inventory (LSI) de Kolb (Citado por Gómez, 2006). Este instrumento (CHAEA) posee gran aceptación en el contexto ecuatoriano en la medición de los estilos de aprendizaje, y goza de gran popularidad en los países iberoamericanos debido a su facilidad en la comprensión de los procesos de medición de los estilos. En la Universidad Técnica del Norte, en 2014, Ibarra, se desarrolló un proceso de aplicación del cuestionario CHAEA; en este caso la aplicación recayó sobre los estudiantes que ingresaban al primer año de la carrera de ingeniería industrial, con la finalidad de mejorar las prácticas de enseñanza. La Universidad Politécnica del Ecuador también publicó una investigación en la que se aplicó este instrumento a 116 estudiantes para validar estrategias de estilos de aprendizaje.

En la investigación antes citada se desarrolló un proceso de validación por jueces que recomendaron el uso de estrategias de aprendizaje específicas, tomando en cuenta para el constructo los conceptos establecidos por Alonso, Gallego y Honey (2007). Y, como el interés de esta investigación es aplicar el cuestionario en estudiantes que ingresan al bachillerato con el fin de conocer los estilos de aprendizaje durante el proceso de la clase, se considera el más idóneo por guardar características afines: en ambos casos se aplica al inicio de un nivel de educación. Por lo tanto, cumple con el principio de confiabilidad.

Finalmente, el CHAEA consta de 80 ítems valorados en escala dicotómica, se estructura en cuatro grupos de 20 ítems correspondientes a los cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

2.4 Operacionalización de las variables

En un proceso de investigación es necesario conocer las variables que dan seguimiento al trabajo que se realiza. De esta manera, se abordan en este apartado las definiciones que son fundamentales para ejecutar tal seguimiento. En esta investigación se presentan dos variables, una independiente y otra dependiente. La variable independiente es: metodología sustentada en el uso de estrategias didácticas diversificadas. Y, la variable dependiente es: estilos de aprendizaje.

Variable: Estilos de aprendizaje.

Definición nominal:

Los estilos de aprendizaje son las maneras en las que una persona aprende, dependiendo en gran medida de las experiencias acumuladas por el aprendiente y por el contexto en el que se desenvuelve (Kolb,1984).

Dimensión operacional:

Tabla 5

Operacionalización de la Variable Dependiente: Estilos de Aprendizaje.

Subvariable	Dimensiones	Indicadores
Estilo activo	Las experiencias inmediatas y observaciones concretas.	El estudiante es sociable. Acepta retos. Es empático. Es comprometido.
Estilo reflexivo	El individuo reflexiona sobre estas observaciones y comienza a construir una teoría general de lo que puede significar esta información.	El estudiante genera ideas. Es intuitivo.
Estilo teórico	El estudiante forma conceptos abstractos y generalizaciones basadas en sus hipótesis.	El estudiante es hermético. Es investigador. Poco sociable. Genera modelos. El estudiante es analítico. Es deductivo.
Estilo pragmático	El estudiante prueba sus implicaciones de sus conceptos en situaciones nuevas.	Prueba nuevas ideas o técnicas y experimenta con lo aprendido.

Elaborado por el autor

2.5 Descripción de los instrumentos y las técnicas para recolectar información

En correspondencia con la segunda pregunta de investigación fueron diagnosticados los estilos de aprendizaje de los estudiantes del bachillerato de la Unidad Educativa Del Pacífico, cuya población es 84 estudiantes del Primero BGU. Por razones prácticas relacionadas con la pandemia y los recursos que se han implementado se ha decidido diagnosticar los estilos

de aprendizaje con una muestra probabilística aleatoria de 42 estudiantes, que corresponden a los matriculados en el Grupo B del Primero de bachillerato del año lectivo 2020 – 2021.

2.5.1 Procedimientos para realizar el diagnóstico

Para el diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los estudiantes del bachillerato de la Unidad Educativa Particular Del Pacífico, se observaron las clases de los docentes del bachillerato, se establecieron entrevistas a profundidad con los docentes de esta misma sección, donde ellos reflexionaban y comentaban sobre cómo suelen trabajar con los estudiantes que presentan diversas maneras de aprender. También se aplicó el Cuestionario de Honey – Alonso para los Estilos de Aprendizaje. A continuación, se detalla cómo se aplicaron los diferentes métodos.

2.5.1.1 Aplicación de la observación participante (Anexo A).

La observación participante suele presentar características similares con la entrevista a profundidad. En ambas técnicas cualitativas el investigador interactúa con los que están siendo investigados. Se comparten pareceres, opiniones, experiencias, que enriquecen la recogida de los datos que después se procesarán según un análisis. Sin embargo, la entrevista a profundidad se lleva a cabo en un momento concreto de la investigación, donde el entrevistador y entrevistado desarrollan un acercamiento espontáneo, mientras que la observación participante requiere de un proceso continuo.

En el caso presente el investigador es docente de la institución donde realiza la investigación. Desde hace seis años ha ejercido su docencia exclusivamente en el bachillerato; además que no ha tenido necesidad de cambiar de institución, o escenario, lo que lo faculta para hacer uso de lo que ha observado constantemente en el proceso de enseñanza en el bachillerato. De este modo, la observación que se realizó en la Unidad Del Pacífico, recoge los aspectos más notorios que suelen presentarse de manera recurrente.

La siguiente tabla reúne los aspectos fundamentales de la observación participante, realizada a las clases de los docentes del bachillerato, en el intento por definir si coincide con lo que han expresado en las entrevistas. Es necesario aclarar que no se busca desacreditar las concepciones de los docentes, sino aportar con mayor claridad a cómo se están atendiendo los estilos de aprendizaje en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el bachillerato.

Tabla 6*Aspectos Observables de las Clases de los Docentes*

Indicadores	Aspectos que se observaron		
Atención a los estudiantes que demuestran gran energía o un estilo activo.	Los objetivos de la clase están pensados para que los estudiantes participen activamente.	Los recursos o materiales didácticos posibilitan que los estudiantes trabajen activamente.	La evaluación del proceso toma en cuenta que los estudiantes son activos.
Atención a los estudiantes que son más tranquilos y reflexivos.	Los objetivos de la clase están pensados para que los estudiantes reflexionen.	Los recursos o materiales didácticos posibilitan que los estudiantes trabajen a partir de la reflexión.	La evaluación del proceso toma en cuenta que los estudiantes reflexionan.
Atención a los estudiantes que son críticos y analíticos con lo que les rodea.	Los objetivos de la clase están pensados para involucrar en el proceso a los estudiantes que son críticos.	Los recursos o materiales didácticos posibilitan que los estudiantes analicen.	La evaluación del proceso genera momentos de análisis.
Atención a los estudiantes que suelen ser prácticos o pragmáticos.	Los objetivos de la clase van más allá de lo teórico y proponen actividades para su realización.	Los recursos o materiales didácticos suelen tener una relevancia considerable en el proceso.	La evaluación es diversificada y toma en cuenta la parte práctica de lo aprendido.

Elaborado por el autor

2.5.1.2 Aplicación de la entrevista a profundidad (Anexo B).

Para la aplicación de la entrevista a profundidad se han seleccionado a 10 docentes que son los que conforman el bachillerato de la UNEIN. Por razones, asimismo prácticas, estas entrevistas se dieron por videoconferencias a través de la herramienta Google Meet, que permitió grabar los encuentros para un posterior análisis de la información que los docentes aportan, constituyendo esas grabaciones el registro fiel de los datos. De esta manera, se estableció una guía flexible; puesto que el interés de la entrevista a profundidad estuvo centrado en conocer cómo los docentes atendían a estudiantes que poseían las características de los estilos: activo, reflexivo, teórico, y pragmático. Se respetaron los siguientes pasos:

1. Saludo y ambientación sobre el interés de entrevistarlo (a).
2. Reflexiones previas sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje en el bachillerato (que en esta investigación se considera como objeto de estudio).
3. Reflexiones sobre la dinámica de la clase (que en esta investigación es el campo de estudio).
4. Primera interrogante: ¿Cómo trabajaría usted en una clase con un estudiante que sea activo, que posea una energía elevada, y que esté siempre al pendiente por hacer cosas o moverse de un lugar a otro?
5. Después de intercambiar impresiones o experiencias compartidas se presenta la segunda interrogante: ¿Qué haría usted con un estudiante, en cambio, que sea tranquilo, pero que reflexione, que suele generar ideas en torno a lo que observa y no suele actuar espontáneamente?
6. Asimismo, después de intercambiar impresiones, reflexionar sobre el contexto actual, se establece la tercera interrogante: ¿Y cómo trabajaría con los estudiantes que son muy analíticos, que suelen separar lo objetivo de lo subjetivo, y por lo tanto suelen ser críticos con lo que se les dice o tienen que hacer?
7. Finalmente, como para concluir la entrevista se pregunta ¿Cómo suele trabajar con aquellos estudiantes que constantemente reclaman algo por hacer, o se adelantan a las actividades que usted ha planificado para la clase?

Tomando en cuenta este esquema se han realizado las entrevistas, aclarando desde el principio que no es interés para esta investigación determinar si están en lo correcto o no, o si sus respuestas aparecerán junto a sus nombres. Se brindaron también aclaraciones sobre el proceso de investigación para la cual ha sido invitado y se le hace conocer lo importantes que son sus concepciones en el proceso que esta investigación ha llevado a cabo con la finalidad de atender los estilos que los estudiantes suelen poseer al estar en el bachillerato.

2.5.1.3 Aplicación del CHAEA (Anexo C).

El instrumento que sirvió para aplicar el CHAEA fue un documento de Excel. Este documento recogía los 80 ítems que plantea el cuestionario. Además, se emplearon fórmulas de Excel para automatizar los resultados de los estudiantes, de tal manera que cuando uno de los estudiantes estaba más de acuerdo con un planteamiento marcaba “1”, y cuando estaba más en desacuerdo marcaba “0”. Esto permitió que la suma de los ítems que revelaban el estilo de aprendizaje que poseía se haga de manera automática.

Tomando en cuenta la situación de la pandemia se buscaron formas alternativas para la recolección de los datos. Es así que el instrumento descrito anteriormente fue enviado como un archivo a través de la plataforma Google Classroom, que es donde los estudiantes están recibiendo clases de manera telemática. A través de una videoconferencia se explicó la forma en cómo podían completar el cuestionario y obtener la suma automática con su debida representación gráfica. Esta suma automática se la representaba en la siguiente figura:

Figura 3

Suma de los diferentes Estilos de Aprendizaje

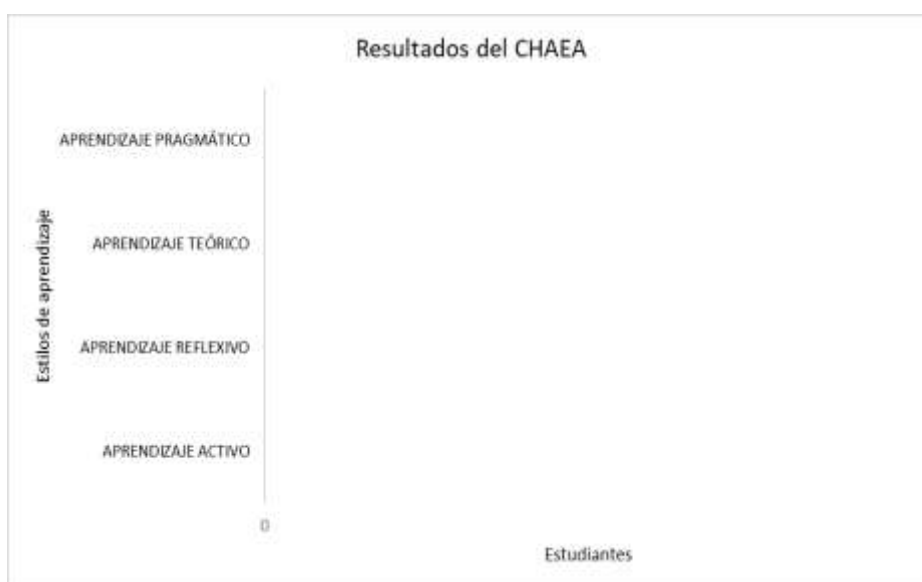
APRENDIZAJE ACTIVO	0
APRENDIZAJE REFLEXIVO	0
APRENDIZAJE TEÓRICO	0
APRENDIZAJE PRAGMÁTICO	0

Tomado de Orientación Andújar (24 de agosto de 2016).

<http://www.estilosdeaprendizaje.es/>

Figura 4

Escala de Representación Gráfica del Resultado del CHAEA



Basado en el formato de Orientación Andújar (24 de agosto de 2016).

<http://www.estilosdeaprendizaje.es/>

Conclusiones parciales del capítulo

En el capítulo se ha descrito el cuerpo metodológico que sustenta la elaboración de la metodología para la atención a los estilos de aprendizaje, la que será fundamentada y descrita en el siguiente capítulo.

**CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA SUSTENTADA EN EL USO DE ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS DIVERSIFICADAS PARA LA ATENCIÓN DE LOS ESTILOS DE
APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA CLASE**

Capítulo 3: METODOLOGÍA SUSTENTADA EN EL USO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DIVERSIFICADAS PARA LA ATENCIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA CLASE

En este capítulo se presenta la metodología sustentada en el uso de estrategias didácticas diversificadas para la atención de los estilos de aprendizaje a través de la clase, con su respectiva fundamentación teórica y representación. Esta metodología es una respuesta al problema de la investigación que planteaba sobre cómo contribuir a la atención de los estilos de aprendizaje de los estudiantes del bachillerato de la UNEIN. En ese sentido, se ofrece, además, una fundamentación sobre los componentes de la metodología.

3.1 Metodología sustentada en estrategias didácticas diversificadas para la atención de los estilos de aprendizaje

Para implementar la metodología se debe determinar previamente las dificultades o problemas que existen en el proceso de enseñanza – aprendizaje, las causas que puedan originarlos, las necesidades y evidentemente los recursos humanos y materiales con los que se cuentan, también se hace necesario diseñar las actividades que se llevarán a cabo, por lo que se establecen estos requisitos:

1. Diagnóstico sobre la situación de los estudiantes y docentes para la atención de los estilos de aprendizaje.

Esto es fundamental, pues constituye el punto inicial para jerarquizar las necesidades que se puedan derivar de la evaluación que se realice. También es necesario este diagnóstico para seleccionar actividades, priorizar cada acción y ordenarlas, así como preparar los recursos humanos y materiales que se poseen con el fin de obtener los resultados que se esperan. El objetivo fundamental es determinar la atención a los estilos de aprendizaje en el proceso de enseñanza del bachillerato y, tomando en cuenta los resultados, conocer o precisar los procedimientos que realizarán los docentes y estudiantes.

2. Preparación de docentes y estudiantes.

Es necesario preparar a los docentes en función de lo teórico y metodológico sobre la atención de los estilos de aprendizaje. Esto implica la realización de talleres que guarden relación con la temática y el cuerpo teórico de la metodología. Esto facilita que los docentes conozcan cuáles son los pasos o procedimientos para llevarla a la práctica. Asimismo, se debe preparar

a los estudiantes para que en cada actividad puedan ser conscientes de los estilos de aprendizaje que poseen, esencialmente aquellas actividades que se llevan a cabo en el proceso educativo. Tomando en cuenta la preparación previa de los docentes y estudiantes se garantiza la calidad, la efectividad, y fundamentalmente la participación.

La preparación de los docentes y los estudiantes, previa a la implementación de la metodología y tomando en cuenta los resultados del diagnóstico, es una acción trascendente y fundamental, pues permite generar la motivación suficiente, garantizar que las actividades se desarrollen con calidad y realizar las adecuaciones oportunas en dependencia del contexto en el que se la implementa.

3. Disponibilidad de alternativas de aplicación de la metodología.

La disposición de alternativas hace posible que la metodología se pueda aplicar en diferentes contextos; además, hay que tomar en cuenta que se depende también de los recursos materiales existentes. Esta disposición surge de la preparación para realizar las actividades y también de la motivación para poder aplicarla en situaciones distintas.

Para que la metodología pueda considerarse lograda depende del nivel de conocimiento que el docente posea de las técnicas que debe aplicar, evidentemente de las características y estilos de los estudiantes que están a su cargo, y de conocer lo suficiente el contexto. Esto contribuye a cumplir con las necesidades y finalidades que se proponga. Por eso es necesario generar un ambiente de interacción para el aprendizaje, lo que permitirá que el estudiante se sienta más libre de compartir sus ideas o experiencias con otros compañeros, sin que el docente sea una barrera. Esto facilita la atención a los estilos de aprendizaje de los estudiantes a través de la clase.

4. Diseño de actividades.

El diseño de las actividades surge del objetivo de atender los estilos de aprendizaje, fortaleciendo la atención a las diferencias individuales. Se definen cuatro actividades diferentes que correspondan a cada estilo de aprendizaje, de acuerdo a la teoría de estilos que se ha asumido, y ofrecer a los estudiantes la posibilidad de elegir la de su preferencia. La primera actividad debe ser desafiante o implicar algún tipo de reto. Debe ofrecerse la posibilidad de ejercer liderazgo y evitar en lo posible que sea una actividad individual o repetitiva.

Las otras actividades deben emplear la reflexión como una técnica esencial. Es necesario que el estudiante pueda compartir criterios entre sus compañeros y generar un proceso de observación sustancial.

Cada actividad está enfocada a un estilo de aprendizaje; sin embargo, puede complementarse con los otros estilos, pues los estudiantes necesitan interactuar con sus compañeros para poder realizar lo que han elegido. De esta manera, el docente puede seleccionar los métodos adecuados para el cumplimiento del objetivo de la clase. Además, la evaluación va de acuerdo al tipo de actividad que el estudiante ha preferido.

3.1.1 Fundamentación de la metodología

Tomando en cuenta el análisis que se realizó en la introducción del trabajo sobre el objeto y el campo de investigación, y los resultados del diagnóstico inicial de los estilos de aprendizaje reflejados en el Capítulo 1, se planteó la elaboración de una metodología con el objetivo de contribuir a la atención de los estilos de aprendizaje de los estudiantes del bachillerato a través de la clase.

El término “metodología” presenta una diversidad de acepciones a través de la literatura científica, por lo que es necesario definirla en el contexto de la presente investigación; es decir, en un plano específico. De Armas y sus colaboradores (2011) manifiestan que la metodología en un plano específico se refiere al conjunto de métodos, procedimientos o técnicas que regulan el pensamiento o modo de actuación. De esta manera los métodos están pensados para el abordaje y precisión en el objeto de estudio y la definición de cuál sería el camino para lograr u obtener resultados. Mientras que Tobón (2015) señala que las estrategias didácticas son los planes de acción que ponen en práctica los docentes.

Con respecto a la estructura de una metodología, De Armas (2011) sostiene que se deben considerar dos aparatos estructurales: el teórico – cognitivo y el metodológico instrumental. Cuando se hace referencia al aparato teórico – cognitivo se deben tomar en cuenta dos cuerpos: el categorial, que se refiere a las categorías y conceptos; y el legal, que está conformado de principios o requerimientos. A su vez, el aparato metodológico o instrumental incluye los métodos teóricos y empíricos, técnicas, procedimientos y acciones que se emplean para alcanzar los objetivos por los cuales se diseña la metodología. Esta es la concepción de la cual parte la organización de la metodología propuesta en este trabajo.

Finalmente, se deben precisar y describir los pasos que realizarán los docentes y los estudiantes en la parte instrumental, pues implica la funcionalidad de los métodos, técnicas y procedimientos que se han planteado. Por lo expuesto, se asumen esos criterios porque brinda la posibilidad de elaborar y proponer la metodología como aporte práctico.

La metodología sustentada en estrategias didácticas diversificadas para la atención de los estilos de aprendizaje a través de la clase tiene su fundamentación psicológica en la teoría del aprendizaje experiencial. De acuerdo a la teoría planteada por Kolb (1984) el aprendizaje experiencial posee tres etapas o fases que deben tomarse en cuenta para desarrollar de mejor manera la enseñanza que son:

- El proceso de aprendizaje.
- Los modos de aprendizaje.
- Los estilos de aprendizaje.

Para esta teoría se concibe al proceso como un ciclo donde intervienen otros procesos que no necesariamente deben aparecer en un mismo orden para todos los aprendientes, sino que se pueden desarrollar de manera indistinta. En ese sentido, Kolb manifiesta los siguientes:

- Experiencia concreta.
- Observación reflexiva.
- Conceptualización abstracta.
- Experimentación activa.

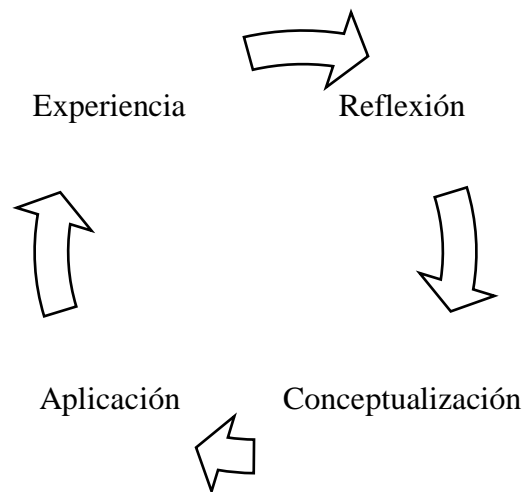
La experiencia concreta es la que todo ser humano posee en su contacto con el entorno que le rodea. En ese sentido, el docente podría hacer uso de las experiencias que los estudiantes ya poseen como una forma de iniciar la enseñanza. Evidentemente el docente debe hacer posible que los estudiantes desarrollen una observación reflexiva que les permita ser conscientes de lo que han experimentado. Desde la pedagogía la observación reflexiva facilita el proceso de aprendizaje siempre y cuando el docente brinde el tiempo suficiente para que esta se produzca, por lo que es claramente contraproducente presionar al estudiante a brindar una respuesta de forma inmediata; además, este último ejemplo corresponde más a la teoría conductivista.

La experiencia concreta y la observación reflexiva por sí solas no implican un aprendizaje experiencial, pues podría quedar reducido lo vivido por el estudiante a una simple situación anecdótica. Es por eso que a partir de una observación reflexiva se deben generar conceptualizaciones abstractas. La conceptualización abstracta podría entenderse como la representación mental de un nuevo conocimiento y que debe fomentarse una memoria a largo plazo para que el sujeto que aprende la pueda utilizar.

Es precisamente en la utilidad a la que está expuesta esa conceptualización abstracta lo que Kolb considera como una cuarta etapa: la experimentación activa. Esta etapa se la puede definir como el momento en que el estudiante pone en ejecución aquello que aprendió para comprobar si tiene un impacto en la realidad. En este caso se debe notar que la propia experimentación activa constituye, por su naturaleza, una experiencia concreta, por lo que el ciclo del aprendizaje continúa. De acuerdo con la teoría asumida es de esta forma que surge el aprendizaje experiencial.

Figura 5

Ciclo del aprendizaje



Elaborado por el autor.

Sin embargo, en la práctica los seres humanos se comportan de forma distinta, por lo que asimilan la información de diferentes maneras. Esto depende de la percepción y el procesamiento de esa información que brinda una experiencia concreta.

De la percepción y el procesamiento de la información se derivan necesariamente los estilos de aprendizaje, por lo que Honey y Mumford se basan en la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb para desarrollar la teoría de estilos de aprendizaje. Es en esta teoría que se encuentran los cuatro estilos que se corresponden a las fases que se han planteado inicialmente en el ciclo de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico, y pragmático.

La **fundamentación pedagógica** de la metodología que se propone en este capítulo deriva de la didáctica activa y de la corriente pedagógica del constructivismo. Desde esta concepción del aprendizaje se entiende que los estudiantes construyen o adquieren los nuevos conocimientos desde sus características más personales. Westbrook (1999) sostiene que el trabajo de los docentes se vuelve complejo porque en el proceso de la clase deben incorporar los nuevos conocimientos al conjunto de experiencia del estudiante. Es así que Carretero (2000) considera algunas cuestiones que deben tomarse en cuenta en el proceso de la clase:

- Partir del nivel de desarrollo del estudiante.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
- Posibilitar que los estudiantes generen aprendizajes significativos por sí mismos.
- Procurar que los estudiantes modifiquen sus esquemas de conocimiento.
- Establecer relaciones entre los conocimientos ya obtenidos y los nuevos.

Es así que el docente se convierte en un guía del proceso de la clase, donde el estudiante cobra un nuevo protagonismo. Es necesario aclarar que en el proceso no se atiende los estilos de aprendizaje del estudiante en detrimento del sistema de conocimientos a los que debe aspirar, sino que el docente busca los métodos y estrategias para generar un proceso más libre considerando las preferencias individuales. En otras palabras, los componentes didácticos deben estar pensados para atender los estilos del aprendizaje como un factor clave para la formación.

El problema, que es el primer componente estable del proceso didáctico, debe estar enfocado a las destrezas con criterio de desempeño que a los estudiantes les hace falta desarrollar. De esta manera, una forma de adecuar el problema en el proceso de enseñanza, puede partir de un análisis sobre qué destrezas han sido abordadas en los cursos anteriores, para poder regular el nivel de complejidad o para atender otras que no han sido logradas. Esto le da un enfoque dialéctico en el que el nivel de complejidad aumenta de acuerdo a los avances que presenta cada estudiante.

El objetivo durante el proceso debe estar estrechamente relacionado con lo que se ha designado como problema. Ambos componentes didácticos contribuyen a un proceso de sistematicidad necesario en la clase. Es así que el objetivo debe ser el mismo para todos los estudiantes, aunque las actividades sean diferentes. Esta relación entre el problema que se asume en el proceso y el objetivo determinan el sistema de conocimientos, o el contenido, que ha de desarrollarse. Es importante asumir que el sistema de conocimientos también engloba un conjunto de habilidades que los estudiantes deben desarrollar.

Los resultados del proceso deben ser claros para todos los estudiantes, aunque se realicen actividades diferentes. En ese sentido, los estudiantes con estilo activo deben comprobar que lograron la destreza a través de su liderazgo, los de estilo reflexivo deben hacerlo considerando si sus observaciones y conclusiones lo acercaron a lograr la destreza. De la misma manera, para los estudiantes activos los propósitos deben ser claramente objetivos, y para los de estilo pragmático deben ser evidentes. De esta forma se garantiza que la evaluación formativa está pensada para fortalecer aquello que no ha quedado claro, sin que necesariamente se considere como el fin del proceso.

En esta metodología se consideran los estilos activo, reflexivo, teórico, y pragmático, y la relación que guardan con el proceso de enseñanza – aprendizaje del bachillerato. Mediante los procedimientos metodológicos se diseñaron las actividades que propicien la participación activa de los estudiantes, generen espacios o momentos de reflexión durante la clase, así como proponer actividades objetivas y fomentar la experimentación con lo aprendido.

Tomando en cuenta los principios manifestados, y considerando que el estilo reflexivo es el que predomina en el bachillerato de la UNEIN, se recomienda no establecer reglas rígidas para todos los estudiantes, o estilos autoritarios. El estudiante reflexivo suele pensar en diferentes opciones para realizar una actividad, por lo que requerirá de más tiempo; asimismo, el estudiante con estilo pragmático necesita de un tiempo prudencial para valorar cómo poner en práctica lo aprendido. De la misma manera, se propone que exista un ambiente de flexibilidad con los estudiantes, considerando los diferentes contextos en que se han formado.

Los profesores y su estilo de enseñanza, la estructura de los conocimientos que conforman el currículo (con el respectivo modo en que se produce), y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo son fundamentales para un buen proceso de enseñanza – aprendizaje. Se asume que el estilo de enseñanza debe surgir como una respuesta a los estilos

de aprendizaje de los estudiantes. La estructura que plantea el currículo actual posee las garantías suficientes como para que el proceso se desarrolle con la flexibilidad necesaria. Finalmente, el entramado social constituye un soporte socioafectivo para el estudiante.

Los pasos metodológicos guían los procedimientos de los estudiantes y docentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje hacia una atención adecuada de los estilos, donde prevalezca el sentimiento de bienestar de los estudiantes. Considerando que todo lo que el estudiante aprende durante el proceso debe poseer relevancia para su proceso de formación, se asume la importancia del aprendizaje significativo. Fomentar el valor y la relevancia de lo que se aprende es parte sustancial de la labor educativa.

Los procedimientos metodológicos que conforman el aparato instrumental de la metodología, se adecuan a las tendencias actuales de la inclusión educativa. Booth y Ainscow (2002) sostienen en ese sentido que el término inclusión hace referencia a todas las personas, y no como se suele discriminar entre los estudiantes con necesidades educativas de aquellos que supuestamente no las poseen.

Estos son los planteamientos que constituyen la fundamentación teórica de la metodología que se ha propuesto en esta investigación. Se integran, asimismo, los elementos teóricos y metodológicos que contribuyen a la atención de los estilos de aprendizaje de los estudiantes del bachillerato. A continuación, se mencionan sus características:

Activa: porque posee fundamentalmente el interés de aplicar una serie de métodos, técnicas, y procedimientos de manera constante durante el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Flexible: en función de que permite adecuar los procesos que se pretenden aplicar genera una flexibilidad metodológica; además, las actividades son variadas y respetan la creatividad de docentes y estudiantes.

Participativa: se fundamenta en la participación o interacción de todos los estudiantes, bajo la dirección del docente lo que da mayores posibilidades para lograr los objetivos.

Transformadora: porque pretende transformar el proceso de enseñanza – aprendizaje al brindar más atención a los estilos de los estudiantes, lo que le permite al mismo tiempo desarrollar de manera amena el proceso de clase, posiblemente incrementando su motivación por esta.

La concepción de una metodología que se sustente en los principios descritos hasta el momento permite plantear una propuesta integradora que atienda los estilos de aprendizaje

de los estudiantes del bachillerato, por lo que posee la función de orientar a docentes y estudiantes sobre sus procedimientos durante la realización de actividades. Además, proporciona elementos teóricos y metodológicos sobre la atención a los estilos de aprendizaje, integrar las particularidades del proceso de enseñanza y los elementos fundamentales del aprendizaje experiencial. Esto regula el proceso mediante la interacción de los participantes y las posibilidades reales de que se pueda ejecutar.

La metodología posee un componente teórico – cognitivo y un componente instrumental, que se plantean de la siguiente manera:

- Componente teórico – cognitivo: posee un cuerpo legal que contiene los principios que rigen la metodología, y también está conformado por un cuerpo categorial en el que se definen las categorías fundamentales.

Considerando los fundamentos de la metodología descritos hasta el momento se asumen los principios pedagógicos del constructivismo. Esta corriente pedagógica propone que el sujeto que aprende lo hace desde su contacto con el medio, como lo establece Piaget; pero, rescata el enfoque sociocultural de Vigotsky para señalar que el aprendizaje también se produce en la interacción social.

1. Unidad entre el carácter científico y la intencionalidad de la educación del aprendiente en función de los intereses del buen vivir.

Implica la formación integral del estudiante en un ambiente de responsabilidad con el medio que le rodea. De esta manera, además de considerarse como un agente de transformación de la realidad social, es a su vez consciente de los problemas globales como los del medio ambiente. En este principio el docente debe emplear los ejes transversales para fomentar en el estudiante una actitud responsable y comprometida.

Ante el clima de inestabilidad política y económica que caracteriza al país se pretende generar en los estudiantes nuevas formas de observar y valorar el contexto en que se desarrolla.

2. Unidad entre la formación individual y el carácter social de una educación integral.

Surge de los procesos de interacción de todos los miembros de la comunidad educativa en el acto educativo. Se considera que toda la comunidad educativa, que incluye a los padres de familia, personas que ofrecen servicio administrativo, y otros actores, influyen en la formación de los estudiantes; por lo que, las buenas relaciones interpersonales contribuyen a que la educación se convierta en un verdadero producto de la experiencia y que aporte al desarrollo emocional y cognitivo del que aprende.

Al asumir los estilos de aprendizaje en el proceso de enseñanza, el estudiante asume responsabilidad desde su individualidad para poder manifestarse en situaciones variadas.

3. Unidad entre lo emocional y lo cognitivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje en los estudiantes.

Este principio implica revalorizar el rol de la emoción durante el proceso de la clase como un factor clave para la formación del estudiante. Se considera que todo aprendizaje que sea capaz de generar emociones y sean procesadas de acuerdo a cada estilo contribuyen a la generación de un aprendizaje significativo.

4. Unidad del carácter creativo, activo, e inclusivo de todos los estudiantes.

Este principio hace referencia a que cada estudiante pueda desarrollar desde su propia creatividad las diferentes actividades que el docente le proponga con la finalidad de generar un enriquecimiento de las formas individuales de aprender, y de este modo lograr la inclusión de todos los estudiantes. Además, se asume que el docente será un facilitador de aquellos que requieran su ayuda más personal, convirtiéndose de esta manera en un orientador del proceso.

5. Unidad entre los estilos de aprendizaje y el proceso de enseñanza.

Implica que en el proceso de enseñanza el docente pueda ofrecer actividades diferentes que, manejadas desde diversas estrategias, puedan atender a los estilos de aprendizaje que inicialmente ha detectado en el grupo de clase. La relación entre las actividades y las preferencias de los estudiantes se vinculan por el libre proceso de elección que el estudiante posee para seleccionar la que considere que es de su preferencia.

La ejecución de las actividades que posibilitan liderar, reflexionar, analizar, y experimentar, aumentan la motivación e interés que los estudiantes poseen mientras aprenden. Por eso es necesario establecer las categorías de la metodología:

- Atención a los estilos de aprendizaje durante el proceso de enseñanza es lo que debe caracterizar la dinámica de la clase. En ese sentido, se pretende dar prioridad a las formas en cómo los estudiantes aprenden e interactúan con los demás en un ambiente armónico, donde el docente sea un gestor del proceso y no una figura autoritaria. Se establece que esa atención está dada por los diferentes estilos que se pueden diagnosticar (activo, reflexivo, teórico, y pragmático).
- Interacción entre los estudiantes. Se establece a partir de las relaciones interpersonales que se puedan establecer durante la clase. De esta forma las relaciones

interpersonales se pueden dar de docente a estudiante, de estudiante a docente, de estudiante a estudiante.

Componente instrumental:

Este componente instrumental plantea a la metodología como un proceso, por lo que se detallan los pasos que la conforman y los procedimientos que orientan a los docentes para atender a los estilos de aprendizaje a través de la clase con acciones que ejecutarán los estudiantes.

Tabla 7

Pasos y procedimientos de la metodología

Pasos	Procedimientos	
Guía sobre las actividades a realizarse durante la clase.	Docente	Estudiante
	Informa sobre la destreza con criterio de desempeño y objetivo a desarrollarse durante la clase, el conjunto de actividades que se han programado, y la forma en como libremente el estudiante puede seleccionar la de su preferencia.	Atiende a las orientaciones y solventa sus dudas interactuando con el docente sobre aspectos que tal vez no se han comprendido.
	Manifiesta cuáles serán los indicadores de logro para la clase.	Valora los indicadores manifestados para la clase y con los que se realizará la evaluación.
Verifica si la destreza con criterio de desempeño y el objetivo han sido asimilados.	Interactúa con el docente para confirmar su comprensión de las orientaciones.	

Desarrollo de las actividades propuestas al inicio de la clase.	Analiza las diferentes actividades que se han propuesto para la clase.	Selecciona dentro de las actividades que le han sido propuestas la que se corresponde con su estilo.
	Formula propuestas de cómo se podría realizar cada actividad.	Incorpora las propuestas del docente y valora otras opciones.
	Interpreta los avances de los estudiantes durante el proceso de la clase.	Argumenta lo que ha realizado durante el proceso de la clase.
	Fomenta la interacción de todos los estudiantes, desde los diferentes estilos.	Interactúa con los estudiantes que poseen igual o diferente estilo de aprendizaje.
Optimización de las actividades durante el proceso de la clase.	Reflexiona sobre los logros alcanzados y las dificultades de los estudiantes durante la aplicación de los estilos activo, reflexivo, teórico, y pragmático.	Reflexiona sobre los logros y las dificultades para liderar, reflexionar, analizar y experimentar durante la clase.
	Analiza algunas soluciones que permitan superar las dificultades presentadas en el proceso.	Plantea algunas soluciones sobre cómo mejorar en la realización de las actividades.
	Valora los resultados mediante la autoevaluación y coevaluación.	Valora sus resultados y se autoevalúa y evalúa a sus compañeros.
	Retroalimenta sobre las dificultades que se evidenciaron durante la evaluación.	Soluciona y supera las dificultades que se evidenciaron durante el proceso de evaluación.

Elaborador por el autor

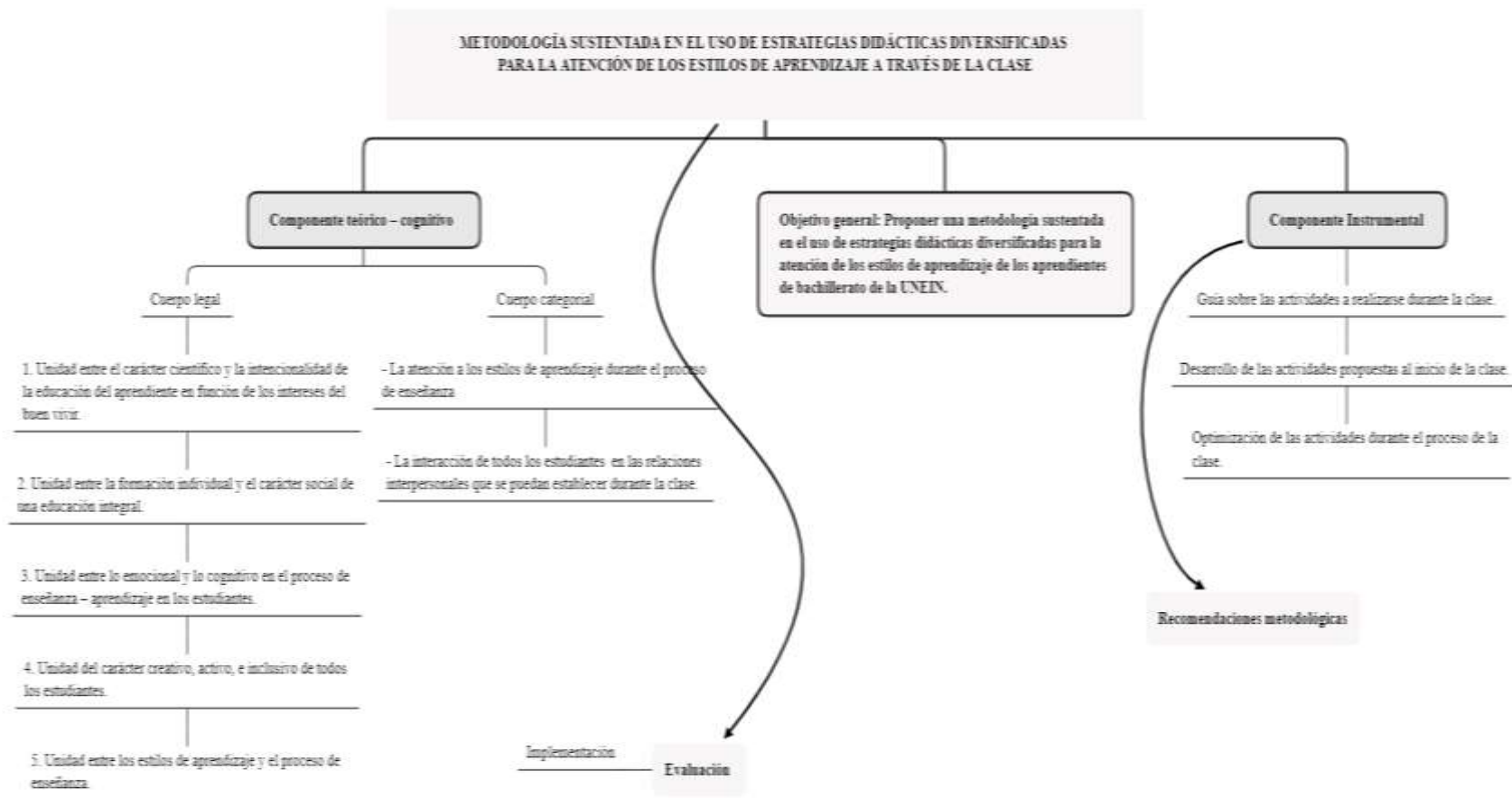
La aplicación de la metodología puede implicar algunas dificultades que tal vez no se hayan contemplado en los procedimientos planteados anteriormente. Por lo tanto, en función de perfeccionar el proceso de enseñanza – aprendizaje, mediante la dinámica de la clase, se plantean las siguientes **recomendaciones metodológicas**:

1. Motivación a los estudiantes al iniciar el proceso, considerando la situación temporal, climática, o social del momento.
2. Flexibilidad de la dinámica con reglas claras, pero creadas en consenso y asumidas mediante un compromiso serio de ambas partes (docente y estudiante).
3. Verificación y evaluación de las condiciones en las que se desarrolla la clase, como la atención a las situaciones personales de los estudiantes, procurando siempre un proceso flexible y armónico.
4. Adecuación del ambiente de tal manera que los estudiantes no se sientan presionados por la rutina, lo que aumenta el nivel de motivación o interés. Por lo que se pueden valorar otros escenarios.
5. Identificación de las posibles dificultades que puedan interrumpir el proceso, y de ser posible llegar a acuerdos con los otros docentes para que se pueda mejorar.
6. Identificación de las distintas barreras para el aprendizaje, desde el contexto de la clase, como el de la comunidad educativa o la familia.
7. Verificación, a través de instrumentos adecuados, del desenvolvimiento de los estudiantes con respecto a las actividades programadas.
8. Registro de las inconformidades de los estudiantes durante el desarrollo de la clase para una posterior valoración.
9. Consideración sobre cómo los estudiantes responderán al nuevo ritmo de trabajo para que se planifiquen soluciones previas.
10. Consideración de las diferentes propuestas que plantean los estudiantes con respecto a solucionar las dificultades que se presenten.
11. Fortalecimiento de los procesos de comunicación, evitando las etiquetas o los comentarios que pudieran afectar el ánimo o reducir la motivación de los estudiantes.
12. Aplicación del método histórico – lógico para fortalecer los conocimientos y su relación con diferentes disciplinas, fomentando el análisis sobre las temáticas que se aborden.
13. Incorporación de discursos cortos y fundamentalmente epidícticos con la intención de fomentar en los estudiantes el interés por la cultura.

14. Recomendaciones literarias y cinéfilas, además de programas confiables en redes sociales, con la intención de producir el autoaprendizaje.
15. Regulación del nivel de complejidad de las actividades. Contribuye al desarrollo de los procesos cognitivos.
16. Implementación de las nuevas plataformas digitales para los procesos de tareas y evaluaciones, lo que brinda al estudiante un ambiente más acorde con las comunidades digitales con las que se relaciona.

Figura 6

Representación de la metodología



Conclusiones del Capítulo

El análisis de la información que se obtuvo a través de los diferentes métodos y técnicas de investigación demostró la insuficiente atención a los estilos de aprendizaje durante el proceso de la clase y la necesidad de contribuir a mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en el bachillerato. Tomando en cuenta las limitaciones, y también las potencialidades, que se detectaron, se ha propuesto una metodología, sustentada en estrategias didácticas diversificadas para la atención de los estilos de aprendizaje a través de la clase. La metodología está estructurada en un componente teórico, sustentados en la teoría psicológica y principios pedagógicos y un componente instrumental en el que se detallan los procedimientos para realizar las actividades, y la posibilidad de perfeccionarlas, en el proceso de enseñanza – aprendizaje del bachillerato.

**CAPÍTULO 4: EVALUACIÓN DE LA PERTINENCIA DE LA METODOLOGÍA
PARA LA ATENCIÓN A LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA
CLASE**

Capítulo 4: EVALUACIÓN DE LA PERTINENCIA DE LA METODOLOGÍA PARA LA ATENCIÓN A LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA CLASE

Para la evaluación de la pertinencia de la metodología se aplicó la V de Aiken (1985), que permitió cuantificar la información y precisar el nivel alcanzado establecido por los indicadores. Esto permitió, asimismo, precisar el estado real logrado y llegar a las conclusiones.

La investigación pudo desarrollarse desde un diseño no experimental, longitudinal (en este caso: evolución de grupo o cohort), del tipo analítico, aplicada, de campo. Está sujeta, de la misma manera, a un paradigma de complementariedad cuanti-cualitativo. Los métodos y técnicas de investigación del nivel empírico fueron los siguientes:

La **observación participante** permitió describir aspectos del proceso de enseñanza - aprendizaje del bachillerato y verificar, a través del registro de esos aspectos, si se atendían los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Esta técnica proviene de la investigación cualitativa y está enfocada precisamente en describir la interrelación de los sujetos en el contexto donde actúan. Además, la observación participante permitió que el investigador, que se desempeña como docente en la institución donde se realizó la investigación, forme parte del grupo observado. El formato del instrumento que se empleó para implementar esta técnica se encuentra en el anexo A.

La **entrevista a profundidad** permitió conocer cuáles son las concepciones que los docentes poseen sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje, sobre la dinámica de la clase, y de la misma manera comprender si atendían a los diferentes estilos de aprendizaje que los estudiantes presentan en el desarrollo de una clase. En la entrevista se fueron precisando los indicadores para conocer cómo era la atención que brindan a los diferentes estilos. Esta técnica también proviene de la investigación cualitativa y en este caso estuvo enfocada en conocer cómo es la interacción de los docentes con el proceso de enseñanza - aprendizaje. El formato que permitió el desarrollo de las entrevistas se encuentra en el anexo B.

El test que se aplicó fue el **Cuestionario Honey - Alonso para los Estilos de Aprendizaje** (CHAEA) y permitió conocer cuál o cuáles son los estilos de aprendizaje que tienen

predominio en los estudiantes que ingresan al bachillerato. Este instrumento proviene de la investigación cuantitativa y está enfocado en medir o valorar los diferentes estilos de aprendizaje a través de 80 ítems plenamente establecidos en el cuestionario. El CHAEA es un instrumento generalmente utilizado en investigaciones relacionadas con la temática de esta investigación y goza de un prestigio y reconocimiento ampliamente validado. El cuestionario que permitió diagnosticar los estilos de aprendizaje se encuentra en el anexo C.

De la **estadística** se empleó la **V de Aiken** para hacer la valoración de la pertinencia de la metodología. Esta valoración se la realizó a través de 7 jueces que brindaron sus calificaciones sobre las dimensiones de la metodología. Esta significación se logró realizar tomando en cuenta que los ítems de la prueba eran representativos con los del constructo y se buscó establecer el acuerdo entre los jueces. El formato que posibilitó la valoración de los jueces se encuentra en el anexo D.

Se trabajó con una muestra aleatoria que representa a la población, conformada por 42 estudiantes del Primer Año de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Del Pacífico. Se seleccionó para este estudio el proceso de enseñanza - aprendizaje del bachillerato, por cuanto el investigador se desempeña profesionalmente en él, por las falencias detectadas en el proceso de enseñanza en relación con la atención de los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Teniendo en cuenta el objetivo que se propone en la tesis, se pueden identificar dos variables fundamentales:

- Dependiente: estilos de aprendizaje.

La atención de los estilos de aprendizaje surge de las teorías de la educación para mejorar la práctica educativa. En este caso se concibe a los estilos de aprendizaje como las diferentes formas que el sujeto que aprende ha desarrollado durante su formación para aprender en diversos contextos, y en las que se integran indicadores de los aspectos cognitivos y afectivo-motivacionales del funcionamiento individual y de la personalidad. Tomar en cuenta estos estilos mejora la práctica de la enseñanza, puesto que le permite al docente planificar de mejor forma los diferentes elementos didácticos que integran una clase. Además, es necesario mencionar que estos estilos son el resultado de una formación psicológica y pedagógica que, aunque no haya sido planificada o sistemática, es inherente al proceso de enseñanza - aprendizaje.

- Variable independiente: metodología sustentada en estrategias didácticas diversificadas.

La metodología que se ha elaborado como aporte práctico de esta tesis consiste en la forma de proceder para contribuir a la atención de los estilos de aprendizaje de los estudiantes del bachillerato. Esta metodología está sustentada desde los aportes de la pedagogía y de la psicología, lo que la convierte en un producto eminentemente psicopedagógico. Además, posee particularidades del proceso de enseñanza - aprendizaje del bachillerato y los estilos que la teoría aportó; conformada, a su vez, por un componente instrumental en el que se describe una secuencia lógica de pasos y procedimientos metodológicos, que orientan su aplicación en el proceso de enseñanza del bachillerato.

Tomando en cuenta los referentes teóricos analizados en el capítulo 1, la experiencia del investigador y en correspondencia con la caracterización de los estilos de aprendizaje, se determinaron los siguientes indicadores para evaluar el nivel de atención a estos en el bachillerato:

1. Conocimientos teóricos y metodológicos relacionados con los estilos de aprendizaje:
 - Las clasificaciones y estrategias para la identificación y atención de los estilos de aprendizaje.
2. Identificación de los diferentes estilos de aprendizaje de acuerdo a su clasificación:
 - Activo.
 - Reflexivo.
 - Teórico.
 - Pragmático.
3. Estrategias tenidas en cuenta para trabajar de acuerdo con los diferentes estilos:
 - De enseñanza.
 - De aprendizaje.
 - Didácticas.

Para la evaluación de estos indicadores y proceder a realizar el análisis de los resultados obtenidos una vez aplicada la metodología, serán recogidos los datos resultantes a través de

los métodos empíricos, en cada uno y de la variable dependiente, a través de una escala ordinal de tres valores: Nivel de atención alto, nivel de atención medio, nivel de atención bajo. Los resultados y su significación cualitativa varían de acuerdo a lo que plantea cada indicador.

1. Dominio de conocimientos teóricos y metodológicos relacionados con los estilos de aprendizaje.

- Nivel de atención alto:

Cuando el docente en el trabajo durante la clase evidencia:

Un conocimiento profundo sobre los estilos de aprendizaje, así como los métodos e instrumentos para diagnosticarlos y aplica estrategias didácticas sistemáticamente para su atención.

- Nivel de atención medio:

Cuando el docente en el trabajo durante la clase evidencia:

Un conocimiento medio sobre los estilos de aprendizaje, así como los métodos e instrumentos para diagnosticarlos, pero no aplica estrategias didácticas sistemáticamente para su atención.

- Nivel de atención bajo:

Cuando el docente en el trabajo durante la clase evidencia:

Un conocimiento bajo o un desconocimiento sobre los estilos de aprendizaje, así como los métodos e instrumentos para diagnosticarlos y no aplica estrategias didácticas encaminadas a su atención.

Valoración de la pertinencia

Con anterioridad a su implementación en la práctica pedagógica, la metodología que se propone se ha sometido a una evaluación de su pertinencia en correspondencia con el cuarto objetivo específico de la investigación.

Para la evaluación de la pertinencia de la metodología se optó por emplear la V de Aiken (1985) es una técnica estadística empleada para calcular la validez de contenido centrada en el score. Sus valores de expresión van de 0 a 1 y su interpretación es equivalente a un índice de correlación. A tal efecto, mientras más cercano a 1 habrá más fuerza de acuerdo. Se considera que el valor de V es aceptable y fuerte por encima de 0.8 (Soto y Segovia, 2009).

Según Ecurrá (1998) en grupos de 7 jueces se debe contar con acuerdo entre jueces para poder establecer la sostenibilidad de la medida.

A los jueces expertos les fue entregada una rúbrica con los indicadores a evaluar, considerando las dimensiones de la metodología en su componente teórico y componente instrumental. El objetivo del juicio de expertos fue establecer la congruencia entre la metodología propuesta y la atención a los estilos de aprendizaje a través de la clase. Para lo cual se desarrolló la siguiente estructura valorativa para el juicio de los expertos evaluadores:

Tabla 8

Estructura valorativa de la pertinencia de la metodología

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN
<p>CLARIDAD</p> <p>La estructura de la metodología tiene consistencia sintáctica, semántica y pragmática.</p>	<p>1. No cumple con el criterio</p> <p>2. Bajo nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>
<p>COHERENCIA</p> <p>La estructura de la metodología es congruente con la atención a los estilos de aprendizaje a través de la clase</p>	<p>1. No cumple con el criterio</p> <p>2. Bajo nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>
<p>RELEVANCIA</p> <p>Las actividades propuestas potencian la atención a los estilos de aprendizaje a través de la clase.</p>	<p>1. No cumple con el criterio</p> <p>2. Bajo nivel</p> <p>3. Moderado nivel</p> <p>4. Alto nivel</p>

Elaborado por el autor

El grupo de jueces expertos que evaluaron la pertinencia de la metodología estuvo integrado por cuatro doctores y tres magísteres. Sus valoraciones, de acuerdo a lo que propone el planteamiento de Aiken se hizo de 1 a 4, de acuerdo a la estructura valorativa de calificación antes expuesta; estos valores son representados de 0 a 1. De esta manera, 1 significa mayor acuerdo entre los jueces y validez del contenido. En ese sentido, los resultados fueron los siguientes:

Componente teórico:

Los jueces valoraron con 0,96 la claridad, coherencia, y relevancia del principio que propone la unidad entre el carácter científico y la intencionalidad de la educación del aprendiente en función de los intereses del buen vivir. El principio de unidad entre la formación individual y el carácter social de una educación integral fue evaluado en su claridad, coherencia, y relevancia con 0,95. Con 0,97 se evaluó a la unidad entre lo emocional y lo cognitivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje en los estudiantes. Con 0,96 se valoró el principio de unidad entre el carácter creativo, activo, e inclusivo de todos los estudiantes. Asimismo, con 0,96 el principio de unidad entre los estilos de aprendizaje y el proceso de enseñanza.

En síntesis, los principios que sostienen el componente teórico fueron evaluados con 0,96, lo que indica un mayor acuerdo entre los jueces sobre la claridad, coherencia y relevancia del componente teórico.

Componente instrumental

Los jueces valoraron con 0,92 la claridad, coherencia y relevancia de la guía sobre las actividades a realizarse durante la clase. Con 0,97 se valoró el desarrollo de las actividades propuestas al inicio de la clase. Asimismo, con 0,93 se calificó la optimización de las actividades durante el proceso de la clase.

En síntesis, los pasos y procedimientos que sostienen el componente instrumental fueron evaluados con 0,94, lo que indica un mayor acuerdo entre los jueces sobre la claridad, coherencia y relevancia del componente instrumental.

Finalmente, tomando en cuenta que el componente teórico de la metodología propuesta fue calificado por los jueces con 0,96; mientras que el componente instrumental fue valorado con 0,94, se evidencia que la claridad, coherencia, y relevancia de la propuesta de la metodología sustentada en estrategias didácticas diversificadas para la atención de los estilos de aprendizaje a través del proceso de la clase fue calificada con 0,95. Esto evidencia un mayor acuerdo de los jueces y validez del contenido. En el anexo E se coloca el instrumento de evaluación con las calificaciones de cada uno de los jueces.

Conclusiones parciales del capítulo

En el capítulo se han descrito los indicadores que permitirán realizar una evaluación de la efectividad de la metodología propuesta una vez introducida en la práctica pedagógica. Además, se ha evaluado la pertinencia de la metodología previo a su introducción en la práctica. Los resultados obtenidos sugieren que existe un nivel de acuerdo fuerte y sostenido respecto a la convergencia entre los componentes de la metodología propuesta. La

metodología presenta claridad, coherencia y relevancia y de acuerdo con la opinión de los jueces, reúne condiciones para ser aplicada.

CONCLUSIONES

- La sistematización teórica realizada permitió considerar la existencia de un variado corpus teórico en relación con los estilos de aprendizaje, de ellas se ha asumido como fundamento psicológico de la investigación a la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb. Desde el punto de vista pedagógico los fundamentos se hallan en la didáctica activa y la corriente pedagógica del constructivismo.
- Los resultados del diagnóstico inicial revelaron que los estudiantes del bachillerato de la UNEIN poseen mayormente un estilo reflexivo, lo cual significa que requieren de más tiempo para que puedan realizar las actividades propuestas, identificándose además la existencia de dificultades en la atención por parte de los docentes a los estilos de aprendizaje a través de la clase.
- Tomando en cuenta la diversidad teórica sobre los estilos de aprendizaje y el estilo más identificado en el bachillerato de la UNEIN se propuso una metodología sustentada en estrategias didácticas diversificadas para la atención de los estilos a través del proceso de la clase, la cual está estructurada en un cuerpo teórico e instrumental con la función de orientar a docentes y estudiantes sobre los procedimientos durante la realización de las actividades áulicas.
- La pertinencia de la metodología propuesta como aporte práctico de la investigación fue corroborada mediante el criterio de expertos, el cual demostró un alto nivel de acuerdo entre los jueces en la calificación de su claridad, coherencia y relevancia, resultado que permitió considerarla como pertinente con vistas a su inclusión en la práctica educativa.

RECOMENDACIONES

- Proponer a la dirección de la institución educativa la introducción en la práctica de la metodología elaborada para la evaluación de su efectividad en la atención a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de bachillerato de la UNEIN.
- Iniciar otras investigaciones que complementen los resultados obtenidos profundizando en otros aspectos inherentes a la relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza de los docentes.

BIIBLIOGRAFÍA

- Abreu, J. L. (2014). El Método de la Investigación Research Method. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 9(3), 195-204.
- Aiken, L.R. (1985). Three Coeficients for Analyzing the Reliability and Validity of Ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 131-142.
- Serife, A. (2008). Un análisis conceptual sobre los enfoques del aprendizaje. *Ciencias de la educación: teoría y práctica*, 8 (3), 707-720. <https://eric.ed.gov/?id=EJ837764>
- Albert, C., Silvio, J., y Fariñas, G. (2019). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual.
- Albert, M., (2006). La investigación educativa: claves teóricas. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Aliste, M. E. R., Real, D. L., y Bravo, I. L. (2006). ¿Eres visual, auditivo o kinestésico? Estilos de aprendizaje desde el modelo de la Programación Neurolingüística (PNL). *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(2), 1-10.
- Alonso, C., y Gallego, D. (2000). Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje CHAEA. URL: www.aprender.org.ar/aulas/avadem/recursos/chaea1.rtf [01.12.2008].
- Alonzo, L. Valencia, M. Vargas, J. Bolívar, N. García, M. Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes. *Redipe*, [Internet]. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/105>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10). http://www.academia.edu/download/38902537/Aprendizaje_significativo.pdf
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones* (No. Sirsi) i9788497566261 LB1073).
- Blanchard, M., y Muzás, M. D. (2018). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: cómo trabajar con la diversidad en el aula* (Vol. 175). Narcea Ediciones.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2002). Index for inclusion. *Developing learning and participation in schools*, 2.
- Cabrera, J y Fariñas, G. (2019). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2687>

- Campos, G., y Martínez, N. E. L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60.
- Carretero, M. (2000). *Constructivismo y educación*. Editorial Progreso.
https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=I2zg_a-Iti4C&oi=fnd&pg=PA4&dq=constructivismo+&ots=9qA9ceDy7J&sig=2BK5xPmJ01ZASFYu07kRakcm9bE&redir_esc=y#v=onepage&q=constructivismo&f=false
- Cazau, P. (2004). Estilos de aprendizaje: Generalidades.
<https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1R440PDZR-13G3T80-2W50/4.%20Pautas-para-evaluar-Estilos-de-Aprendizajes.pdf>
- De Armas, N., Marimón, J., Guelmes, E., Rodríguez, M., Rodríguez, A., y Lorences, J. (2011). Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. p 1-7. *De Armas Ramirez, Nerelys. Alberto Valle Lima. Resultados científicos en la investigación educativa. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.*
- Del Valle, A. (2010). La investigación pedagógica: Otra mirada. La Habana: ICCP.
- Díaz, S. M. A., Chávez, J. Mosqueda, L. G. P. (2017). Modelos de aprendizaje propuestos por Kolb y Hermann para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. *Pistas Educativas*, 38(124).
- Douat, G. (2017). *PNL Programación neurolingüística*. Parkstone International.
- Escobar, A., y Llumiquinga, D. (2018). *Estilos de aprendizaje en estudiantes de 1ero, 4to y 9no semestre de la carrera de Psicología Educativa y Orientación de la Universidad Central del Ecuador, de la ciudad de Quito, en el período Marzo-Agosto 2017* (Bachelor's thesis, Quito: UCE).
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de psicología*, 6(1), 103-111.
- Fuentes, J. H. (2014). Métodos de enseñanza-aprendizaje. Julián Herrera Fuentes, 6.
- García-Cué, J. (2006). *Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado* (Doctoral dissertation, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=38926>
- Gardié, O. (1998). Cerebro total y visión holístico-creativa de la educación. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (24), 79-87.
- Gómez, J. R. (2006). Validación del CHAEA en estudiantes universitarios. *Revista Memorias*, 7(1), 116-136.

- González, A. y Núñez, J. González, S. Álvarez, L. Roces, C. González, P. Bernardo, A. Valle, A. y Cabanach, G. Rodríguez, S y Sales, R. (2004). Estilos de pensamiento: análisis de su validez estructural a través de las respuestas de adolescentes al Thinking Styles Inventory. *Psicothema*, 16 (1), 139-148. ISSN: 0214-9915. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=727/72716122>
- Grinder, J., y Bandler, R. (1983). *Reframing: Neuro-linguistic programming and the transformation of meaning* (Vol. 156). Moab, UT: Real People Press.
- Guerrero-Castaneda, R. F., Prado, M., y Ojeda-Vargas, M. G. (2016). Reflexión crítica epistemológica sobre métodos mixtos en investigación de enfermería. *Enfermería universitaria*, 13(4), 246-252. <http://www.scielo.org.mx/pdf/eu/v13n4/2395-8421-eu-13-04-00246.pdf>
- Gutiérrez, M. G., Cué, J. L. G., y Ascencio, J. S. (2019). Estilos de aprendizaje y diseño de estrategias didácticas para desarrollar la expresión y comunicación emocional del alumnado y profesorado. *Revista de Expresión y Comunicación Emocional*. http://institucional.us.es/aiece/web/wp-content/uploads/2020/09/RE_N307.pdf
- Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y " aprender a aprender". *Tendencias pedagógicas*. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/680833>
- Gutiérrez, M., y Méndez, M. (2018). Los estilos activo, reflexivo, teórico, pragmático y la competencia/Active, reflective, theoretical, pragmatic and competitive styles. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 5(9).
- Hernández, J. A. C. (2018). Validación del instrumento de diagnóstico de estilos de aprendizaje CHAEA.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. *Mexico: Editorial Mc Graw Hill Education*.
- Huerta, M. L. (1998). ¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior? *Revista mexicana de investigación educativa*, 3(5).
- Juela, D. V. y Aguilar, B. V. (2015). Evaluación de las competencias profesionales docentes para interpretar los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes (trabajo de titulación). UTMACH, Unidad Académica de Ciencias Sociales, Machala, Ecuador.
- Kolb, A. Y. (2013). The Kolb Learning Style Inventory 4.0: A comprehensive guide to the theory, psychometrics, research on validity and educational applications. *Philadelphia, PA: Hay Group*.

https://www.researchgate.net/publication/303446688_The_Kolb_Learning_Style_In_ventory_40_Guide_to_Theory_Psychometrics_Research_Applications

- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning* New Jersey.
- Kolb, D. (1995). Estilos de aprendizaje. *Sloan School of Management*.
<http://www.doctutor.es/wp-content/uploads/2010/03/Estilos-de-aprendizaje2.pdf>
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., y Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 1(8), 227-247.
- Llerena, O., y Salinas Martínez, C. (2018). Inclusión educativa y adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza aprendizaje.
<http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/12513>
- Lopera, J. D., Ramírez, C. A., Zuluaga, M. U., y Ortiz, J. (2010). El método analítico como método natural.
- Marshall, C., y Rossman, G. (1989). B. (1999). *Designing qualitative research*, 3.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.
- Mora, M. Sandoval, Y. G., y De La, V. (2017). Estilos de aprendizaje. *Libros Universidad Nacional Abierta ya Distancia*, 66-91.
- Morales, A. G. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, (138), 125-135.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.
<http://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEdudelFuturo.pdf>
- Muñiz, J., y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1).
- Newman, G. D. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12(Ext), 180-205.
- Ortega, A. O. (2018). Enfoques de investigación. *Extraído de https://www.researchgate.net/profile/Alfredo_Otero_Ortega/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION_TABLA_DE_CONTENIDO_Contenido/links/5b6b7f9992851ca650526dfd/ENFOQUES-DE-INVESTIGACION-TABLA-DECONTENIDO-Contenido.pdf el, 14.*
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica Educare*, 15(1), 15-29.

- Roux, R., y Anzures, E. (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media superior. *Actualidades Investigativas en educación*, 15(1), 324-340.
- Soto, C. M., y Segovia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 25(1), 169-171.
- Sprock, A. S. (2018). Conceptualización de los Modelos de Estilos de Aprendizaje. *Revista de estilos de aprendizaje*, 11(21).
- Tamayo-Roca, C., Roca-Revilla, M., y Nápoles-Quiñones, G. (2017). La modelación científica: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Santiago*, (142), 79-90. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/2123>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2008). La entrevista en profundidad. *Métodos cuantitativos aplicados*, 2, 194-216.
- Tobón, S. T. (2015). Formación integral y competencias. Editorial Macro. https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf
- Valledor, R. F. (2017). Los métodos enfoque de sistema y modelación, un par dialéctico en la investigación educacional. *Rev. Opuntiabrava*, Vol. 2.
- Westbrook, R. B. (1999). John Dewey. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. <http://patrickjdaganaud.com/1-FFE>, 20413

ANEXOS

ANEXO A. Ficha de observación

DOCENTE:

Indicadores	OBSERVACIONES
Atención a los estudiantes que demuestran gran energía o un estilo activo.	
Atención a los estudiantes que son más tranquilos y reflexivos.	
Atención a los estudiantes que son críticos y analíticos con lo que les rodea.	
Atención a los estudiantes que suelen ser prácticos o pragmáticos.	

ANEXO B. Guía de preguntas para la entrevista a profundidad

Hola, (nombre del docente). Gracias por el tiempo que ofrece para poder realizar esta entrevista. Es necesario resaltar la importancia de sus respuestas para poder realizar la presente investigación para la tesis sobre estilos de aprendizaje. ¿No habría inconveniente para grabar el encuentro?

Planteamientos	Objeto de la pregunta
Reflexiones previas sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje en el bachillerato (que en esta investigación se considera como objeto de estudio).	Proceso de enseñanza – aprendizaje en el bachillerato
Reflexiones sobre la dinámica de la clase (que en esta investigación es el campo de estudio).	Dinámica de la clase
Primera interrogante: ¿Cómo trabajaría usted en una clase con un estudiante que sea activo, que posea una energía elevada, y que esté siempre pendiente por hacer cosas o moverse de un lugar a otro?	Estilo Activo
¿Qué haría usted con un estudiante, en cambio, que sea tranquilo, pero que reflexione, que suele generar ideas en torno a lo que observa y no suele actuar espontáneamente?	Estilo Reflexivo
¿Y cómo trabajaría con los estudiantes que son muy analíticos, que suelen separar lo objetivo de lo subjetivo, y por lo tanto suelen ser críticos con lo que se les dice o tienen que hacer?	Estilo Teórico
¿Cómo suele trabajar con aquellos estudiantes que constantemente reclaman algo por hacer, o se adelantan a las	Estilo Pragmático

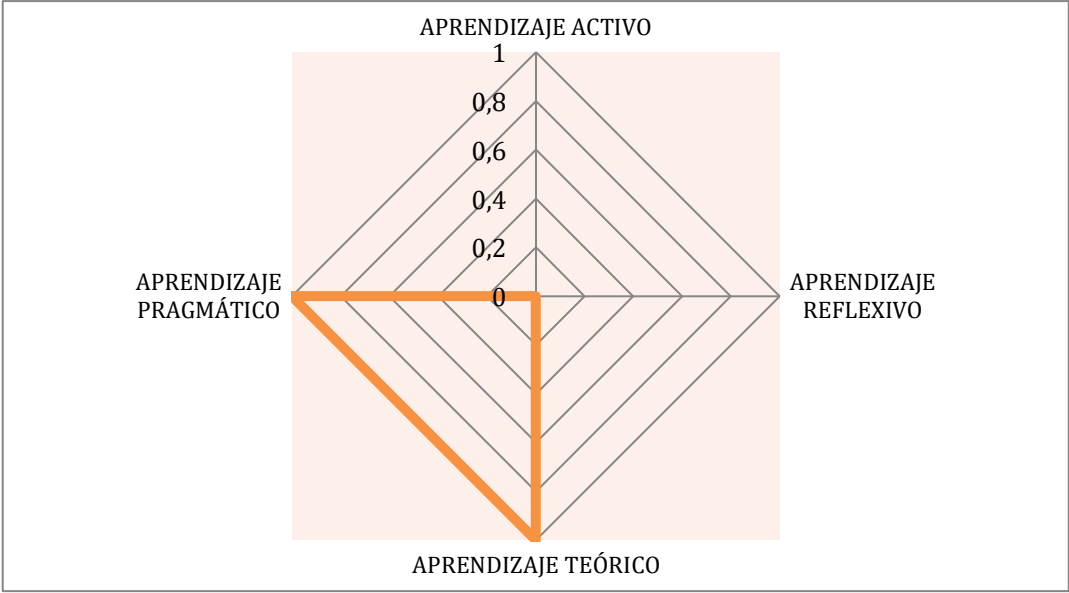
actividades que usted ha planificado para la clase?	
---	--

ANEXO C. Cuestionario Honey – Alonso para los Estilos de Aprendizaje

1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
2. Estoy seguro de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
12. Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
13. Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.
14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
16. Escucho con más frecuencia que hablo.
17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
19. Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.
26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.

27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.
32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
33. Tiendo a ser perfeccionista.
34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
37. Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.
38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
48. En conjunto hablo más que escucho.
49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.

54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
56. Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.
57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones.
60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.
61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.
65. En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.
66. Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.
67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.



ANEXO D. Rúbrica de valoración de los jueces expertos

	1. No cumple con el criterio / 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel / 4. Alto nivel											
DIMENSIONES	CLARIDAD				COHERENCIA				RELEVANCIA			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Componente teórico												
Unidad entre el carácter científico y la intencionalidad de la educación del aprendiente en función de los intereses del buen vivir.												
Unidad entre la formación individual y el carácter social de una educación integral.												
Unidad entre lo emocional y lo cognitivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje en los estudiantes.												
Unidad del carácter creativo, activo, e inclusivo de todos los estudiantes.												
Unidad entre los estilos de aprendizaje y el proceso de enseñanza.												
Componente instrumental												
Guía sobre las actividades a realizarse durante la clase.												
Desarrollo de las actividades propuestas al inicio de la clase.												
Optimización de las actividades durante el proceso de la clase.												

ANEXO E. Instrumento para la validación de la pertinencia de la metodología

INSTRUMENTO PARA LA VALIDACIÓN DE LA PERTINENCIA DE LA METODOLOGÍA										
A continuación, se ofrecen las distintas dimensiones de la metodología que pretende atender los estilos de aprendizaje de los estudiantes: 1. No cumple con el criterio / 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel / 4. Alto nivel										
DIMENSIONES	INDICADORES	JUEZ 1	JUEZ 2	JUEZ 3	JUEZ 4	JUEZ 5	JUEZ 6	JUEZ 7	V de Aiken	Promedio de Aiken
Componente teórico										
Unidad entre el carácter científico y la intencionalidad de la educación del aprendiz en función de los intereses del buen vivir.	Claridad	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,75	1,00	0,96	0,96
	Coherencia	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,75	1,00	0,96	
	Relevancia	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,75	1,00	0,96	
Unidad entre la formación individual y el carácter social de una educación integral.	Claridad	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,75	1,00	0,96	0,95
	Coherencia	1,00	0,75	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,96	
	Relevancia	1,00	0,75	1,00	1,00	1,00	0,75	1,00	0,93	
Unidad entre lo emocional y lo cognitivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje en los estudiantes.	Claridad	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,75	1,00	0,96	0,97
	Coherencia	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	
	Relevancia	1,00	0,75	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,96	
Unidad del carácter creativo, activo, e inclusivo de todos los estudiantes.	Claridad	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,75	1,00	0,96	0,96
	Coherencia	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,75	1,00	0,96	
	Relevancia	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,75	1,00	0,96	
Unidad entre los estilos de aprendizaje y el proceso de enseñanza.	Claridad	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,75	1,00	0,96	0,96
	Coherencia	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,75	1,00	0,96	
	Relevancia	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00	0,93	
Componente instrumental										
Guía sobre las actividades a realizarse durante la clase.	Claridad	1,00	1,00	1,00	0,75	1,00	0,75	1,00	0,93	0,92
	Coherencia	1,00	1,00	1,00	0,75	1,00	0,75	1,00	0,93	
	Relevancia	1,00	0,75	1,00	0,75	1,00	0,75	1,00	0,89	
Desarrollo de las actividades propuestas al inicio de la clase.	Claridad	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,75	1,00	0,96	0,97
	Coherencia	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,75	1,00	0,96	
	Relevancia	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	
Optimización de las actividades durante el proceso de la clase.	Claridad	0,75	1,00	1,00	0,75	1,00	1,00	1,00	0,93	0,93
	Coherencia	0,75	1,00	1,00	1,00	1,00	0,75	1,00	0,93	
	Relevancia	0,75	0,75	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,93	

0,95