

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.

Caso: aprendizaje significativo en los estudiantes de lengua extranjera inglés en la FaCE-UC



BERNARDETE DE AGRELA
Doctora en Educación
Universidad de Carabobo
bernar11@hotmail.com
MARY SILVA
Magíster en Lectura y Escritura
Universidad de Carabobo
mysr4477@hotmail.com

Recibido: 05/12/2014

Aceptado: 15/07/2015

Resumen

La educación es parte de la naturaleza de los seres humanos, ya que estos procuran alcanzar metas que les permitan desarrollarse personal, académica y profesionalmente. Es por eso que cada día se evidencia un cúmulo significativo de investigaciones relacionadas con esta área. En este caso en particular, la presente investigación tuvo como propósito analizar las características de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la unidad curricular Lengua Extranjera Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación, para el logro del aprendizaje significativo en educación universitaria. La misma estuvo fundamentada en la Teoría del Aprendizaje Significativo, Neurociencia y Cerebro Triuno, Métodos de Enseñanza de Lengua y Enfoque Ecléctico en la Enseñanza de una Segunda Lengua o Lengua Extranjera. La metodología fue de tipo cuantitativa, según nivel descriptivo, y diseño de campo no experimental. La muestra estuvo conformada por 96 estudiantes y 03 facilitadores a quienes se les aplicaron dos instrumentos. Los resultados indican que el estilo de aprendizaje más usado es el teórico, lo que permite concluir que se tiene poco conocimiento del resto de los estilos de aprendizaje.

Palabras clave: educación, estilos de aprendizaje, educación universitaria, aprendizaje significativo

LEARNING STYLES IN UNIVERSITY EDUCATION

Case: Significant learning in English-language students in the FaCE-UC

Abstract

Education is part of the nature of human beings; since they seek to achieve goals to develop personally, academically and professionally. That's why every day a significant body of research related to this area is increasingly evident. This research aimed to analyze the characteristics of learning styles in the students of Foreign Language English, of Faculty of Science Education, to achieve meaningful learning in higher education. It was based on the Theory of meaningful learning, Neuroscience and triune brain, Language teaching methods, and Eclectic approach in teaching a second or foreign language. The methodology was quantitative with a descriptive level and non-experimental field design. The sample consisted of 96 students and 03 facilitators who completed two instruments. The results indicate that the theoretical learning style is the most widely used, leading to the conclusion that professors and students have little knowledge of other learning styles.

Keywords: education, learning styles, higher education, meaningful learning



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 10 N° 19. Julio- Diciembre 2016/ pp.65-77.

ISSN-e 2443-4442, ISSN-p 1856-9153

Estilos de aprendizaje en educación universitaria

Silva Mary y De agrela Bernardete

Introducción

En el proceso de aprendizaje, cada estudiante recurre a un estilo personal y estrategias de aprendizaje, los cuales son el reflejo de su manera de pensar, sus preferencias personales hacia ese proceso y la forma de prepararse para realizar una actividad educativa. En atención a este planteamiento, se hace necesario destacar la importancia de los estilos de aprendizaje ya que cada estudiante tiene diferentes maneras de aprender. Los facilitadores, muchas veces hacen mayor énfasis en una habilidad, generalmente en aquella que guarde mayor relación con su estilo de aprendizaje dominante. Por esa razón, se requiere una equidad en el facilitador para que la información fluya y llegue a cada estudiante de la misma manera, para así garantizar el éxito académico, destacando la importancia de conocer cuál es su estilo de aprendizaje, para poder incorporar las estrategias necesarias en el quehacer educativo en la universidad.

El problema

Planteamiento del problema

La acción educativa exige hoy un replanteo a las luces de las nuevas alternativas, para potenciar el deseo de aprender y lograr un aprendizaje efectivo inmerso en los cambios que trae consigo la llamada “Sociedad del Conocimiento”. Ante este reto, inmediatamente se dirige la atención hacia los actores protagónicos del proceso educativo: los facilitadores y los estudiantes. El momento de educar en las universidades, es un encuentro académico donde se sumergen los participantes en el estudio, sin tomar en cuenta como aprenden, en relación a cuál es su estilo de aprendizaje. A nivel mundial, la educación está experimentando cambios; por

ello, las universidades deben ser capaces de llevar el proceso instruccional a un mejor desenvolvimiento para la efectividad de lo que se aprende y para poder manifestarlo en la praxis del quehacer educativo. Entonces, se hace necesario investigar cuál es el estilo de aprendizaje de los estudiantes y facilitadores de la unidad curricular Lengua Extranjera Inglés, para que el proceso educativo se dé en un ámbito de reflexión, de darse cuenta, ya que si el facilitador conoce su estilo de aprendizaje y el de sus estudiantes, podrá de manera más efectiva, lograr que dicho proceso sea significativo.

El proceso de aprendizaje es una experiencia individual para cada persona y es que éste se realiza siempre que se modifica el comportamiento de un individuo; cuando piensa o actúa en forma diferente, cuando ha adquirido nuevos conocimientos o nuevas habilidades. Desde hace muchos años, la temática de los estilos de aprendizaje se ha convertido en interés para muchos investigadores en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo en el de una lengua extranjera, específicamente en el inglés. El quehacer diario en la universidad en esta materia exige precisar algunas consideraciones sobre los estilos de aprendizaje, sobre todo el que domina el facilitador, ya que él va a comunicar de acuerdo al que tenga más desarrollado. Por ello es necesario que el facilitador esté consciente de que cada persona tiene estilos de aprendizajes predominantes, cada uno de ellos tiene un valor neutro, ninguno es mejor que otro; sin embargo, todos son flexibles y es responsabilidad del facilitador lograr que los estudiantes sean conscientes de su estilo de aprendizaje. Es por ello que antes de lograr ese objetivo, él debe conocer el suyo sin embargo también el de sus estudiantes. La

interrogante surge, cuando no se hace consciente y se trabaja nada más con el que el facilitador tiene más desarrollado, presentándose algunas veces dificultades para los estudiantes al momento de aprender.

Ciertamente, que la progresiva preocupación por mejorar la enseñanza del inglés, da indicios para pensar en nuevas formas de investigar, reformar áreas de aprendizaje y vienen a ser los estilos de aprendizaje una vía que da respuesta a estas inquietudes. Por todo lo antes expuesto, se hace necesario que el facilitador universitario reconozca su estilo predominante, concientice los estilos de aprendizaje de cada estudiante y también pueda desarrollar otros estilos de aprendizaje en sus educandos, para lograr la efectividad del aprendizaje.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar los estilos de aprendizaje en los estudiantes de Lengua Extranjera Inglés, en FaCE UC, para el logro del aprendizaje significativo

Objetivos específicos

- Identificar las nociones que tienen los estudiantes en referencia a los estilos de aprendizaje en el proceso educativo.
- Diagnosticar las actividades que los facilitadores utilizan para incluir los diferentes estilos de aprendizaje en el proceso educativo de los estudiantes.
- Analizar el proceso educativo que llevan a cabo los facilitadores en relación a la inclusión de los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- Describir el comportamiento de los estudiantes en referencia a los estilos de aprendizaje para el logro del aprendizaje significativo.

Justificación de la investigación

El principal objetivo de la educación universitaria es la formación de profesionales en especialidades específicas, con un gran nivel de conocimiento y habilidades que le permitan un desarrollo integral profundo tanto en el ámbito personal, social, académico y profesional. Sin embargo, las capacidades se pueden ver truncadas si el proceso de aprendizaje del estudiante no se lleva de forma adecuada en los encuentros académicos. Esta investigación cobra relevancia, ya que se propicia el conocimiento de las condiciones en las que tiene lugar el acto educativo, considerándose, incluso, los diversos aspectos que intervienen en el mismo. En esta acción, el facilitador se verá beneficiado, ya que podrá analizar y cambiar cualquier práctica que considere inadecuada, lo que redundará en un beneficio para sus educandos.

Es importante mencionar que esta investigación representó un aporte para el educando; ya que al conocer la importancia y la utilización de los estilos de aprendizaje pueden hacer uso de los mismos para así garantizar su éxito académico. El impacto que tiene el tomar en consideración los estilos de aprendizaje en el proceso educativo es muy beneficioso y es que cuando un facilitador lo practica y toma en cuenta el estilo de sus estudiantes, se vincula la importancia del qué aprender, cómo aprender y para qué aprender, reflejando la importancia de la relación que existe entre los estilos de aprendizaje en la enseñanza de una lengua extranjera, en este caso inglés, para el logro del proceso metacognitivo. Todo ello garantiza en los estudiantes la adquisición del conocimiento de una manera más efectiva y así, beneficiar a todo el grupo que aprende.

Marco teórico

Teoría del aprendizaje significativo

A medida que las personas transitan alcanzando más

experiencia, el aprendizaje va creciendo sincronizadamente, entonces se hace necesario, que nuestros estudiantes puedan poseer conocimientos que les permitan actualizarse al tono de los cambios dentro de la sociedad, de modo que se propicien en ellos aprendizajes realmente significativos y que promuevan la evolución de sus estructuras cognitivas. Según Ausubel (1986), las personas adquieren conocimientos, principalmente a través de la recepción más que a través del descubrimiento; en relación a esto, el mismo autor afirma que: "...los conceptos, principios e ideas son presentados y son recibidos; no descubiertos. Cuánto más organizada y clara sea una presentación, más a fondo aprenderá la persona". (p. 287). Según la teoría del aprendizaje significativo, es necesario conocer la situación de los estudiantes antes de empezar cualquier programación, para partir de aquello que ya sabe además usarlo para conectar y relacionar con los nuevos aprendizajes. Es la programación de encuentros académicos, lo que se ha de adaptar al conocimiento inicial del estudiante, de no ser así, el aprendizaje es básicamente por repetición y se ve sometido rápidamente al olvido, por esta razón la importancia de destacar que el facilitador debe conocer con que estilo de aprendizaje el estudiante aprende.

Para Ausubel, (1986) un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el estudiante ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del estudiante, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. En el proceso educativo, es importante

considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender.

Neurociencia y cerebro triuno

MacLean (1978) desarrolló un modelo de la estructura cerebral del ser humano, conocido como "cerebro triuno", según el cual, el cerebro humano está conformado por tres partes: -Sistema-R o cerebro reptil (cerebro primitivo). -Sistema o cerebro límbico (el intermedio). -Neocórtex (superior o racional). A continuación, se presenta cada una de estas partes de manera detallada: 1.- El *sistema Reptil*: se llama así porque es un cerebro similar en su estructura y función al que actualmente presentan los reptiles. Esta parte del cerebro regula los instintos animales, imprescindibles para la supervivencia de la especie, tales como las respuestas de ataque o huida, las funciones metabólicas básicas como comer, dormir y otros. Está orientado hacia la acción y aprende por repetición, presenta poca capacidad de adaptación a los cambios. 2.- El *sistema límbico*: comprende centros importantes como el tálamo, hipotálamo, el hipocampo y la amígdala cerebral. Estas estructuras se encuentran en todos los mamíferos y son el asiento de la afectividad, donde se procesan las distintas emociones: penas, angustias y alegrías intensas, también el temor o la agresión. Está orientado hacia la emoción y aprende por asociación, por ello es fundamental para el desarrollo de la memoria. 3.- La *Neocorteza*: comprende casi la totalidad de los hemisferios y algunos grupos neuronales subcorticales. Otro aspecto interesantísimo de las investigaciones sobre el cerebro, es el referente a la bilateralidad cerebral o Teoría de los Hemisferios Cerebrales. Durante la década de los sesenta, el Doctor Sperry Roger (1973) del Instituto

de Tecnología de California tuvo la oportunidad de estudiar por separado los hemisferios cerebrales, aportando sus conclusiones sobre la especialización de cada uno de los mismos. Ello le valió la obtención del Premio Nóbel en el año 1981. Los experimentos del Doctor Sperry demostraron que cada hemisferio cerebral se especializa en una forma distinta de proceso de información que complementa a la del otro hemisferio. Explica que ninguna es superior a la otra, son la suma de ambas lo que le da a la mente su asombrosa flexibilidad y lo que genera el pensamiento efectivo. El *Hemisferio Cerebral Izquierdo*: -Procesa de manera secuencial, paso a paso. -Reconoce el elemento temporal; es decir, cuál elemento viene antes que el otro dentro de la secuencia. -Discrimina características relevantes y reduce el todo a las partes significativas. -Es analítico y lógico. El *Hemisferio Cerebral Derecho*: -Procesa de manera simultánea o en paralelo. -Reconoce pautas. -Integra partes y componentes y los convierte en un todo. -Es holístico y asociativo. -Está relacionado con las tareas visuales, espaciales y con similares como el reconocimiento de melodías musicales.

Las teorías de aprendizaje y los métodos de enseñanza de lengua

La enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) o segunda lengua (SL) es una actividad que tiene ya algunos siglos de trascendencia y nace para dar respuestas a aspectos culturales, políticos o sociales entre diferentes grupos. Desde hace mucho tiempo, se evidencia, en el trabajo realizado por diferentes investigadores, una preocupación por dar con una metodología que mejor se adecue al proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. A continuación se presenta un resu-

men de las teorías conductista, cognoscitiva y constructivista con los enfoques y métodos que se han desarrollado de cada una de ellas.

Teoría Conductista

A principios del siglo XX, como resultado del trabajo realizado por investigadores líderes en el estudio de la psicología tales como Pavlov, Watson, Thorndike, Skinner, entre otros, nace una corriente psicológica denominada “Conductismo”. Esta teoría se centra en los cambios observables y medibles de la conducta del sujeto por medio de procedimientos estrictamente experimentales considerando el entorno como un conjunto de estímulos-respuestas y se enfoca hacia la repetición de patrones de conducta hasta que estos se realizan de manera automática.

Algunos de los enfoques y métodos utilizados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el marco de la teoría conductista fueron los siguientes:

-El Método Gramático-Tradicional estuvo de boga entre los siglos XVIII y XIX y fue considerado, según Richards y Rodgers (2001), como el primer método de enseñanza profesional de lenguas extranjeras. Éste consideraba la lengua como un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas y su objetivo lingüístico era preparar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua objeto.

-El Enfoque Situacional surge en Gran Bretaña entre los años 1920 y 1930 Richards y Rodgers (2001) y es considerado un método conductista centrado en la imitación y el refuerzo. En este método, se hacía hincapié en el aspecto oral de la lengua el cual se desarrollaba a través de la práctica situacional, dejando la lectura y la

escritura en un plano secundario.

-El Método Audiolingual emerge en los años cincuenta y se basa en la teoría lingüística estructural, el análisis contrastivo, procedimientos audio-orales y la psicología conductista Richards y Rodgers. Se basa en la premisa de que el aprendizaje de una SL o LE implica la internalización de nuevos hábitos lingüísticos y no la memorización de reglas gramaticales.

Teoría Cognitiva

Pozo (s/f) explica que aunque la teoría cognitiva no tiene un momento específico de origen, algunos investigadores la ubican en la década de los 50, específicamente en el año 1956. Este modelo de teorías asume que el aprendizaje se produce a partir de la experiencia, pero, a diferencia del conductismo, lo concibe no como un simple traslado de la realidad, sino como una representación de dicha realidad. Su objetivo es analizar procesos internos como la comprensión, la adquisición de nueva información a través de la percepción, la atención, la memoria, el razonamiento, el lenguaje, entre otros. A continuación se explican algunos de los enfoques y métodos utilizados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el marco de la teoría cognitiva:

-El Método de Respuesta Física Total, el cual surge en la década de los 70, es considerado como un método natural, ya que parte de la premisa que el aprendizaje de una LE es similar al de la lengua materna. Se basa en los principios constructivistas de Piaget y considera que la mejor forma de enseñar una SL o LE es por medio de la actividad física ya que de esa forma se logra la comprensión y se minimiza el estrés Richards y Rodgers (2001).

-El Código Cognitivo, cuyos defensores eran los seguidores chomskianos, agrupaba una serie de prácticas que buscaban desarrollar las estructuras de la lengua de forma consciente y significativa Zanón (2007). El supuesto central es que el estudiante es un procesador activo de información Hutchinson y Waters (1987).

-El Enfoque Comunicativo el cual comienza a gestarse a finales de los años 60, tiene como principal característica atender de manera sistemática tanto los aspectos funcionales de la lengua como los estructurales Richards y Rodgers (2001). Su premisa central es que el lenguaje es comunicación, lo que implica que aprender una lengua es aprender a comunicarse de manera eficiente.

Teoría Constructivista

Gramajo (s/f) considera el constructivismo primeramente como una epistemología, es decir, una teoría que busca explicar la naturaleza del conocimiento humano y para la cual el conocimiento previo da origen a conocimiento nuevo. Este mismo autor explica que el constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa entre las que se encuentran las teorías de Piaget (1952), Vygotsky (1978), Ausubel (1963), Bruner (1960), y aun cuando ninguno de ellos se catalogó como constructivista, sus pensamientos y propuestas representan de manera clara las ideas de esta corriente. A continuación se explican de manera resumida, algunos de los enfoques y métodos utilizados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el marco de la teoría constructivista:

-El Enfoque Natural, el cual se basa en la teoría de adquisición/aprendizaje de la lengua propuesta por Kras-

hen (1987), tiene como objetivo principal la comprensión de significados. Para este método es más importante la exposición e inmersión de los estudiantes en la segunda lengua o lengua extranjera que su producción escrita, otorgando un papel protagonista y muy activo a los alumnos.

-Enfoque Integral, cuyo precursor fue Goodman (1989), establece que aprender el lenguaje implica aprender de él y a través de él, con ayuda de contextos auténticos. El profesor es visto como un monitor de la construcción del conocimiento partiendo de los esquemas mentales de cada uno de sus estudiantes y como mediador del proceso. El estudiante, por su parte, representa el eje central del proceso y participa activamente compartiendo sus experiencias con el mediador y con sus compañeros.

Enfoque ecléctico en la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera

Después de este breve resumen de los rasgos más relevantes de las teorías conductista, cognoscitiva y constructivista, se puede afirmar que muchas de sus premisas y aportes se han puesto en práctica, en menor o mayor grado, en los procesos empleados para la enseñanza de lenguas extranjeras. Es por eso que al momento de planificar el acto educativo, el docente puede valerse de las virtudes de cada teoría del aprendizaje y adaptarlas a cada situación. Lo anterior lo corroboran Ertmer y Newby (1993) quienes afirman que debido a que el aprendizaje es un proceso complejo, no se puede afirmar que existe un enfoque único y mejor para enseñar una LE o SL. Estos mismos autores explican que no defienden una teoría en específico, sino más bien sugieren resaltar la utilidad de estar bien competido con los tres enfoques antes presentados. Esto

quiere decir, que el docente al momento de seleccionar una teoría o enfoque de aprendizaje, debe hacerlo con criterio y basándose en aspectos como: a) la información recolectada sobre el nivel de competencia de los estudiantes; b) las características del grupo, de cada alumno; c) sus necesidades; d) las condiciones contextuales en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE o SL; e) el tipo de tarea de aprendizaje; y f) los métodos apropiados para lograr los resultados óptimos de instrucción en una situación determinada. Esta toma de decisión es lo que vendría a representar una postura ecléctica razonada y verificada.

Desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas

El aprendizaje de un segundo idioma es un proceso muy complejo que implica mucho más que la simple sustitución de unas palabras por otras, o ser capaz de mantener una pequeña conversación de nivel básico con un nativo. Aprender otra lengua significa, según Domínguez (2008), adquirir una destreza cognitiva compleja que comprende a su vez otras microdestrezas, no sólo relacionadas con el aspecto lingüístico sino también las relacionadas con, lo que Halliday denomina el “contexto social de la lengua”. Sin embargo, para este mismo autor, los constituyentes fundamentales del aprendizaje de una lengua, desde un punto de vista didáctico, son las cuatro destrezas o habilidades, escuchar, hablar, leer y escribir, las cuales a su vez, se dividen en receptivas o interpretativas (escuchar, leer) y productivas o expresivas (hablar, escribir). Cuando se aprende una SL o LE, es primordial desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita) para lograr comunicarse de manera eficaz en dicha lengua. Al respecto, Brown

(1994) afirma que, aunque por más de siete décadas, las investigaciones relacionadas con la enseñanza de una SL o LE han resaltado la importancia de las cuatro destrezas lingüísticas; en la práctica se tiende a enseñar sólo una o dos de ellas (generalmente relegando a un segundo plano la comprensión auditiva y la expresión oral).

Marco metodológico

Tipo de investigación

Para efectos de esta investigación se seleccionó la metodología de la investigación cuantitativa, definida por Palella y Martins (2004), como una investigación en la cual se requiere el uso de instrumentos de medición y comparación que proporcionan datos cuyo estudio necesita la aplicación de modelos matemáticos y estadísticos”. (p.38). Este tipo de investigación está dirigida hacia el análisis de una serie de datos previamente recopilados acerca de determinadas variables, tal como lo refiere Palella y Martins (2004), en este caso los estilos de aprendizaje. Estos mismos autores señalan que es necesario seguir un método a tal respecto dicen que: “Es el conjunto de procedimientos que se sigue en las ciencias para hallar la verdad” (p.74); es decir la vía o camino para alcanzar el fin planteado; el método es la guía que debe tener todo investigador. De acuerdo con este planteamiento es necesario la construcción de un instrumento previo para la obtención de los datos, pues de esta forma existirá la probabilidad de que la investigación tenga un grado mayor de objetividad y veracidad, criterio bajo los cuales se pueden apoyar los resultados y las conclusiones. Se elaboró un instrumento destinado a la medición de las variables en los estudiantes participantes, en el cual, los resultados que arrojaron fueron analizados e interpretados. En conse-

cuencia, el enfoque de investigación cuantitativa se refiere a la descripción y análisis de las variables, donde es necesario la recolección de datos extraídos de la realidad planteada para que, a través de aplicaciones matemáticas y estadísticas se compruebe si una variable influye o no sobre la otra.

El tipo de investigación según el nivel o grado de profundidad con el que se realizó el estudio, es la descriptiva. Tal como lo refiere Fideas (2004), la investigación descriptiva “Consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno o grupo con el fin de establecer su estructura o comportamiento”. (p.22). Los estudios descriptivos tal como lo refiere Danhke (1989), citado por Hernández y otros (2003) “...buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”. (p.117). En este estudio es necesario que el investigador sea capaz de definir, o al menos visualizar, que se va a medir o sobre que se habrán de recolectar los datos.

Diseño de la investigación

Se seleccionó el diseño de investigación no experimental, ya que se centra en una situación existente, donde están presentes las variables de esta investigación. Asimismo, Sabino (1992), señala que este diseño “es el que se realiza sin manipular en forma deliberada, ninguna variable” (p.81), también se refiere que: “...en este diseño no se construye una situación específica sino que se observa la que existe, las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, lo que impide influir, sobre ellas para modificarlas” (p.81). La presente investigación se circunscribió a describir los hechos observados tal como se dieron en su contexto natural, donde se encontraban presentes

las unidades de observación, para luego analizarlas.

En este mismo orden de ideas Hurtado (1999), refiere que este tipo de diseño “son aquellos en los cuales el investigador no ejerce control ni manipulación sobre las variables de estudio”, (p.87). Referente a esto es importante destacar que las investigadoras no tendrán intervención alguna en los hechos observados por lo tanto, no habrá manipulación de variables. Tal como lo refiere Hernández y otros (2003) los diseños no experimentales se refieren a la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente las variables. El mismo autor dice que: “Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos”. (p.267). Esto quiere decir, que los sujetos se observan en su ambiente natural, no hay condiciones o estímulos a los cuales estos se expongan. En este tipo de investigación no se construye ninguna situación, sino que el investigador observa situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente.

Población y muestra

La población en el caso de esta investigación fue finita ya que contiene un número determinado de elementos, en este sentido la población estuvo conformada por ocho (08) profesores facilitadores y seiscientos ocho (608) estudiantes de la unidad curricular Lengua Extranjera Inglés del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. La muestra de este trabajo de investigación se encuentra enmarcada en el concepto de muestra no probabilística la cual, de acuerdo con Hernández y otros (2003) supone un procedimiento de selección informal y algo arbitrario. Así mismo, es importante acotar que esta muestra es no probabilística

intencional, la cual, según Sabino (2000), consiste en una selección de las unidades no de forma fortuita sino completamente arbitraria, designando a cada unidad según las características relevantes para el investigador. Entre las razones que justifican la decisión de trabajar con una muestra no probabilística intencional se encuentra, primeramente, la dificultad de trabajar con todos los estudiantes que cursan la asignatura antes mencionada. Con respecto a las secciones escogidas, el motivo que prevalece, es la variedad de horarios de estudio aunado a la apertura mostrada por los docentes de dichas secciones a colaborar con la presente investigación. La muestra estuvo conformada específicamente por noventa y seis (96) estudiantes del segundo semestre inscritos en la unidad a objeto de investigación en el período lectivo I-2012 y tres docentes (3) docentes que dictan la unidad curricular. La muestra estuvo distribuida en tres (3) secciones para un total de noventa y seis (96) estudiantes.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Batista (2004) afirma que las técnicas e instrumentos de recolección de los datos representan los procedimientos empleados para recabar la información necesaria para alcanzar el propósito planteado en la investigación; en relación a los objetivos de esta investigación y a las características que presenta la población, en este estudio se hizo necesario una técnica que permitiera obtener una información precisa y directa, relacionada con las variables aquí descritas. Autores como Hernández y otros (2003), describen que los cuestionarios tal vez sean el instrumento de mayor uso para la recolección de los datos. Para el presente trabajo, se utilizaron dos instrumentos tipo cuestionario los cuales se mencionan a continuación:

El *Cuestionario "CHAEA"*, cuyo objetivo es identificar el estilo preferido de aprendizaje del individuo, está compuesto por 80 ítems, los cuales deben seleccionarse con las opciones "más" (de acuerdo) o "menos" (en desacuerdo). Una vez seleccionados los ítem, se tomaron solo aquellos que corresponden a la respuesta "mas" para ubicarlos en un cuadro denominado Perfil de Aprendizaje, el cual está dividido en cuatro columnas, cada una identificada con los cuatro (4) estilos de aprendizaje, propuestos por Alonso y otros (1994): activo, reflexivo, teórico y pragmático. Finalmente, se totalizó por columna para obtener el resultado en el casillero de cada estilo de aprendizaje, correspondiéndole como estilo de aprendizaje aquel en el cual obtuvo mayor cantidad de respuestas positivas. El *Cuestionario "CREDEAEU"* tiene como propósito ayudar al facilitador de inglés en educación universitaria a reflexionar sobre aspectos relacionados con la importancia de los estilos de aprendizaje de los estudiantes en su praxis educativa. Es importante mencionar que dicho cuestionario es una adaptación de los ciento noventa y tres (193) descriptores presentados en la sección de auto-evaluación del Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idioma (PEFPI) (Newby, D et al, 2007). De los 193 descriptores presentados en el PEFPI, sólo se seleccionaron noventa y cuatro (94) por ser éstos los más idóneos para obtener parte de la información de una manera precisa y directa.

Validación del instrumento

La validez, según Hernández (1998), se puede determinar de tres formas: la primera es la validez relacionada con el contenido la cual se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. La segunda se refiere a la validez de

critérios por jueces y expertos y por último, la validez de constructo la cual se refiere al grado en que una medición se relaciona de manera consistente con otras mediciones, de acuerdo con hipótesis derivadas teóricamente y que conciernen a los conceptos. Se entregó un instrumento (CREDEAEU) a un grupo de tres profesionales especialistas egresados de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, de los Departamentos de Psicología y de Idiomas Modernos de la mención Inglés, con experiencia en materiales de este tipo y con conocimientos acerca de las variables de estudio, con la intención de ser revisado para evaluar la coherencia, la redacción y la pertinencia de cada ítem y realizar las modificaciones que fueran necesarias. En cuanto al Cuestionario CHAEA, es importante mencionar que no se sometió al procedimiento de validación, ya que la misma cuenta, según Manzano (2007), con la validez comprobada en varias investigaciones años.

Confiabilidad del instrumento

Según Hernández (1998), la confiabilidad, "se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados. A esta definición, puede añadirse la dada por Busot (1998), quien explica que la confiabilidad es la capacidad que tiene el instrumento de obtener los mismos resultados si se le aplica varias veces a la misma muestra, bajo las mismas condiciones y tomando en cuenta los objetivos de la investigación. Según Tamayo y Tamayo (2005) la prueba piloto permite ver las diferencias existentes en torno al diseño metodológico y lleva a la realización de los ajustes necesarios. Es por ello que se aplicó la prueba piloto en una población diferente a la seleccionada, no obstante, con las mismas características de la muestra

dado que la prueba piloto permitió el previo ensayo de la aplicación del instrumento, a través de ella las investigadoras pudieron conocer su confiabilidad o sus debilidades y de esta manera se pudo corregir aquellas preguntas que se presentaron con incongruencia, fallas en la redacción o cualquier otro elemento que podría impedir la obtención del efecto esperado. Es importante acotar que estos encuestados no fueron incluidos en el momento de la aplicación final del instrumento.

Análisis de los resultados

Luego de la aplicación de los dos instrumentos, el primero aplicado a los estudiantes de la unidad curricular Lengua Extranjera Inglés de la FaCE y el segundo aplicado a los facilitadores de dicha unidad curricular, se procedió a analizar los resultados. Estos resultados son producto del análisis de cada uno de los ítems.

A continuación, se presenta el gráfico final en relación a los resultados del CHAEA de todos los estilos de aprendizaje.

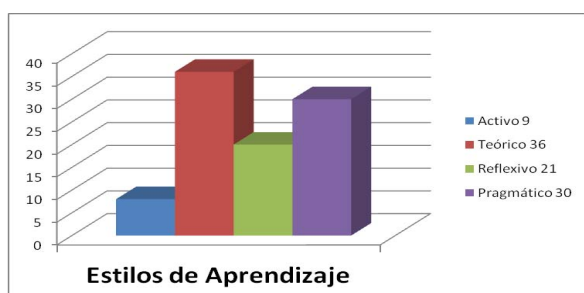
Interpretación

Los datos que se presentan en el gráfico del resultado final de todos los estilos de aprendizaje, dan cuenta que el teórico es el mayor usado, luego le sigue el pragmático, el reflexivo y por último el activo; lo que permite analizar que en este grupo estudiado, el estilo teórico es el de mayor representatividad en la praxis

Resultados de CREDEAEU

A continuación se presentan los resultados del Cuestionario CREDEAEU aplicado a los tres facilitadores: De los noventa y cuatro descriptores presentes en el cuestionario, se presenta un cuadro con los enunciados en los cuales los facilitadores seleccionaron la opción “NO”:

CHAEA
Gráfico



Fuente: Autoras, (2016)

Tabla 5: Resultados de CREDEAU por Facilitador

<i>Facilitador A</i>	
<i>B. Hablar / Interacción oral</i>	11. Puedo evaluar y seleccionar una variedad de técnicas para sensibilizar a los estudiantes de la acentuación, el ritmo y la entonación y que les ayuden a practicarlos.
<i>C. Escribir / Interacción escrita</i>	6. Soy capaz de utilizar varias técnicas para que los estudiantes conozcan la estructura, coherencia y cohesión del texto y para que produzcan textos teniéndolas en cuenta. 7. Puedo evaluar y seleccionar una variedad de técnicas para que los estudiantes conozcan y utilicen las reglas de ortografía.
<i>D. Escuchar</i>	6. Sé ayudar a los estudiantes para que apliquen estrategias para afrontar ciertas características de la lengua hablada (ruido de fondo, redundancia de información).
<i>N. Dinámica y gestión de la clase</i>	3. Sé crear y utilizar con eficacia recursos pedagógicos (posters, tarjetas, tablas).
<i>R. Auto-evaluación y co-evaluación</i>	1. Soy capaz de ayudar a los estudiantes para que se marquen sus metas personales y sepan evaluar su propio rendimiento.
<i>Facilitador B</i>	
<i>C. Escribir / Interacción escrita</i>	5. Soy capaz de ayudar a los estudiantes para que revisen, piensen, modifiquen y mejoren su escritura.
<i>I. Contenido de las lecciones</i>	7. Sé alternar y equilibrar actividades para dar respuesta al estilo de aprendizaje de cada estudiante.
<i>J. Organización de las lecciones</i>	1. Sé planificar una unidad didáctica teniendo en cuenta las distintas formas de organizar la clase (magistral, individual, en grupos, por parejas).
<i>K. Uso de la programación de una unidad didáctica</i>	5. Sé temporalizar las actividades de la clase teniendo en cuenta que los estudiantes poseen diferentes periodos de atención y capacidad de concentración.
<i>Facilitador C</i>	
<i>C. Escribir / Interacción escrita</i>	6. Soy capaz de utilizar varias técnicas para que los estudiantes conozcan la estructura, coherencia y cohesión del texto y para que produzcan textos teniéndolas en cuenta.
<i>D. Escuchar</i>	6. Sé ayudar a los estudiantes para que apliquen estrategias para afrontar ciertas características de la lengua hablada (ruido de fondo, redundancia de información).
<i>K. Uso de la programación de una unidad didáctica</i>	5. Sé temporalizar las actividades de la clase teniendo en cuenta que los estudiantes poseen diferentes periodos de atención y capacidad de concentración.

Fuente: Autoras, (2016)

Conclusiones

La realidad en la educación universitaria en relación al conocimiento que se tiene sobre los estilos de aprendizaje es muy escasa y confusa, lo que da origen a que el facilitador no pueda poner en práctica estrategias para un aprendizaje donde se tome en cuenta que estilo de aprendizaje tiene desarrollado cada estudiante e incluso la de él mismo.

Con respecto al aprendizaje significativo, se pudo notar de acuerdo a las respuestas conseguidas por los encuestados, que se debe formar a los facilitadores en cuanto al uso de estrategias para un aprendizaje significativo, tomando en consideración los estilos de aprendizajes predominantes tanto en ellos como en sus estudiantes. De esta forma, se reduciría el error en el proceso de adquisición de la información para el desenvolvimiento adecuado en los contenidos curriculares a estudiar. La mayoría de los facilitadores muestran una actitud favorable, en relación a su formación y capacitación, para alcanzar un mejor conocimiento en referencia a la temática de los estilos de aprendizaje, considerando que una de las causales para la aplicación de ellos es la carencia del uso de estrategias para lograr un aprendizaje significativo.

Finalmente, estas estrategias de aprendizaje significativo, juegan un rol primordial en los estilos de aprendizaje, muy específicamente en la unidad curricular Lengua Extranjera Inglés, para que los estudiantes puedan adquirir todo el aprendizaje necesario para su beneficio académico, profesional y laboral.

Referencias

García, A. y otros (2000). *Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje CHAEA*. Disponible: [<http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>]. [05/11/2014].

García, A. y otros (1994). *Los estilos de aprendizaje, procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: ediciones Mensajero.

Arias, F. (2004). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: editorial Episteme.

Ausubel, D. (1986). *Aprendizaje significativo*. México: editorial Trillas.

Batista, M. (2004). *Manual de metodología de la investigación*. Caracas: TALITIP.

Brown, D. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Essex: Longman.

Busot, A. (1988). *Investigación educacional*. Venezuela: Ed. Universidad del Zulia.

De Beauport, E. (1994). *Las tres caras de la mente*. Caracas: Editorial Galac.

Díaz, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: editorial McGraw-Hill.

Dominguez, P. (2008). *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Disponible en: [<http://issuu.com/mp83/docs/compartamosdocumentos.blogspot.com>]. [05/11/2014].

Ertmer, P. y Newby, T. (1993). *Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción*. Disponible en: [http://ares.unimet.edu.ve/programacion/psfase3/modII/biblio/CONDUCTISMO_%20COGNITIVISMO_%20CONSTRUCTIVISMO.pdf]. [05/11/2014].

Goodman, K. (1989). *El proceso de lectura. Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno.

Hernández, S. et al. (1998). *Metodología de la investigación*. México: editorial Mc Graw Hill.

Hernández, R. y Fernández, C. (2003). *Metodología de la investigación*. México: editorial McGraw-Hill.

Hurtado, I. y Toro, J. (1999). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambios*. (3ªed.). Valencia, Venezuela: Existe Consultores.

Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. New York: Cambridge University press.

Krashen, S. (1987). *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall.

Manzano, M. (2007). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua*. Disponible en: [<http://hera.ugr.es/tesisugr/1665366x.pdf>]. [05/11/2014].

Paella, S. y Martins, F. (2004). *Metodología de la investigación cuantitativa*. 1ra. edición. Venezuela: FEDUPEL.

Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (Second Edition). Cambridge: Cambridge University press.

Sabino, C. (1992,1999 y 2000). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo de Venezuela.

Tamayo y Tamayo, M. (2005). *El proceso de la investigación científica*. México: Noriega editores.

Zanón, J. (2007). *Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual*. Disponible en: [<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/A>