

Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión”

FACULTAD DE EDUCACIÓN



**ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LA CALIDAD DE
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE ESTUDIANTES
DEL NIVEL SECUNDARIA DE LA I. E. FRAY
MELCHOR APONTE - VEGUETA - 2017**

**TESIS PARA OPTAR EL TITULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN EN LA ESPECIALIDAD DE LENGUA COMUNICACIÓN E
IDIOMA INGLÉS.**

Presentado por:

Bach. ROSA ROSMERY ANSELMO ARRUNATEGUI

ASESOR: Dr. NEL F. ENCARNACIÓN VALENTIN

HUACHO – PERÚ

2018

**ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LA CALIDAD DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
DE ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIA DE LA I. E. FRAY MELCHOR
APONTE - VEGUETA - 2017**

.....
Dr. NEL F. ENCARNACIÓN VALENTIN
ASESOR

MIEMBROS DEL JURADO DE TESIS

.....
Mg. ELISEO TORO DEXTRE.
PRESIDENTE

.....
Lic. HERMINIA LEÓN VILCA
SECRETARIO

.....
Lic. VERONICA F. BERNAL VALLADARES
VOCAL

DEDICATORIA: A MI AMADO PADRE QUE ESTÁ EN EL CIELO Y DESDE AHÍ ME BENDICE Y ME DA TODA LA FUERZA PARA SEGUIR ADELANTE, A MI MADRE POR ESTAR A MI LADO Y PERMITIRME CADA DÍA DISFRUTAR DE SU EXISTENCIA, Y A DIOS POR PERMITIRME VIVIR.

INDICE

CARATULA	i
TÍTULO	ii
ASESOR	iii
MIEMBROS DEL JURADO	iv
DEDICATORIA	v
INDICE GENERAL	vi
INDICE DE FIGURAS	vi
INDICE DE TABLAS	vii
ABSTRACT	viii
RESUMEN	ix
INTRODUCCIÓN	x

CAPITULO I

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción de la realidad problemática	11
1.2. Formulación del Problema.	12
1.2.1. Problema General	12
1.2.2. Problemas Específicos	12
1.3. Objetivos De La Investigación	13
1.3.1 Objetivos Generales	13
1.3.2 Objetivos Específicos.	14
1.4. Justificación de la investigación.	14
1.5. Delimitación del estudio	15

CAPITULO II

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la Investigación.	17
2.2. Bases Teóricas	20
2.3. Definición de términos básicos	57
2.4. Formulación de la Hipótesis	58
2.4.1. Hipótesis de General	58
2.4.2. Hipótesis Específicos	58

CAPÍTULO III

3. METODOLÓGIA

3.4. Área de estudio	61
3.5. Metodología empleada y su fundamentación	61
3.6. Tipo y diseño de Investigación	61
3.7. Universo – Población y Muestra	61
3.8. Técnicas de Recolección de Datos	62
3.9. Instrumentos de Recolección de Datos	62
3.10. Procesamiento Estadístico	63

CAPITULO IV

4. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

4.1. Análisis de datos	66
4.2. Proceso de Prueba de Hipótesis	70
4.3. Conclusiones	84

BIBLIOGRAFÍA	88
--------------	----

ANEXOS	91
--------	----

ABSTRACT

The research has as axis of study to determine the degree of RELATION OF LEARNING STYLES AND THE QUALITY OF SIGNIFICANT LEARNING OF STUDENTS OF THE SECONDARY LEVEL OF IE FRAY MELCHOR APONTE - VEGUETA - 2017. For this a theoretical investigation of correlation level and a non-experimental design was applied ex post facto to the sample established in the study. The research is framed in the positivist, qualitative and quantitative epistemological approach, whose purpose is to describe, explain, control and predict knowledge. For the purposes of the case study, data collection techniques such as questionnaires and direct observation were applied, which could be validated using the statistical method known as the cronbach coefficient and the validity of the content through the qualitative consultation technique addressed to academic experts. . The results obtained indicate that there is a RELATIONSHIP between THE LEARNING STYLES AND THE SIGNIFICANT LEARNING QUALITY OF STUDENTS, in addition that they consider that their activities lead to a sustainable development of the learning achieved by the students, which makes us suppose that in the majority perception of the teachers with this methodology is more stimulating and dynamic the work of the teacher.

Keywords: Learning styles, meaningful learning, quality, competences, abilities, skills.

RESUMEN

La investigación tiene como eje de estudio determinar el grado de RELACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LA CALIDAD DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIA DE LA I. E. FRAY MELCHOR APONTE - VEGUETA - 2017. Para ello se desarrolló una investigación teórica de nivel correlacional y se aplicó un diseño no experimental– ex post facto a la muestra establecida en el estudio. La investigación, se enmarca en el enfoque epistemológico positivista, cualitativo y cuantitativo, cuya finalidad es la de describir, explicar, controlar y predecir conocimientos. Para efectos del caso de estudio se aplicaron técnicas de recolección de datos tales como cuestionarios y la observación directa, el cual pudo ser validada empleando el método estadístico conocido como coeficiente de cronbach y la validez del contenido mediante la técnica de consulta cualitativa dirigida a expertos académicos. Los resultados obtenidos indican que existe RELACIÓN entre LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LA CALIDAD DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE ESTUDIANTES, además que consideran que sus actividades conducen a un desarrollo sostenible del aprendizaje logrado por parte de los estudiantes, el cual hace suponer que en la percepción mayoritaria de los docentes con esta metodología se hace más estimulante y dinámica la labor del docente.

Palabras Clave: Estilos de aprendizaje, aprendizaje significativo, calidad, competencias, habilidades, destrezas.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis denominada ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LA CALIDAD DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIA DE LA I.E.FRAY MELCHOR APONTE –VEGUETA 2017, tiene como Objetivo general Determinar el nivel de relación entre los estilos de aprendizaje con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponte de Végueta en el periodo 2017 , . Aunque actualmente existen muchas definiciones de estilos de aprendizaje, citaremos la definición de Keefe que explica esta cuestión : "Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, fisiológicos y afectivos, que son los indicadores, de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a los diferentes ambientes del aprendizaje."

Cuando los profesores quieren poner en práctica toda la parte teórica que conocen, la teoría y la práctica se suelen convertir en los mayores enemigos que todo profesor conoce. Sabemos que cada alumno es un mundo, y que cada situación requiere de un distinto enfoque a la hora de plasmar los conocimientos. Los alumnos, además de utilizar sus habilidades cognitivas y metacognitivas cuando están aprendiendo, deben de ser capaces también de saber jerarquizar, organizar y ordenar su aprendizaje. Los profesores deben de ayudar en este proceso, creando técnicas para crear unos "estilos de aprendizaje" correctos para una asimilación de contenidos mucho más eficaz.

Pero no debemos interpretar las diferentes técnicas que usan cada persona a la hora de aprender como ESTILOS DE APRENDIZAJE, esas técnicas o estrategias de aprendizaje que siguen los individuos a la hora de aprender, suelen ser estrategias que han ido adquiriendo (en ocasiones hasta por ellos mismos) a veces con menor o mayor eficacia. Los estilos de aprendizaje serían los MODELOS TEÓRICOS a los que es preferible llegar dependiendo de cada alumno, no se deben entender como modelos fijos sino muy moldeables y cambiables, KEFEE, J(1988) <https://www.estilosdeaprendizaje.org/>, , es por este motivo que queremos investigar si existe o no relación y en que nivel entre los estilos de aprendizaje y la calidad de aprendizaje significativo de los estudiantes de Nivel secundaria de la I.E.Fray Melchor Aponte de Végueta en el periodo 2017, para una mejor interpretación de la investigación a sido desarrollada en VI CAPÍTULOS llegando a su respectiva conclusiones y recomendaciones.

Capítulo I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática.

La Consulta Nacional por la Educación, llevada a cabo el año 2001, durante el gobierno de transición; el Acuerdo Nacional por la Gobernabilidad, la Ley de Descentralización, la conformación de Mesas de lucha contra la pobreza en la mayoría de departamentos, en el 2002; la existencia del Consejo Nacional de Educación y la aprobación de la Ley General de Educación, por el Congreso Peruano en el 2003, constituyen hitos importantes y recientes en la educación peruana.

El carácter pluricultural y multilingüe de la nación peruana plantea un desafío a la educación que tiene, a su vez, potencialidad y riqueza. Esto obliga a establecer políticas y medidas que favorezcan el desarrollo en las zonas de mayor pobreza, superando la marginación, la inequidad y la desigualdad de oportunidades que vienen presentándose como fenómenos estructurales.

La política educativa tiende hacia un Proyecto Educativo Nacional consensuado y construido con la ciudadanía que ofrezca una visión de largo plazo, facilite la cohesión en las políticas y permita continuidad. Se puede nutrir del proceso de regionalización que se vive desde el 2002 porque ofrece la oportunidad de desarrollar políticas educativas regionales y locales que tienen mayor pertinencia y cuentan con participación colectiva.

El 54% de la población peruana es pobre, 14 millones 609 mil, según la Encuesta Nacional de Hogares. Los pobres extremos en el país, es decir, aquellos que no pueden cubrir una canasta básica que garantice una ingesta adecuada de calorías, alcanzan al 24% del total de la población del país, es decir, 6 millones 513 mil personas. En el área rural la pobreza afecta al 78,4% de su población y 51% de los habitantes rurales son pobres extremos; mientras que en el área urbana, estas proporciones son de 42% y 10% respectivamente.⁶ En 10 de los 24 departamentos que tiene el Perú, la pobreza se presenta en una incidencia igual o mayor al 70%.

La población de esos lugares⁷ representa el 30,3% de la población y alcanza a 8 millones de personas. En pobreza extrema o indigencia se encuentran 4 millones 96 mil habitantes, los que manifiestan altas tasas de desnutrición, retraso escolar, problemas de salud y una alta posibilidad de que los hijos continúen siendo pobres.

Las políticas económicas neoliberales han polarizado los ingresos en América Latina; por ello, el ingreso per cápita nacional no refleja el ingreso per cápita real. El poder adquisitivo de las familias rurales no llega ni al 50% de los hogares de Lima metropolitana. “El bajo nivel de ingreso hace que el costo estimado de la canasta básica de alimentos en el ámbito rural represente aproximadamente un 70% del gasto total, frente a un 53% en el medio urbano”

Todo lo mencionado en líneas anteriores han incidido en la calidad de la educación afectando no solo a la labor del docente, que tiene magros ingresos económicos, sino también en su motivación docente, su alimentación, entre otras necesidades que afectan el desempeño del docente; del mismo modo se repercute en los estudiantes, que sufren altos índices de anemia, labores extraordinarias ajenas a su labor académica, es decir que muchos de nuestros estudiantes deben además de estudiar, desarrollar actividades laborales, que les permita coadyuvar cubrir las necesidades del hogar, por lo que requieren una atención especial para afrontar los desafíos de la educación de calidad. Por lo que es necesario un buen estilo de enseñanza para lograr un aprendizaje significativo.

Por eso formulamos las siguientes interrogantes a fin de buscar dar respuesta esta álgida situación.

1.2 Formulación del Problema de Investigación

Problema General:

- ¿Cómo se relaciona los estilos de aprendizaje con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponte de Vegueta en el periodo 2017?

Problemas Específicos:

- ❖ ¿Cómo se relaciona el estilo de aprendizaje de tipo visual con la calidad de calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponte de Vegueta en el periodo 2017?
- ❖ ¿Cómo se relaciona el estilo de aprendizaje de tipo táctil con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponte de Vegueta en el periodo 2017?
- ❖ ¿Cómo se relaciona el estilo de aprendizaje kinestésico con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponte de Vegueta en el periodo 2017?

1.3 Objetivos de la Investigación

Objetivo General:

- ❖ Determinar el nivel de relación entre los estilos de aprendizaje con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponte de Vegueta en el periodo 2017.

Objetivos Específicos:

- ❖ Establecer el nivel de relación entre el estilo de aprendizaje de tipo visual con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponte de Vegueta en el periodo 2017.
- ❖ Establecer el nivel de relación entre el estilo de aprendizaje de tipo táctil con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponte de Vegueta en el periodo 2017.
- ❖ Establecer el nivel de relación entre el estilo de aprendizaje kinestésico con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponte de Vegueta en el periodo 2017.

1.4 Justificación de la Investigación

La importancia y la relevancia de la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponte de Vegueta en el periodo 2017, viene avalada por los resultados de estudios e investigaciones en los que se cabe destacar el proceso de formación académica y en ello el estilo de aprendizaje, dado que hoy en día las personas nacemos con diversos talentos, necesidades y aspiraciones y en ese aspecto radica la justificación del estudio.

Existen siempre estudiantes que destacan rápidamente en las diferentes materias. El profesor debe aprovecharlos para que ayuden a sus compañeros a

superar esta etapa sobre el aprendizaje de la nomenclatura, organizando grupos de estudio fuera del horario de clases, pues se requiere practicar a base de ejercicios para que se vaya asimilando bien el tema. Nada entusiasma más a un estudiante de química que cuando se da cuenta que empieza a dominar su lenguaje.

Los avances Científicos y tecnológicos, que se desarrollan muy rápidamente, crean un escenario que exige cambios de paradigmas, innovaciones, reestructuraciones y reorientaciones de procesos en todos los campos de desarrollo del hombre moderno; como consecuencia de ello, es necesario construir nuevas bases en la educación en todos los niveles, de tal manera que los egresados de la secundaria, tanto públicas como privadas, alcancen las competencias suficientes para poderse desenvolver con eficiencia en lo que corresponde a sus carreras profesionales, como también en lo que concierne a su participación en la sociedad y en el desarrollo socioeconómico del País.

Otro aspecto relevante, en la educación secundaria, lo constituye la vinculación entre los ámbitos científico-tecnológicos y académicos a través de la participación de los estudiantes en el área de investigación para enriquecer el conocimiento de la Química que ayude a la abstracción y generación de nuevos conocimientos, que contribuyan a los requerimientos de la planificación nacional y regional, vinculando a los estudiantes en Proyectos de Investigación y con la Sociedad.

Los problemas interpersonales son una característica definitoria de muchos trastornos emocionales y conductuales, y gran parte, por no decir la práctica totalidad de los problemas psicológicos y categorías diagnósticas psiquiátricas en la infancia, adolescencia y la vida adulta cursan con y/o incluyen como síntomas característicos las dificultades en la relación interpersonal.

La adecuada competencia social en la infancia está asociada con logros escolares y sociales superiores y con ajuste personal y social en la infancia y la vida adulta; la competencia interpersonal pobre tiene consecuencias negativas para el sujeto a corto y a largo plazo (Ladd y Asher, 1985).

1.5 Alcances y Limitaciones de la Investigación

Dada las pocas facilidades encontradas para la obtención de los datos, y a la naturaleza multifactorial del proceso educativo, el estudio se ha focalizado en la investigación de los estilos de aprendizaje y su relación con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponte de Vegueta en el periodo 2017. Se encuestará a los estudiantes de la institución antes mencionada. No se considera en el estudio variables relacionadas con las características propias de los estudiantes no descartándose que pudiera influir en la calidad de la formación profesional, por su naturaleza multifactorial.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la Investigación

GÓMEZ, MOLANO & RODRIGUEZ en su estudio “LA ACTIVIDAD LÚDICA COMO ESTRATEGIA PEDAGOGICA PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS DE LA INSTITUCION EDUCATIVA NIÑO JESUS DE PRAGA” desarrollada en la ciudad de IBAGUÉ – TOLIMA, cuyo objetivo principal fue: FAVORECER EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD LÚDICA COMO ESTRATEGIA PEDAGOGICA PARA FORTALECER EL INTERÉS Y HABILIDADES EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA INSTITUCION EDUCATIVA NIÑO JESUS DE PRAGA, llegando a las siguientes conclusiones:

- ❖ Siendo la lúdica un elemento importante ya que esta característica es innata en los niños y su desarrollo permite que el aprendizaje sea divertido y natural, esta a su vez brinda una serie de actividades agradables, divertidas, que relajan interesan o motivan, pero que también se han visto limitadas únicamente a ciertas circunstancias de tiempos y lugares socialmente aceptados, por ello se debe incluir dentro de los espacios de aprendizaje

como impulsor de este, la implementación de la actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el interés y habilidades en el aprendizaje de los niños de la Institución Educativa Niño Jesús de Praga.

- ❖ Los planteles educativos deben apostar a la innovación educativa y romper una serie de paradigmas en cuanto al manejo que se le ha venido dando a los procesos de aprendizaje, y esto teniendo en cuenta que muchos de los contenidos no van direccionados ni son aplicados hacia las necesidades e intereses de los educandos, pero dicha innovación debe trabajarse en forma articulada tanto como directivos y docentes reconociendo que hay que emplear acciones pedagógicas para mejorar el aprendizaje del niño mediante estrategias lúdicas que proporcionen espacios contextualizados, dinámicos, atractivos, ricos en experiencias.
- ❖ Las actitudes y rendimiento de los niños en la escuela aumentan cuando padres y maestras se entienden y respetan mutuamente, comparten expectativas similares, y se mantienen en comunicación. La combinación más poderosa para aprender es cuando la familia y la escuela trabajan juntos. Padres y maestras deben verse a sí mismos como compañeros en la educación de los hijos. Los padres deben involucrarse en el programa educativo de la escuela. Visitar las clases de sus hijos. Hablar directamente con la maestra y compartir sus expectativas de desarrollo y progreso para su hijo, explicar a su comunidad las necesidades de la escuela. Por lo tanto existe la necesidad de concientizar a los padres de familia sobre la importancia de la lúdica en el desarrollo del niño para así poder mejorar y apoyar al niño en su etapa escolar.
- ❖ La lúdica es uno de los mejores medios que debe utilizar el docente como parte de su práctica pedagógica, ya que es una importante vía de comunicación social, por ello los docentes deben reflexionar cuestionarse frente a su labor educativa donde puedan elegir y escoger las mejores estrategias, para colaborar con la educación de los niños y niñas, apoyándolos al desarrollo de habilidades y destrezas, importantes para enfrentar su realidad social creando compromiso en la institución educativa en la formación de niños creativos, motivados y constructivos, mediante la instalación de ambientes de aprendizaje lúdicos, que brinden una serie de

posibilidades para que el niño pueda actuar en contexto, al estudiante hay que brindarle espacios para la creación y el desarrollo de habilidades de pensamiento, y así poder mejorar significativamente en su proceso educativo.

- ❖ Teniendo en cuenta las anteriores conclusiones se llega a definir que la implementación de la lúdica en los diferentes escenarios, se hace efectiva cuando en realidad se enmarcan acciones pedagógicas, con aras a transformar practicas pedagógicas que promuevan la participación activa del estudiante como protagonista y se propicie el desarrollo de habilidades indispensables para mejorar los procesos de aprendizaje de los educandos.

FIGUEROA (2010) en su trabajo de investigación “EL JUEGO DE ROL COMO MEDIACIÓN PARA LA COMPRESIÓN DE EMOCIONES BÁSICAS: ALEGRÍA, TRISTEZA, IRA Y MIEDO EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR” desarrollada en la ciudad de Bogotá, cuyo objetivo principal fue: Caracterizar el papel del juego de rol en la comprensión de emociones básicas en niños de educación preescolar. La autora llegó a las siguientes conclusiones:

- ❖ El proceso de mediación del juego de rol permitió mejorar en el grupo experimental el estado de concordancia y expresividad de emociones básicas y de los procesos de comprensión de estados mentales y emocionales entre los pares y con adultos en el contexto del aula de clase preescolar.
- ❖ El estudio permite concluir que la mediación del juego de rol utilizada como herramienta de interacción educativa no impuesta pero si intencionada, de manera significativa y trascendente, es una herramienta metodológica apropiada para el aula de clase preescolar para el desarrollo integral emocional y social de las niñas y los niños en el rango de edad de cuatro a cinco años. Lo anterior debido a que esta herramienta facilita el reconocimiento por parte de los docentes del nivel de comprensión emocional de sus estudiantes.
- ❖ En esta investigación se comprobó que el juego de rol sirve como elemento teórico – práctico, por lo tanto se espera que para el desarrollo de futuras investigaciones en el campo de la educación y la psicología se utilice con el

propósito de mejorar el desarrollo emocional, social y cultural de los educandos.

- ❖ El juego de rol es natural, sin embargo sus implicaciones educativas no se han desarrollado para la comprensión emocional, por lo tanto se hace necesario implementarlo como herramienta pedagógica, ya que evidencia el desarrollo emocional en niñas y niños en edad preescolar.

SOTO (2013) realizó una investigación titulada: “DISEÑO Y APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE CREATIVIDAD PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO DIVERGENTE EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL” desarrollada en la ciudad de Madrid, cuyo objetivo principal fue: determinar de qué modo la aplicación de un programa DEPDI mejora el desarrollo del pensamiento divergente en el segundo ciclo de educación infantil, llegando a las siguientes conclusiones:

- ❖ Como lo indican las fuentes consultadas y la revisión bibliográfica, todos los niños son creativos, pero dicha habilidad hay que trabajarla para que forme parte del día a día de las personas y en todos los aspectos de la misma.
- ❖ Al ser la creatividad una de las características propiamente humana, la etapa infantil es el mejor momento para aplicar un programa de creatividad.
- ❖ El aprendizaje de los niños es más atractivo e interesante si éste es introducido de modo creativo, de igual manera el Programa Depdi desarrolló en los niños destrezas de razonamiento, solución de problemas, técnicas de investigación, estrategias de memorización, independencia, autonomía, mejora la autoestima y la aceptación a la diversidad y al cambio, entre otras conductas, las cuales son esenciales para enfrentar las distintas soluciones del día a día.

GUTIÉRREZ (2014) realizó una investigación titulada “JUEGOS DE ROLES BASADOS EN EL APRENDIZAJE COLABORATIVO PARA LA MEJORA DE LA EXPRESIÓN ORAL EN NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR LOS NIÑOS DEL ARCO IRIS” desarrollada en la ciudad de Chimbote, cuyo objetivo principal fue: determinar si los juegos de roles basados en el aprendizaje colaborativo mejoran la expresión oral de las niñas y

niños de 5 años en la Institución Educativa Particular “Los Niños del Arco Iris” en el asentamiento humano San Juan de Chimbote en el 2014. La investigación es de tipo cuantitativo, el nivel es explicativo con un diseño de investigación preexperimental mediante la aplicación de un pretest y un postest a un solo grupo. Se trabajó con una población muestral constituida por 25 estudiantes de 5 años de edad. La muestra estuvo conformada por toda la población, la cual se seleccionó a través del muestreo no probabilístico intencional. Como técnica, se utilizó la observación y como instrumento la lista de cotejo. Para ello, se usaron tres dimensiones: semántica, fonética y sintáctica con un total de 24 preguntas. Los resultados obtenidos demostraron que el 28 % de ellos ha obtenido una calificación C, el 40 % una calificación B y el 32 % ha alcanzado A. La estrategia se aplicó durante 15 sesiones de aprendizaje. Finalmente, los resultados obtenidos reflejaron que las niñas y niños obtuvieron A y alcanzaron el 88%, llegando a las siguientes conclusiones:

- ❖ Con la aplicación de estrategias didácticas sobre juegos de roles a través de 15 sesiones de aprendizaje, las niñas y niños mejoraron paulatinamente de acuerdo con su nivel de expresión oral que se reflejó en el aumento y mejora del desarrollo de su expresión oral. Los resultados obtenidos en el postest evidencian que la mayoría de las niñas y niños tuvieron un buen logro de aprendizajes de acuerdo con el nivel de la expresión oral, así que se puede decir que la aplicación de la estrategia didáctica ha dado buenos resultados.
- ❖ Después de contrastar la hipótesis de investigación, se determinó que sí existe una diferencia significativa entre el logro de aprendizaje obtenido en el pretest con el logro del postest, las niñas y niños demostraron un mejor nivel de la expresión oral después de recibir la estrategia didáctica. De tal manera la $P < ,05$ permite concluir que sí existe diferencia significativa entre las calificaciones del pretest y postest. El postest presenta mayores calificaciones.

SOTO (2013) en su estudio “**Diseño y Aplicación de un Programa de Creatividad para el desarrollo del Pensamiento Divergente en el segundo ciclo de Educación Infantil**”. Desarrollada en la ciudad de Madrid, cuyo objetivo principal fue: haber aplicado el Programa Depdi a lo largo de un curso

lectivo, a una pequeña muestra de niños de segundo ciclo de educación infantil, con edades entre los 3 y los 6 años, y basándome en las hipótesis establecidas a principio de la investigación, puede llegar a las siguientes conclusiones:

- ❖ Como lo indican las fuentes consultadas y la revisión bibliográfica, todos los niños son creativos, pero dicha habilidad hay que trabajarla para que forme parte del día a día de las personas y en todos los aspectos de la misma.
- ❖ Al ser la creatividad una de las características propiamente humana, la etapa infantil es el mejor momento para aplicar un programa de creatividad.
- ❖ Se desarrolló el pensamiento divergente en los niños a los que se les aplicó el
- ❖ Programa Depdi.
- ❖ El aprendizaje de los niños es más atractivo e interesante si éste es introducido de modo creativo, de igual manera el Programa Depdi desarrolló en los niños destrezas de razonamiento, solución de problemas, técnicas de investigación, estrategias de memorización, independencia, autonomía, mejora la autoestima y la aceptación a la diversidad y al cambio, entre otras conductas, las cuales son esenciales para enfrentar las distintas soluciones del día a día.
- ❖ No hubo diferencias significativas entre los niños y las niñas a los que se les aplicó el Programa Depdi.
- ❖ El Programa Depdi fue aprovechado de igual manera por los niños con los que se trabajó sin importar la diferencia de edades.

2.2 BASES TEÓRICAS

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LA EDUCACIÓN

Todos los docentes hemos pasado por esta sencilla experiencia. Tengo dos grupos de alumnos del mismo nivel educativo a los que imparto la misma asignatura con la misma metodología y el mismo entusiasmo y resulta que un grupo es exitoso, todos nos sentimos a gusto y aprenden con el ritmo adecuado mientras que el otro grupo “no funciona”, decimos que “no hay química” entre nosotros.

En esta conferencia intento averiguar eso que “llamamos química” entre profesores y alumnos y que a veces, no siempre, se trata de los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñar.

La mayoría de los profesores cuando preparamos nuestra clase pensamos consciente o inconscientemente cómo nos gustaría a nosotros recibir esta clase. Y así la preparamos y la impartimos. Sin embargo, eso está bien para los que tienen mi estilo de aprendizaje que lo he convertido en estilo de enseñar. Pero resulta inadecuado para los alumnos a que tienen otra manera de aprender.

Es evidente que las personas aprendemos de forma distinta, tanto niños como adultos, personas de un país u otro, de una cultura u otra. Preferimos un ambiente, unos métodos, un grado de estructura,...Tenemos diferentes Estilos de Aprender.

Muchas investigaciones han comprobado la diversidad y relatividad del aprendizaje. Encontramos sujetos que organizan sus pensamientos de forma lineal, secuencial, mientras que otros prefieren un enfoque holístico. Estos puntos de vista pueden condicionar el uso del tiempo, la organización física de los ambientes, la planificación diaria, la visión del cambio y la perspectiva de futuro.

Más aún, las investigaciones cognitivas han demostrado que las personas piensan de manera distinta, captan la información, la procesan, la almacenan y la recuperan de forma diferente.

La Teoría de los Estilos de Aprendizaje ha venido a confirmar esta diversidad entre los individuos y a proponer un camino para mejorar el aprendizaje por medio de la reflexión personal y de las peculiaridades diferenciales en el modo de aprender.

Los Profesores encuentran aquí un área de notable interés e importancia para desarrollar correctamente su función. Hoy podemos afirmar que no se puede orientar en temas de aprendizaje con plenas garantías si no se tiene en cuenta explícita o implícitamente la teoría de los Estilos de Aprendizaje.

DIAGNOSTICO SITUACIONAL

Nos enfrentamos pues, con un tema extraordinariamente actual y conflictivo. Un tema importante en un mundo en el que aprender a aprender va a convertirse,

se ha convertido ya, en una de las capacidades de supervivencia social. Hoy necesitamos estar al día, no sólo para seguir siendo efectivos en nuestro trabajo, sino también para poderlo mantener y no engrosar las ya amplias y duras estadísticas del desempleo.

Pensamos que el concepto estilo, cuando nos referimos al aprendizaje, es bastante más que una serie de apariencias. Desde una perspectiva fenomenológica las características estilísticas son los indicadores de superficie de dos niveles profundos de la mente: el sistema total de pensamiento y las peculiares cualidades de la mente que un individuo utiliza para establecer lazos con la realidad.

Poco a poco los investigadores han ido comprobando que las manifestaciones externas acerca del aprendizaje respondían, por una parte, a disposiciones naturales de cada individuo y por otra a resultados de experiencias y aprendizajes pasados, diferentes según los contextos y las culturas.

Destacamos cuatro aspectos especialmente importantes en el funcionamiento cognoscitivo en relación con los Estilos de Aprendizaje:

Las cualidades espaciales, que se refieren al espacio concreto y al espacio abstracto. Con el espacio concreto conectamos con los sentidos, con el espacio abstracto con la inteligencia, las emociones, la imaginación y la intuición.

El tiempo es controlado por el orden y estructuración de las realidades, orden que puede ser secuencial (lineal o serializado) y aleatorio (no lineal, multidimensional).

Los procesos mentales de deducción e inducción.

Las relaciones se mueven dialécticamente entre reafirmarse en su individualidad y compartir y colaborar con otros.

La mente humana es capaz de utilizar estos elementos bipolares de diferente forma según la situación en que se encuentre, aunque cada persona tiene una predisposición a relacionarse mejor con ciertas condiciones para su crecimiento y desarrollo personal.

La auténtica igualdad de oportunidades educativas no significa que los alumnos tengan el mismo libro, el mismo horario, las mismas actividades, los mismos exámenes...

El Estilo de Enseñar preferido por el profesor, muy influido por su Estilo de Aprender, puede significar un favoritismo

El análisis de los Estilos de Aprendizaje ofrece indicadores que ayudan a guiar las interacciones de la persona con las realidades existenciales, facilitando, a su vez, un camino, aunque limitado, de auto y heteroconocimiento.

Los documentos educativos, en múltiples ocasiones, a la importancia que deben conceder los docentes a los Estilos de Aprendizaje de los discentes. Sin embargo muchos educadores ignoran los Estilos de Aprendizaje de sus alumnos, su forma preferida para percibir, procesar y retener nueva información o nuevas destrezas.

Analizando las evaluaciones que los alumnos de algunas universidades realizan cada año de sus profesores (por ejemplo, en la Universidad Complutense de Madrid), se ha podido comprobar que cuando el Estilo de Aprendizaje del alumno coincide con el Estilo de Aprendizaje del profesor éste es evaluado más favorablemente.

Este dato nos revela dos aspectos importantes de la problemática del aprendizaje:

En primer lugar, que el Estilo de Aprender del profesor influye notablemente en su Estilo de Enseñar. Explicar a fondo esta relación nos llevaría a escribir otro trabajo.

En segundo lugar, cuando los alumnos reciben la docencia adaptada a su propio Estilo de Aprendizaje, ésta es mejor recibida y se constata un aumento en el rendimiento escolar.

Delimitación Conceptual.

Existe un problema de comprensión semántica del concepto de Estilo de Aprendizaje. Tal vez esta complejidad y multiplicidad de definiciones haya sido una de las causas por las que esta Teoría no haya llegado a difundirse plenamente, hasta ahora, entre los profesionales de la enseñanza.

El concepto mismo de Estilo de Aprendizaje no es común para todos los autores y es definido de forma muy variada en las distintas investigaciones. La mayoría

coincide en que se trata de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo.

Desde nuestro punto de vista, una de las definiciones más claras y ajustadas es la que propone Keefe (1982) y que hacemos nuestra:

“Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo

Cuando hablamos de Estilos de Aprendizaje estamos teniendo en cuenta los rasgos cognitivos, incluimos los estudios de psicología cognitiva que explicitan la diferencia en los sujetos respecto a las formas de conocer.

También incluimos los rasgos afectivos. Como Profesores y como educadores hemos podido comprobar la variación en los resultados del aprendizaje de alumnos que quieren aprender, que desean, que lo necesitan y los que pasan sin interés por los temas...

No se pueden olvidar los rasgos fisiológicos, que también influyen en el aprendizaje. Un estudio científico de los biotipos y los biorritmos ha contribuido a configurar este aspecto de la teoría de los Estilos de Aprendizaje.

Todos los rasgos que hemos descrito brevemente sirven como indicadores para identificar los distintos Estilos de Aprendizaje de los alumnos y son relativamente estables. Es decir, se pueden cambiar, pero con esfuerzo y técnicas adecuadas y con un cierto tipo de ejercicios en las destrezas que se desean adquirir.

En el aprendizaje se incluye el proceso perceptivo. Cuando estudiamos los temas de comunicación insistimos en la importancia que tiene la percepción dentro de los procesos de comunicación y cómo las personas nos diferenciamos notablemente en estos procesos.

Pero no sólo percibimos de forma diferente. También interaccionamos y respondemos a los ambientes de aprendizaje de manera distinta. Hay alumnos que aprenden mejor en grupo, otros prefieren estudiar sólo con un compañero, otros prefieren estudiar solos...

Algunos autores utilizan el concepto de estilos cognitivos ampliando su significado e igualándolo con estilos de aprendizaje. Nosotros preferimos hablar de estilos de aprendizaje que incluyen los estilos cognitivos y las estrategias de

aprendizaje. Los estilos cognitivos tienen una amplia raíz genética y no suelen ser modificables, en cambio las estrategias de aprendizaje pueden cambiarse. Por eso nosotros insistimos que los estilos de aprendizaje son estables (por la estructura genética) pero relativamente, es decir, se pueden cambiar y mejorar.

Instrumentos de diagnóstico

Visión general.

La pregunta que se hace un Profesor en este momento es: Bien, de acuerdo, pero ¿cómo puedo yo diagnosticar los Estilos de Aprendizaje de los alumnos? Afortunadamente la respuesta es múltiple. Existe un buen número de instrumentos de diagnóstico ideados para distintos colectivos de discentes (según la edad, por ejemplo), instrumentos que cuentan con validez y fiabilidad probada a lo largo de los años.

Algunas Teorías de Estilos de Aprendizaje se centran sólo en la preferencia por las clases con trabajo en grupo o las clases magistrales, mientras que otras analizan cada uno de los procedimientos y actos que conducen al aprendizaje. En otra investigación ya hemos estudiado con detalle herramientas y cuestionarios, investigaciones y teorías sobre Estilos de Aprendizaje, allí se pueden encontrar con más detalle lo que ahora indicamos con brevedad (Alonso, 1992a).

Enumeremos, ahora, algunos de estos Instrumentos:

Student Learning Styles Questionnaire de A.Grasha y S.Riechmann (1974).

LIFO-Aprendizaje de S.Atkins y A.Katcher (1976).

Myers-Briggs Type Indicator de I.Myers y K.Briggs(1976).

Learning Style Inventory y Productivity Environmental Preference Survey de R.Dunn, K.Dunn y G.Price (1977 - 1978).

Cognitive Profiles de C.Letteri (1980).

Learning Style Inventory de D.Kolb (1981).

Learning Profile Exercise de B.Juch (1987).

Learning Styles Inventory e Instructional Styles Inventory de A.Canfield (1988).

Learning Styles Questionnaire de P.Honey (1988).

CHAEA. Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje de C.M. Alonso.

Entre todos estos Instrumentos destacamos los que, por su difusión en investigaciones y publicaciones, han alcanzado un mayor reconocimiento científico: los Instrumentos diseñados por:

Rita y Kenneth Dunn (1977-1978).

David Kolb (1981).

Peter Honey y Allan Mumford (1988).

Por último, concluiremos con la presentación de nuestro Cuestionario CHAEA.

Los Estilos de Aprendizaje desde la perspectiva de Rita y Kenneth Dunn.

Rita y Kenneth Dunn son los autores más característicos en la promoción de los Estilos de Aprendizaje en los niveles de Enseñanza Básica y Secundaria. Rita, desde el Center for the Study of Learning and Teaching Styles de la Universidad de St. John de New York, y Kenneth, desde la NASSP (National Association of Secondary School Principals). Ambos han investigado y dirigido varios equipos de investigación sobre este tema en los últimos 20 años.

Para Rita y Kenneth Dunn, el Estilo de Aprendizaje es un conjunto de elementos exteriores que influyen en el contexto de la situación de aprendizaje que vive el alumno.

Su primera propuesta de Cuestionario de Estilos de Aprendizaje es de 1972 con un modelo de 18 características, que irán enriqueciendo en años posteriores hasta llegar a 21 variables que influyen en la manera de aprender de cada uno y que clasifican así:

ESTIMULOS	ELEMENTOS
1. Ambiente inmediato.	Sonido, luz, temperatura, diseño, forma del medio.
2. Propia emotividad.	Motivación, Persistencia, Responsabilidad, Estructura.
3. Necesidades Sociológicas.	Trabajo personal, con uno o dos amigos, con un pequeño grupo, con adultos.
4. Necesidades Físicas.	Alimentación, tiempo, movilidad, percepción.

5. Necesidades Psicológicas.	Analítico-global, reflexivo-impulsivo, dominancia cerebral (hemisferio derecho – hemisferio izquierdo).
------------------------------	---

Detectar cuáles de estos elementos favorecen el aprendizaje del alumno, nos ayudará a configurar su propio Estilo de Aprendizaje.

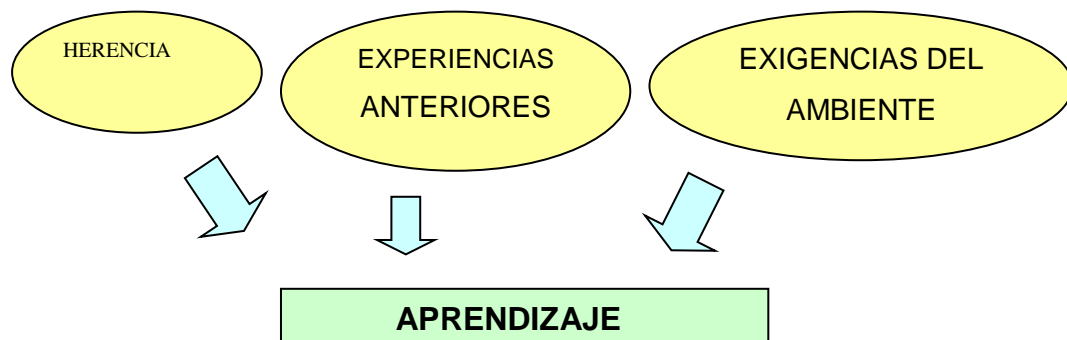
La simple enumeración de estas 21 variables clarifica la importancia de los Estilos de Aprendizaje. En cada uno de los cinco bloques de estímulos descritos por los Dunn, aparece una posible repercusión favorable o desfavorable al aprendizaje, que dependerá del Estilo de Aprendizaje del alumno.

Los Estilos de Aprendizaje desde la perspectiva de David Kolb.

El modelo de Kolb está muy extendido para el diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en niveles adultos. Kolb se inscribe en la rica tradición del aprendizaje por la experiencia. Nuestra supervivencia depende de la habilidad para adaptarnos a las condiciones cambiantes de nuestro mundo. Tres autores le han influido significativamente: Dewey, Lewin y Piaget.

David Kolb (1984) reflexiona en profundidad sobre las repercusiones de los Estilos de Aprendizaje en la vida adulta de las personas.

Según él, cada sujeto enfoca el aprendizaje de una forma peculiar fruto de:
 la herencia,
 las experiencias anteriores y
 las exigencias actuales del ambiente en el que se mueve.



Asimismo, señala que existen cinco fuerzas que condicionan los Estilos de Aprendizaje según Kolb:

El Tipo Psicológico, que es preciso analizar cuidadosamente utilizando las herramientas más adecuadas. Kolb acude a Jung y al Myers-Briggs Type Indicator (MBTI), como Instrumento de Diagnóstico. Así, por ejemplo, se señala que en el Estilo Asimilador predomina el Tipo Psicológico introvertido y en el Estilo Convergente predomina el extrovertido.

La Especialidad de Formación elegida: Los Estudios elegidos y realizados parece que contribuyen a configurar las actitudes y orientaciones de los alumnos respecto al aprendizaje. Por ejemplo, los estudiantes de Empresariales tienden al Estilo Acomodador, mientras que los de Psicología se inclinan por el Estilo Divergente. Si un alumno no se adapta a las exigencias de aprendizaje propias de cada carrera o especialidad (Ciencias, Ingeniería, Filosofía,...) lo más probable es que no la pueda finalizar.

La Carrera Profesional: Los Estilos de Aprendizaje necesarios en la situación de estudiante universitario y en la de profesional pueden variar y, de hecho, suelen variar notablemente. Por lo tanto se hace preciso un entrenamiento, una formación en el cómo aprender dentro de las Organizaciones y Empresas. De ahí la eficacia de los cursos que tratan este tema dentro de la formación de entrada, impartidos desde hace años en muchas empresas de EE.UU., y Reino Unido.

El puesto de trabajo actual: Kolb distingue entre cuatro tipos generales de trabajo (trabajos de ejecutivo, de personal, de información y técnicos). Las investigaciones demuestran una clara diversificación en los Estilos de Aprendizaje según la función laboral que se esté desempeñando.

Capacidades de adaptación: El último factor que modela los Estilos de Aprendizaje es la tarea específica o problema sobre el que está trabajando una persona y que exige una competencia para que pueda ser realizada. Estas destrezas o competencias se relacionan con las características de cada Estilo de Aprendizaje.

Estilo Acomodador → Competencias de “acción” .

Estilo Divergente → Competencias de “valorar” .

Estilo Asimilador → Competencias de “pensar”.

Estilo Convergente → Competencias de “decisión”.

El Cuestionario de Kolb, Learning Style Inventory, LSI, es un instrumento de autodiagnóstico que facilita cuatro puntuaciones, que representan la insistencia o énfasis relativo en cada una de las etapas del ciclo de aprendizaje.

Parece evidente que si, como Profesores, ayudamos a nuestros alumnos a comprender cómo es su proceso de aprendizaje, les estamos ayudando a adaptarse mejor y más positivamente a las diferentes situaciones de su vida de estudiantes o de profesionales en las que deben aprender.

Cuestionario de P. Honey y A. Mumford.

Honey y Mumford han partido de una reflexión académica y de un análisis de la teoría y cuestionarios de Kolb para llegar a una aplicación de los Estilos de Aprendizaje para directivos del Reino Unido. Es importante situarse en estas coordenadas para comprender su enfoque.

Les preocupa averiguar por qué en una situación en la que dos personas comparten texto y contexto una aprende y otra no. La respuesta radica en la diferente reacción de los individuos explicable por sus diferentes necesidades acerca del modo por el que se ofrece el aprendizaje. Y aquí aparecen los Estilos de Aprendizaje que responden a diferentes comportamientos ante el aprendizaje.

Estos autores se sienten deudores de Kolb y asumen gran parte de su teoría: Aceptan su proceso circular del aprendizaje en cuatro etapas pero, en cambio, no les parece útil el LSI (Learning Style Inventory) ni las descripciones de los Estilos de Aprendizaje de Kolb para el grupo en concreto con el que trabajan. Tratan de aumentar la efectividad del aprendizaje y de buscar una herramienta que facilite orientación para la mejora del aprendizaje. Su diferencia con Kolb la podemos concretar en dos puntos fundamentales:

Las descripciones de los Estilos son más detalladas y se basan en la acción de los directivos.

Las respuestas al Cuestionario son un punto de partida y no un final. Un punto de arranque, un diagnóstico seguido de un tratamiento de mejora. Se trata de

facilitar una guía práctica que ayude y oriente al individuo en su mejora personal y también en la mejora de sus colegas y subordinados.

Lo ideal, afirma Honey, sería que todo el mundo fuera capaz de experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis y aplicar a partes iguales. Es decir, que todas las virtualidades estuvieran repartidas equilibradamente. Pero lo cierto es que los individuos son más capaces de una cosa que de otra. Los Estilos de Aprendizaje serán algo así como la interiorización por parte de cada sujeto de una etapa determinada del ciclo.

Los Estilos, en consecuencia, para Honey y Mumford son también cuatro:

Activo.

Reflexivo.

Teórico.

Pragmático.

Esta clasificación no se relaciona directamente con la Inteligencia porque hay gente inteligente con predominancia en diferentes Estilos de Aprendizaje. Propedéuticamente parece útil la estrategia de Honey y Mumford de prescindir del factor Inteligencia, que no es fácilmente modificable, e insistir en otras facetas del aprendizaje que sí son accesibles y mejorables.

Honey describe sus Estilos de Aprendizaje de esta forma:

Activos: Las personas que tienen predominancia en Estilo Activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.

Reflexivos: A los reflexivos les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recogen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Son personas que gustan considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación.

Teóricos: Los teóricos adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos.

Pragmáticos: El punto fuerte de las personas con predominancia en Estilo Pragmático es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen.

Para Honey y Mumford, los Estilos de Aprendizaje de las personas no son inamovibles:

Han evolucionado con la propia persona.

Pueden ser diferentes en situaciones diferentes.

Son susceptibles de mejora.

Deben mejorarse.

El Learning Styles Questionnaire (L.S.Q.) está compuesto por ochenta items. Este cuestionario es especialmente útil para personas trabajadoras que necesiten o quieren reciclarse. El sujeto debe responder si está de acuerdo o en desacuerdo a todas las preguntas. La mayoría de los items son comportamentales, es decir, describen una acción que alguien puede realizar. El LSQ está diseñado para detectar las tendencias generales del comportamiento personal.

CHAEA. Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje . Rendimiento Académico.

La investigación, en la que se apoya la presentación de este Cuestionario se inscribe dentro de los enfoques cognitivos del Aprendizaje y acepta, propedéuticamente, una división cuatripartita del Aprendizaje en línea con Kolb, Juch, Honey y Mumford.

Estos autores proponen un esquema del proceso de aprendizaje por la experiencia dividido en cuatro etapas:

Vivir la experiencia: Estilo Activo.

Reflexión: Estilo Reflexivo.

Generalización, elaboración de hipótesis: Estilo Teórico.

Aplicación: Estilo Pragmático.

CHAEA es un Cuestionario sobre Estilos de Aprendizaje que consta de ochenta preguntas (veinte items referentes a cada uno de los cuatro Estilos) a las que hay que responder manifestando acuerdo o desacuerdo. Además se le ha

añadido una serie de cuestiones socioacadémicas, que facilitan un total de dieciocho variables para analizar las relaciones de estas variables y las respuestas a los items.(Alonso y Gallego, 1994).

La Fiabilidad y Validez de CHAEA ha sido demostrada basándose en las pruebas estadísticas pertinentes al analizar los Estilos de Aprendizaje de una muestra de 1.371 alumnos de 25 Facultades de las Universidades Complutense y Politécnica de Madrid. Se utilizó como instrumento de diagnóstico el Cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, CHAEA, adaptación para contextos españoles del Learning Styles Questionnaire de Honey, edición 1988.(Alonso, 1992a).

Uno de nuestros objetivos era comprobar las posibles diferencias entre las distintas Facultades respecto a los Estilos de Aprendizaje de sus alumnos. Queríamos saber si el hecho de estudiar en una o en otra Facultad marcaba en los alumnos un distinto Perfil de Aprendizaje. Los ANOVA aplicados nos confirmaron que había diferencias significativas en los alumnos en los cuatro Estilos de Aprendizaje según la carrera que estudiaban.

En la Figura que presentamos a continuación podemos apreciar los valores obtenidos en los cuatro Estilos de Aprendizaje por los Grupos de Facultades (Humanidades, Experimentales y Técnicas) en que reunimos a los alumnos de la muestra para obtener una visión más global y rápida de la comparación de sus preferencias.

Entre otras variables académicas estudiadas en relación con los Estilos de Aprendizaje, concluimos que los alumnos que en Bachillerato tenían notas altas en Letras luego tenían preferencias por el Estilo Activo, y que los que tenían notas bajas en Letras, más tarde preferían el Estilo Pragmático. Sin embargo, los alumnos que en Bachillerato tenían notas altas en Ciencias a la hora de hacer el Cuestionario preferían los Estilos Reflexivo y Pragmático.

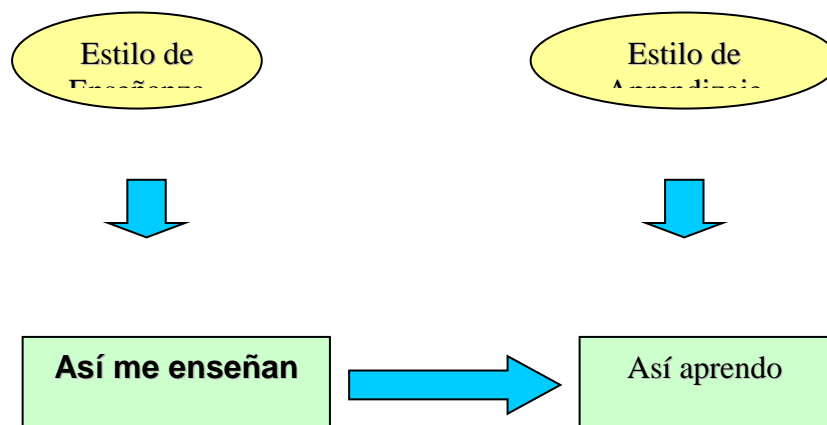
Se diferenciaban significativamente en los Estilos Activo, Reflexivo y Teórico, tanto según la nota con que accedieron a la Universidad como en los análisis intergrupos (alumnos de Humanidades, Experimentales y Técnicas).

El Rendimiento académico de los alumnos ofrecía diferencias significativas en los Estilos Reflexivo y Teórico. Curiosamente estos dos Estilos son los más preferidos, y también los más utilizados, por los alumnos.

Entre los alumnos que trabajaban o no, había diferencias significativas en Estilo Pragmático. A semejante conclusión se llegó también en otra investigación en que se comparaban los Estilos de Aprendizaje de los Estudiantes y Profesionales en Ciencias de la Salud. Los alumnos que trabajaban y los Profesionales tenían mayor preferencia por el Estilo Pragmático.(Alonso, 1992b). Detectamos que los Estilos de Aprendizaje se relacionaban sobre todo con las variables académicas planteadas y no tanto con las variables de tipo social. Por ejemplo, las profesiones que ejercen los padres o las madres, el número de hermanos o la ciudad de procedencia, no parecen influir en los Estilos de Aprendizaje.

Estos resultados hacen reflexionar acerca de la influencia que tienen el Estilo de Enseñar del profesor y, en conjunto, el sistema educativo impuesto, en los Estilos de Aprendizaje de los alumnos.

Los alumnos están marcados con ciertas preferencias en algunos Estilos de Aprendizaje, que se han desarrollado debido a la insistente manera de enseñar y evaluar en una misma línea y que les exigen el procesar la información de una forma determinada (por ejemplo, exigiendo repetición de datos y contenidos que provocan en el alumno el desarrollo del Estilo Reflexivo, almacenaje de datos).



Es evidente que el Rendimiento está relacionado directamente con los procesos de aprendizaje. Así De Natale (1990) afirma que “Aprendizaje y Rendimiento implican la transformación de un estado determinado en un estado nuevo, que

se alcanza con la integración en una unidad diferente con elementos cognitivos y de estructuras no ligadas inicialmente entre sí”.

Es preciso considerar el Rendimiento dentro de un marco complejo de variables. En nuestro caso, al reflexionar sobre el influjo de los Estilos de Aprendizaje en el Rendimiento académico, centramos nuestra atención solamente en esta variable sin que esto quiera decir que simplificamos la realidad compleja, a la que nos hemos referido, con un enfoque superficial y parcial.

Después de analizar las distintas investigaciones llegamos a la siguiente conclusión:

Los estudiantes aprenden con más efectividad cuando se les enseña según sus Estilos de Aprendizaje preferidos.

En algunos trabajos citados anteriormente aparecen datos evidentes que aprueban esta afirmación. Hablar de Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico nos llevaría a mencionar una larga serie de investigaciones y de tesis doctorales que han estudiado nuestro tema.

Podemos plantearnos dos preguntas:

1. ¿ La docencia por medio de los Estilos de Aprendizaje mejora las actitudes de los alumnos hacia la Escuela?
2. ¿ La enseñanza por Estilos de Aprendizaje reduce los problemas de disciplina?

En muchas investigaciones sobre este tema, se muestra que las actitudes de los alumnos hacia la Escuela, sus profesores y el aprendizaje mejora cuando reciben la enseñanza con métodos y programas que responden a sus preferencias de Estilos de Aprendizaje (Domino, 1970; Copenhaver, 1979; Pizzo, 1981).

5. Conclusión: aplicaciones prácticas de los Estilos de Aprendizaje

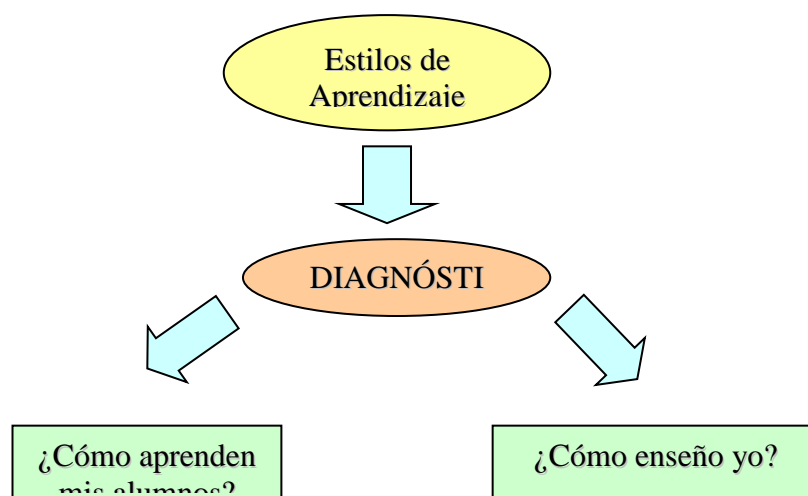
Desde que iniciamos nuestra investigación se han realizado ya otras muchas investigaciones y tesis doctorales sobre Estilos de Aprendizaje. En julio de 2004 en la UNED, en Madrid, se presentaron en el I Congreso Internacional de Estilos

de Aprendizaje y en enero de 2006 se celebrará el II Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje en Concepción, Chile, en el que se esperan muchas nuevas aportaciones entre otras de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Lima y otros prestigiosos centro de Perú..

Se ha demostrado especial al interés de que los profesores realicen su autodiagnóstico del propio estilo de aprendizaje. Este autoconocimiento ha resultado muy útil para los Profesores que, a partir de su propia experiencia, pueden ayudar a sus alumnos en procesos semejantes de autoanálisis y autoevaluación.

Los Estilos de Aprendizaje facilitan un diagnóstico de los alumnos, con un nivel más técnico y objetivo que la simple observación y atención. En este sentido, ofrecen datos acerca de cómo prefieren aprender los alumnos, si necesitan más o menos dirección, estructura, así como información que ayuda a comprender la manera preferida de enseñar. Los docentes pueden así tomar decisiones - apoyados con datos- acerca de la selección de materiales, presentación de la información, individualización, creación de grupos y subgrupos y procedimientos de evaluación.

Como cada discente es único y cada clase tiene un diferente perfil, el diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje resulta ser un Instrumento muy útil para enfocar con más claridad los objetivos y procedimientos en relación con los alumnos específicos de esta clase.



Por otro lado, hay quien no defiende que el uso de cuestionarios en el diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje. Así Smith (1988, p.77) señala que “hay Profesionales que son capaces de realizar un diagnóstico de Estilos de Aprendizaje sin ningún Cuestionario, utilizando la observación, la escucha, las preguntas personales, la evaluación y su propia experiencia”. Es cierto. Pero también lo es que un Instrumento validado y fiable puede ahorrar mucho tiempo y facilitar un esquema definido de auto y heterodiagnóstico.

Para los que prefieren un análisis más libre, con la espontaneidad de un diálogo dirigido y sin la estrechez de un Cuestionario, Smith sugiere estas preguntas:

¿Qué clase de actividades le interesan más o realiza mejor?

¿Cómo cree el alumno que aprende más: de la lectura, lectura y escuchar, escuchar sólo, de actividades como la simulación o los role-playing?

¿El alumno tiende a definir las cosas con términos abstractos o concretos?

¿El alumno prefiere ver la globalidad del tema en primer lugar o, por el contrario, parte de los detalles para luego llegar al todo?

¿Cuándo y dónde prefiere el alumno aprender?

¿Cuánta estructura, feedback directo y apoyo le parece que necesita?

¿Qué tal aprende en grupo?

Después, en un diálogo, el Profesional deberá interpretar - y aquí está lo difícil - las respuestas.

En resumen, he aquí unos pasos sencillos que pueden guiar a un Profesor en la tarea de diagnosticar e interpretar los Estilos de Aprendizaje:

Utilice, adapte o cree uno o más Instrumentos de diagnóstico.

Haga preguntas y observe.

Evite llegar a las conclusiones demasiado pronto, y a los diagnósticos simplistas. Comparta las conclusiones provisionales con el alumno, corrigiendo y puliendo lo necesario.

Refleje las implicaciones para el Aprendizaje, la Enseñanza, y la mejor autocomprensión del individuo como discente.

Por último, conviene señalar que detrás de la utilidad de las teorías de los Estilos de Aprendizaje no se esconde la exigencia de acomodación, por parte del docente, a las preferencias de Estilo de todos los alumnos en todas las ocasiones, sino un esfuerzo por su parte para:

Comprender las diferencias en los Estilos de Aprendizaje de sus alumnos.

Cambiar su Estilo de Enseñar en aquellas áreas y en aquellas situaciones que lo requieran, cuando esto sea posible.

Ayudar a los estudiantes a desarrollar todos sus posibles Estilos de Aprendizaje, facilitándoles su propio autodiagnóstico y favoreciendo y fomentando aquellos en los que tengan preferencias más bajas.

2.3. DEFINICIONES CONCEPTUALES

ESTILOS DE APRENDIZAJE

Definir el constructo estilo de aprendizaje es tarea esencial para delimitar las áreas que abarca y sobre todo sus posibles aplicaciones, pero resulta difícil ofrecer una definición única que pueda explicar adecuadamente aquello que es común a todos los estilos descritos en la literatura ,Witkin Herman (1985).

No existe, como hemos venido señalando, una única definición de estilos de aprendizaje, sino que son muchos los autores que dan su propia definición del término, como por ejemplo las que presentamos a continuación:

"Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje". Keefe (1988) recogida por Alonso et al (1994:104

Los **rasgos cognitivos** tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. **Los rasgos afectivos** se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los **rasgos fisiológicos** están relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante.

"El estilo de aprendizaje es la manera en la que un aprendiz comienza a concentrarse sobre una información nueva y difícil, la trata y la retiene " (Dunn et Dunn, 1985)

"El estilo de aprendizaje describe a un aprendiz en términos de las condiciones educativas que son más susceptibles de favorecer su aprendizaje. (...) ciertas aproximaciones educativas son más eficaces que otras para él" (Hunt, 1979, en Chevrier J., Fortin, G y otros, 2000).

La noción de estilo de aprendizaje se superpone a la de estilo cognitivo pero es más comprensiva puesto que incluye comportamientos cognitivos y afectivos que indican las características y las maneras de percibir, interactuar y responder al contexto de aprendizaje por parte del aprendiz. Concretan pues la idea de estilos cognitivos al contexto de aprendizaje (Willing, 1988; Wenden, 1991)

El término 'estilo de aprendizaje' se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias a la hora de aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje. Se habla de una tendencia general, puesto que, por ejemplo, alguien que casi siempre es auditivo puede en ciertos casos utilizar estrategias visuales.

Cada persona aprende de manera distinta a las demás: utiliza diferentes estrategias, aprende con diferentes velocidades e incluso con mayor o menor eficacia incluso aunque tengan las mismas motivaciones, el mismo nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema. Sin embargo más allá de esto, es importante no utilizar los estilos de aprendizaje como una herramienta para clasificar a los alumnos en categorías cerradas, ya que la manera de aprender evoluciona y cambia constantemente.

Revilla (1998) destaca, finalmente, algunas características de los estilos de aprendizaje: son relativamente estables, aunque pueden cambiar; pueden ser diferentes en situaciones diferentes; son susceptibles de mejorarse; y cuando a los alumnos se les enseña según su propio estilo de aprendizaje, aprenden con más efectividad.

En general (Woolfolk, 1996:126), los educadores prefieren hablar de 'estilos de aprendizaje', y los psicólogos de 'estilos cognoscitivos'.

No hay que interpretar los estilos de aprendizaje, ni los estilos cognitivos, como esquemas de comportamiento fijo que predeterminan la conducta de los individuos. Los estilos corresponden a modelos teóricos, por lo que actúan como horizontes de la interpretación en la medida en que permiten establecer el acercamiento mayor o menor de la actuación de un sujeto a un estilo de aprendizaje. En este sentido, los estilos se caracterizan por un haz de estrategias de aprendizaje que se dan correlacionadas de manera significativa, es decir cuya frecuencia de aparición concurrente permite marcar una tendencia. Sin embargo, ello no significa que en un mismo sujeto no puedan aparecer estrategias pertenecientes en teoría a distintos estilos de aprendizaje. Podríamos decir que la noción de estilo actúa como instrumento heurístico que hace posible el análisis significativo de las conductas observadas empíricamente. Al mismo tiempo hay que señalar que es fundamental analizar desde un punto de vista sistémico cómo un conjunto de estrategias se dan relacionadas en un individuo concreto. Ello nos lleva a afirmar que tan importante es efectuar un estudio de las correlaciones de ciertas estrategias, que permitirían establecer las tendencias de un grupo respecto de un determinado estilo, como realizar un estudio de casos que permitiera describir cómo se dan asociadas en un mismo individuo las distintas estrategias de aprendizaje (Villanueva M^a Luisa 1997)

Otros autores, por último, sugieren hablar de 'preferencias de estilos de aprendizaje' más que de 'estilos de aprendizaje'. Para Woolfolk (Woolfolk, 1996:128), las preferencias son una clasificación más precisa, y se definen como las maneras preferidas de estudiar y aprender, tales como utilizar imágenes en vez de texto, trabajar solo o con otras personas, aprender en situaciones estructuradas o no estructuradas y demás condiciones pertinentes como un ambiente con o sin música, el tipo de silla utilizado, etc. La preferencia de un estilo particular tal vez no siempre garantice que la utilización de ese estilo será efectiva. De allí que en estos casos ciertos alumnos pueden beneficiarse desarrollando nuevas formas de aprender.

Modelos de estilos de aprendizaje

Los distintos modelos y teorías existentes sobre estilos de aprendizaje ofrecen un marco conceptual que nos permita entender los comportamientos diarios en el aula, como se relacionan con la forma en que están aprendiendo los alumnos y el tipo de acción que pueden resultar más eficaces en un momento dado.

Existe una diversidad de clasificaciones de los modelos de "estilos de aprendizaje" **Chevrier Jacques (2001)** , Garza, R. y Leventhal S. (2000), Jenssen Eric. (1994), , Chavero Blanco (2002), Cazau Pablo (2001). En el presente documento desarrolla los estilos d´aprendizaje en base al modelo de "Orion" desarrollado por Curry (1987)., ya que muchos modelos pueden enmarcarse en alguna de sus categorías. **Chevrier Jacques (2001)**

A causa del crecimiento del número de teorías de aprendizaje de manera proporcional ha aumentado los modelos de estilos de aprendizaje. Curry (1987)

En la literatura existen múltiples clasificaciones de los los distintos modelos de estilos de aprendizaje: Cazau Pablo (2001), **Chevrier Jacques (2001)**, . Eric Jenssen (1994) .

Para el desarrollo de los diferentes modelos de estilos de aprendizaje se ha basado en la clasificación propuesta por Curry (1987) ya que la mayoría de modelos pueden enmarcarse en alguna de de sus categorías. Learning Styles (2002-1)

El Modelo "Orion" desarrollado por Curry presenta una categorización de los elementos - los define como capas- que pueden explicar el comportamiento humano frente al aprendizaje.

Los factores implicados se pueden clasificar en cuatro categorías:

Preferencias relativas al modo de instrucción y factores ambientales; donde se evalúan el ambiente preferido por el estudiante durante el aprendizaje. Los factores que se incluyen en esta categoría son:

- ❖ Preferencias ambientales considerando sonido, luz, temperatura y distribución de la clase
- ❖ Preferencias emocionales relativas a la motivación, voluntad, responsabilidad
- ❖ Preferencias de tipo social, que tienen en cuenta si estudian individualmente, en parejas, en grupo de alumnos adultos, y las relaciones que se establecen entre los diferentes alumnos de la clase.
- ❖ Preferencias fisiológicas relacionada a percepción, tiempo y movilidad;
- ❖ Preferencias Psicológicas basadas en modo analítico, hemisferio.

Preferencias de Interacción Social; que se dirigen a la interacción de los estudiantes en la clase. Según su interacción los estudiantes pueden clasificarse en:

- ❖ Independiente dependiente del campo
- ❖ Colaborativo/competitivo
- ❖ Participativo/no participativo

Preferencia del Procesamiento de la Información, relativo a cómo el estudiante asimila la información. Algunos factores implicados a esta categoría son:

- ❖ Hemisferio derecho / izquierdo
- ❖ Cortical / limbico
- ❖ Concreto / abstracto
- ❖ Activo / pensativo
- ❖ Visual / verbal
- ❖ Inductivo / deductivo
- ❖ Secuencial / Global

Dimensiones de Personalidad: inspirados en la psicología analítica de Jung y evalúan la influencia de personalidad en relación a como adquirir y integrar la

información.. Los diferentes tipologías que definen al estudiante - en base a esta categoría son::

- ❖ Extrovertidos / Introvertidos.
- ❖ Sensoriales / Intuitivos
- ❖ Racionales/ Emotivos

Modelos referidos al modo de instrucción y factores ambientales;

Un Modelo típico de esta clasificación es "**Dunn and Dunn Learning Style Inventory**" que identifican 21 elementos que configuran lo que podríamos llamar "gustos personales" en la forma de aprender; y es que, es la persona la que aprende, con sus gustos, sus actitudes, su forma de ser y de estar... por lo que no se pueden dar normas o "recetas" que sirvan para todos los alumnos. De este modo, sí quieres ayudarte en tu estudio, sacar provecho del tiempo que dispones, debes seguir conociéndote un poco más[Dunn y Dunn 1985].

Este modelo se basa en la idea de que cada alumno aprende a su modo, y como existen una serie de factores que condicionan el estudio (ruido, luz, temperatura, movilidad, responsabilidad...) y que cada uno influye en el alumno de determinada manera.

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Actualmente se ha marcado la predominancia en énfasis de los procesos autónomos como condición de aprendizaje, retomando las Teorías del Aprendizaje, planteadas por los constructivistas, como lo fue Piaget, quien rompe con los esquemas tradicionales del aprendizaje, los cuales se ajustaban, hasta ese momento, a la acumulación de conocimientos sin ninguna predisposición actitudinal o aptitudinal del estudiante para su elaboración e interiorización. Por el contrario Jean Piaget, considera que todo individuo debe recurrir durante este proceso a las habilidades inherentes de representar

símbolos, palabras y demás expresiones para comunicar sus pensamientos, pero además, regular su emisión para establecer una construcción intencional, Piaget los denomina: asimilación y acomodación.

La asimilación se vincula con nuevos aprendizajes para reconstruir comportamientos funcionales previos, los cuales entran en contradicción del objeto de estudio y por lo tanto genera una motivación por conocer. La acomodación es el comportamiento que permite sucesivas construcciones relacionadas con el mismo individuo (Piaget, 1967 citado por Zubiría, 2008, p.81).

En este marco de transformaciones, el concepto de aprendizaje significativo se percibe más allá del sencillo cambio de conducta, porque su finalidad es promover la comprensión, adaptación y aplicación práctica de saberes (Piaget, 1995 citado por Woolfolk 1999), hace afirmaciones precisas, “no basta con solo brindar al niño información para generar conocimiento” (p.48), lo que nos llega a predecir que debe existir una internalización de los objetos del entorno para permitir aprendizajes más significativos.

Piaget (1995) denominó a su teoría "constructivismo genético", en ella explica que el desarrollo de los conocimientos en el niño es el resultado de los mecanismos intelectuales. Este desarrollo ocurre por etapas o estadios, el entorno y las acciones de la escuela le deben dar la oportunidad para que el mismo niño experimente, probando cosas para ver qué pasa, manipulando símbolos, haciendo preguntas y buscando sus propias respuestas, conciliando lo que encuentra una vez con lo que descubre en la siguiente, comparando sus descubrimientos con los de otros niños.

Igualmente (Bruner, 1966 citado por Woolfolk, 1999), apoya la postura anterior considerando que los aprendizajes significativos se generan, a partir de situaciones apropiadas que produzcan asombro y sentido de indagación, realizadas bajo parámetros de criticidad y reflexividad, como resultado de esta relación con el objeto del saber, la finalidad de este y los medios que lo llevan a ese saber.

Por su parte, Vygotsky (1978), aporta a esta concepción de aprendizaje su postulado de “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP), involucrando la teoría y la práctica pedagógica, asentada en la escuela, brindando recursos y mecanismos que promuevan en los niños la libre expresión de ideas y sentimientos para construir canales entre sus saberes previos y los nuevos saberes, mejorando sus procesos evolutivos internos y desarrollando habilidades mentales superiores.

En las investigaciones educativas antecedentes, el interés se centra en lo que ocurre en las aulas, determinando la naturaleza de este aprender y la transversalidad sobre las actividades cognitivas, socio afectivas y procedimentales que se requieren para alcanzar los resultados ideales, además, verificar constantemente por medio de instrumentos de evaluación que permiten retomar y retroalimentar, incluyendo modificaciones y nuevos cuestionamientos de su efectividad para mayor significatividad del aprendizaje. De acuerdo a este planteamiento, lo que importa son los procesos que el individuo usa para aprender al procesar esa información y convertirla en conocimiento-acción.

Ausubel (1967) en su Teoría del Aprendizaje Significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y estilos de aprendizaje que conllevan a la adquisición, asimilación y retención del contenido que la escuela ofrece, convirtiéndose en elementos significados para el estudiante. Para Ausubel (1976, p. 198) “la psicología educativa debe concentrarse en la naturaleza y la facilitación del aprendizaje de la materia de estudio”, otorgándole relevancia a aquellos conocimientos provenientes de la psicología que hacen posibles dichos procesos. Ausubel, entonces se puede confirmar que desarrolla una teoría sobre la interiorización o asimilación, a través de la instrucción.

2.4. Definición Conceptual de Términos

- a) **Didáctica.-** Disciplina científico-pedagógica que tiene como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la enseñanza y el aprendizaje.
- b) **Aprendizaje.-** Proceso a través del cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación.
- c) **Conocimiento.-** Hechos, o datos de información adquiridos por una persona a través de la experiencia o la educación, la comprensión teórica o práctica de un tema u objeto de la realidad.
- d) **Percepción.-** Proceso nervioso superior que permite al organismo, a través de los sentidos, recibir, elaborar e interpretar la información proveniente de su entorno.
- e) **Subjetividad.-** Propiedad de las percepciones, argumentos y lenguaje basados en el punto de vista del sujeto, y por tanto influidos por los intereses y deseos particulares del sujeto. La propiedad opuesta es la objetividad, que los basa en un punto de vista intersubjetivo, no prejuiciado, verificable por diferentes sujetos.
- f) **Sugestión.-** proceso psicológico mediante el cual personas, medios de comunicación, libros, y toda clase de entes que manipulen conceptos y sean capaces de emitir información pueden guiar, o dirigir, los pensamientos, sentimientos o comportamientos de otras personas.
- g) **Relajación.-** Facultad de percibir una imagen sin esfuerzo y plácidamente. Exige calma con ausencia de emociones pero con buena atención.

2.5. Formulación de Hipótesis.

Hipótesis General:

- ❖ Los estilos de aprendizaje y su relación con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponte de Vegueta en el periodo 2017.

Hipótesis Específicos:

- ❖ El estilo de aprendizaje de tipo visual se relaciona de modo directo con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponte de Vegueta en el periodo 2017.
- ❖ El estilo de aprendizaje de tipo táctil se relaciona de modo directo con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponte de Vegueta en el periodo 2017.
- ❖ El estilo de aprendizaje kinestésico se relaciona de modo directo con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponte de Vegueta en el periodo 2017.

Identificación y Clasificación de las variables:

- **Variable Independiente:** Estilos de Aprendizaje
- **Variable Dependiente:** Calidad del Aprendizaje Significativo

Operacionalización de las Variables:

VARIABLE INDEPENDIENTE: ESTILOS DE APRENDIZAJE

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Estilos de Aprendizaje	Conjunto de características pedagógicas y cognitivas que suelen expresarse conjuntamente cuando una persona debe enfrentar una situación de aprendizaje; es decir, las distintas maneras en que un individuo puede aprender.	VISUAL	Conocimiento Uso	Encuesta Escala de likert
		TACTIL	Conocimiento Uso	
		KINESTÉSICO	Conocimiento Uso	

VARIABLE DEPENDIENTE: CALIDAD DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	Proceso que se desarrolla teniendo en consideración la enseñanza de asignaturas por la naturaleza al que pertenece	General	Buena Regular Mala	Encuesta
		Básica	Buena Regular Mala	Escala de Likert
		Especializada	Buena Regular Mala	

CAPÍTULO III METODOLOGIA

3.1 Diseño METODOLÓGICO

3.1.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación por su naturaleza corresponde a la Investigación, de TIPO TEÓRICO de nivel **CORRELACIONAL**, porque va permitir a través de la contrastación de las variables de las hipótesis evaluar ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LA CALIDAD APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRAY MELCHOR APONTE DE VEGUETA EN EL PERIODO 2017.

Asimismo, como se va determinar la mutua incidencia, es **correlacional**, por tanto, el diseño es el siguiente:

O (f₁) ----- (r) ----- O (f₂)

Explicativo ex post – facto correlacional, donde:

O: Es la observación (conjunto de datos) correspondientes a f₁ y f₂ fenómenos ocurridos; y

r: Análisis de los resultados, para establecer la contrastación de hipótesis.

3.1.2. ENFOQUE: La presente investigación tiene como enfoque cuantitativo.

3.2 Población y Muestra

LA POBLACIÓN

- **De Estudiantes**

La población está constituida por los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponte de Vegueta en el periodo 2017, se estima en la Tabla N° 01 una población de 240.

TABLA N° 01

POBLACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRAY MELCHOR APONTE DE VEGUETA EN EL PERIODO 2017 SEMESTRE LECTIVO 2014- I

I	II	III	IV	V	TOTAL
24	28	20	22	26	240

Fuente: Datos proporcionados en registro de la Institución Educativa.

- **De Docentes.**

Un promedio de 20 docentes.

LA MUESTRA

La selección de la muestra fue probabilística, cuyo tamaño fue determinado

utilizando la fórmula: $n = \frac{Z^2 p \cdot q N}{NE^2 + Z^2 p \cdot q}$, para su nivel de confianza de 95%, o sea

$Z = 1,96$. La proporción poblacional de la variabilidad de aciertos $p = 0,7$ y $q = 0,3$ ($q = 1 - p$) variabilidad de errores. E es nivel de precisión o error posible cometido, $E = 0,05$.

Para estratificar la muestra se utilizó la fórmula $n = \frac{n}{N}$, donde n es el tamaño de la muestra y N el tamaño de la Población.

Para la estratificación muestral, se multiplicará la población de cada sección por el factor de estrato fh, que calcula: $fh = \frac{n}{N}$.

O sea:

El tamaño de la muestra de estudiante es 160 estudiantes, donde el factor de estrato es 50% Se considerará el tipo probabilístico en la modalidad de estratificado por afijación proporcional, siendo la distribución de la siguiente manera.

TABLA N° 02
MUESTRA ESTRATIFICADA DE ESTUDIANTES

I	II	III	IV	V	TOTAL
20	20	18	21	21	100

Fuente: Datos calculados por el investigador.

El tamaño de muestra de profesores es $n = 20$, por ser la población muy pequeña.

Identificación y Clasificación de las variables:

- Variable Independiente: Estilos de Aprendizaje
- Variable Dependiente: Calidad del Aprendizaje Significativo

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

3.4.1. TÉCNICAS DE RECOLECCION DE DATOS

Se hará uso de las siguientes técnicas:

- Observación.
- Encuestas.
- Registro de datos.

3.4.2. INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS

Guía de observación.

- Cuaderno de campo.
- Cuestionario para Docentes.
- Cuestionario para estudiantes.
- Lista de Cotejo.

3.5. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Se hará uso de la estadística descriptiva para organizar, presentar los datos e información recabada de los estudiantes y profesores.

ANALISIS E INTERPRETACION DE DATOS

- Cada cuadro estadístico será interpretado, cuyo resultado será comparado con el marco teórico para arribar a las conclusiones.
- Tratamiento estadístico.
 - **Estadística descriptiva.**
 - Representación tabular y gráfica.
 - Medidas de tendencia central y variabilidad.
 - **Estadística Inferencial para Prueba de Hipótesis.**

De acuerdo a la naturaleza de las variables de la hipótesis estadística que se plantee en relación a los resultados.
 - Se hará la prueba de independencia de la chi cuadrada y prueba de normalidad.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

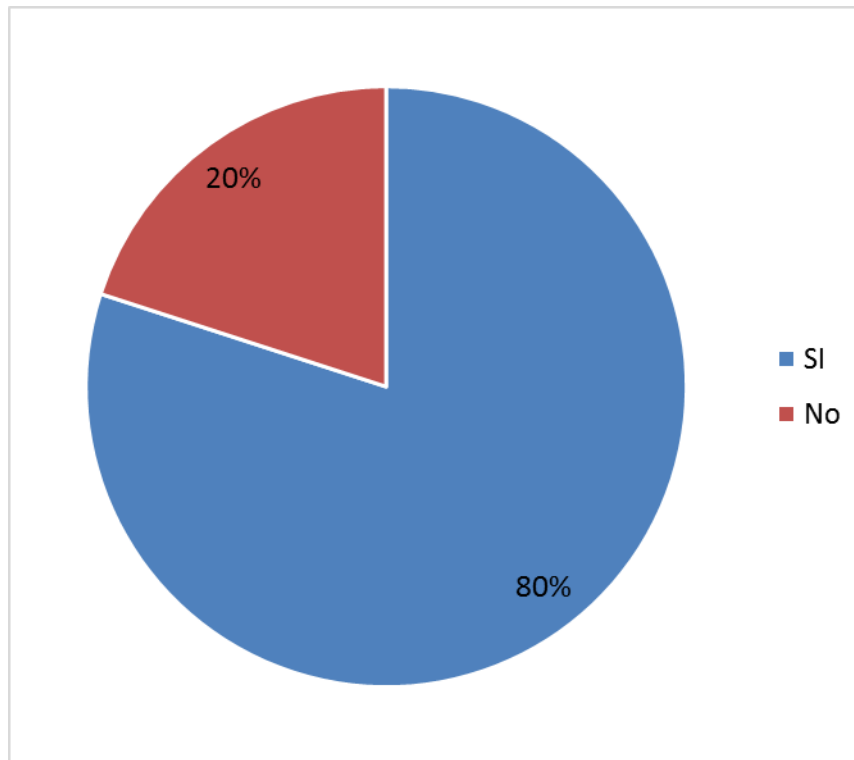
Cuadros gráficos e interpretaciones

1. El Estilo de Enseñanza ayuda al aprendizaje significativo:

A) Si

B) No

	Frecuencia	Porcentaje
SI	80	80%
No	20	20%
TOTAL	100	100%



INTERPRETACIÓN:

Según las respuestas el 80% afirma que el estilo de enseñanza contribuye significativamente a mejorar el aprendizaje significativo de los estudiantes de la institución educativa en estudio.

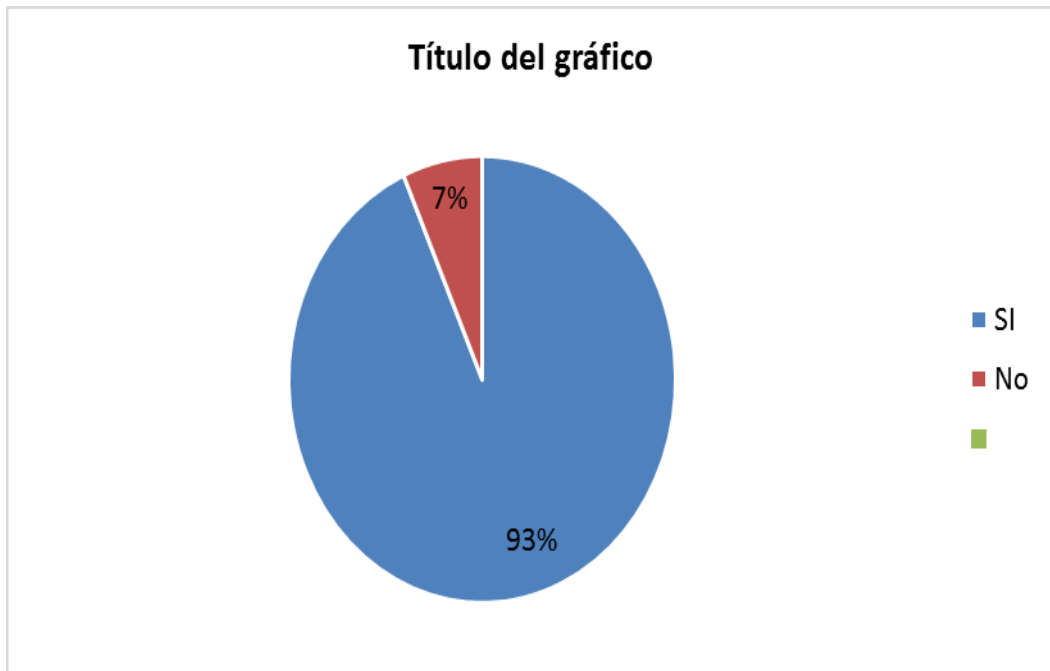
El estilo de enseñanza es un buen complemento de la educación

2. El estilo de enseñanza del docente fomenta el aprendizaje:

A) Si

B) No

	Frecuencia	Porcentaje
SI	91	93%
No	9	7%
TOTAL	100	100%



INTERPRETACIÓN:

El 93% de los encuestados respondió que el estilo de enseñanza del docente mejora el aprendizaje y el 7% no le parece correcto.

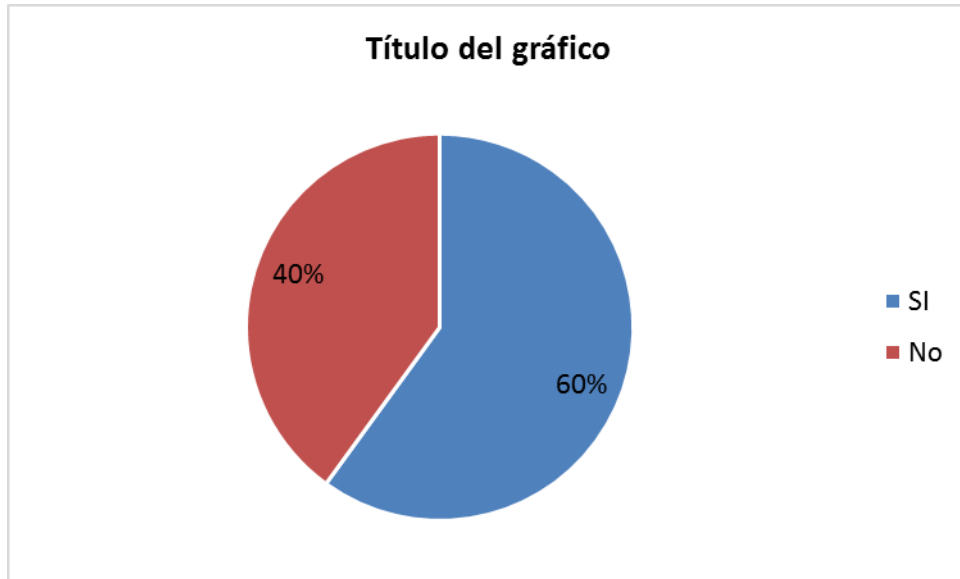
Se demuestra que el estilo de enseñanza mejora el aprendizaje.

3. Considera que el estilo de enseñanza es importante para el desarrollo de las capacidades y competencias educativas de los estudiantes:

- A) Si
- B) No

	Frecuencia	Porcentaje
SI	60	60%
No	40	40%

TOTAL	100	100%
-------	-----	------



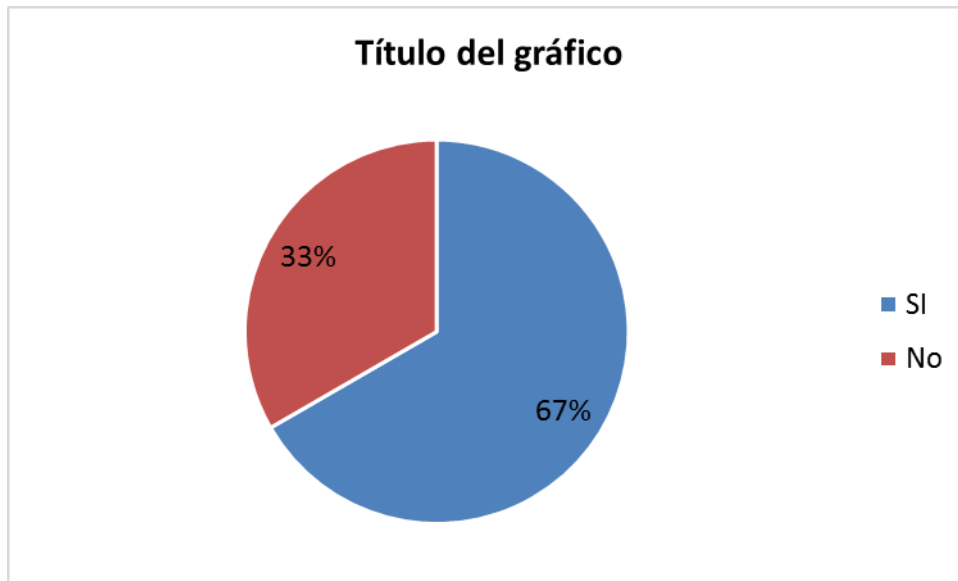
INTERPRETACIÓN:

El 60% de los encuestados respondió que el **estilo de enseñanza es importante para el desarrollo de las capacidades y competencias educativas de los estudiantes**, mientras el 40% opino que no.

4. Pertener a un grupo hace que el niño participe más:

- A) Si
- B) No

	Frecuencia	Porcentaje
SI	69	67%
No	31	33%
TOTAL	100	100%



INTERPRETACIÓN:

Respondieron Afirmativamente el 67 % y el 33% restante lo hizo de manera negativa.

Se puede decir que al pertenecer a un grupo ya se hace más sociable y también respetado.

5. El estilo de enseñanza del docente motivador mejora la autoestima de los estudiantes:

A) Si

B) No

	Frecuencia	Porcentaje
Si	91	93%
No	9	7%

TOTAL	100	100%
-------	-----	------



INTERPRETACIÓN:

El **estilo de enseñanza del docente motivador mejora la autoestima de los estudiantes** en un 94% que respondieron afirmativamente, en tanto que el 7% lo hizo negativamente.

Se parecía que los niños en grupo tienen más autoestima.

PROCESO DE PRUEBA DE HIPÓTESIS

ESTRATEGIA PARA LA PRUEBA DE HIPÓTESIS.

Cuando se trabaja con variables categóricas cualitativas, los datos suelen organizarse en tablas de doble entrada en las que cada entrada representa un criterio de clasificación (una variable categórica).

Como resultado de esta clasificación, las frecuencias (el número o porcentaje de casos) aparecen organizadas en casillas que contienen

información sobre la **RELACIÓN ENTRE AMBOS CRITERIOS**. A estas frecuencias se les llama tablas de contingencia

Al realizar pruebas de hipótesis, se parte de un valor supuesto (hipotético) en parámetro poblacional. Después de recolectar una muestra aleatoria, se compara la estadística muestral, así como la media(\bar{x}), con el parámetro hipotético, se compara con una supuesta media poblacional. Después se acepta o se rechaza el valor hipotético, según proceda.

PASO 1: PLANTEAR LA HIPÓTESIS NULA (H_0) Y LA HIPÓTESIS ALTERNATIVA (H_1)

Se plantea primero la hipótesis nula (H_0) y se lee **H subcero**. La H significa “**Hipótesis**” y el subíndice cero indica “**no hay diferencias**”

Hipótesis Nula. Afirmación o enunciado acerca del valor de un parámetro poblacional.

Hipótesis Alternativa. Afirmación que se aceptara si los datos muestrales proporcionan amplia evidencia de que la Hipótesis Nula

PASO 2: SELECCIONAR EL NIVEL DE SIGNIFICANCIA

El nivel de significancia es la probabilidad de rechazar la Hipótesis nula cuando es verdadera.

Se denota mediante α , la letra griega alfa. Algunas veces se denomina nivel de riesgo. Este último es un término más adecuado, ya que es el riesgo que existe al rechazar la Hipótesis Nula cuando en realidad es verdadera.

Debe tomarse una decisión de usar el nivel **0.05** (nivel del 5%), el nivel de 0.01, el 0.10 o cualquier otro nivel entre 0 y 1. Generalmente se selecciona el nivel **0.05** para proyectos de

investigación de consumo; el de **0.01** para aseguramiento de la calidad, para trabajos en medicina; 0.10 para encuestas políticas.

La prueba se hará a un nivel de confianza del 95% y a un nivel de significancia de 0.05.

PASO 3: CALCULAR EL VALOR ESTADÍSTICO DE LA PRUEBA

Existen muchos valores estadísticos de prueba y teniendo en cuenta que se está trabajando con variables cualitativas categóricas.

Será imprescindible señalar al estadístico **Chi-cuadrado**, ya que este es el estadístico que nos va a permitir contrastar la relación de dependencia o independencia entre las dos variables objeto de estudio.

$$\chi^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E}$$

Opcionalmente se pueden calcular otras medidas de asociación como: Correlaciones, Coeficiente de contingencia, Phi y V de Cramer para **variables cualitativas nominales** y los estadísticos: Gamma, d de Sommers, Tau b de Kendall para **variables cualitativas ordinales**.

Chi-cuadrado permite contrastar la hipótesis de independencia, pero en el caso de que se rechace dicha hipótesis no dice nada sobre la fuerza de asociación entre las variables estudiadas debido a que su valor está afectado por el número de casos incorporados en la muestra.

Las medidas de asociación distinguen entre que las variables a analizar sean nominales u ordinales. Así, las medidas de asociación nominales sólo informan del grado de asociación existente pero no

de la dirección de esa asociación. Sus valores son siempre positivos de manera que un resultado próximo a cero indica un bajo nivel de asociación, mientras que un resultado próximo a 1 indica un elevado nivel de asociación.

PASO 4: TOMAR UNA DECISIÓN

Se compara el valor observado de la estadística muestral con el valor críticos de la estadística de prueba. Después se acepta o se rechaza la hipótesis nula. Si se rechaza ésta, se acepta la alternativa.

La distribución apropiada de la prueba estadística se divide en dos regiones una región de **rechazo** y una de **no rechazo**. Si la prueba estadística cae en esta última región no se puede rechazar la hipótesis nula y se llega a la conclusión de que el proceso funciona correctamente.

a) Tabla de Contingencia

Para probar nuestras hipótesis de trabajo, vamos a trabajar con las **TABLAS DE CONTINGENCIA** o de doble entrada y conocer si las variables cualitativas categóricas involucradas tienen relación o son independientes entre sí. El procedimiento de las tablas de contingencia es muy útil para investigar este tipo de casos debido a que nos muestra información acerca de la intersección de dos variables.

La prueba **Chi cuadrado** sobre dos variables cualitativas categóricas presenta una clasificación cruzada, se podría estar interesado en probar la hipótesis nula de que no existe relación entre ambas variables, conduciendo entonces a una **prueba de independencia Chi cuadrado**.

b) CONTRASTE DE VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN:

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LA CALIDAD APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRAY MELCHOR APONTE DE VEGUETA EN EL PERIODO 2017

PRIMERA PRUEBA DE HIPOTESIS

Hipótesis de Trabajo:

- ❖ **H_t**: ESTILO DE APRENDIZAJE DE TIPO VISUAL SE RELACIONA DE MODO DIRECTO CON LA CALIDAD APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRAY MELCHOR APONTE DE VEGUETA EN EL PERIODO 2017.

Hipótesis nula:

- ❖ **H₀**: ESTILO DE APRENDIZAJE DE TIPO VISUAL NO SE RELACIONA DE MODO DIRECTO CON LA CALIDAD APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRAY MELCHOR APONTE DE VEGUETA EN EL PERIODO 2017.

Si el **p** valor asociado al estadístico de contraste (*significancia asintótica*) es menor que **α** , se rechazará la hipótesis de Trabajo a nivel de significancia **α** .

La Hipótesis de Trabajo es la que se va a probar.

Vamos a trabajar con un nivel de confianza del **95 %** y un nivel de significancia α .del **5 %**

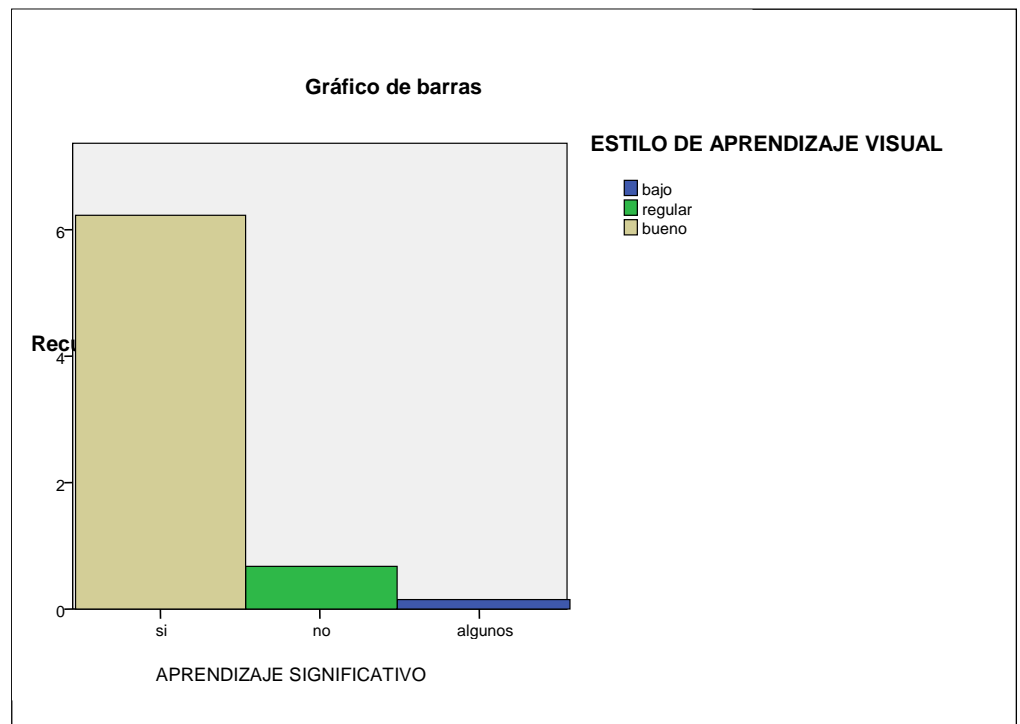
La tabla de contingencia (cruzada), muestra un resumen descriptivo de los datos.

Observe los resultados

En el resumen de casos procesados entre estas dos variables cruzadas, se aprecia que existen MAYORITARIAMENTE casos que **considera** que SI SE APLICA EL ESTILO DE APRENDIZAJE DE TIPO VISUAL, ESTO VA A GENERAR LA MEJORA SIGNIFICATIVA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES.

Tabla de contingencia:

ESTILO DE APRENDIZAJE DE TIPO VISUAL SE RELACIONA DE MODO DIRECTO CON LA CALIDAD APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRAY MELCHOR APONTE DE VEGUETA EN EL PERIODO 2017.



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,667(a)	4	,0000
Razón de verosimilitudes	11,147	4	,003
Asociación lineal por lineal	2,750	1	,097
N de casos válidos	100		

a. 15 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,18.

Haciendo la comparación, con el valor 0.0000 de la significancia asintótica se observa que es menor que 0.05 asumido α se acepta la hipótesis de trabajo.

- ❖ Es decir que ESTILO DE APRENDIZAJE DE TIPO VISUAL SE RELACIONA DE MODO DIRECTO CON LA CALIDAD APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRAY MELCHOR APONTE DE VEGUETA EN EL PERIODO 2017.

Así, se puede concluir que las variables,

SON DEPENDIENTES.

SEGUNDA DE HIPOTESIS

Hipótesis de Trabajo:

- ❖ **H_t:** ESTILO DE APRENDIZAJE DE TIPO TÁCTIL SE RELACIONA DE MODO DIRECTO CON LA CALIDAD APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRAY MELCHOR APONTE DE VEGUETA EN EL PERIODO 2017.

Hipótesis nula:

- ❖ **H₀:** ESTILO DE APRENDIZAJE DE TIPO TÁCTIL NO SE RELACIONA DE MODO DIRECTO CON LA CALIDAD APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRAY MELCHOR APONTE DE VEGUETA EN EL PERIODO 2017.

Si el p valor asociado al estadístico de contraste (*significancia asintótica*) es menor que α , se rechazará la hipótesis de Trabajo a nivel de significancia α .

La Hipótesis de Trabajo es la que se va a probar.

Vamos a trabajar con un nivel de confianza del **95 %** y un nivel de significancia α .del **5 %**

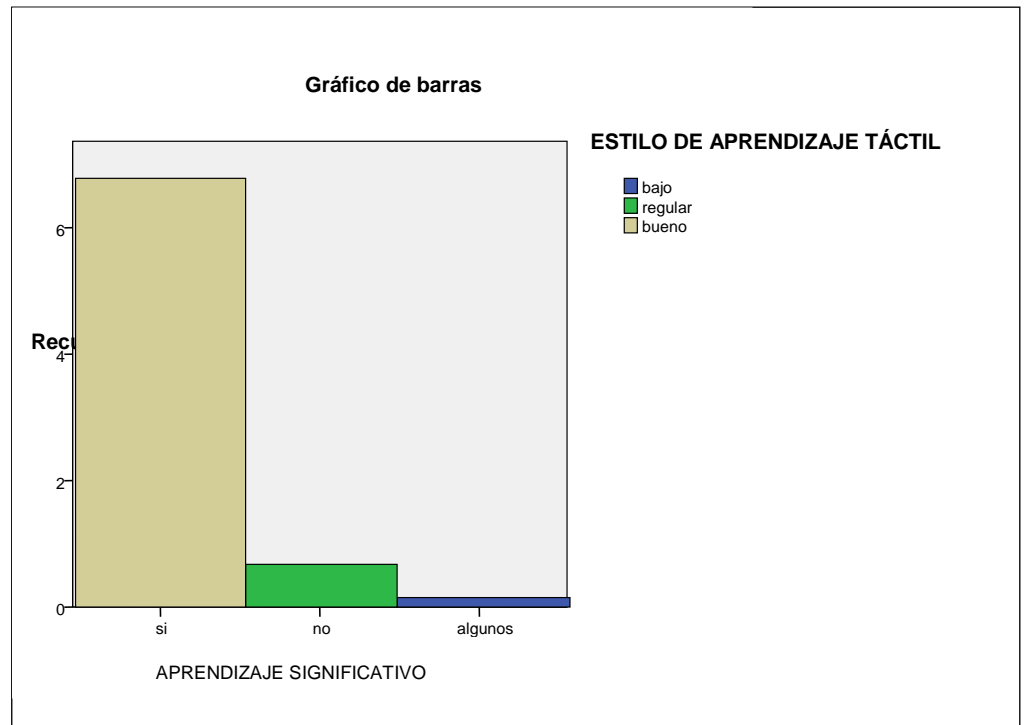
La tabla de contingencia (cruzada), muestra un resumen descriptivo de los datos.

Observe los resultados

En el resumen de casos procesados entre estas dos variables cruzadas, se aprecia que existen MAYORITARIAMENTE casos que **considera** que SI SE APLICA EL ESTILO DE APRENDIZAJE DE TIPO TÁCTIL, ESTO VA A GENERAR LA MEJORA SIGNIFICATIVA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES.

Tabla de contingencia:

ESTILO DE APRENDIZAJE DE TIPO TÁCTIL SE RELACIONA DE MODO DIRECTO CON LA CALIDAD APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRAY MELCHOR APONTE DE VEGUETA EN EL PERIODO 2017.



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,667(a)	4	,0000
Razón de verosimilitudes	11,147	4	,003
Asociación lineal por lineal	2,750	1	,097
N de casos válidos	100		

a. 15 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,18.

Haciendo la comparación, con el valor 0.0000 de la *significancia asintótica* se observa que es menor que 0.05 asumido α se acepta la hipótesis de trabajo.

- ❖ Es decir que ESTILO DE APRENDIZAJE DE TIPO TÁCTIL SE RELACIONA DE MODO DIRECTO CON LA CALIDAD APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRAY MELCHOR APONTE DE VEGUETA EN EL PERIODO 2017.

Así, se puede concluir que las variables,

SON DEPENDIENTES

TERCERA PRUEBA DE HIPOTESIS

Hipótesis de Trabajo:

- ❖ **H_t:** ESTILO DE APRENDIZAJE DE TIPO KINESTÉSICO SE RELACIONA DE MODO DIRECTO CON LA CALIDAD APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRAY MELCHOR APONTE DE VEGUETA EN EL PERIODO 2017.

Hipótesis nula:

- ❖ **H₀:** ESTILO DE APRENDIZAJE DE TIPO KINESTÉSICO NO SE RELACIONA DE MODO DIRECTO CON LA CALIDAD APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRAY MELCHOR APONTE DE VEGUETA EN EL PERIODO 2017.

Si el p valor asociado al estadístico de contraste (*significancia asintótica*) es menor que α , se rechazará la hipótesis de Trabajo a nivel de significancia α .

La Hipótesis de Trabajo es la que se va a probar.

Vamos a trabajar con un nivel de confianza del **95 %** y un nivel de significancia α .del **5 %**

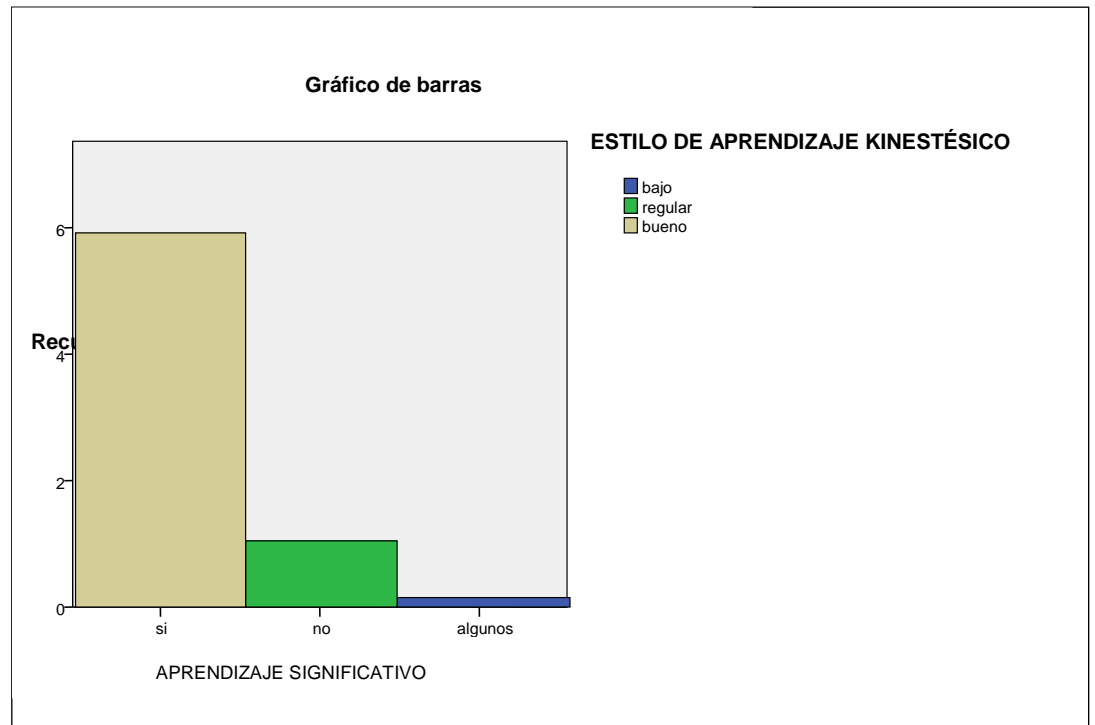
La tabla de contingencia (cruzada), muestra un resumen descriptivo de los datos.

Observe los resultados

En el resumen de casos procesados entre estas dos variables cruzadas, se aprecia que existen MAYORITARIAMENTE casos que **considera** que SI SE APLICA EL ESTILO DE APRENDIZAJE DE TIPO KINESTÉSICO, ESTO VA A GENERAR LA MEJORA SIGNIFICATIVA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES.

Tabla de contingencia:

ESTILO DE APRENDIZAJE DE TIPO KINESTÉSICO SE RELACIONA DE MODO DIRECTO CON LA CALIDAD APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRAY MELCHOR APONTE DE VEGUETA EN EL PERIODO 2017.



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,667(a)	4	,0001
Razón de verosimilitudes	11,147	4	,003
Asociación lineal por lineal	2,750	1	,097
N de casos válidos	100		

a. 15 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,18.

Haciendo la comparación, con el valor 0.0001 de la significancia asintótica se observa que es menor que 0.05 asumido α se acepta la hipótesis de trabajo.

- ❖ Es decir que ESTILO DE APRENDIZAJE DE TIPO KINESTÉSICO SE RELACIONA DE MODO DIRECTO CON LA CALIDAD APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRAY MELCHOR APONTE DE VEGUETA EN EL PERIODO 2017.

Así, se puede concluir que las variables,

SON DEPENDIENTES.

Capítulo V

Discusión, Conclusiones y Recomendaciones

De las pruebas realizadas se podría afirmar que:

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN
CON LA CALIDAD APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA FRAY MELCHOR APONTE DE
VEGUETA EN EL PERIODO 2017

CONCLUSIONES

Después de haber desarrollado el recojo y procesamiento de datos, se llegó a las siguientes conclusiones:

1. Se concluye que los estilos de aprendizaje se relaciona de modo directo con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponte de Vegueta en el periodo 2017.

2. Se establece que los estilos de aprendizaje de modo visual se relacionan de modo directo con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponte de Vegueta en el periodo 2017.
3. Se establece que los estilos de aprendizaje de modo táctil se relaciona de modo directo con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponte de Vegueta en el periodo 2017.
4. Se establece que los estilos de aprendizaje de modo kinestésico se relaciona de modo directo con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponte de Vegueta en el periodo 2017.

Recomendaciones:

Con base a las conclusiones presentadas anteriormente se plantearon las siguientes recomendaciones:

- ❖ Se debe continuar el proceso en el que desarrollan la clase los docentes para que el aprendizaje significativo en los estudiantes sea continuo.
- ❖ Se debe crear un proyecto de formación continua en los docentes para asegurar una mejor y más sistemática forma la adquisición de nuevas metodologías.
- ❖ Procurar que los estudiantes conozcan en todas las asignaturas las metodologías que utilizan sus docentes desde que inician con su formación académica.
- ❖ Lograr explicar la importancia y la forma en cómo está constituida la evaluación de los aprendizajes en cada área.
- ❖ Continuar con el trabajo realizado e innovar metodologías, sobre todo en la práctica de cada asignatura para que las competencias desarrolladas aseguren una adecuada inserción de los estudiantes a la sociedad.

BIBLIOGRAFIA

- ❖ Álvarez, López, González, Núñez J, González-Pienda (2002). *Estrategias para atender a la diversidad desde educación infantil*, Revista de Psicología y Psicopedagogía
- ❖ AUSUBEL, D. y otros (1998). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- ❖ Ausubel, Novak y Hanesian. (1995). *Psicología Educativa*. D.F., México: Trillas.
- ❖ Ballester, A. (2002) *El aprendizaje significativo en la práctica* Seminario de Aprendizaje Significativo Libro Digital revisado en: http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf.
- ❖ Benda, A, De Lamas, G. (2006) *Lectura: corazón del aprendizaje*. Buenos Aires.
- ❖ Bernad, J. (2007) *Modelo cognitivo de evaluación educativa. Escala de estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC)*. Narcea S.A. Madrid, España
- ❖ Bodoa E y D. (2005) *La teoría de Vygotsky: Principios de la*
- ❖ Bou, F (2009) *Coaching para docentes. Desarrollo de habilidades en el aula*. Parte II: Coaching en el aula. Módulo 1: El proceso de aprendizaje. Club Universitario Alicante. España revisado en <http://books.google.com.co/books?id=KXNJHv0gjDMC&pg=PA75&dq=de+finicion+de+aprendizaje>
- ❖ Calvo, G. Mina, A. (2009) *Aula Reformada: Inequidad a pesar de la Reforma*. Universidad Pedagógica Nacional. Revista Perspectivas Educativas. Bogotá Colombia.
- ❖ Camacho, Fontaines (2006) *Implementación de la estrategia filosofía para niños: una experiencia de aprendizaje significativo*. Educere V.10 No..32 Revisada en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131649102006000100013&script=sci_arttext

- ❖ Cano, Lledo A. Giraldo, Antioquia. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. CINDE, Medellín.
- ❖ Carrasco, J. B. (2004) *Estrategias de aprendizaje. Para aprender más y mejor*. Rialp. Madrid.
- ❖ Cisneros, F (2011) *Diseño de un software educativo para propiciar el aprendizaje significativo de la geometría en la Educación Primaria Bolivariana*. Revista Universitaria de Investigación Sapiens Año 12 No.2
- ❖ Cobo, E, (2008) *Una propuesta para el aprendizaje significativo de los estudiantes de la escuela San José La Salle, de la ciudad de Guayaquil*, Universidad Andina Simón Bolívar. Sede Ecuador.
- ❖ Cornejo, R Redondo. J (2007) *Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la Investigación Actual*. Universidad de Chile. Revista *Estudios Pedagógicos XXXIII (Nº 2)* pág. 155-175, Santiago, Chile. Revisada en <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n2/art09.pdf>
- ❖ De Zubiría, J, González, M. *Estrategias metodológicas y criterios de evaluación*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual. Colombia, 1995
- ❖ Díaz, F (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo* Revista Electrónica de Investigación Educativa 5 (2) México D.F. Revisada en
- ❖ Díaz, F. Hernández, G. (1999) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. MacGraw Hill Interamericana México D.F.
- ❖ Duarte, J (2003) *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. Scielo V.29 Valdivia, Chile.
- ❖ Escalante, L. Linzaga, C. Escalante, Y. ((2006). *Los estilos de los aprendizaje de los alumnos de CEP-CSAEGRO*. Revista Interamericana de Educación. No. 40 pp. 6 -15
- ❖ Ferreiro, E. y M. (2000) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* Compilación.. Citado por John Downing, .Siglo XXI. Buenos Aires (Argentina).
- ❖ FREIRE, P. (1985). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

- ❖ Fundación FES (1993). *Conocimiento, juego y materiales educativos*. Fundación Restrepo Barco, Ministerio de Educación de Colombia. Cali.
- ❖ GARCÍA, S. (2003). La evaluación del aprendizaje matemático desde una perspectiva constructivista. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela: Biblioteca Central. Caracas.
- ❖ Giraldo, Antioquia. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. CINDE, Medellín.
- ❖ GIROUX, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- ❖ González-Pineda, Núñez J., Álvarez L, Soler E. (2002) *Estrategias de Aprendizaje: Concepto, Evaluación e Intervención*. Compilado Pirámide Madrid, España.
- ❖ GUBA, E. y Lincoln, Y. (1989). Fourth Generation evaluation. Newbury Park, California: SAGE Publications.
- ❖ Hernández, R, Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill. D.F.México
- ❖ http://www.sedbogota.edu.co/AplicativosSED/Centro_Documentacion/ane_xos/publicaciones_2004_2008/lineamientos_primer_ciclo.pdf
- ❖ ITESM (2004). *Enfoque actual de la evaluación de aprendizajes* Revisado en http://www.cca.org.mx/cca/cursos/ed020/que_vamos/imprimibles/unidad3.pdf
- ❖ Johnson y J. (1997) *Aprender juntos y solos Aprendizaje colaborativo, competitivo e individualista*. Aique Buenos Aires, Argentina
- ❖ Linares, A. (2013) El Tiempo Sección Educación Vida de Hoy. *Colombia enfrenta una alarmante brecha en la calidad educativa*. Archivo 30-5-2013. Revisado en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12822612> http://www.todosaaprender.edu.co/articles-328217_recurso_1.pdf
- ❖ Lopera, C. (2011) *Los retos para Colombia según los resultados PISA 2009. Evaluación para el Aprendizaje*. Magisterio No.51. Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.

- ❖ Manzano, R (1998). *Dimensiones del Aprendizaje*. Capítulo V. Uso significativo del conocimiento. Traducción ITESCO Jalisco, México. pp. 139 – 180
- ❖ Martínez, P (2006) *El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica* Universidad del Norte Revista Pensamiento y Gestión, N° 20 Colombia Revisado en : http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5
[El metodo de estudio de caso.pdf](http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/estategias_docentes.pdf)
http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/estategias_docentes.pdf
- ❖ Monereo, C., Pérez, Montserrat, C., Clariana, M., Castelló, M. Badia. (2007) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela* Serie didáctica/Diseño y desarrollo Curricular DCB Editorial Grao Barcelona
- ❖ Morales, C (2014) *Programación Neurolingüística. Estrategias para instalar un ancla potenciadora* Modulo 6 Colombia
- ❖ MORIN, E. (1997). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, España: Gedisa.
- ❖ *Psicología y la Educación*. En: Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Vol. I. SEP. México
- ❖ REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA, Ministerio de Educación y Deporte. (2004). La educación bolivariana. Políticas, programas y acciones, “cumpliendo las metas del milenio. Caracas.
- ❖ REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA, (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 5.453 (Extraordinaria). Caracas.
- ❖ TYLER. R. (1973). Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel.
- ❖ UNESCO, (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Paris, Francia.
- ❖ UNESCO, (2000). Foro Mundial sobre Educación. Dakar, Senegal.
- ❖ VIGOTSKY, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, Grijalbo.Vol. 1 No.2

ANEXOS

- * Matriz de Consistencia
- * Instrumento de recolección de datos

CUADRO DE CONSISTENCIA

TITULO	PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES
<p>ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LA CALIDAD APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRAY MELCHOR APONTE DE VEGUETA EN EL PERIODO 2017</p>	<p>Problema General</p> <p>¿Cómo se relaciona los estilos de aprendizaje con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponete de Vegueta en el periodo 2017?</p> <p>Problemas Específicos</p> <p>¿Cómo se relaciona el estilo de aprendizaje de tipo visual con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponete de Vegueta en el periodo 2017?</p>	<p>Objetivo General:</p> <p>Determinar el nivel de relación entre los estilos de aprendizaje con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponete de Vegueta en el periodo 2017.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <p>Establecer el nivel de relación entre el estilo de aprendizaje de tipo visual con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponete de Vegueta en el periodo 2017.</p>	<p>Hipótesis General</p> <p>Los estilos de aprendizaje y su relación con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponete de Vegueta en el periodo 2017.</p> <p>Hipótesis Específicos</p> <p>El estilo de aprendizaje de tipo visual se relaciona de modo directo con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponete de Vegueta en el periodo 2017.</p>	<p>VARIABLE INDEPENDIENTE</p> <p>ESTILOS DE APRENDIZAJE</p>	<p>VISUAL</p> <p>TACTIL</p> <p>KINESTÉSICO</p>
	<p>¿Cómo se relaciona el estilo de aprendizaje de tipo táctil con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponete de Vegueta en el periodo 2017?</p> <p>¿Cómo se relaciona el estilo de aprendizaje kinestésico con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponete de Vegueta en el periodo 2017?</p>	<p>Establecer el nivel de relación entre el estilo de aprendizaje de tipo táctil con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponete de Vegueta en el periodo 2017.</p> <p>Establecer el nivel de relación entre el estilo de aprendizaje kinestésico con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponete de Vegueta en el periodo 2017.</p>	<p>El estilo de aprendizaje de tipo táctil se relaciona de modo directo con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponete de Vegueta en el periodo 2017.</p> <p>El estilo de aprendizaje kinestésico se relaciona de modo directo con la calidad aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Melchor Aponete de Vegueta en el periodo 2017.</p>	<p>VARIABLE DEPENDIENTE</p> <p>Calidad del aprendizaje significativa.</p>	<p>Autoestima</p> <p>Asertividad</p> <p>Empatía</p> <p>Actitud</p>

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRAY MELCHOR APONTE DE VEGUETA EN EL PERIODO 2017

INSTRUCCIONES: La presente encuesta es anónima, tiene por objeto diagnosticar algunos aspectos relacionados con ESTILOS DE APRENDIZAJE y su RELACIÓN CON LA CALIDAD APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRAY MELCHOR APONTE DE VEGUETA EN EL PERIODO 2017 y de esta manera contribuir con la mejora permanentemente del proceso educativo; por lo que Ud. Deberá leer detenidamente las preguntas antes de responder. Conteste con la verdad y sin sesgar su información. Los criterios deben ser registrados sin enmendaduras.

1. Edad del sujeto:
2. Sexo del sujeto: 1 masculino () 2 femenino ()
3. Lugar de procedencia del sujeto:

Para seleccionar tu respuesta adecuada deberás tomar en cuenta los criterios señalados en la tabla de puntaje. Marca con un aspa (X) la respuesta adecuada.

1	2	3	4	5
Nunca	De vez en cuando	A veces	Frecuentemente	Siempre

N°	VARIABLE DEPENDIENTE: Habilidades Sociales	1	2	3	4	5
	Dimensión: Autoestima					
1						
2						
3						
	Dimensión: Asertividad					
4						
5						
6						
7						
	Dimensión: Empatía					
8						
9						
10						
	Dimensión: Actitud					
11						
12						
13						

Test de Estilos de Aprendizaje

INSTRUCCIONES

A continuación se presenta un inventario compuesto por nueve filas (horizontales), identificadas por las letras “A” hasta la “I”. Cada fila es un conjunto de cuatro situaciones de aprendizaje.

Deberás asignar un puntaje (de 1 a 4, en los casilleros grises) a cada una de las situaciones de una fila determinada, respondiendo a la pregunta del encabezamiento: “¿cómo aprendo mejor?”. Coloca 4 puntos a la situación que te reporte más beneficios cuando aprendes, y asigna los puntajes “3”, “2” y “1” a las restantes situaciones expuestas en la fila, en función de la efectividad que tienen éstas en tu forma de aprender. **Ojo, No se puede repetir un puntaje dentro de una fila.**

A	DISCRIMINANDO. Distinguiendo una cosa de otra.		ENSAYANDO. Para mejor uso posterior.		COMPROMETIÉNDO-ME. Involucrándome.		PRACTICANDO. Poniendo en práctica lo aprendido.	
B	RECEPTIVAMENTE. Me fijo principalmente en lo que recibo.		APROPIADAMENTE. Acomodándome al objetivo que tengo.		ANALÍTICAMENTE. Descomponiendo el todo en sus partes.		ANALÍTICAMENTE. Descomponiendo el todo en sus partes.	
C	SINTIENDO. Experimentando sensaciones.		OBSERVANDO Examinando atentamente.		PENSANDO. Exami-nando con cuidado para hacerme una idea.		HACIENDO. Realizando actividades.	
D	ACEPTANDO. Aprobando, dando por correcto.		CORRIENDO RIESGOS. Exponiéndome a fallar.		CUIDADOSAMENTE. Examinando el valor de los contenidos.		EVALUANDO. Fijándome si las ideas son ciertas o correctas.	
E	INTUITIVAMENTE. Teniendo percepciones tal como si las viviera.		PRODUCTIVAMENTE. Con resultados a la vista.		LÓGICAMENTE. Descubriendo de modo lógico.		INTERROGANDO. Preguntando a quien sabe más.	
F	EN FORMA ABSTRACTA. Separando lo esencial de las cualidades.		OBSERVANDO. Examinando atentamente los detalles.		CONCRETAMENTE. Dedicándome a lo esencial o a lo importante.		ACTIVAMENTE. Realizando, trabajando, manipulando todo.	
G	ORIENTÁNDOME AL PRESENTE. Lo aprendido me servirá ahora.		REFLEXIVAMENTE. Considerando detenidamente.		ORIENTÁNDOME AL FUTURO. Lo aprendido me servirá después.		PRAGMÁTICAMENTE. Buscando efectos o usos prácticos.	
H	VIVIENDO LAS SITUACIONES.		OBSERVANDO.		CONCEPTUALIZANDO. Definiendo las cosas.		DISEÑANDO FORMAS DE PROBAR LAS IDEAS.	
I	AFFECTIVAMENTE. Siendo estimulado por las emociones.		RESERVADAMENTE. Con cautela y sin manifestación externa.		RACIONALMENTE. Discerniendo con la razón lo verdadero de lo falso.		RESPONSABLEMENTE. Obligándome a responder concretamente.	

Para calcular el puntaje de la columna “Experiencia Concreta” (EC) sume los puntajes asignados SÓLO DE LAS FILAS: B, C, D, E, G y H.

Para calcular el puntaje de la columna “Observación reflexiva” (OR) sume los puntajes asignados SÓLO DE LAS FILAS: A, C, F, G, H, e I.

Para calcular el puntaje de la columna “Conceptualización abstracta” (CA) sume los puntajes asignados SÓLO DE LAS FILAS: B, C, D, E, H e I.

Para calcular el puntaje de la columna “Experimentación activa” (EA) sume los puntajes asignados SÓLO DE LAS FILAS: A, C, F, G, H, e I.

Para determinar su estilo de aprendizaje, debe calcular la relación establecida entre las cuatro modalidades de aprendizaje medidas en el test. Esto se logra usando dos combinaciones de puntajes: “CA” menos “EC” y “EA” menos “OR”. Utilice la tabla siguiente para registrar estas restas.

Puntaje columna CA		Puntaje columna EA	
Puntaje columna EC		Puntaje columna OR	
Resta CA - EC		Resta EA - OR	

Los valores obtenidos en estas restas deben marcarse en el sistema de coordenadas que se entrega a continuación. En el eje vertical debe marcarse la puntuación obtenida en la resta CA – EC, y en el eje horizontal el valor obtenido de la resta de EA – OR.