



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE PUEBLA**

**VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS
DECANATO DE ARTES Y HUMANIDADES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
RVOE: SEP-SES/21/114/01/1270/2015**

**EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
INGLÉS EN FUNCIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA:
CATALINA JUÁREZ DÍAZ
DIRECTOR DE TESIS:
DR. MARIANO SÁNCHEZ CUEVAS**

PUEBLA, MÉXICO

29 DE ENERO DE 2020



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyla**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Puebla, Puebla a 06 de enero de 2020

Dra. Gabriela Croda Borges
Directora Académica del Doctorado en Educación, UPAEP
Presente

Hago constar que he dirigido y revisado la Tesis Doctoral de la **Mtra. Catalina Juárez Díaz** titulada: Experiencias de aprendizaje y rendimiento académico en Inglés en función de los estilos de aprendizaje, en la cual se han atendido las recomendaciones planteadas por el comité tutorial correspondiente, por lo que considero que este informe de investigación tiene la consistencia y calidad requeridas de una investigación de nivel doctoral.

Con base en lo anterior, la tesis puede ser presentada y defendida en el examen para la obtención del grado de **Doctorado en Educación** de acuerdo a los lineamientos del programa académico y reglamentos de la universidad.

Sin más por el momento, quedo atento a las indicaciones correspondientes.

Atentamente



Dr. Mariano Sánchez Cuevas
Director de la Tesis Doctoral

Puebla, Puebla a 13 de enero de 2020

Dra. Gabriela Croda Borges
Directora Académica del Doctorado en Educación, UPAEP
Presente

Se hace constar que la Tesis Doctoral de la Mtra. Catalina Juárez Díaz titulada: *Experiencias de aprendizaje y rendimiento académico en Inglés en función de los estilos de aprendizaje*, es un trabajo original de investigación que da respuesta original a un problema de investigación, refleja un conocimiento suficiente de la doctoranda en el área educativa y demuestra que es capaz de desarrollar investigación independiente en su área de estudio.

Asimismo, los resultados de la investigación doctoral contribuyen a la generación y aplicación del conocimiento y atienden problemas y oportunidades en el ámbito educativo que pueden transformarse en aplicaciones, o bien, transferirse a actores pertinentes a fin de impactar en la innovación y/o transformación de la realidad educativa para el Bien común.

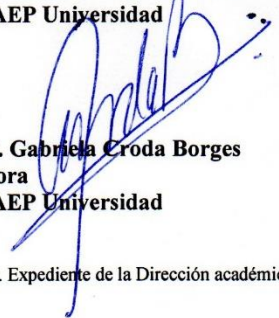
Con base en lo anterior, la tesis doctoral puede ser presentada y defendida en el examen para la obtención del grado de **Doctorado en Educación** de acuerdo a los lineamientos del programa académico y reglamentos de la universidad.

Sin más por el momento,

Atentamente



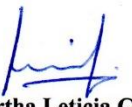
Dr. Mariano Sánchez Cuevas
Director de la Tesis Doctoral
UPAEP Universidad



Dra. Gabriela Croda Borges
Tutora
UPAEP Universidad



Dra. Verónica Reyes Meza
Tutora
Universidad Autónoma de Tlaxcala



Dra. Martha Leticia Gaeta González
Tutora
UPAEP Universidad

C.c.p. Expediente de la Dirección académica UPAEP.

Resumen

Esta investigación se centró en el estudio de los estilos de aprendizaje, experiencias de aprendizaje y el rendimiento académico. El objetivo general fue identificar desde las voces de los alumnos la relación de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico con las experiencias de aprendizaje de los alumnos que desarrollan la lengua extranjera inglés en una institución pública de nivel licenciatura ubicada en Puebla, México.

En el diseño metodológico se seleccionó el paradigma mixto. Los datos obtenidos en la fase cuantitativa se complementaron con los derivados en la fase cualitativa. En la primera etapa que fue la cuantitativa, la muestra estuvo conformada por 365 participantes, en la segunda por 33 participantes, quienes cursaban la asignatura de Lengua Extranjera Inglés IV en el período primavera 2018.

Para la recolección de datos se utilizaron tres instrumentos. El Cuestionario Honey Alonso de Estilos de aprendizaje, el cual permitió identificar el perfil estilístico. Un examen departamental de la asignatura de LE, con el cual se identificó el rendimiento académico. Y un guion de entrevista denominado Experiencias de aprendizaje de una LE, cuya utilidad fue el reconocimiento de las experiencias de aprendizaje.

Las técnicas de análisis de la información cuantitativa fueron estadísticas descriptivo e inferencial, realizadas con el programa SPSS versión 23. En el caso de la información cualitativa se empleó el programa Atlas ti versión 7.

En los hallazgos se reconoció que en la muestra hay combinación de estilos de aprendizaje. Aunque se observó superioridad del estilo reflexivo con predominancia muy alta. Los análisis estadísticos indicaron que no hay relación significativa de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. En la complementariedad de los datos se reconoció que en la mayoría de los casos no se cumplió el principio de continuidad de la experiencia por lo cual el rendimiento académico fue afectado negativamente puesto que hubo alto índice de reprobación. Asimismo, se identificó que los estilos de aprendizaje no son tomados en cuenta en la instrucción. Con base en los resultados, se sugiere seguir explorando sobre este objeto de estudio en instituciones privadas y en otros niveles educativos para corroborar los hallazgos de este estudio.

Palabras clave: estilo de aprendizaje, experiencias de aprendizaje, rendimiento académico, aprendizaje del inglés, lengua extranjera

Abstract

The purpose of this research was to study learning styles, learning experiences, and academic achievement. Its general objective was to identify the relationship between learning styles and academic achievement with the learning experiences of students who study English as a foreign language in higher education from the voices of undergraduate students of a public institution located in Puebla, Mexico.

The mixed paradigm was selected. The obtained data in the quantitative phase was complemented with the one collected in the qualitative one. In the first stage, the sample consisted of 365 participants. In the second phase, 33 participants composed the sample; the participants studied English as a Foreign Language IV in the spring-term 2018.

Three instruments were used to collect the data. The Honey Alonso Learning Styles Questionnaire, which allowed to identify the learning style profile. A departmental exam, with which the academic achievement was identified. Moreover, an-interview script called Experiences of Learning a Foreign Language, which was used for recognizing the learning experiences.

The quantitative data analysis techniques were descriptive and inferential, done with the help of the SPSS program version 23. In the case of qualitative information, the Atlas ti version 7 was used.

In the findings, it was recognized that in the sample, there is a combination of learning styles. However, the reflective style is superior to a very high predominance level. Statistical analyses indicated that there is no significant relationship between learning styles and academic achievement. In most cases, teachers did not accomplish the principle of continuity of the experience, which affected academic achievement. Likewise, teachers did not take into account learning styles. Based on the findings, it is suggested to continue exploring this object of study in private institutions and in other educational levels to corroborate the findings of this study.

Keywords: learning style, learning experiences, academic achievement, learning English, foreign language

Índice general

Introducción	10
1.1 Antecedentes	14
1.2 Contexto de estudio	18
1.3 Justificación	22
1.4 Supuestos	23
1.5 Preguntas de investigación	24
1.6 Objetivos	25
1.7 Hipótesis	25
1.8 Alcances y limitaciones	25
Capítulo II: Marco teórico	28
2.1 La adquisición de la lengua materna y segundas lenguas	28
2.1.1 Adquisición de la primera lengua.	29
2.1.2 Adquisición de una segunda lengua.	31
2.2 Diferencias y semejanzas entre el aprendizaje de la primera y la segunda lengua	32
2.3 Factores que intervienen en el aprendizaje de lenguas	34
2.4 Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras	39
2.5 Definición de estilos de aprendizaje	44
2.5.1 Atención a los estilos de aprendizaje en la instrucción.	46
2.5.2 Modelos teóricos de estilos de aprendizaje.	48
2.5.3 Dificultades enfrentadas de acuerdo con su perfil de aprendizaje.	54
2.5.4 Estudios sobre estilos de aprendizaje.	55
2.6 Experiencia de aprendizaje	63
2.7 Estudios sobre experiencias de aprendizaje del inglés	66
2.7.1 Experiencias de aprendizaje relacionadas con el contexto.	68
2.7.2 Experiencias de aprendizaje relacionadas con la tecnología.	70
2.7.3 Experiencias de aprendizaje de la LE y la teoría del aprendizaje experiencial.	72
2.7.4 Experiencias en el aprendizaje del inglés y enfoque pedagógico.	73
2.7.5 Método para la aproximación a las experiencias de los alumnos.	74
2.7.6 Experiencias de aprendizaje y recursos didácticos.	74
2.7.7 Experiencias de la escritura en inglés.....	75
Capítulo III Marco metodológico	78
3.1 Método	78

3.2	Diseño metodológico	79
3.3	Fases del diseño de estudio.....	81
3.4	Muestra del estudio	82
3.5	Variables y categorías de estudio.....	85
3.6	Técnicas e instrumentos cuantitativo y cualitativo.....	88
3.6.1	Alineación de preguntas de la entrevista con las preguntas de investigación.	92
3.6.2	Construcción de la entrevista.	93
3.6.3	Jueceo.	94
3.6.4	Entrevista piloto.....	95
3.7	Procedimiento	95
3.8	Análisis de la información cuantitativa y cualitativa.....	96
3.9	Validación de los resultados del estudio.....	99
3.10	Consideraciones éticas.....	100
3.11	Primera fase de estudio: Prueba Piloto.....	101
3.12	Segunda fase de estudio	102
Capítulo IV: Análisis de los Resultados.....		103
4.1	Fase cuantitativa.....	103
4.1.1	Datos sociodemográficos.	104
4.1.2	Estilos de aprendizaje de los estudiantes.	105
4.1.3	Rendimiento académico.	107
4.1.4	Estilos de aprendizaje y rendimiento académico.....	107
4.1.5	Análisis de correlación entre estilo de aprendizaje y rendimiento académico.....	108
4.2	Discusión de los resultados cuantitativos.....	109
4.2.1.	Predominancia de los estilos de aprendizaje.	109
4.2.2	Estilo de aprendizaje y rendimiento académico.....	110
4.3	Comprobación de hipótesis	112
4.4	Análisis y discusión de los datos cualitativos	113
4.4.1	Experiencias que facilitan el aprendizaje de la lengua extranjera: profesores.	114
4.4.2	Experiencias de aprendizaje positiva: recursos didácticos.....	116
4.4.3	Experiencias de aprendizaje: Estrategias de aprendizaje.....	117
4.4.4	Experiencias de aprendizaje favorables: motivación.	118
4.5	Experiencias de aprendizaje que dificultan el desarrollo de la lengua extranjera	119
4.5.1	Experiencias de aprendizaje negativas: profesores.	120
4.5.2	Experiencias de aprendizaje negativas: cualidades del grupo.....	123
4.5.3	Experiencias de aprendizaje negativas: recursos didácticos.	125
4.5.4	Experiencias de aprendizaje negativas: Estrategias de enseñanza-aprendizaje.....	126

4.6 Complementariedad de los resultados cuantitativos y cualitativos.....	128
4.6.1 Detonantes positivos y negativos en las experiencias de aprendizaje de los alumnos activos.	130
4.6.2 Detonantes positivos y negativos en las experiencias de aprendizaje: alumnos reflexivos..	131
4.6.3 Detonantes positivos y negativos en las experiencias de aprendizaje: alumnos teóricos.	132
4.6.4 Detonantes positivos y negativos en las experiencias de aprendizaje: alumnos pragmáticos.	133
4.7 Principio de continuidad de las experiencias de aprendizaje.....	135
4.8 Supuestos de estudio	140
Capítulo V.....	141
5.1 Conclusiones	141
5.2 Implicaciones.....	147
5.3 Futuras líneas de investigación.....	149
Referencias.....	151
Anexos	169
A: Cuestionario Honey Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA).....	169
B: Consentimiento informado para participar en un proyecto de investigación.....	173
C. Guía de entrevista: Experiencias en el aprendizaje de una lengua extranjera.....	175

Índice de tablas

Tabla 1.	Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras	43
Tabla 2.	Modelos de estilos de aprendizaje	48
Tabla 3.	Activación e inhibición del aprendizaje según el estilo de aprendizaje	54
Tabla 4.	Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de la lengua extranjera	61
Tabla 5.	Temas, metodología y contexto de estudios sobre experiencias de aprendizaje	67
Tabla 6.	Datos de informantes	83
Tabla 7.	Operacionalización de las variables y categorías de estudio	86
Tabla 8.	Matriz del protocolo de entrevista	92
Tabla 9.	Baremo de predominancia de estilos de aprendizaje	97
Tabla 10.	Códigos	98
Tabla 11.	Escala de rendimiento académico	103
Tabla 12.	Datos sociodemográficos	105
Tabla 13.	Predominancia de estilos de aprendizaje	106
Tabla 14.	Rendimiento académico y estilo de aprendizaje	108
Tabla 15.	Correlación entre estilo de aprendizaje y rendimiento académico	108

Índice de figuras

Figura 1.	Componentes del diseño metodológico	80
Figura 2.	Experiencias que promovieron el aprendizaje de la lengua extranjera	114
Figura 3.	Experiencias de aprendizaje que dificultaron el aprendizaje de la LE	120
Figura 4.	Detonantes de las experiencias de aprendizaje de los alumnos activos	131
Figura 5.	Detonantes positivos y negativos en el aprendizaje de los alumnos reflexivos	132
Figura 6.	Detonantes positivos y negativos en la experiencia de aprendizaje del alumno teórico	133
Figura 7.	Detonantes positivos y negativos en las experiencias de aprendizaje de los alumnos pragmáticos	134
Figura 8.	Principio de continuidad de las experiencias de aprendizaje interrumpido	137
Figura 9.	Principio de continuidad de la experiencia de aprendizaje cumplido	138

Introducción

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso más complejo y prolongado que la adquisición de la lengua materna (L1) porque el estudiante debe profundizar en el uso y la forma de la segunda lengua (L2); debe adaptarse al empleo y modo del nuevo idioma (Navarro, 2011). En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, diferentes elementos intervienen, ellos pueden facilitarlo o entorpecerlo. Estos factores son de tipo biológico, psicológico, cognitivo, afectivo y contextual (Manga, 1999, De Nucci 2004 & Fleta, 2006).

Esta investigación se centra en un factor cognitivo, en el estilo de aprendizaje y en la búsqueda de investigaciones recientes para construir el estado del arte sobre los estudios de las experiencias de aprendizaje con el fin de comprender que sucede en las vivencias de los alumnos del TCU que han desarrollado un nivel básico de la LE y existe alto índice de reprobación de la lengua extranjera.

Una vez que se identificó la problemática en el contexto de estudio y se delimitaron los constructos sobre los cuales se centraría esta investigación, se inició la búsqueda de investigaciones actuales para construir el estado del arte de los estudios recientes sobre estilos de aprendizaje y rendimiento académico del inglés como LE y experiencias de aprendizaje y rendimiento académico del inglés como LE.

Sobre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico del inglés como lengua extranjera se hallaron investigaciones que emplean el modelo de estilos de aprendizaje de Honey y Mumford tales como los de Barja (2015); Feng y Díaz- Granados (2013); Luengo y González (2005) y Manzano (2007). Con respecto al número de estudios analizados sobre las experiencias de aprendizaje y el rendimiento académico fueron 27. La información, que se obtuvo a partir de ellos, permitió reunir los antecedentes e importancia de los estilos de aprendizaje y las experiencias de aprendizaje en el rendimiento académico de la LE.

El informe de este estudio doctoral está organizado en cinco capítulos. En el primer capítulo se presentan los antecedentes de la investigación sobre estilos de aprendizaje y rendimiento académico del inglés como LE. Posteriormente, se muestran los antecedentes sobre experiencias de aprendizaje y rendimiento académico de la lengua extranjera. Seguido de la descripción del contexto de estudio, problematización del fenómeno de estudio y la justificación sobre su ejecución. Luego se presentan los supuestos, las hipótesis de la investigación y finalmente se exponen los alcances y limitaciones de este estudio.

En el capítulo dos se expone la fundamentación teórica del estudio, la cual inicia con la descripción de la adquisición de la lengua materna, posteriormente, del aprendizaje de la lengua extranjera. Se exhiben diferencias y semejanzas en el proceso de desarrollo de lenguas. Se describen los elementos y procesos que intervienen en el aprendizaje de la LE. De manera particular, se aborda la teoría sobre los estilos de aprendizaje y los últimos estudios realizados en esta área. Finalmente, se realiza la presentación del constructo experiencias de aprendizaje.

En el capítulo tres se muestra el método seguido, que incluye el plan el trabajo de campo desarrollado y se justifican las decisiones metodológicas tomadas para el levantamiento del dato empírico. El capítulo incluye el diseño metodológico, la descripción del contexto, la selección de la muestra, características de los participantes, la operacionalización de las variables y categorías del estudio, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el procedimiento para la recolección de la información, las técnicas de análisis de la información, la validación de los resultados, las consideraciones éticas y los resultados de la prueba piloto.

En el capítulo cuatro se presentan los resultados de la investigación. Primero, en los resultados de la etapa cuantitativa, se muestran los resultados sobre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico del inglés seguido de la discusión de los resultados. Después están los resultados de la etapa cualitativa donde se presentan las experiencias de aprendizaje de forma general. Posteriormente, con los resultados de ambas fases se analiza la complementariedad la información sobre los estilos de aprendizaje con el de las experiencias de aprendizaje. Finalmente, se presenta el principio de continuidad de la experiencia.

En el capítulo cinco, se muestran las conclusiones a las que se llegan a partir de los resultados, además de presentarse las contribuciones de esta investigación, las implicaciones en la práctica educativa y las posibles investigaciones que se consideran pueden dar continuidad y profundizar en la comprensión del fenómeno de este estudio.

Finalmente, en los anexos se incluyen tres documentos. El cuestionario Honey-Alonso de Estilos de aprendizaje, el consentimiento informado y la guía de entrevista utilizada para recuperar las experiencias de aprendizaje.

Esos son los apartados que conforman esta tesis doctoral, de los cuales se han presentado su contenido de manera general. Cabe mencionar que los resultados permitieron contestar las

preguntas de investigación y del mismo modo, dar evidencia del alcance de los objetivos de esta tesis doctoral que sin duda es un aporte para la comprensión del proceso de aprendizaje de lenguas y aporta conocimiento relevante para mejorar los resultados de aprendizaje de la LE al haberse identificado las fuentes de negatividad de las experiencias de aprendizaje que han dificultado el desarrollo de la LE.

Primera parte

Planteamiento del problema

Capítulo I Problema de investigación

Este capítulo está dividido en ocho apartados. En el primero se presentan los antecedentes de la investigación, se menciona la definición de estilos de aprendizaje, seguido de la exhibición de los hallazgos de diez estudios. Posteriormente, se muestra la definición de experiencia de aprendizaje. Ulteriormente se indican algunos estudios sobre experiencias de aprendizaje y el desarrollo de la lengua extranjera. En el segundo punto, se justifica la realización de este estudio con base en los antecedentes sobre estilos y experiencias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el desarrollo del inglés como lengua extranjera. En el tercer apartado se mencionan los supuestos de la investigación. En la cuarta sección, se plantean las preguntas de investigación, seguido de los objetivos del estudio. En el sexto apartado se indican las hipótesis de la investigación. En la última sección se refieren los alcances y limitaciones de este estudio.

1.1 Antecedentes

Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben la información y responden a sus ambientes de aprendizaje (Keefe como se citó en Alonso, Gallego y Honey, 1997, p.48). Tomar en cuenta esos indicadores, ayuda a activar las cualidades de los alumnos con respecto a su perfil de aprendizaje y a trabajar sobre las áreas de oportunidades características de cada estilo de aprendizaje. Cuando se trabaja en los aspectos positivos y negativos de cada estilo, ayuda a elevar la calidad educativa (Alonso et al., 1997). Se han realizado algunos estudios sobre estilos de aprendizaje y rendimiento académico, en los cuales han tomado como referente teórico los modelos de estilos de aprendizaje de tipo sensorial, multifactorial y cognitivo.

En el estudio de Dai (2015) se utilizó el modelo de estilos de aprendizaje propuesto por Felder y Silverman quienes combinan el modelo de estilo de aprendizaje sensorial y cognitivo. En los resultados se observó que el nivel de competencia del idioma es bajo. El estilo activo, mostró una correlación negativa con los resultados del examen final.

Finalmente, afirma que los estilos de aprendizaje tienen una relación moderada con el rendimiento académico del inglés.

Otro modelo utilizado en dos estudios para examinar la relación entre el rendimiento académico y los estilos de aprendizaje es el de tipo multifactorial sugerido por Dunn y Dunn. Un estudio fue realizado por Subramanian, Yong, Melebek y Siding (2014), ellos identificaron que los estilos de aprendizaje entre ambos sexos son similares en el aspecto psicológico, en el emocional, en el medio ambiente, en el sensorial, excepto en el factor social. En el aspecto social los hombres prefieren estudiar en pares a diferencia de las mujeres quienes disfrutan aprender con adultos. En otra investigación encontraron que los alumnos creativos y con los mejores promedios preferían estudiar en las tardes en un ambiente cálido, en contextos de aprendizaje menos formales y con tareas menos estructuradas y sin necesidad de movimiento. En otra investigación, se identificó que en los alumnos con bajo rendimiento académico predominaba el estilo kinestésico (Sinatra, Sazo y Price, 1993).

Otros estudios se han hecho con los modelos teóricos de estilo de aprendizaje de tipo cognitivo propuesto por Kolb. En el estudio de Borracci y Arribáizaga (2015), encontraron que los alumnos con estilo de aprendizaje asimilador, quienes poseen habilidades para teorizar y hacer uso del razonamiento inductivo (Kolb, 1976), se adaptaron a los contextos de enseñanza tradicional, pero se demoraron en la conclusión de sus estudios. Mientras que los alumnos con estilo de aprendizaje divergente y acomodador se observó una tendencia alta para concluir estudios sin retrasarse. Por otro lado, los convergentes, cuya fortaleza es la practicidad de las ideas (Kolb, 1976), abandonaron sus estudios. Consideran que los resultados desfavorables obtenidos por los estudiantes pudieron ser por fallas del método de enseñanza o evaluación.

En otro estudio, Mohammadzadeh (2012) observó que el estilo divergente predominó en la muestra, además, las alumnas con ese estilo recordaron un número mayor de colocaciones que el resto de los participantes. En los estudios Borracci y Arribáizaga (2015) y de Mohammadzadeh (2012) los alumnos con estilo divergente obtuvieron resultados satisfactorios. Finalmente, en la investigación de Castaño (2004) se descubrió que existen diferencias en los estilos de aprendizaje entre hombres y mujeres. Los primeros eran asimiladores y abstractos, mientras, que en las mujeres predominaba el estilo adaptador, además se caracterizaban por ser activas.

Otro modelo cognitivo de estilos de aprendizaje es el propuesto por Honey y Mumford. Recke, Ortiz y Rodríguez (2016) emplearon ese modelo, en los hallazgos encontraron que los discentes con predominancia de estilo pragmático realizaron mejor las actividades. Hubo poca participación del estudiante teórico.

En otra investigación, los resultados indicaron que los alumnos con predominancia en el estilo teórico lograron nivel académico medio (Bahamón, Vianchá, Alarcón y Bohórquez, 2013). En otro estudio se encontró que al usar la tecnología los alumnos con estilo activo y reflexivo obtuvieron mejor rendimiento en las actividades realizadas (De Moya, 2011).

Manzano (2007) halló que el estilo pragmático es el predominante, pero, no reveló una relación significativa con el aprendizaje de la LE. Contrariamente, el estilo reflexivo reflejó influencia positiva en el aprendizaje de la lengua extranjera. Se observó que, a mayor predominio del estilo reflexivo, el nivel de la LE era sobresaliente, pero el rendimiento de la LE era menor a mayor dominio del estilo activo.

Un hallazgo similar entre el estilo reflexivo y el rendimiento académico fue conseguido previamente en el estudio de Luengo y González (2005), ellos obtuvieron que los alumnos con estilo reflexivo lograron un mayor dominio en la LE. Los estilos pragmático y teórico no mostraron relación significativa con el nivel de dominio de la lengua. Además, los autores observaron que los estilos de aprendizaje se consideran como parte aislada del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, Camarero (2000), observó que los alumnos con menor rendimiento académico eran aquellos que empleaban más el estilo activo, este resultado coincide con la investigación elaborada posteriormente por Manzano (2007). Asimismo, encontró que los estilos de aprendizaje son predominantes y recurrentes en cada campo de estudio. Estas son las investigaciones encontradas sobre los estilos de aprendizaje y la relación que guardan con el desempeño académico en general y del inglés como LE en particular. En estos estudios algunos investigadores sugieren la necesidad de seguir indagando sobre los estilos de aprendizaje y la relación que guardan con el rendimiento académico.

Algunos investigadores sugieren que los estilos de aprendizaje sean tomados en cuenta en la instrucción como medio para maximizar el potencial de aprendizaje de los alumnos, de modo que se pueda mejorar el rendimiento académico de los alumnos (Bahamón, Vianchá, Alarcón y Bohórquez, 2013; Castro, 2005; Hervás, 2008; Luengo y González, 2005;

Mohammadzadeh, 2012; Sinatra, Sazo y Price, 1993; Subramanian, Yong, Melebek y Siding, 2014). Castaño (2004) y Díaz, Cuevas y González (2017) sugieren realizar más investigaciones en esta línea ya que la muestra empleada en su estudio no era significativa.

El número de estudios, los hallazgos y sugerencias de los investigadores indican que aún hace falta indagar en esta línea de investigación puesto que en varios estudios han insinuado que esta variable guarda una relación con el aprendizaje de la lengua extranjera y comentan una necesidad de seguir buscando en muestras representativas y en otros contextos. De esta manera, se considera que es conveniente investigar sobre los estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en una muestra mexicana del nivel superior. Los diversos estudios presentados en las líneas previas fueron hechos con el paradigma cuantitativo cuyos temas centrales fueron los estilos de aprendizaje y rendimiento académico. En este estudio se ha abordado este fenómeno con el paradigma mixto porque además de centrarse en la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, se intentó recuperar las experiencias de aprendizaje que los discentes, quienes estudian inglés como LE, viven en sus aulas en función de sus estilos de aprendizaje.

Otra variable en esta investigación es la experiencia de aprendizaje. En este estudio particular, la experiencia de aprendizaje es considerada como un acontecimiento temporal que le ocurre a un individuo, que lo afecta y transforma su conducta y sus representaciones mentales de manera única mediante la interacción con su ambiente. Como la experiencia de aprendizaje tiene un papel importante en el desarrollo de los alumnos, es sustancial conocer lo que se ha hecho en este ámbito para reconocer lo que se puede retomar de los estudios centrados en las experiencias de aprendizaje del inglés como LE e identificar lo que falta por hacer en esa línea de investigación para generar aportes a la misma.

En varios estudios se reportan las experiencias de aprendizaje que facilitan y dificultan el desarrollo del inglés como LE. Los estudios se enfocaron en encontrar la relación entre las experiencias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera y el contexto escolar (Debreli, 2016; Gisbert y Córdova, 2008; Herrera, 2012; Hernández y Díaz, 2015; Ho et al., 2004; Kim, 2015; Rowland, 2011; Sánchez Solarte, Obando Guerrero e Ibarra Santacruz, 2017; Sawir, 2005 & Tin, 2013). Otros estudios indagaron sobre las experiencias de aprendizaje del inglés y la teoría del aprendizaje experiencial (Jenkins y Clarke, 2017; Bruguier y Greathouse, 2012). En otras investigaciones el interés fue por conocer las experiencias de

aprendizaje, el uso de la Tics y el aprendizaje de la LE (Çelebi, Karaaslan y Demir-Vegter, 2016; Clavijero, Hine y Quintero, 2008; Mali, 2017; Muñoz y González, 2010; Obillos, 2016; Ok, 2014; Pospíšilová, 2016). Otro tema investigado fue las experiencias de aprendizaje y los recursos didácticos (Lobatos y Herrera, 2017; Morales, 2008). Y un estudio documental con una propuesta metodológica para recopilar las experiencias de aprendizaje (Mateos y Núñez, 2011).

En los estudios reportan los hallazgos sobre las experiencias de aprendizaje que permitieron a los alumnos desarrollar la LE. En ellos mencionan que el profesor, los recursos didácticos y el método de enseñanza ayudaron a que las experiencias de aprendizaje fueran positivas. Principalmente, cuando los alumnos apreciaban el desarrollo logrado de la LE. Además, de sentirse bien afectivamente en sus diferentes contextos de estudio. Por el contrario, llegaron a ser negativas cuando los alumnos se sintieron olvidados o desatendidos por el profesor. En los estudios donde indagaron sobre aprendizaje de la LE y Tics, los alumnos llegaron a ser independientes en su aprendizaje, sin embargo, necesitaban el apoyo, la figura y el acompañamiento del profesor.

En los estudios el 84% de investigadores emplearon diseños cualitativos para aproximarse a las experiencias de aprendizaje del inglés. Sus contextos de estudio fueron principalmente en Turquía y Colombia, Hong Kong, México, Corea, Filipinas, República Checa, Estados Unidos e Indonesia. En tres estudios realizaron investigaciones interinstitucionales de diferentes países.

1.2 Contexto de estudio

El sistema educativo mexicano fomenta el desarrollo armónico de las facultades del ser humano; así lo expresa en el Artículo 3º constitucional. En el 2016 restablecieron algunos elementos del sistema educativo nacional para que los alumnos alcancen el fin de la educación, asimismo, para que el aprendizaje contribuya con el desarrollo personal y social de los alumnos. De tal modo que, la formación académica de los educandos corresponda al tipo de habilidades y de conocimiento que la sociedad del siglo XXI requiere (SEP, 2016).

En el sistema educativo la educación obligatoria es de 15 años, la educación pública es laica, gratuita y obligatoria. Es obligación del Estado impartir educación gratuita desde

preescolar hasta el nivel medio superior (Cruz y Cruz, 2008). En el caso de la educación superior, las Universidades autónomas se regulan así mismas, son libres de tomar decisiones en cuanto al ingreso, promoción y permanencia de su personal académico y administración de su patrimonio. Se norman por el apartado A del artículo 123 de la constitución política mexicana (Ley General de Educación).

El inglés como lengua extranjera en la formación de los alumnos mexicanos es obligatorio. Desde preescolar, a partir del 2015, hasta el nivel superior. La asignatura forma parte de los programas de estudio (SEP, 2019). Actualmente, la educación superior enfrenta desafíos en la formación de universitarios originados por la era global y tecnológica matizada por el neoliberalismo, además por las exigencias de las políticas nacionales e internacionales. Bajo las directrices que emanan de esas políticas, la educación superior debe formar a las generaciones con un perfil pertinente con las exigencias de los contextos económicos, sociales y laborales (BUAP, 2007). Una cualidad requerida para cubrir con las exigencias laborales y académicos es el manejo de lenguas extranjeras, entre ella el inglés puesto que es una herramienta requerida globalmente. Un ejemplo de ello es el elevado porcentaje (87%) de empleadores de México, Brasil, Chile, Salvador, Costa Rica y Colombia que indican que es importante que los empleados cuenten con esta herramienta (Cronquist & Fyzbein, 2017). No obstante, para los hispanoparlantes el aprendizaje de lenguas extranjeras se limita al contexto académico. La interacción con la LE se circunscribe en la mayoría de los alumnos al aula.

A pesar de que el inglés es considerado como la lengua de comunicación universal (Bogaert, 2013; Dovring, 1997; Suárez-Orozco, 2006; Villalobos, 2014), aparentemente, los alumnos mexicanos consideran que no es necesario aprender inglés porque la interacción cotidiana en sus diferentes contextos es en su lengua materna. Además de que el uso del español ha aumentado por los convenios comerciales que se tienen con países de habla hispana. Para la mayoría de los mexicanos el empleo de la LE se limita al salón de clase, por tanto, en México el desconocimiento del inglés aparentemente no afecta a los alumnos mexicanos (Davies, 2009). La posibilidad de interacción en su lengua materna es amplia porque el español es la segunda lengua con más hablantes nativos, en 22 países es el idioma oficial y es la más utilizada en el continente americano y la tercera lengua más utilizada en internet (Ruíz, 2015).

Aunque se contempla el estudio de la LE en los diferentes niveles educativos, los resultados aprendizaje de la LE en los diferentes niveles educativos no son favorables. El nivel de la LE de los alumnos mexicanos es bajo. En el 2016, México fue ubicado en nivel bajo de la LE, inglés, se encuentra en la posición 43 de 80 países (EF EPI, 2016). Se ha encontrado que el bajo rendimiento académico ocurre en los diferentes niveles educativos. Al final de los estudios de nivel secundaria, los alumnos no son capaces de comunicarse en inglés. Por tanto, cuando ingresan a la universidad saben muy poco o nada de la lengua extranjera. Las condiciones que han afectado el aprendizaje del inglés son de naturaleza económica, infraestructura, tamaño de grupo, niveles mixtos y bajo dominio de inglés de los profesores (Davies, 2009).

En la enseñanza del inglés en México ha habido tres reformas con respecto a los enfoques de enseñanza. Hasta 1993, los profesores empleaban el método de gramática-traducción, sustituido por el enfoque estructural-situacional y por último en 2005 se fomentó el enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés. No obstante, las dos últimas reformas no han trascendido en las aulas, puesto que los profesores siguen con viejas prácticas como son la lectura en voz alta, ejercicio de traducción, lista de vocabulario, repetición coral. Los recursos didácticos son principalmente los libros de texto (Davies, 2009).

Con respecto a la enseñanza del inglés, en los tres casos la metodología de la enseñanza del inglés centraba sus prácticas en la gramática. Aunque en la actualidad, algunos han empezado a adoptar el método comunicativo. Otros, a pesar de las reformas que ha habido en materia de metodología de la enseñanza del inglés siguen empleando técnicas y recursos didácticos tradicionales. No obstante, la forma de enseñanza del inglés México debe ser modificada ya que se continúa con el modelo de enseñanza tradicional. La actualización en el área de metodología de enseñanza debe ser pertinente para preparar a los alumnos del siglo XXI para ajustarse a las condiciones educativas, económicas y sociales de la época actual, en el caso de México, se podría superar el método de traducción. Con base en los datos obtenidos en la literatura se encuentra que los factores que intervienen en el aprendizaje de la lengua extranjera son diversos, no obstante, el contextual se observa es el más destacable por las pocas oportunidades que presenta a los alumnos de emplear la lengua extranjera, inglés.

La institución, en donde se llevó a cabo este estudio, es la Facultad de Lenguas, específicamente en el departamento de Tronco Común Universitario, inglés (TCU). La Institución pertenece al área de ciencias sociales y humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). La misión de la BUAP es contribuir a la sociedad con profesionistas, provenientes de diferentes grupos sociales, comprometidos con el progreso de la sociedad caracterizada por la proactividad, productividad, justicia y seguridad. De modo que la “Universidad fomenta la investigación, la creación y la divulgación del conocimiento, promueve la inclusión, la igualdad de oportunidades y la vinculación; coadyuva como comunidad del conocimiento al desarrollo del arte, la cultura, la solución de problemas económicos, ambientales, sociales y políticos de la región y del país, bajo una política de transparencia y rendición de cuentas, principios éticos, desarrollo sustentable, en defensa de los derechos humanos, de tolerancia y honestidad.

La BUAP se visualiza como un instituto de educación medio superior y superior incluyente comprometido con la formación integral de profesionistas que contribuyan en las comunidades de las diferentes regiones del Estado. La BUAP se caracteriza por funcionar bajo una política de transparencia. Está posicionada dentro de la educación superior como una institución a nivel nacional líder y con reconocimiento internacional. Cuenta con una planta académica y modelo educativo sólidos, lo que permite que la educación que se imparte en la institución sea de calidad y pertinencia a su oferta educativa.

Los académicos rinden cuentas anualmente y las diferentes áreas de conocimiento generan recursos económicos y naturales que les permite lograr un desarrollo sustentable (BUAP, 2007). En el contexto de estudio, los académicos deben regir su práctica docente bajo normas señaladas en el código de ética y conducta de la institución. Existen 13 artículos (20-32) en el código ético de la institución donde se indican las responsabilidades éticas de los académicos que deben seguir con el fin de promover la libertad, la igualdad, el respeto, la honestidad, la eficacia, la lealtad, la integridad y la transparencia entre los discentes (BUAP, 2014).

La facultad de lenguas establece su misión y visión congruente con la institución pública a la que pertenece. Una de sus coordinaciones: El Tronco Común Universitario (TCU) se encarga de asignar profesores de Lengua Extranjera del idioma inglés y francés en las diferentes unidades académicas. La LE es curricular en el plan de estudios de cada una de las

facultades. Otra función de administración de la facultad de lenguas es fungir como instancia acreditadora para los alumnos que tienen la materia como requisito de titulación que adeudan La LE inglés, pueden acreditar la LE mediante opciones de los exámenes como Bulats, ELASH II, TOEFL, IELTS y Cambridge (Facultad de lenguas, 2019).

1.3 Justificación

Los estudios encontrados sugieren la necesidad de continuar explorando sobre los estilos y las experiencias de aprendizaje de los alumnos y su relación con el rendimiento académico desde las voces de los alumnos, puesto que existen pocos estudios que han dado a conocer cómo los alumnos con predominancia en cierto estilo de aprendizaje viven en su proceso de desarrollo de la LE. Además, es pertinente explorar cómo los alumnos en función de sus estilos de aprendizaje han desarrollado la LE en sus diversas experiencias de aprendizaje porque ambos constructos son importantes para desarrollar la LE. De modo que, los hallazgos de esta investigación pueden contribuir a tener un panorama más amplio que permita tener una mayor comprensión del fenómeno de estudio. En particular, parece necesario tener más estudios donde se identifique la negatividad de las experiencias de aprendizaje para triangular las atribuciones positivas y negativas de las experiencias de aprendizaje. De tal modo, podría llegarse a una mejor comprensión de tales vivencias para maximizar, de ser posible, la positividad de las experiencias de aprendizaje. Ello podría llevar a mejorar el rendimiento académico del inglés, lo cual no se ha conseguido hasta este momento en el contexto mexicano, donde el nivel de dominio del inglés es bajo. México está ubicado en el lugar 57 de 88 países. El estado de Puebla ha desarrollado un nivel bajo de la LE (EF EPI, 2018).

En el contexto institucional donde se lleva a cabo esta investigación, se promueve la enseñanza del inglés como lengua extranjera en toda la población estudiantil. Su objetivo es habilitar a los alumnos con las herramientas lingüísticas necesarias para publicar y comunicarse en inglés en contextos académicos internacionales. Es indudable la necesidad del aprendizaje del inglés, sin embargo, no se ha logrado que el 100% del total de alumnos adquieran el nivel de manejo del idioma estipulado para el Tronco Común Universitario (TCU-inglés), hoy en día, formación general universitaria semestral (FGUS) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Con el modelo universitario Fénix

se propuso como meta obtener 450 puntos de TOEFL (BUAP, 1995). De acuerdo con el marco común de referencia para las lenguas 450 puntos en el TOEFL, equivale al nivel A2. Con este nivel de idioma, los usuarios pueden comprender frases cotidianas, comunicar ideas simples y habituales, describir anécdotas y su entorno de forma sencilla (Ministerio de educación, cultura y deporte, 2002). Hay que destacar que el nivel A2 es bajo para alcanzar una comunicación adecuada para los fines que se propone la implementación de la lengua extranjera.

La comunicación de carácter internacional hace necesario el conocimiento de una segunda lengua o más; el inglés principalmente por su carácter internacional en todos los campos tanto económico como educativo. Actualmente, los maestros y alumnos deben publicar y comunicarse eficazmente en ese idioma (BUAP, 2005). Por lo tanto, el objetivo del TCU/FGUM es preparar a los alumnos con las herramientas de comunicación en una segunda lengua, el cual se ha logrado parcialmente con algunos alumnos que obtienen el nivel A2.

Debido a que, el usuario del inglés que ha logrado el nivel A2, no está capacitado para comunicarse en inglés en contextos académicos internacionales. La mayoría de la población estudiantil no puede publicar o presentar ponencias en contextos internacionales, empleando la LE. Aunado al bajo nivel de manejo de idioma, algunos alumnos toman la asignatura, como una materia extra del Tronco Común, como un deber para completar sus créditos. Se observa que cursan la asignatura de forma discontinua. Algunos alumnos toman la lengua extranjera I y II en los primeros cuatrimestres y los niveles III Y IV los toman en los últimos cuatrimestres. Por lo tanto, se considera necesaria la exploración de las experiencias de aprendizaje que los alumnos con estilos de aprendizaje específicos del TCU/FGUM para identificar que sucede en este contexto particular que no todos alumnos han podido desarrollar la LE en el nivel mínimo establecido en los objetivos del TCU/FGUM.

1.4 Supuestos

En los resultados de la fase cuantitativa se observó que no existe una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. Además, se encontró que el rendimiento académico en general es insuficiente y bajo, incluso en los estilos de aprendizaje que normalmente han obtenido resultados sobresalientes en otros estudios. Ante estos

resultados surgieron los siguientes supuestos. El primero basado en los resultados de la etapa cuantitativa, el segundo y tercero basados en la revisión de literatura (Ellis, 1994).

1. En las experiencias de aprendizaje de los alumnos del TCU se desatiende su forma de aprender.
2. En las experiencias de aprendizaje de los alumnos no se atienden los aspectos afectivos de los alumnos.

1.5 Preguntas de investigación

El estudio de los estilos de aprendizaje ha contribuido con información sobre la relación que guardan el estilo reflexivo y teórico con el rendimiento académico, del mismo modo, ha permitido identificar las fortalezas y las debilidades de los alumnos de acuerdo con su estilo de aprendizaje. Por otro lado, los hallazgos de los estudios sobre las experiencias de aprendizaje muestran la cualidad de la experiencia, la cual depende de variables diversas como son el docente, el contexto, el tipo de material que los profesores emplean, factores afectivos, entre otros. A partir de la información obtenida en la revisión de los estudios sobre los estilos y experiencias de aprendizaje, surgen las siguientes preguntas de investigación.

Pregunta general

¿Cómo se relacionan los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico con las experiencias de aprendizaje de los alumnos de la lengua extranjera inglés en el nivel superior?

Preguntas específicas

- 1 ¿Qué estilos de aprendizaje predominan en los alumnos?
2. ¿Cómo se relacionan los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico?
3. ¿Qué experiencias de aprendizaje han favorecido o dificultado el aprendizaje del inglés como lengua extranjera?
- 4 ¿Cómo se relacionan las experiencias de aprendizaje con el rendimiento académico?

Para dar respuesta a las preguntas de investigación se eligió el método mixto. Primero, se realizó la fase cuantitativa. Al observar los resultados de los alumnos, se decidió enriquecer el dato obtenido y se inició la etapa cualitativa para recuperar las experiencias de aprendizaje para reconocer lo que están viviendo los alumnos del TCU que en general su

rendimiento académico es bajo y regular, incluso los alumnos reflexivos y teóricos que en otros contextos han obtenido resultados sobresalientes en su aprendizaje.

1.6 Objetivos

La selección de las técnicas de recolección de datos se realizó con el fin de recabar información que contribuya al logro de los objetivos de este estudio. La meta que se deseaba alcanzar con esta investigación se enuncia a continuación.

Objetivo general.

Identificar la relación de los *estilos de aprendizaje y el rendimiento académico* con las *experiencias en el aprendizaje* de los alumnos que desarrollan la lengua extranjera inglés en el nivel superior.

Objetivos específicos

1. Caracterizar los *estilos de aprendizaje* predominantes de los alumnos.
2. Analizar la relación entre estilos aprendizaje con el rendimiento.
3. Reconocer las *experiencias de aprendizaje* de los alumnos.
4. Analizar la relación entre las experiencias de aprendizaje con el rendimiento académico.

1.7 Hipótesis

El rendimiento académico de los alumnos se relaciona de forma significativa con el estilo reflexivo.

El estilo de aprendizaje que dificulta el rendimiento académico de los alumnos es el estilo pragmático.

1.8 Alcances y limitaciones

Los alcances que se lograron con la investigación son de carácter teórico, institucional, social y metodológico. A nivel teórico se exploraron los estilos de aprendizaje con la variable experiencia de aprendizaje porque no se encontró un estudio centrado en ellos. Además, de

trabajarse en una definición de experiencia de aprendizaje. A nivel institucional, se reconocieron áreas de oportunidad en la enseñanza del inglés que ha llevado al bajo rendimiento de los estudiantes puesto que aproximarse a las experiencias de los estudiantes permitió escuchar sus voces y conocer sus vivencias en el aula que han contribuido o dificultado el aprendizaje de la LE. En este sentido puede dar luz a los profesores y a las autoridades a conocer aquello que favorece y dificulta el aprendizaje de la LE desde la vivencia de los estudiantes.

Es pertinente en lo social por las demandas de los aspectos globales económicos, sociales y laborales del país donde se recomienda por lo menos el aprendizaje de una lengua extranjera para formar parte de la sociedad global. Comprender las vivencias de los alumnos, lo que viven en relación con sus estilos podría contribuir a la mejora del aprendizaje de la LE, con lo cual se cumpliría con el perfil de egreso que los futuros profesionistas necesitan para ser parte del campo laboral.

A nivel metodológico la aproximación al objeto de estudio es novedosa, no se encontró estudio hecho con el diseño fenomenográfico ni de las experiencias de aprendizaje del inglés, ni de los estilos de aprendizaje. Los segundos se han explorado principalmente con el paradigma cuantitativo. Al identificar las experiencias de aprendizaje se pudo obtener un panorama más completo sobre el fenómeno de estudio.

Por lo anterior, se considera que este proyecto de investigación cumple con algunos elementos necesarios para llevarse a cabo puesto que puede contribuir a nivel teórico, institucional, social y metodológico. Sin duda los beneficios que este proyecto puede aportar significativamente al escuchar lo que ha afectado el aprendizaje de la LE. Esta investigación es pertinente porque su alcance puede impactar positivamente en el mayor conocimiento y comprensión de las experiencias de los alumnos en función de sus estilos de aprendizaje.

Si bien hay algunos alcances que se pueden conseguir con esta investigación; existen, también, algunas limitaciones. Con respecto a las experiencias de aprendizaje, existen pocas fuentes de consulta. Además, el aprendizaje de una LE es un proceso complejo, en él intervienen diferentes factores que inciden en la adquisición de esta, sin embargo; en este proyecto solo se enfoca en uno solo factor de tipo cognitivo, los “estilos de aprendizaje”. Con la información recabada en esta investigación solo se abordó un factor cognitivo que incide en el aprendizaje de la LE, aunque se amplió el dato con los hallazgos al explorar las

experiencias de aprendizaje, la información obtenida refleja únicamente la mirada de los estudiantes del contexto particular donde se realizó esta investigación, además falta conocer la experiencia de los profesores sobre el fenómeno de estudio.

Capítulo II: Marco teórico

En este capítulo se presenta la revisión de literatura de las variables y categorías de estudios. Antes de presentar las experiencias y los estilos de aprendizaje se muestra información que indica como los aprendices adquieren la lengua materna y la extranjera. Dentro de la adquisición de una LE intervienen diversos factores que deben ser reconocidos para lograr el desarrollo de la LE. El ambiente debe cubrir características particulares para promover su adquisición, entre ellos están los estilos de aprendizaje. La información en este capítulo se presenta del tema más general, la adquisición de lenguas a los temas particulares que son estilos y experiencia de aprendizaje. Por lo que, en el primer apartado se muestra información sobre la adquisición de la lengua materna y de segundas lenguas. Seguido de la comparación de las coincidencias y semejanzas que existen entre el desarrollo de la lengua materna y de la segunda lengua. Una vez que se describe como sucede el aprendizaje de lenguas, consecutivamente, se mencionan los factores que inciden en el aprendizaje de segundas lenguas. Posteriormente, se presentan métodos de enseñanza centrados en la enseñanza de la segunda lengua. En el punto posterior se presenta la definición de estilos de aprendizaje. Después, se habla sobre la importancia de los estilos de aprendizaje en la instrucción, los modelos teóricos de estilo de aprendizaje y algunos estudios sobre estilos de aprendizaje. En el último punto de este capítulo se presenta la definición de experiencia de aprendizaje y algunos estudios sobre experiencias de aprendizaje.

2.1 La adquisición de la lengua materna y segundas lenguas

En el aprendizaje de la lengua materna el proceso de aprendizaje es exitoso y se da por la inmersión que los aprendices tienen en su ambiente. El aprendizaje de lengua extranjera requiere de condiciones específicas en las experiencias de aprendizaje que los profesores generan para que los aprendices desarrollen la lengua extranjera y de diversos factores entre ellos los de tipo cognitivo que permiten el desarrollo de una LE. La adquisición de las lenguas materna (L1) y segundas lenguas (LE) se caracterizan porque el aprendiz pasa por diferentes etapas de desarrollo de la lengua y la interacción del aprendiz en su ambiente es necesaria

para la adquisición de las lenguas. En los dos apartados siguientes se trata con más detalle estos puntos.

2.1.1 Adquisición de la primera lengua.

El aprendizaje de una lengua es una capacidad propia de la especie humana, que se adquiere con ciertas condiciones físicas y en ambientes sociales apropiados. Algunos investigadores coinciden con la idea de que cada niño normal aprende su lengua materna (Brown y Gonzo, 1995; Gass y Seliker, 2001; Klein, 1986; Lust y Foley, 2004; Murray y Christison, 2011 y Tomasello y Bates, 2001). Niño normal alude al funcionamiento armónico del aparato auditivo y sistema vocal. La sintonía, entre ellos permite al niño distinguir fonemas, entonación y eventualmente, producir el lenguaje en forma oral (Tomasello y Bates, 2001).

Además de lo anterior, Klein (1886) menciona al contexto social como factor determinante en la adquisición de la lengua cuando los niños se desenvuelven en ambientes sociales apropiados, pueden adquirir la L1. En el caso de niños, quienes son aislados de la interacción social no son capaces de adquirir la L1. Cabe mencionar el caso de Genie, una niña que fue privada del lenguaje e interacción social hasta la edad de 13 años. Después de 7 años de rehabilitación, no desarrolló habilidades lingüísticas, especialmente a nivel sintáctico (Curtiss, 1977 como se cita en Brown y Gonzo, 1995).

Otros autores, también señalan que el ambiente social y cultural ayudan a los niños adquirir una lengua específica y determinada (Lust y Foley, 2004 y Sentis, Nusser y Acuña, 2009), pero el niño debe tener un desarrollo intelectual normal, por ejemplo, no sufrir de afasia¹ o de retraso mental (Murray y Christison, 2011). La adquisición de la L1 es posible cuando se cumple con características básicas como son los aspectos físicos, intelectuales y el ambiente social. Por medio de ellos, el niño recibe la información lingüística que va aprendiendo en sus primeros años de vida, al parecer existe una disminución de la capacidad natural para adquirir la L1 como se observa en el caso de Genie.

Aunque, la adquisición de la L1 es un proceso complejo, para los niños es fácil adquirirlo. Su desarrollo ocurre en diferentes fases. En las primeras etapas no hacen uso de palabras en

¹ Afasia es “la pérdida, deterioro o alteración de la capacidad de uso del lenguaje, que se presenta como secuela de algún daño o lesión cerebral focal adquirida, que afecta la red de estructuras corticales y subcorticales del hemisferio dominante del lenguaje” (Martínez, 2011, p.1).

sí, pero los niños logran comunicarse por medio de sonidos. La primera fase de la adquisición de la L1 se caracteriza por manifestaciones tales como el llanto, la sonrisa, el arrullo, los cuales indican las necesidades de los niños. A los 6 meses, inicia la etapa del balbuceo, sonidos producidos por los niños, los cuales son interpretados por los adultos como palabras (Murray y Christison, 2011).

Las “primeras palabras” que el niño produce resultan por la combinación de consonantes y vocales, tales como baba, dada, bada. Aunque en realidad son solo sonidos por medio de la entonación del balbuceo, los adultos lo comprenden como una pregunta, una afirmación o una negación. Por ejemplo, cuando el niño escucha que se abre una puerta, y expresa ¿dada?, ese balbuceo puede ser interpretado cómo ¿es papá? (Gass y Selinker, 2001).

Al finalizar la etapa del balbuceo, los niños usan palabras para comunicarse. Entre los 14 y 16 meses, la mayoría de los niños utilizan holofrases para referirse a objetos, individuos, acciones, funciones gramaticales (órdenes) y sociales (hola, adiós). En esta etapa, los niños usan las palabras con sobre extensión semántica; es decir a los objetos redondos, los denominan pelotas o con restricción semántica cuando emplean la palabra flores solo para referirse a rosas. A nivel fonético, los niños tienden a pronunciar eliminando, cambiando o sustituyendo sonidos (Murray y Christison, 2011). A esta edad, aunque los niños distinguen claramente los sonidos, ejemplo ta, ra, da entre otros, su pronunciación no es idéntica a la de los adultos. Los niños saben lo que quieren decir, pero aún no son capaces de producir sonidos como los del adulto. De modo que cambian sonidos (dedo por patato), elimina sonidos (tein por train) y sustituye sonidos (fis por fish) (Gass and Selinker, 2001).

Posteriormente, inicia la etapa telegráfica, donde los niños combinan solo palabras de contenido (mamá ayuda) (Murray y Christison, 2011). Eventualmente, los niños producen expresiones con multi-palabras, por ejemplo; guagua come papa. El grado de complejidad de este tipo de expresiones es el mismo que la combinación de dos palabras de modo que parecen emerger al mismo tiempo (Sentis, Nusser y Acuña 2009).

En el desarrollo de la L1, se ha observado que existe un orden en la adquisición de los elementos sintácticos. En el caso de los niños, nativos del inglés, utilizan la entonación para indicar el modo de la oración, pero no utilizan auxiliares, no siguen el orden de las palabras. Por otro lado, la adquisición de los morfemas sucede de forma secuencial. Primero aprenden el sufijo “-ing” posteriormente preposiciones “in”, “on”, después el prefijo para formar el

plural. El orden del aprendizaje de los morfemas continua como se enlista: la forma irregular del pasado; el genitivo “s” para expresar posesión; is, am, are; artículos determinados e indeterminados; pasado regular, y la tercera persona regular “s” y la tercera persona irregular (Brown 1973, como se cita en Gass y Selinker, 2001).

A temprana edad, los niños han adquirido el sistema de reglas gramaticales de manera natural, de forma implícita. Antes de los cinco años, los niños pueden entender y crear un gran número de oraciones. Como conclusión, la adquisición de la primera lengua es un proceso complejo secuencial, que ocurre por la interacción del niño con su ambiente en los primeros meses de vida. Se desarrolla en diferentes etapas caracterizadas por el tipo de emisiones producidas que pasan de sonidos a declaraciones formadas por varias palabras hasta el uso de oraciones compuestas.

2.1.2 Adquisición de una segunda lengua.

Una lengua adicional a la lengua materna es denominada como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE) o lengua meta (LM). El nombre depende del contexto de aprendizaje y los propósitos de su desarrollo. En el caso de la segunda lengua su adquisición es necesaria porque es la lengua oficial donde un grupo minoritario necesita comunicarse en los contextos educativos y laborales. A diferencia de la LE que se estudia como requisito curricular en un contexto áulico, su uso no es inmediato en ámbitos ajenos a los del salón de clase. La LM puede ser aprendida en el contexto natural o extranjero y es el objeto de estudio de los alumnos (Saville-Troike, 2006).

Los estudios sobre el aprendizaje de lenguas adicionales a la lengua materna (L1), desde una perspectiva psicolingüística, describen los mecanismos cognitivos que permiten la comprensión y adquisición de una lengua adicional (LA) a la L1 (Beeve, 1988 y Saville-Troike, 2006). La lengua adquirida fue nombrada por Selinker como Interlengua (IL) porque en ella observó una combinación de elementos de la L1 y la L2. Los procesos para desarrollar el (IL) son cinco: transferencia del lenguaje, transferencia de entrenamiento, estrategias de aprendizaje de una segunda lengua, estrategias de comunicación de una segunda lengua y la sobre generalización de la segunda lengua (Beeve, 1988 y Selinker como se cita en Seliger & College, 1988).

La transferencia del lenguaje se refiere al traspaso de las reglas de la L1 a la LE. El traslado de reglas se observa en todos los niveles de la lengua incluyendo fonético, fonológico, sintáctico, semántico, pragmático, vocabulario y acento (Brown y Attardo, 2000). Un ejemplo a nivel fonético se ha identificado, en el caso de hablantes nativos del francés, quienes pronuncian la palabra “have”, como lo harían en su L1, /æv/ o como el caso de la pronunciación original del verbo speak /spi: k/ un hablante del español lo pronuncia como /espeak/ (Archibald, 1997).

Otro proceso es la transferencia por entrenamiento, los alumnos desarrollan habilidades de la LE por medio de la práctica continua en los salones (Beeve, 1988). El uso constante de la LE, el input, el tiempo y la corrección ayuda a los aprendices a producir la LE de manera adecuada (Brown, y Attardo, 2000). Un proceso diferente, es el uso de las estrategias de comunicación de la LE como son la traducción literal, uso de extranjerismos, uso de la L1 en lugar de la LE, uso excesivo de palabras para mencionar una palabra o idea y creación de palabras (Beeve, 1988). En este sentido en los contextos académicos de estudiantes de inglés, de hablantes del español, quienes han producido palabras como “palomits”, “abord”, “retard” y “apport” al querer expresar en inglés “popcorn”, “board”, “delay” y “contribute”, respectivamente. Otro proceso, que ocurre en la adquisición de la IL es la sobre generalización de la LE, tal es el caso de los verbos conjugados en pasado simple, a los cuales les agregan “ed” sin importar el tipo de verbo, los aprendices dicen “goed”, “breaked, en lugar de “went” y “broke”, entre otros (Archibald, 1997).

2.2 Diferencias y semejanzas entre el aprendizaje de la primera y la segunda lengua

Varias propuestas han intentado explicar cómo ocurre el aprendizaje de la lengua ya sea de la L1, de una segunda lengua L2 o de una lengua extranjera LE. En 1950 se observó influencia de la teoría conductista en las teorías del aprendizaje de la lengua, se pensaba que el lenguaje era un comportamiento verbal, el cual era aprendido por medio de la imitación, el refuerzo, la analogía y por procesos similares. Aunque las ideas fueron refutadas porque la producción de oraciones de los niños no es una calca de lo expresado por los adultos. Por ejemplo, los niños normalmente no escuchan en inglés “holded” y “tooths” y, sin embargo,

producen esas palabras, por lo tanto, la idea de la imitación fue rechazada (Fromkin, Rodman y Hyams, 2011).

El proceso de aprendizaje de una LE es diferente al de una L1, aunque comparte algunas semejanzas con el de la L1. Una de las diferencias más marcadas es el resultado del proceso de adquisición de las lenguas L1 y LE. El proceso de la L1 parece ser homogéneo, es natural, exitoso y automático. Todos los aprendices de la L1 desarrollan un alto nivel de la L1, nadie clama ser incapaz de producir la L1 de forma oral. En el caso de la LE, no todos los alumnos logran aprender la LE con un dominio alto, no todos pueden hablar en la LE y deben estar expuestos a un input artificial (Zóltan, 2009).

Además de existir la intervención de factores biológicos, afectivos y cognitivos que influyen en el aprendizaje de la LE, lo cual no ocurre en el aprendizaje de la L1 (Archibald, 1997). Otra diferencia se da en las cualidades de la lengua adquirida: En el desarrollo de la L1 un niño normal desarrolla la L1. En el aprendizaje de una lengua adicional un niño o adulto normal puede desarrollar una L2 dando como resultado un código especial con características de ambas lenguas, conocido como Inter lenguaje. La diferencia entre los procesos es que, en el desarrollo de la L1, la condición para que el aprendizaje ocurra solo es necesario que el niño sea normal. En el caso de la LE, el niño o adulto, además de ser normal, debe ser bueno para comunicarse, estar dispuesto a equivocarse, aceptar la ambigüedad y ser arriesgado (Beebe, 1988).

Otra diferencia son las etapas de desarrollo de la LE. En la primera etapa, los aprendices conocen los principios y la estructura de la LE. En la etapa intermedia, el aprendiz pasa de una gramática simple al desarrollo secuencial de L2. En esta fase debe haber condiciones especiales tales como el input adecuado² y debe ser suficiente como son la radio, la literatura, la televisión, las clases, la corrección, la motivación, la instrucción, la aptitud para el aprendizaje de lenguas como es la memorización, la habilidad analítica, la necesidad o el deseo de aprender. Estas condiciones no son necesarias en la L1. En la etapa final, la L2 se desarrolla la competencia lingüística aproximada a la nativa o como la nativa en la cual se aprecia la influencia de la L1 (Saville-Troike, 2006). El tiempo que toma a los aprendices logran alcanzar el nivel principiante en año y medio, dos años más para desarrollar el nivel

² El input modificado se refiere a las adecuaciones que se hacen al lenguaje con el fin de hacer comprensible el mensaje del docente para los estudiantes. Esas modificaciones son necesarias puesto que el input es la fuente principal de información del aprendiz de lenguas (VanPatten y Benati, 2010)

dos donde se familiariza con la LE y el nivel tres lo alcanza en dos años y medio para ser usuario de la LE, aunque a los hablantes de español les toma de seis a ocho años desarrollar la LE con fluidez académica (Demie, 2013).

Por otro lado, se aprecian algunas semejanzas entre los dos procesos como es el uso de la sobre extensión, la simplificación, la omisión de palabras, la negación y la sustitución de sustantivos por pronombres, además del orden de adquisición a nivel sintáctico y morfológico los fonemas, es muy parecido en la L1 y la LE. En el caso de omisión, se ha observado que los alumnos tienden a excluir, pronombres, artículos indeterminado e determinado y preposiciones; por ejemplo: go cinema, en lugar de producir I go to the cinema. El orden de desarrollo es el siguiente: he/him, artículos, copula be, progresivo “ing”, el plural “s”, auxiliares del presente progresivo, pasado de verbos regulares, pasado de verbos irregulares, plural “es”, posesivo “s” y tercera persona del singular “s”, el orden presentado es parecido al de la LE, independientemente de la L1 (Brown y Attardo, 2000).

Como se puede apreciar existen más diferencias que similitudes entre el proceso de aprendizaje de una L1 y una LE. Las diferencias en los procesos de la L1 y la LE hacen que los resultados de ambos procesos sean disímiles en los cuales el éxito en el manejo de la L1 es común para todos los aprendices, pero eso no sucede en la LE. En el desarrollo de la LE, solo el proceso de la LE en algunos de los aprendices es exitoso. A partir de la transferencia de la L1 a la LE y de los diferentes factores que intervienen en el aprendizaje de la LE, el resultado final del aprendizaje de la LE es el desarrollo de una interlengua.

2.3 Factores que intervienen en el aprendizaje de lenguas

El aprendizaje de una L2 o LE es un proceso complejo y largo donde el estudiante profundiza y se adapta al uso y la forma de la L2 o LE, con frecuencia los profesores conviven con alumnos que logran aprender el inglés con facilidad o con dificultad, con estudiantes que disfrutan y se involucran activamente en aprendizaje de la LE; sin embargo, hay otros que no logran resultados favorables en las aulas del inglés, bien sea porque les desagrada el aprender la LE, o porque le dedican escaso tiempo a practicarla (Navarro, 2014). El proceso de aprendizaje, al igual que el resultado de aprendizaje difiere de estudiante a estudiante,

depende de las variables que hacen de cada individuo un ser especial con características singulares que favorecen u obstaculizan la adquisición de la LE.

Algunos factores que inciden en el proceso son de tipo biológico como es la edad; el psicológico como es la personalidad; los cognitivos como son la inteligencia, las aptitudes lingüísticas, los estilos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje; los afectivos los cuales son las actitudes, la motivación, la ansiedad y los contextuales (Manga, 2008, De Nucci, 2004 y Fleta, 2006). Estos factores conforman la particularidad de cada alumno, quien aprende de forma distinta, a diferente ritmo y cuentan con distinta disposición y habilidad particular para aprender.

Los *factores biológicos* juegan un papel importante en el aprendizaje, de ellos depende los resultados de aprendizaje de los estudiantes en cuanto a ritmo para aprender, la disposición para practicarlo y la pronunciación. Por algunas décadas, ha existido el debate sobre la edad óptima para aprender la lengua extranjera, debido a que se ha observado que la edad implica ventajas y desventajas para las personas que aprenden en sus diferentes etapas de desarrollo; niñez, adolescencia o adultez temprana o tardía.

Algunos beneficios al aprender una LE, a temprana edad están directamente ligados con la producción oral. Los niños pueden modular fácilmente los sonidos fonéticos con acento auténtico y tienen apertura a la práctica oral, puesto que no temen al ridículo o a la presencia de errores en sus intervenciones. Los aprendices jóvenes son participativos, hacen amigos con facilidad, lo que permite la práctica de la LE dentro y fuera del contexto formal. Del mismo modo, los adultos gozan de algunas ventajas entre ellas poseer mejor memoria, prestar atención por lapsos de tiempo más largos, tener mejores hábitos de estudio, ejecutar actividades mentales complejas y emplear de forma correcta el lenguaje. Aunque, el adulto enfrenta algunas desventajas en comparación con los niños como son: el deseo por aprender rápido, la necesidad de interactuar en situaciones comunicativas complejas y el temor a cometer errores o a parecer tontos en la práctica de la LE (Rubin, 1994).

Con relación a la personalidad, esta influye en los comportamientos de los estudiantes, algunos aprendices son extrovertidos o introvertidos. La segunda cualidad impide a los estudiantes tomar riesgos, por lo cual evitan la práctica de la LE, principalmente, en la producción oral. Contrariamente, los extrovertidos son alumnos dispuestos a participar activamente, a exponer sus puntos de vista o externar dudas; cualidad que les ayuda a

practicar el idioma, repetir lo solicitado por el profesor sin temor a la participación grupal (Ibidem).

Por otro lado, los *factores cognitivos* están asociados a la forma en que los alumnos se aproximan y manejan la información para almacenarla y utilizarla en diversas experiencias de aprendizaje. Un factor de tipo cognitivo, que interviene en la adquisición del idioma, es la inteligencia. Desde una posición biológica, la inteligencia es considerada como la adaptación al medio, la facilidad para aprender nuevos conocimientos y habilidades o la coordinación de los procesos mentales para adaptarse al medio (Kagan, citado en Chastian, 1976).

Un segundo factor, es la aptitud lingüística la cual es apreciada como la capacidad cognitiva para aprender idiomas. Ella puede facilitar el aprendizaje o adopción de la forma del nuevo código para comunicarse y comportarse. Es fácil para el aprendiz establecer reglas, elaborar hipótesis, revisar y reformular la forma y uso del nuevo código lingüístico (Rubin, 1994). Los aprendices pueden hacer uso del nuevo idioma con facilidad aprenden a percibir o producir el idioma rápidamente.

Un tercer factor cognitivo son los estilos de aprendizaje. Hedge (2000) los define como la manera en que los aprendices prefieren aprender y analizar la información. Ya que este es una variable central dentro de esta investigación, en un apartado posterior se ahondará en el tema.

Las estrategias de aprendizaje, cuarto factor cognitivo, son consideradas como el conjunto de pasos que el estudiante usa para adquirir, recuperar y utilizar información (Rossi-Le, 1995).

Además del aspecto cognitivo, los *factores afectivos*, como las actitudes son, también, responsables del aprendizaje de la LE, se presentan en los contextos académicos resultado de las experiencias de aprendizaje de los alumnos, quienes pueden vivir situaciones de éxitos y fracasos en su intento por aprender la LE. A lo largo del proceso de aprendizaje se generan ciertas actitudes en los estudiantes, pueden ser positivas o negativas, ambas juegan un importante rol en la adquisición de la LE porque mueven a los aprendices para realizar esfuerzos para aprender o para no aprender. Cuando la actitud es positiva, el aprendizaje mejora. De manera opuesta, la actitud negativa obstaculiza el aprendizaje. Las condiciones se acentúan cuando no se tienen metas claras o cuando el proceso es insatisfactorio, por otro

lado, se atenúan cuando el aprendiz tiene objetivos establecidos claramente para aprender la LE (Ellis, 1994).

La motivación, es una variante crucial en el aprendizaje de la LE, se aprecia como la disposición para aprender la LE, Mitchell (1998) propone que está constituida por tres componentes: el deseo de alcanzar una meta, el esfuerzo que se hace para lograr las tareas y la satisfacción con las tareas y los resultados. Además, la teoría de la autodeterminación que también alude a la motivación, indica que cuando las necesidades básicas psicológicas de los individuos como son la competencia, la relación y la autonomía son cubiertas, los resultados de una situación determinada son óptimos (Deci y Ryan, 2002).

La motivación llega a ser intrínseca e incrementa cuando el individuo se siente autónomo, responsable, competente, interesado y comprometido con las tareas, además cuando recibe retroalimentación positiva, realiza actividades desafiantes, disfruta, o tiene la oportunidad de elegir. Cuando, existe este tipo de motivación, los alumnos actúan de forma voluntaria. Los factores que minan este tipo de motivación son los premios o recompensas tangibles, anticipados, los plazos, la evaluación, la retroalimentación negativa, esas condiciones pueden incluso generar amotivación (Gagné and Deci, 2005).

Otra condición afectiva que los estudiantes viven al estar expuestos a una experiencia de aprendizaje es la ansiedad, la cual provoca nerviosismo al momento de hablar en la L2. Algunas personas con alta ansiedad evitan realizar cualquier tipo de tareas, incluso aquellas fáciles o habituales. Por el contrario, la gente con nivel bajo de ansiedad lleva a cabo, cualquier actividad asignada ya sean tareas arduas o conceptuales (Mitchell, 1998).

Finalmente, los *factores contextuales*, en el aprendizaje de una LE, no se pueden ignorar los factores contextuales, a través de ellos se pone en juego el aspecto social del idioma aprendido. En el proceso de aprendizaje los estudiantes desarrollan una nueva forma de percibir el mundo, de aproximarse a él, de conocer la cultura, las costumbres, y de convivir con otros individuos (Navarro, 2014).

Al observar los diferentes factores que inciden en el aprendizaje de lenguas extranjeras, se aprecia la complejidad del proceso de estas, por lo tanto, considerarlos en la promoción de aprendizaje de la LE es necesario ya que permite atender al estudiante holísticamente: a nivel afectivo, emotivo, cognitivo y experiencial (Aguilar & García, 2000). Cada uno de ellos constituye una vía hacia el éxito o fracaso en el aprendizaje de la LE. Por ejemplo, cuando

un alumno es expuesto a experiencias de aprendizaje ajenas a su modo de aprender, puede perder el interés por aprender un idioma, o cuando experimenta alto grado de ansiedad puede impedir su participación y progreso. Por el contrario, si en las experiencias de aprendizaje se consideran los diversos aspectos que influyen en el aprendizaje, puede hacer del inglés una práctica atractiva y útil para los estudiantes.

De acuerdo con Manga (2008) el ser humano tiene la capacidad de aprender una o más lenguas extranjeras; sin embargo, el proceso no es fácil para todos los que intentan hacerlo. Situación que se vive en las aulas, donde algunos alumnos aprenden de forma fácil por medio de la observación o percepción auditiva. Por ejemplo, algunos alumnos pueden comprender las tareas a realizar fácilmente, contrariamente, para otros el camino hacia su aprendizaje es más arduo. En algunos casos, unos alumnos llegan a desarrollar el aprendizaje de la LE a un nivel aceptable o destacable. Los segundos, son personas talentosas con destrezas verbales especiales cuyos factores cognitivos, físicos y afectivos favorecen el aprendizaje de la LE.

El aprendizaje de la lengua extranjera se logra a diferentes ritmos por medio de diversas formas, de acuerdo con las características individuales de los estudiantes (González, 2009). Los resultados son percibidos en el empleo del idioma tanto en prácticas orales como escritas, así como en el nivel de dominio de la LE que los estudiantes obtienen en los procesos de certificación de la LE.

La finalidad de los procesos aprendizaje de una L1, L2 o LE es el desarrollo del lenguaje, sin embargo, el aprendizaje de una L2 o LE es un proceso más prolongado y difícil debido a que el estudiante de una LE debe apropiarse de las estructuras y elementos propios de un segundo idioma: gramática, fonética, léxico y formas de enunciar significados (Tejedor, 2013). El alumno debe adquirir un nuevo código a nivel léxico, fonético, fonológico, morfológico, sintáctico y pragmático. Además, debe reconocer el uso adecuado del lenguaje tanto en la forma como en el uso de la lengua, donde la práctica de la LE es limitada al salón de clase.

El aprendizaje de la LE cómo se ha mencionado depende de varios factores, los cuales hacen que sea un proceso complejo, donde resaltan las diferencias individuales entre los estudiantes. Aunado a esas condiciones personales que distinguen a cada uno de los alumnos, están la manera en que los profesores conciben el aprendizaje. Algunos profesores consideran importante la instrucción a través de reglas gramaticales explicadas en la L1(Richards, 2001).

Por otro lado, otros preparan escenarios donde los estudiantes son capaces de aprender el nuevo sistema lingüístico de forma implícita (Randall, 2007). Con respecto a la instrucción, algunos profesores enfatizan las acciones para que los alumnos tomen el rumbo de su aprendizaje de forma independiente, otros los tratan más como espectadores, como individuos pasivos receptores de los conocimientos que el docente provee. Los métodos de enseñanza han variado a través del tiempo, uno de los primeros se centraba al desarrollo de las habilidades receptivas, los más modernos además de esas habilidades promueven las de tipo productivo.

2.4 Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

Algunas aproximaciones a la teoría del aprendizaje de una LE a través de diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras se contemplan en este apartado. Se describe cómo se concibe el aprendizaje de idiomas de manera específica en cada método de enseñanza. En algunos métodos señalan que el desarrollo de una LE ocurre con el aprendizaje de reglas gramaticales de forma consciente o inconsciente. Otros consideran aprender una LE es un proceso complejo que va más allá del aprendizaje de reglas gramaticales o de desarrollo de conductas, se centran más en la interacción y la exposición al input del nuevo código para su aprendizaje. A continuación, se presentan los métodos de enseñanza.

El método de gramática y traducción dominó en el aprendizaje de idiomas de 1840 a 1940. Aunque, continúa vigente en algunas aulas del inglés. En este método se hace énfasis en el aprendizaje de la LE a nivel sintáctico y morfológico ya que su principal objetivo es lograr la comunicación textual esencialmente, se centra en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, deja a un lado la producción oral y comprensión auditiva (Richards, 2001). Algunos inconvenientes al emplear este modelo es el tiempo invertido y el ser su foco de atención el aspecto gramatical (Nunan, 1999).

Estas inquietudes fueron el precedente para el del método directo en 1910, donde se toma el proceso natural de la adquisición de las lenguas como modelo para aprender lenguas extranjeras. La instrucción e interacción se limita al uso exclusivo de la LE. Un ejemplo del método directo representativo es el Berlitz School. Los resultados de este método varían de acuerdo con el tipo de institución en que se aplica. Es exitoso en instituciones privadas, con

alumnos adultos altamente motivados para aprender la lengua extranjera y con pequeños grupos (Whong, 2011).

En 1950, el método audio lingual surge bajo la influencia del conductismo y del estructuralismo. Bajo este modelo, se considera que el lenguaje se aprende, a partir de la formación de hábitos, de forma inductiva, los cuales se consigue con la repetición y la práctica en una dinámica de ensayo y error el cual involucra el reforzamiento de comportamiento por medio de recompensas (Randall, 2007). Para Nunan (1999) uno de los inconvenientes de este método es la dificultad de los aprendices para comunicarse competentemente; si bien los aprendices pueden recitar ciertas piezas de información no son capaces de utilizar la LE en interacciones improvisadas.

En 1960 Chomsky rebate la teoría audiolingual, sostiene que el lenguaje no es hábito estructural. Propone la gramática transformacional generativa que permite la innovación, la formación de oraciones nuevas y respetando las estructuras del lenguaje (Whong, 2011). El aprendizaje de una lengua, no se desarrolla en un proceso automático, debido a que en el proceso comunicativo las respuestas no pueden ser predecibles completamente, así que el uso de algunos modelos hace del aprendizaje un proceso mecánico y artificial.

En la década de los setentas nacen algunos paradigmas. La programación neurolingüística, la cual considera que el aprendizaje se logra por medio del entrenamiento del pensamiento, el habla y la acción para desarrollar el potencial de aprendizaje de las personas cuando se convencer de que tienen el poder y control de sus vidas. Otro es el enfoque natural denominado Respuesta Física Total el cual propone la activación del hemisferio derecho por medio de actividades motoras como sucede en la adquisición de la L1. Del mismo modo surgen, los enfoques comunicativos actuales, que consideran que el proceso de aprendizaje de una LE ocurre cuando las reglas de la lengua son desarrolladas inconscientemente, enfatiza el rol de la interacción social del lenguaje, plantea prácticas comunicativas con carácter social y pedagógico. Además, surge el enfoque silencioso, el cual postula que el aprendizaje es un proceso inductivo mediado por objetos físicos, que involucra el material a ser aprendido y la resolución de problemas en un ambiente artificial, estrictamente controlado para lograr el aprendizaje de la LE (Richards, 2001).

Posteriormente, en la década de los ochenta, también hubo crecimiento en los paradigmas entre ellos el método de Sugestopedia, que propone que el alumno aprende por medio de la

instrucción directa y el ambiente acondicionado con música, promueve la correcta pronunciación y gramática, hay corrección de errores y explicación de gramática, sin embargo, el empleo de las reglas gramaticales no interfiere con la comunicación (Krashen, 1995).

Después, surge el conectivismo, con el cual postulan que las acciones humanas están determinadas por la interpretación que hace de las cosas del ambiente, considera que el individuo activamente procesa, almacena y recuerda la información para resolver problemas de aprendizaje (Da Silva, 2005). Por otro lado, la teoría del aprendizaje de la enseñanza situacional de la lengua (SLT) considera que el proceso de aprendizaje es inductivo, donde el alumno recibe primero el conocimiento y el material, fija el material en la memoria por medio de la repetición y tercero, práctica hasta que llegue a ser una habilidad (Richards, 2001).

Otros paradigmas propuestos en la década de los 80s son el aprendizaje de la lengua en comunidad, el cual postula que el aprendizaje humano es un proceso cognitivo y afectivo y se lleva a cabo dentro de una situación comunicativa. La relación entre el profesor y el aprendiz es vital. El proceso de aprendizaje de una LE es visto como un renacimiento y desarrollo en una nueva persona con todas los intentos y retos que enfrenta al nacer y madurar. Por otro lado, en 1980 “Whole language” (WL) o lenguaje integral tiene sus bases en el enfoque natural, la comunidad de aprendizaje, la escuela humanista y la constructivista. En esta propuesta se considera el contexto real en la enseñanza de la LE, donde el aprendiz vive experiencias comunicativas reales. Aprende sobre su mundo a medida que desarrolla el lenguaje, de modo que el desarrollo de una lengua es un proceso a nivel personal y social (Goodman, 1990). También la teoría de las Inteligencias múltiples, en 1983 Gardner (como se citó en Richards, 2001), sugiere que el aprendizaje de idiomas está directamente relacionado con la inteligencia lingüística. Otro enfoque nace en este periodo, es el léxico, el cual sostiene que sólo una minoría de oraciones habladas son creaciones nuevas. Las unidades léxicas juegan un papel importante en el aprendizaje y en la comunicación (Richards, 2001).

Para la década de los 90s, la enseñanza de idiomas basado en competencias fue aceptado, este enfoque considera que la competencia comunicativa es construida por pequeños componentes ensamblados correctamente. Este enfoque tiene características similares al

enfoque de comunicativo (Richards, 2001). Adicionalmente, surge el conexionismo, donde se considera que los estudiantes que aprenden idiomas son sensibles a las regularidades del input, y extraen patrones probabilísticos basados en ellas. El aprendizaje ocurre cuando esos modelos se activan con el uso y práctica constante. Por su parte, el modelo del procesamiento de la información considera que el proceso de aprendizaje pasa de un proceso controlado a uno autónomo. Finalmente, la teoría del control adaptativo del pensamiento considera que la práctica lleva a la automatización, ésta pasa del conocimiento declarativo al procedural. El proceso de aprendizaje es consciente y explícito. Primero se aprende una descripción del procedimiento. Después, se practica un método para llevar a cabo las actividades. Por último, en la etapa autónoma la habilidad llega a ser ejecutada más rápida y automáticamente. (Mitchell, 1998).

En los enfoques descritos previamente, se observa que algunos docentes enfatizan la promoción de conductas o a la interacción como factor detonador de aprendizajes. En la figura 2.1 se presenta los diferentes enfoques y teoría del aprendizaje y la relación que guardan con respecto a su sustento teórico. Cada uno de los modelos teóricos descritos han influido en la forma de instrucción que los profesores adoptan para fomentar el aprendizaje de las lenguas. Aunque algunas teorías han recibido críticas por las áreas de oportunidad que se identifican en el modelo, la mayoría de ellos se mantienen vivos en las aulas.

Cada método de enseñanza puede ser conveniente, pero eso depende del contexto, de las necesidades de los estudiantes, de los propósitos de enseñanza y de aprendizaje. De modo que, en algunos casos los profesores, que imparten clase en la LE o en la L1, explican la gramática de forma explícita o implícita; otros presentan las clases en L1 o LE; utilizan diferentes medios o recursos para promover el aprendizaje de la LE. La selección del método de enseñanza se hace en función de los propósitos que persigue y de los diferentes perfiles de aprendizaje. El método puede ser diferente, al igual que los resultados. No hay un mejor método cada uno puede ser efectivo o improductivo; en ambos casos el resultado depende de los profesores, de los estudiantes, del contexto escolar. Esto se demostró en una investigación donde se compararon tres métodos de enseñanza: audiolingual, humanista y comunicativo, con los tres enfoques se obtuvieron resultados satisfactorios, no hubo diferencia significativa entre sus productos (Spiro, 2013).

En la tabla 1 se presentan los métodos de enseñanza más representativos que aún están vigentes en las aulas a pesar de haber sido refutados y demostrado sus puntos de oportunidad por los nuevos métodos.

Tabla 1

Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

Método de enseñanza	Propósito	Contenido	Técnica	Áreas de oportunidad
Gramática y traducción 1980-1940	Lograr comunicación textual y la traducción de la LE a la L1 y viceversa	Cultura, lenguas extranjeras principalmente griego y latín	Memorización de vocabulario y reglas gramaticales	Desarrollo de habilidades para la reproducción oral y práctica auditiva adecuada
Método directo 1910	Preparar a los estudiantes para comunicación en los contextos de la LE. Mostrar además de la literatura, la cultura de la LE estudiada.	Conversaciones Textos sobre cultura, mapas	Aprendizaje de gramática inductivamente, lectura en voz alta, diálogos, conversaciones, complementación de oraciones y autocorrección.	Efectivo en grupos pequeños provistos por instituciones privadas, es costoso. Propicio para viajeros y estudiantes foráneos en contexto de la LE.
Método de lectura 1930	Enseñar las habilidades de la LE que los estudiantes podrían emplear en sus contextos. Preparar para pruebas objetivas	Lecturas adecuadas al nivel de competencia en la de los estudiantes. Vocabulario y gramática.	Aprendizaje de gramática deductivamente, memorización vocabulario, traducción,	La producción oral no se fomenta.
Método Audio lingual 1940	Enseñar la lengua de forma acelerada para comunicarse verbalmente en la LE	Diálogos, bloques de la lengua, gramática, patrones de práctica	Aprendizaje de gramática inductivamente. Adquisición de hábitos, ejercitación auditiva-oral, repetición, memorización de diálogos, aprendizaje acelerado y excesivo	Considera el aprendizaje de la lengua como proceso predecible y mecánica
Método de Respuesta Físico total 1970	Enseñar la LE como la L1 en ambiente libre de estrés para desarrollar las habilidades receptivas y posteriormente las productivas.	Vocabulario, gramática, órdenes.	Aprendizaje de la gramática de forma implícita, respuesta física,	Favorece principalmente a alumnos kinestésicos. El docente es principal actor del proceso. Aprendizaje es limitado a forma imperativa.
Método humanista afectivo 1970	Preparar a los estudiantes a manifestar deseos y necesidades en ambientes fraternos y de apoyo	Vocabulario, temáticas personales	Redacción de textos personales	Los profesores centran la instrucción en el análisis y estudio de textos, en gramática y traducción
Método comunicativo 1980	Preparar para comunicar mensajes y en la LE de forma oral	Material auténtico, vida real, opiniones, necesidades y sentimientos	Enseñanza de forma inductiva, práctica de diálogos con temáticas vida real	Mala interpretación del enfoque. Centran enseñanza en la forma y precisión

Fuente: elaboración propia.

A partir del recorrido por los diferentes paradigmas y métodos de enseñanza-aprendizaje, vale la pena mencionar la propuesta de Serrín, quien reconoce que los estudiantes son individuos con necesidades, estilos e intereses diferentes. Dichos aspectos deben tomarse en cuenta al elegir el método de enseñanza para lograr en ellos un aprendizaje más efectivo de

la lengua extranjera. En su propuesta, reconoce la necesidad de la instrucción individualizada en el campo de las lenguas extranjeras en la organización y planeación de las experiencias de aprendizaje, por el hecho de haber diferencias en cuanto a las habilidades, a las aptitudes, a los estilos de aprendizaje, a la personalidad y a los aspectos motivacionales que intervienen en el proceso de aprendizaje de estas (Serrín como se citó en Cabrera 2005, p.16). Retomando los estilos de aprendizaje en el siguiente apartado se presentan diferentes conceptualizaciones desde Witkin en 1954 hasta la propuesta por Pupo y Torres en 2010.

2.5 Definición de estilos de aprendizaje

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, así como, sus resultados están influidos por los rasgos individuales tales como los aspectos físicos, cognitivos y afectivos. Con respecto al aspecto de tipo cognitivo; los estilos de aprendizaje manifiestan la forma en que los alumnos prefieren aprender. En consecuencia, a algunos alumnos les gusta aprender gramática, escuchar las explicaciones en su lengua materna, ver el lenguaje escrito o escuchar audios, imitar, inferir, intuir, tomar riesgos, reflexionar, teorizar, actuar, realizar actividades nuevas o proyectos. A estas diferencias en la forma de aprender, está dedicado este apartado.

De acuerdo con Ospina, Salazar y Meneses (2013) los estilos de aprendizaje han sido estudiados desde 1920. Los trabajos de Jung fueron el parteaguas para las nuevas propuestas sobre los diferentes modelos, conceptos e instrumentos de estilos de aprendizaje. Con respecto al concepto de estilos de aprendizaje, éste empezó a ser empleado en los años 50's por los psicólogos cognitivos.

El recorrido de la evolución de la definición de los estilos de aprendizaje inicia en 1954 cuando Witkin propuso que los estilos cognitivos son la forma particular en que las personas perciben y procesan la información (Witkin en Cabrera, 2011). A partir de ella, han surgido otras definiciones algunas son sencillas y poco claras. Tal es el caso de la definición de Hunt, quien propone que los estilos de aprendizaje son las condiciones educativas óptimas dadas, las cuales permiten a los alumnos aprender (Hunt, 1979 citado en Valenzuela y González, 2010). Sin embargo, no especifica las condiciones educativas a las que hace mención en su definición.

No obstante, existen otras definiciones donde consideran otros elementos que hacen de ella una conceptualización más clara. Por ejemplo, Dunn y Dunn retoman el aspecto de procesamiento de la información, pero, además, amplían la idea de Hunt y definen los estilos de aprendizaje como “la manera en que los estudiantes empiezan a concentrarse para procesar, absorber y retener la información nueva y difícil” (Dunn, y Dunn, 2000). Rita Dunn y Kennet Dunn (2000) definen los estilos de aprendizaje como las reacciones de los individuos cuando se concentran en el aprendizaje de conocimiento o habilidades nuevas.

Por otro lado, para Gregorc los estilos de aprendizaje³ son los comportamientos característicos observables que indican las habilidades de mediación⁴ de los individuos (Gregorc 1979 citado en Myers y Dyer, 2006, p. 43). Una definición similar es la de Schmeck, quien sugiere que los estilos de aprendizaje son la manifestación del estilo cognitivo de un sujeto ante alguna actividad de aprendizaje, al mismo tiempo, son el reflejo de estrategias que un individuo emplea de forma natural o habitual para aprender (Schmeck, 1982 en Cabrera y Fariñas, 2011, p. 2). Existe coincidencia en estas dos propuestas en el sentido de la manifestación de comportamientos al momento de aprender.

Para Keefe en Leaver (1997), los estilos de aprendizaje son características cognitivas, afectivas, y comportamientos psicológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los aprendices perciben, interactúan y responden en el ambiente de aprendizaje.

Por otro lado, los estilos de aprendizaje son una forma característica y preferida para aprender y procesar la información (Hedge, 2000).

Los estilos de aprendizaje son las formas preferidas, naturales y habituales de los individuos para absorber, procesar y retener la información nueva y desarrollar habilidades, los cuales permanecen sin importar los métodos de enseñanza o las áreas de contenido (Rossi-Le, 1995).

De acuerdo con Sternberg (1999), se aprende a diferente ritmo y modo, estas variantes revelan la preferencia para adquirir o aprender información nueva; denominadas estilos de aprendizaje.

³ Gregorc define los estilos de aprendizaje “learning styles consist of “distinctive and observable behaviors that provide clues about the mediation abilities of individuals” (Gregorc citado en Myers y Dyer, 2006, p. 43).

⁴ La mediación cognitiva es considerada “como herramientas cognitivas necesarias para resolver problemas en el campo de las disciplinas académicas” (Pilioneta, 2000 citada en Escobar, 2011).

En las definiciones de Sternberg, Witkin, Hedge, Dunn y Dunn coinciden que los estilos de aprendizaje son la forma preferida de adquirir, procesar y aprender; estos autores concuerdan que los estilos de aprendizaje son la manera de aproximación, retención y recuperación de la información. Rosi-Le añade que los estilos permiten desarrollar habilidades, son permanentes no importa el área de contenido de la información a tratar o del tipo de instrucción al que los estudiantes están expuestos. La definición de Keefe⁵, además, de lo anterior, considera parte importante de los rasgos individuales los aspectos emocionales, contextuales y psicológicos en el tratamiento, análisis, retención y recuperación de la nueva información.

En una definición más actual Pupo y Torres (2010) incluyen elementos como la metacognición y el contexto histórico social. Consideran que los estilos de aprendizaje son el resultado de la combinación de factores afectivos y cognitivos entre ellos la metacognición que de manera consciente y relativamente estable se manifiesta en el comportamiento de los estudiantes al momento de aprender, actuar, sentir y pensar. Esta definición es muy similar a la propuesta por Keefe. Con base en las enunciaciones mencionadas, se considera que los estilos de aprendizaje son las características, comportamientos o acciones particulares que los estudiantes manifiestan al momento de enfrentarse a información nueva o difícil en sus experiencias de aprendizaje propuestas en sus ambientes particulares. A partir del análisis de las diferentes definiciones sobre estilos de aprendizaje, en este estudio se adopta la propuesta por Keefe porque retoma además del factor cognitivo otros elementos importantes en el aprendizaje como son el factor afectivo y psicológico que de acuerdo con Fleta (2006); Manga (2008); De Nucci (2004) son elementos que inciden en el aprendizaje.

2.5.1 Atención a los estilos de aprendizaje en la instrucción.

Algunos investigadores además de hacer aportaciones teóricas en el área de los estilos de aprendizaje sugieren estudiar y comprender el proceso de aprendizaje en especial los estilos de aprendizaje por ser uno de los factores que influyen en la efectividad del proceso de aprendizaje (Hutchinson, Waters, Richards y Brown como se citaron en Cabrera, 2005),

⁵ Keefe define los estilos de aprendizaje como “the composite of characteristic cognitive, affective and psychological factors that serve as relatively stable indicators of how a learner perceives, interacts with and respond to the learning environment” (Kefee y Languis como se citaron en Kefee y Ferrell 1990, p. 59).

recomiendan tomar en cuenta los estilos de aprendizaje porque las fortalezas de los estudiantes se activan y el proceso de aprendizaje se optimiza.

Considerar los estilos de aprendizaje, permite al alumno aprender efectivamente porque puede asimilar los contenidos a su manera. Esto favorece la adquisición, interpretación y análisis de la información, por lo tanto, se puede garantizar alta calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los estilos de aprendizaje se manifiestan en cada actividad que los alumnos realizan, ya que deben decidir cómo procesar, almacenar y memorizar la información (Bahamón, 2013).

Los estilos de aprendizaje de los estudiantes, “pueden llegar a crear un ambiente de aprendizaje en el que virtualmente todos aprenderían con éxito la lengua extranjera” (Lightbrown y Spada en Cabrera, 2005 p. 17). Sin importar el ambiente de aprendizaje, virtual o presencial los alumnos aprenden mejor cuando se toma en cuenta la forma en que disfrutan o prefieren aprender.

Todos los individuos son diferentes, de acuerdo con Hartley (1998), cada individuo tiene un estilo único para aprender: una manera que involucra preferencias, tendencias, disposiciones, patrones conductuales y fortalezas que hacen de un individuo diferente al resto. Las diferencias entre los individuos pueden ser de naturaleza psicológica: motivación, emoción, atención y percepción; sociológica: interacción, apatía social, aislamiento o cooperación e intelectual: análisis, creatividad, y sagacidad. Además, de la influencia que los factores sociales y culturales ejercen sobre el individuo. Las diferencias resultantes de estos elementos perfilan el estilo de cada individuo en la forma de actuar, vestir, hablar, aprender, enseñar y pensar (Lozano, 2006).

Cada sujeto es diferente en la forma de percibir y procesar la información, aunque tengan la misma edad o etapa de desarrollo (Almaguer, 1999). Por lo tanto, investigadores como Kolb, Alonso, Honey, Gallego, Dunn y Dunn, entre otros consideran que estudiar el cómo los individuos se comportan, aprenden, enseñan y piensan es substancial en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Lozano, 2006).

De acuerdo con la idea con respecto a la capacidad de todo individuo para aprender una LE, matemáticas, ciencias, entre otros, es posible para los estudiantes desarrollar cualquier campo disciplinar; sin embargo, cada individuo no puede aprender de una forma prescripta en un programa o método de enseñanza específico, de tal manera, que ningún método de

enseñanza se ajusta a todos los alumnos. En una forma de instrucción óptima, se debe ajustar a las características individuales de todos los estudiantes; estar conscientes de las diferencias entre los alumnos, las cuales demandan el reacomodo de la información y actividades en el aula para que todos a la mayoría de los estudiantes aprendan.

De algún modo, los estilos de aprendizaje se pueden apreciar a partir de comportamientos y maneras de enfrentar las tareas. Puesto que los estudiantes revelan su estilo de aprendizaje por todo lo que dicen, hacen y por lo que no dicen o dejan de hacer por su aprendizaje. La mayoría de los estudiantes actúan de acuerdo con su estilo de aprendizaje (Leaver, 1997). De ahí la importancia de tomar en cuenta esas diferencias al momento de la instrucción.

2.5.2 Modelos teóricos de estilos de aprendizaje.

Del mismo modo, que existen diversas definiciones de estilos de aprendizaje, hay un gran número de modelos con diferentes tipologías de perfiles aprendizaje. Algunos modelos se enfocan más al aspecto cognitivo, a la personalidad, a la predominancia cerebral o sensorial o a la fusión de varios elementos. Desde 1923, se han propuesto varios modelos de estilos de aprendizaje, el último registrado fue en 2008. En el estudio de Gil y Domingo (2006) se nombran 27 modelos de estilos de aprendizaje entre ellos los propuestos por Dunn, Dunn y Price (1983), Riechmann y Grasha (1974), Hill, Renzulli y Smith (1978), entre otros. En otra investigación realizado por Cassidi (2004) menciona 23 modelos que emergieron entre 1962 hasta 2001. En Ospina, Salazar y Meneses (2013) presentan 26 propuestas de estilos de aprendizaje entre 1923 hasta 2008, entre ellos mencionan a Kolb (1974), Keffee y Monk (1986) y Verlee Williams (1988). Además, esta la propuesta de Sternberg (2009) de estilos de pensamiento. Asimismo, el modelo de Bandler y Grinder (como se citó en Tocci, 2013) y el modelo de interacción social de Grasha y Reichmann (como se citaron en Salas, 2008). En la tabla 2 se presentan algunos modelos de estilos de aprendizaje.

Tabla 2

Modelos de estilos de aprendizaje

Modelo	Teórico	Estilos	Instrumento
--------	---------	---------	-------------

Sensorial	Bandler y Grinder 1988	Visual Auditivo Motrices	Cuestionario de VAK
	Ramírez y Castañeda 1974	Dependencia del campo Independencia de campo Orientado al detalle Independiente Secuencial	Child Rating Form
	Reichmann y Grasha 1974	Independiente-dependiente Competitivo-colaborador Desinteresado-participativo	Grasha-Reichmann Student learning Style-Scales (GRSLSS)
	Hill, Renzulli y Smith 1976	Auditivo-visual Pensamiento crítico Prueba de hipótesis Determinantes culturales	CSII Cognitive Style Interest Inventory Inventario de intereses de estilo cognitivo
Preferencias multifactoriales	Reinert 1976	Visualización Palabra escrita (Lectura) Escucha Actividad	ELSIE The Edmonds Learning Style Identification Exercise El ejercicio de identificación de estilo de aprendizaje de Edmonds
	Letteri 1980	Dependencia-Independencia de campo, Globalista-Detallista. Amplitud de categorización Simplicidad-Complejidad cognitiva Reflexividad-Impulsividad Superficialidad-Profundidad Tolerancia-Intolerancia Ambiental	LLT Letteri's Learner Types Tipo de estudiantes de Letteri
	Dunn, Dunn y Price 1983	Emocional	LSI Learning Style Inventory Inventario de Estilos de Aprendizaje
		Sociológico	
		Físico	
		Psicológico	
	Keefe y Monk 1986	Habilidades cognitivas	LSP (learning Style Profile)
		Sensorial Preferencias de estudio y de instrucción	Perfil de estilos de aprendizaje

Estilos cognitivos	Pask 1952	Globalista/ detallista		Analogies Test y Divergence test Test de analogías y test de divergencias.
	Holzman and Klein 1954	Lebeller- Sharpener		Prueba de esquematización
	Witkin 1962	Campo dependiente-campo independiente		EFT (Embedded Figure Test) Prueba de figuras escondidas
	Hunt, Butler, Noy y Rosser 1978	Nivel conceptual	Independiente Indagador Auto asertivo	The paragraph Completion Test La prueba de finalización del párrafo
	Gregorc 1979	Concreto-secuencial Abstracto-secuencial Concreto-causal Abstracto-causal		The Style Delineator
	Kauffman 1979	Asimilador- explorador		A-E Style Questionnaire The assimilator Explorer Style El cuestionario de estilo asimilador explorador
	Kolb 1984	Divergentes Convergentes Acomodadores Asimiladores		LSI I Y LSI II (Learning Style inventory) Inventario de estilos de aprendizaje
	Biggs 1985	Dimensión de la estrategia	Profunda Superficial	SPQ Studies Processes Questionnaire
		Dimensión de la motivación	Profunda Superficial	Cuestionario de los Procesos de Estudio
	Juch 1987	Percibir Pensar Planear Hacer		LPE Learning Profile Exercise Ejercicio del perfil de aprendizaje
	Mc Carthy 1987	Imaginativos Analíticos De sentido común Dinámicos		4 MAT SYSTEM
	Sternberg 1988	Legislativo, ejecutivo y judicial Monárquico, jerárquico, anárquico y oligárquico Global, local Externo, interno Conservador, progresista		Inventario de estilos de pensamiento
	Schmeck 1991	Síntesis Análisis Procesamiento elaborativo Retención de hechos		ILP Inventory of Learning Processes Inventario de los procesos de aprendizaje
	Honey y Mumford 1992	Activo Reflexivo teórico Pragmático		LSQ The Learning Style Questionnaire El cuestionario de estilos de aprendizaje
	Entwistle y Tail	Superior, profundo, estratégico		ASI

	1994		Approaches to Style Inventory
	Vermunt 1994	No dirigido Reproducción Práctica dirigida aprendizaje dirigido	LSI Vermunt's Learning Style Inventory
	Alonso, Gallego y Honey 1997	Activo Reflexivo Teórico Pragmático	CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje)
	Kagan 1965	Impulsividad-reflexividad	MFFT Matching Familiar Figure Test Prueba de figura familiares
Preferencias de personalidad	Briggs y Myers 1976	Introvertido-extrovertido, Sensorial-intuitivo Racional- emocional	MBTI Myers- Briggs type indicator (indicador de tipos)
	Pavio 1971	Verbalizador-visualizador	Differential Hemispheric Activation Instrument Instrumento de Activación Hemisférica Diferencial
Bilateralidad cerebral	Allison y Hayes 1996	Intuición-análisis	CSI Cognitive Style Index Índice de estilo cognitivo
	Verlee Williams 1988	Lógico-Holístico Abstracto-Concreto Simbólico-literal	Modelo de los hemisferios cerebrales

Fuente: Elaboración propia a partir de Ospina, Salazar y Meneses (2013); Cassidi (2004) y de Gil y Domingo (2006).

A continuación, se describen las propuestas de Kolb y Honey y Mumford. La primera por ser referente teórico del modelo elegido para la aproximación al objeto de estudio de este proyecto de investigación. David Kolb desarrolló un modelo de aprendizaje basado en sus ideas sobre cómo la gente aprende. Para Kolb el aprendizaje es el proceso donde el conocimiento es creado a partir de la transformación de la experiencia, la cual puede ser activa o pasiva, concreta o abstracta. Los estudiantes comprenden la experiencia por medio de la experiencia concreta (EC) y la conceptualización abstracta (CA) y transforman la experiencia por medio de la observación y la reflexión (OR), y la experimentación activa (EA) (Kolb, como se citó en Kolb, Boyatsis y Mainemelis, 2001, p, 228). De esa manera la experiencia se transforma y conlleva a nuevo conocimiento.

Considera que el aprendizaje es un ciclo conformado por cuatro fases. En la primera etapa, que es la experiencia concreta, se activan emociones o sentimientos del discente, quien se involucra en una experiencia específica. En la etapa de la observación reflexiva, el discente

observa desde diferentes ángulos la información, busca las implicaciones y significados de lo observado. En la fase de la conceptualización abstracta, el discente emplea el pensamiento lógico, generaliza y formula hipótesis. En esta etapa integra e internaliza la información nueva. En la cuarta fase, el discente pone en práctica la información. Una vez que se pasan por las cuatro etapas, se acomoda el conocimiento y se inicia nuevamente el ciclo con una nueva experiencia o reformulación de una experiencia previa (García y Rodríguez, 2003).

En 1971, Kolb realiza un inventario para adultos de los estilos de aprendizaje para medir los puntos fuertes o débiles del aprendizaje y evalúa las cuatro capacidades que los estudiantes deben tener. En el inventario se ordenan jerárquicamente cuatro palabras que enuncian cuatro habilidades. En el modelo de Kolb los estilos se clasifican en divergentes, convergentes, asimiladores y acomodadores.

Los divergentes observan la información desde diferentes perspectivas, generan ideas, recaban información, están interesados en las personas, son creativos, imaginativos, artísticos, afectivos de mente abierta. Contrariamente, los convergentes prefieren trabajar individualmente, tomar decisiones, resolver problemas con facilidad, poner en práctica las nuevas teorías e ideas, además se involucran en actividades relacionadas con la tecnología y problemas.

Los asimiladores son concretos y lógicos. Las ideas y conceptos abstractos son más importantes que la interacción con personas, aprenden a través de explicaciones, disfrutan de la lectura, de conferencias y analizan teorías. Al contrario, los acomodadores se involucran en experiencias nuevas y que impliquen retos, prefieren actuar más, realizan diferentes proyectos probando diferentes enfoques (Kolb, Boyatziz y Mainemelis, 2001). El modelo aporta información valiosa sobre la forma en que las personas perciben y procesan la información. Algunos elementos de su propuesta han sido empleados en la creación de otros modelos teóricos.

El segundo modelo que se presenta es el propuesto por Honey y Mumford por ser fundamento teórico para este estudio. Ellos retoman algunos elementos del modelo de estilos de aprendizaje de Kolb tales como: la idea de un aprendizaje cíclico y la experiencia como parte importante del aprendizaje. No obstante, difieren en la clasificación de estilos de aprendizaje en su descripción, en el instrumento y en el papel de éste. Alonso et al. (1997) agregan un listado de las cualidades más comunes de cada perfil de aprendizaje. A partir de

una investigación de Alonso (como se citó en Cué, Rincón y García, 2008), este modelo ha sido considerado como base en diferentes investigaciones en España y América Latina. En el modelo de Honey y Mumford se clasifican los estilos de aprendizaje en activo, reflexivo, teórico y pragmático.

El estudiante con estilo activo se distingue por animar, improvisar, descubrir, arriesgar, colaborar y ser espontáneo, entre otras cualidades. Le gusta aprender con actividades que no consuman demasiado tiempo puesto que se compromete con entusiasmo en ellas, pero por poco tiempo. La emoción se transforma en aburrimiento al implicarse en tareas prolongadas. Le gusta la variedad, realizar una tarea tras otra. Se centra en sus actividades y tiende a implicarse en los asuntos de sus compañeros. Disfruta trabajar en equipos y es de mente abierta.

El estudiante con estilo reflexivo se distingue por trabajar de forma individual, ser ponderado, cuidadoso, receptor, analítico y exhaustivo, entre otras cualidades. Le gusta aprender por medio de los canales visual y auditivo. Antes de participar o hacer conclusiones, recopila la información, la explora y la analiza exhaustivamente. Examina prudentemente la información para apropiarse de ella. Le gusta trabajar en un ambiente distante y complaciente.

El estudiante con estilo teórico se diferencia por ser metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado, perfeccionista, entre otras cualidades. Disfruta conceptualizar, analizar y sintetizar. Integra la información en teorías lógicas de forma sistemática. Debido a que son racionales y objetivos se alejan de la ambigüedad y de lo subjetivo.

El estudiante con estilo pragmático se caracteriza por ser experimentador, práctico, directo, eficaz y realista, entre otras cualidades. Se implica en proyectos atractivos. Cuando les interesa un proyecto o idea actúan para llevarlo a cabo de forma rápida y con seguridad. Aplica las ideas en situaciones reales y cotidianas (Alonso et al., 1997).

El modelo de Honey y Mumford se utiliza comúnmente en el nivel superior. Los diferentes estudios analizados sugieren la exploración de los estilos de aprendizaje y la atención de ellos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes independientemente de sus cualidades y preferencias para trabajar con la información al momento de recibirla. Para el análisis, el tratamiento, el procesamiento y la recuperación de la información es conveniente

que los alumnos pasen por los cuatro ciclos del aprendizaje para que el aprendizaje ocurra y se eleve la calidad educativa (Alonso como es citado en Gil y Luna, 2007).

2.5.3 Dificultades enfrentadas de acuerdo con su perfil de aprendizaje.

Como se ha expuesto, cada discente tiene habilidades propias de su perfil de aprendizaje por lo que en ciertos problemas o experiencias de aprendizaje que enfrentan, pueden desenvolverse mejor que en otras. Alonso et al. (1997) enlistan algunas acciones que ayudan a aprender mejor a los alumnos activos, reflexivos, teórico y pragmáticos y una serie de problemáticas que estos alumnos sufrirían en el ciclo de aprendizaje por sus características particulares. Esta información sirve como base para anticiparse a las problemáticas y preparar las experiencias de aprendizaje de manera que los alumnos puedan potenciar y ampliar sus cualidades para aprender, independientemente de su predominancia de estilo de aprendizaje. En la tabla 3 se enlistan algunos detonantes que activan y obstaculizan el aprendizaje de los alumnos con respecto a su forma de aprender.

Tabla 3

Activación e inhibición del aprendizaje según el estilo de aprendizaje

Estilo de aprendizaje	Aprende mejor cuando	Dificulta el aprendizaje cuando
Activo	Intenta actividades nuevas Trabaja en equipo Propone ideas Dramatiza Cuando no son sometidos a discursos prolongados Presencia actividades de interés Acapara la atención Conduce debates, etc.	Escucha explicaciones con mucha teoría Asimila, analiza datos que no son claros Atiende a detalle Trabaja individualmente Repite actividades Hace trabajos detallados Está pasivo
Reflexivo	Saca conclusiones a su ritmo Trabaja sin prisa Lee o prepara de antemano Cuenta con suficiente tiempo para asimilar, considerar, analizar Puede escuchar opiniones de diferentes personas, etc.	Es líder Es centro de atención Conduce debates Dramatiza Actúa sin planificar Carece de datos para sacar conclusiones Cambia de actividades rápido, etc.
Teórico	Está en situaciones estructuradas con objetivos claros Cuenta con tiempo suficiente para explorar los escenarios Cuestiona Disfruta sentirse presionados intelectualmente Participa en situaciones complejas Está con personas del mismo nivel intelectual, etc.	Participa en situaciones emotivas o sentimentales Trabaja con métodos confusos Trabaja temas triviales Alejarse de estudiantes inferiores intelectualmente Hace algo descontextualizado u objetivo claro Participa en actividades no estructuradas o ambiguas, etc.

Pragmático	Copia o imita modelos Aplica lo aprendido de forma inmediata Experimenta Encuentra relación entre teoría y práctica Ve muchos ejemplos Simula problemas reales Se concentra en la práctica, etc.	Hace actividades sin relación a una necesidad inmediata Detecta que el aprendizaje no es aplicable Aprende teorías Trabaja sin entender cómo hacerlo Trabaja con personas por debajo de su ritmo de trabajo No hay recompensas, etc.
-------------------	--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de Alonso et al. (1997).

Conocer los detonantes que activarían u obstaculizarían el proceso de aprendizaje es importante para los profesores porque pueden incluir en las experiencias de aprendizaje los elementos que activan las fortalezas de los estudiantes de acuerdo con su perfil de aprendizaje. Por otro lado, para que los estudiantes son pertinentes para prever soluciones a las problemáticas que enfrentarían en sus experiencias de aprendizaje.

2.5.4 Estudios sobre estilos de aprendizaje.

Existen varias investigaciones en diferentes áreas de estudio donde se busca la relación o impacto de los estilos de aprendizaje con las variables que componen los rasgos individuales de los aprendices, el desempeño escolar, el aprendizaje del inglés, entre otros. Alonso et al. (1997) coinciden que los estilos de aprendizaje son un factor que deben ser tomado en cuenta porque ellos facilitan el aprendizaje de todos los estudiantes, consecuentemente, ayudan a elevar la calidad educativa.

Algunos estudios junto con sus hallazgos se exponen a continuación. El primer trabajo que se presenta es el de Barja (2015) quien caracteriza los estilos de aprendizaje del Centro Boliviano Americano ubicado en Sucre-Bolivia. El objetivo de este estudio fue identificar los estilos de aprendizaje favoritos para aprender inglés como segunda lengua. Utilizó el modelo de estilo cognitivo de Honey-Mumford y el instrumento CHAEA en una muestra de 173 estudiantes en el nivel superior. Los resultados revelan una predominancia del estilo reflexivo, seguido del estilo teórico, activo y finalmente del pragmático en los alumnos universitarios. En el estudio se tomaron en cuenta las variables sexo, edad, grado de instrucción y tiempo de estudio de la LE. Se observó una tendencia reflexiva en los estudiantes del género femenino, en el caso de los hombres la predominancia es teórica. Con respecto al grado de estudios se detectó predominancia del estilo pragmático en el primer año. Finalmente, se observó que los discentes reflexivos han aprendido inglés entre uno hasta

cuatro años. En el caso de los estudiantes activos, parece que desarrollan la LE más lento que los reflexivos porque les toman más de cuatro años aprender la LE.

En un estudio de cohorte se indaga sobre los estilos de aprendizaje y su relación con el éxito o fracaso escolar con 162 participantes en la facultad de medicina. Tomaron el modelo de estilos de aprendizaje de Kolb. Entre sus hallazgos observaron que los asimiladores tienen éxito en contextos de enseñanza tradicional, mostraron tendencia alta en la demora y conclusión de estudios. Contrariamente, en los alumnos con estilo de aprendizaje divergente y acomodador se observó una tendencia alta para concluir estudios sin demorarse en su conclusión. Parece que los individuos con perfil acomodador o divergente pueden ser inadecuados para el pensamiento científico, por ser intuitivos y por poseer poca capacidad de análisis. Por otro lado, increíblemente, los convergentes abandonaron sus estudios, resultado que difiere de lo expresado en la literatura sobre la tendencia de los alumnos convergentes a desempeñarse académicamente mejor que los alumnos con los otros estilos (Borracci y Arribáizaga, 2015).

Así mismo, en China en 2015, con una muestra de 308 estudiantes universitarios, se llevó a cabo un estudio sobre la relación entre la motivación, el nivel de competencia del inglés y los estilos de aprendizaje. Para identificar el estilo de aprendizaje, se empleó el inventario de estilos de aprendizaje (ILS) de Felder y Soloman, que incluye cuatro dimensiones bipolares: activo-reflexivo, sensitivo-intuitivo, visual-global y secuencial-global. Entre los resultados se observó que el nivel de competencia del idioma es bajo. Además, se notó, que los estilos de aprendizaje y la competencia lingüística varía significativamente, además de que los estilos de aprendizaje más comunes son el visual, secuencial y perceptivo. El estilo activo, mostró una correlación negativa con los resultados del examen final. Del mismo modo, el estilo visual manifestó correlación negativa con la motivación. Finalmente, afirman que los estilos de aprendizaje tienen una relación moderada con la competencia del inglés (Dai, 2015).

Por otro lado, en un estudio con una muestra de 170 estudiantes universitarios en Sarawak; se empleó el modelo de estilos de aprendizaje de Dunn y Dunn para identificar el estilo de aprendizaje preferido por mujeres y hombres en el desarrollo de una segunda lengua. En los resultados se observó que los estilos de aprendizaje entre ambos sexos son similares. En el aspecto psicológico: ambos tienen predominancia cerebral del hemisferio derecho;

emocional: ambos tienen motivación intrínseca y responsabilidad positiva; medio ambiente: prefieren espacios cálidos, silenciosos e iluminados; fisiológico: prefieren aprender en la mañana y seleccionaron percepción kinestésica-táctil. En el aspecto social los hombres prefieren estudiar en equipo a diferencia de ellos, las mujeres disfrutaban aprender con adultos. Con base en los resultados de los estudios, los investigadores sugieren que los estilos de aprendizaje sean tomados en cuenta en la instrucción para conservar el sentido de responsabilidad y la motivación de los alumnos (Subramanian, Yong, Melebek y Siding, 2014).

Por otra parte, en una muestra de 312 estudiantes universitarios se notó que la mayoría de los alumnos emplean una combinación de estilos. Con respecto a los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, se observó que los participantes que emplean más el estilo teórico lograron nivel académico medio. Además, los alumnos modifican sus estilos de aprendizaje a lo largo de su vida universitaria, según sea la situación de aprendizaje y sus experiencias. Los autores consideran necesario, que los alumnos conozcan e identifiquen su estilo de aprendizaje para lograr un proceso de aprendizaje exitoso (Bahamón, Vianchá, Alarcón y Bohórquez, 2013).

Feng y Díaz-Granados (2013) realizaron un estudio cuantitativo en una institución de nivel superior en Barranquilla Colombia, con una muestra de 167 estudiantes. Emplearon el instrumento CHAEA para identificar el estilo de aprendizaje. En los resultados observaron predominancia del estilo reflexivo. Con respecto al sexo y estilo de aprendizaje no hay relación significativa en la predominancia de su perfil de aprendizaje. En ambos sexos se encontró mayor preferencia por el estilo reflexivo. Además, se notó que entre el estilo activo, reflexivo y pragmático no hay correlación con el rendimiento académico, pero si encontraron correlación significativa entre el estilo teórico y el resultado de aprendizaje de la LE.

También, en un estudio cuasi experimental, en Irán en 2012, con 75 estudiantes universitarios de inglés como LE con el propósito de explorar si el aprendizaje de colocaciones del idioma inglés (combinaciones de palabras recurrentes o únicas) es favorecido por un estilo de aprendizaje específico. Se recurrió al modelo de Kolb en una muestra femenina de 17 a 35 años con nivel de competencia intermedio, de cuatro diferentes ramas de estudio. Entre los hallazgos, se observó que el estilo divergente predomina, además, las alumnas con predominancia en este estilo recordaron un número mayor de colocaciones

que el resto de la muestra. El investigador recomienda a los profesores tomar en cuenta los estilos de aprendizaje como información relevante para concientizar a los estudiantes, que el poseer un estilo de aprendizaje predominante, invita a la exploración de los otros estilos como medio para maximizar su potencial de aprendizaje (Mohammadzadeh, 2012).

Hay que mencionar también, los resultados de una investigación con 71 estudiantes de la universidad de New Taipéi, en China, realizada con el fin de encontrar la relación entre los estilos de aprendizaje y el empleo de estrategias entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico en el contexto de inglés como LE. En una muestra de 66 participantes 39 con alto y 27 con bajo rendimiento en la LE. Uno de los resultados reflejó que los estudiantes auditivos emplean más las estrategias sociales que los visuales. Concluyen que el adecuar el contenido a los estilos de aprendizaje, podría hacer de la instrucción una práctica de mejora en el desarrollo académico de los estudiantes (Pei-Shi, 2012).

Más aún, en una investigación cuantitativa, no experimental, en la universidad de Castilla-la Mancha, con una muestra 146 participantes. Estudiantes de la especialidad en Educación Infantil y Primaria insisten en el conocimiento y atención de los estilos de aprendizaje. En el estudio encontraron que, en el uso de las TICs, no se encontró un estilo predominante, pero si se manifiestan los estilos activo y reflexivo más que los otros perfiles. Los investigadores concluyen que es conveniente saber los estilos de aprendizaje de los estudiantes antes de diseñar, seleccionar o emplear algún recurso didáctico (De Moya, 2011).

Del mismo modo, se llevó a cabo una investigación en tres escuelas secundarias en la región de Murcia, con el propósito conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes; para concordar la práctica educativa con las diferencias individuales de los alumnos en términos de sus estilos de aprendizaje. Se empleó el inventario de estilos de aprendizaje de Dunn, Dunn y Price. Entre sus hallazgos, se encontró que los alumnos cambian sus preferencias de perfiles estilísticos dependiendo de la madurez o de la necesidad de adaptación al contexto escolar. Los investigadores sugieren cubrir las diferencias individuales de acuerdo con sus estilos de aprendizaje, estimular a los estudiantes a usar su estilo de aprendizaje predominante y animarlos a emplear sus fortalezas en el proceso de aprendizaje (Hervás, 2008).

Otro estudio que vale la pena mencionar, es el realizado para determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico del inglés como LE. Con una muestra

conformada por 112 estudiantes universitarios, el 84.69% de ellos posee un nivel de dominio alto de la LE. Los resultados mostraron que el estilo pragmático es el predominante; sin embargo, ese estilo no reveló una relación significativa con el aprendizaje de la LE. Contrariamente, el estilo reflexivo refleja influencia positiva en el aprendizaje de la lengua. Además, se observó que, a mayor predominio del estilo reflexivo, mayor el nivel de la LE. No obstante, a mayor dominio del estilo activo, menor es el rendimiento de la LE (Manzano, 2007).

Asimismo, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en 2005, se investigó sobre los estilos de aprendizaje con una muestra de alumnos en ciencias de la educación y profesores de diferentes especialidades y se encontró que los profesores conocen sobre las teorías de los estilos de aprendizaje, pero no las consideran en la clase. Los maestros abarcan el contenido de un curso sin reparar en las características individuales de los aprendices. Con respecto a los alumnos, reportan que desconocen la teoría y la práctica de los estilos de aprendizaje. A partir de los resultados obtenidos, se considera importante incluir los estilos de aprendizaje al planear, ejecutar y evaluar ya que al realizarlo aumenta la posibilidad de éxito de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Castro, 2005).

En lo que concierne a la investigación donde se empleó el modelo de Honey y Mumford, con una muestra de 216 participantes universitarios sobre la relación entre los estilos de aprendizaje, el rendimiento en matemáticas y la elección de materias optativas. En los hallazgos encontraron que existe una relación positiva en los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. En el caso de los alumnos teóricos y reflexivos con predominio alto y de los estudiantes activos y pragmáticos con predominancia moderada obtuvieron un buen rendimiento académico. También, se obtuvo información sobre el aprendizaje de la lengua extranjera. Con respecto a los alumnos con estilo reflexivo han logrado un mayor dominio de idioma. El estilo pragmático y el teórico no muestran relación significativa con el nivel de dominio de la lengua. Los autores observaron que los estilos de aprendizaje se consideran como parte aislada del proceso de aprendizaje. Aunque, creen que es necesario reconocerlos en cada alumno para que la intervención educativa se ajuste a las características individuales de los estudiantes, con el fin de contribuir en la formación integral de los alumnos (Luengo y González, 2005).

Previamente, en un estudio, en 2004, para comprobar la independencia entre algunas variables que influyen en el aprendizaje, se utilizó el inventario de estilos de aprendizaje de Kolb (LSI II). La muestra fue de 573 estudiantes de cinco licenciaturas distintas en la Universidad Complutense de Madrid. A partir de los datos recolectados, encontraron que los estilos de aprendizaje son independientes de la inteligencia y de la personalidad. Asimismo, descubrieron que existen diferencias en los estilos de aprendizaje entre hombre y mujeres. Los primeros son asimiladores y abstractos, mientras, que en las mujeres predomina el estilo adaptador y activo. Finalmente, sugiere la realización de más investigaciones en esta línea ya que la muestra empleada no es significativa (Castaño, 2004).

Anticipadamente, Camarero investigó en la Universidad de Oviedo en el 2000, con una muestra aleatoria de 447 alumnos del ciclo escolar 96-97. Evaluaron y midieron los estilos de aprendizaje con el Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Halló que los alumnos con menor rendimiento académico eran aquellos que empleaban más el estilo activo, este resultado coincide con la investigación realizada por Manzano. Los alumnos activos operan intuitivamente, gozan el momento, trabajan desorganizada y descuidadamente. Asimismo, observó que los estilos de aprendizaje son predominantes y recurrentes en cada campo de estudio. En el área de humanidades es más común el estilo activo, esta información confirma lo obtenido en trabajos realizados por González Tirados en 1985 y Kolb en 1982 (como se citaron en Camarero, 2000).

Finalmente, en un estudio en Guatemala realizado para conocer los diferentes estilos de aprendizaje, con una muestra fue de 664 adolescentes de siete escuelas públicas y privadas. Los participantes eran de diferente estrato social, creencia religiosa, lengua y área de especialización. Emplearon el instrumento creado por Dunn y Dunn, el inventario de estilos de aprendizaje y un cuestionario para los alumnos. En los resultados, se observa que los estudiantes con mejores resultados conseguían mejores puntajes en matemática, ciencias y ciencias sociales que en inglés y en español. Los alumnos creativos y con mejores promedios preferían estudiar en las tardes en un ambiente más cálido, en contextos de aprendizaje menos formales, con tareas menos estructuradas y sin necesidad de movimiento. Contrariamente, los alumnos con bajo rendimiento académico preferían el estilo kinestésico. Los investigadores concluyen que el conocer los estilos de aprendizaje ayudaría a los profesores

a mejorar los resultados de los estudiantes. Del mismo modo, mencionan que los logros escolares, son indicadores de éxito en la vida adulta (Sinatra, Sazo y Price, 1993).

Adicionalmente, a los estudios encontrados sobre los estilos de aprendizaje. También se encontró en Cabrera y Farías una propuesta de instrucción personalizada a partir del conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje. Con esta propuesta, el alumno podría desarrollarse holísticamente tanto en el plano personal como en el profesional. Con este enfoque se busca, potencializar el aprender a aprender, el aprender a comprender, el aprender a organizar el tiempo y el aprender a convivir con los demás, esto aspectos son importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. Con esta propuesta no solo intentan que el alumno aprenda la LE en un proceso activo, sino que, además, buscan que el aprendizaje trascienda a su vida social y profesional (Cabrera y Farías, 2005). En la Tabla 4, se presentan información relacionada con los estudios, exclusivamente, con aquellos centrados en el aprendizaje de lenguas extranjeras y los estilos de aprendizaje.

Tabla 4

Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de la lengua extranjera

Estudio	Contexto	Temas	Modelo de Estilo de aprendizaje	Instrumento	Hallazgos
Barja 2015	173 participantes de una institución boliviana	Estilos de aprendizaje y aprendizaje de inglés como L2	Honey y Mumford	CHAEA Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje	Se observó mujeres prefieren el estilo reflexivo. En los hombres predomina el estilo teórico. Los alumnos de primer año prefieren el estilo pragmático. Los alumnos reflexivos aprenden inglés más rápido que los alumnos activos.
Dai 2015	308 Participantes de una institución de música	Estilos de aprendizaje, Motivación, competencia la LE	Felder y Silverman	ILS (Index of learning styles) Felder y Soloman	Participantes lograron bajo rendimiento de la LE El estilo activo y los resultados del examen final se correlacionan negativamente El estilo visual y la motivación se correlacionan negativamente Los estilos de aprendizaje y el rendimiento de la LE se correlacionan moderadamente Existe diferencia entre el rendimiento de la LE y el estilo de aprendizaje.

Subramanian et al 2014	170 participantes de una institución de nivel básico	Estilo de aprendizaje por sexo y aprendizaje una L2	Dunn y Dunn	Learning Style Inventory (LSI)	Semejanza entre hombres y mujeres de estímulos de medio ambiente, emocional, psicológico, fisiológico excepto en el estímulo sociológico.
Feng y Díaz-Granados 2013	167 estudiantes universitarios en Barranquilla, Colombia	Estilos de aprendizaje y aprendizaje de una LE	Honey-Mumford	Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje	Estilo de aprendizaje reflexivo predomina en ambos sexos Entre los estilos activo, reflexivo y pragmático no hay correlación con el rendimiento académico. Hay correlación significativa entre el estilo teórico y el rendimiento académico.
Mohammadzadeh 2012	75 participantes universitarios	Estilos de aprendizaje y Aprendizaje de colocaciones de la LE	Kolb	Learning style inventory II	Existe predominancia del estilo divergente El estilo divergente beneficia el aprendizaje de colocaciones.
Pei-Shi 2012	71 estudiantes universitarios	Estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico del inglés como LE.	Brown	Cuestionario de preferencias de estilos de aprendizaje perceptuales (PLSPQ)	Hay relación entre los estilos de aprendizaje y el uso de las estrategias sociales Hay relación entre los estudiantes auditivos y las estrategias sociales Hay relación entre el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico.
Manzano 2007	112 participantes universitarios	Estilos de aprendizaje, rendimiento académico de la LE.	Alonso, Gallego y Honey	Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje	El estilo el reflexivo y el aprendizaje de la LE se correlacionan positivamente El estilo activo y el rendimiento académico se correlacionan negativamente.
Luengo y González 2005	216 participantes universitarios	Estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de la LE.	Alonso, Gallego y Honey	Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje	El estilo el reflexivo y el rendimiento académico de la LE se correlacionan positivamente.
Sinatra, Sazo, y Price 1993	664 participantes universitarios	Estilos de aprendizaje y rendimiento académico	Dunn y Dunn	Learning style inventory LSI	Mayor rendimiento académico en matemática, ciencias y ciencias sociales Menor rendimiento académico en inglés y español Estilo kinestésico y rendimiento académico se correlacionan negativamente.

Fuente: Elaboración propia.

Estas son algunas de las investigaciones encontradas sobre los estilos de aprendizaje y la relación que guardan con el rendimiento académico en general y del inglés como LE en particular. Son estudios realizados en su mayoría con muestras conformadas por estudiantes universitarios, excepto el trabajo de Subramanian et al. (2014) y el de Hervás (2008). Emplearon muestras de 71 a 664 participantes. Los hallazgos de los estudios donde emplearon el modelo de Honey y Mumford sugieren una relación positiva entre los estilos reflexivo y teórico y negativo entre el estilo activo y el rendimiento académico. Es decir, a mayor predominancia de estilo reflexivo y teórico, mayor es el desarrollo de la LE y

contrariamente cuando la predominancia es mayor en el estilo activo, menor es el resultado de aprendizaje de la LE. Tomando en cuenta los hallazgos y recomendaciones sobre los estudios relacionados con el inglés y los estilos de aprendizaje, se concluye que es importante tomar en cuenta los perfiles de los alumnos con el fin de mejorar la instrucción y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

2.6 Experiencia de aprendizaje

A diferencia del resultado satisfactorio obtenido en la búsqueda referente al concepto de estilo de aprendizaje, no fue el mismo con respecto al término experiencia de aprendizaje, puesto que no se encontró una definición de ella de forma explícita. Por lo tanto, para este estudio fue necesario crear una definición de experiencias de aprendizaje a partir del análisis y fusión de los vocablos experiencia y aprendizaje.

Antes de exponer los significados de experiencia y aprendizaje, se presenta como Dewey define “experiencia” y la cualidad de esta. Para Dewey una experiencia es “la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente” que favorecen o limitan el desarrollo de experiencias futuras (Ruiz, 2013); es decir, las experiencias presentes están relacionadas con las posteriores. El aprendizaje ocurre cuando hay conexión entre experiencias, hacia atrás y hacia adelante, es decir de las presentes y las posteriores. Debe haber conexión entre lo que hacemos a las cosas y lo que se goza de las cosas conseguidas y al mismo tiempo las experiencias presentes se relacionan con las experiencias posteriores. Cuando se cumple esta asociación, la experiencia es valiosa porque sigue el principio de continuidad, es decir, hay conexión entre las experiencias presentes y futuras. El enlace es conveniente puesto que toda experiencia pasada modifica de algún modo la cualidad de la que viene después.

Dewey (1938) considera que la educación genuina ocurre por la experiencia, pero indica que a veces eso no sucede por la existencia de experiencias anti educativas, las cuales detienen o entorpecen el desarrollo de las experiencias futuras. La falta de unión entre las experiencias ocasiona pereza, negligencia, falta de sensibilidad y reactividad. Aunque las experiencias sean deleitables si no siguen el principio de continuidad, la energía se dispersa y la persona llega a ser atolondrada, consecuentemente, se generan malos hábitos dispersivos y desintegrados. Finalmente, se pierde la capacidad para controlar las experiencias futuras.

Dewey considera la experiencia parte fundamental del aprendizaje e indica que toda experiencia de aprendizaje está compuesta por una fase de ensayo-error; es decir, se hace algo y cuando ese algo falla, se realiza otra acción y se sigue intentando hasta que funcione el intento. Por lo tanto, Dewey sugiere a los profesores preparar experiencias incitando la actividad del alumno, planear experiencias de aprendizaje presentes que provoquen experiencias de aprendizaje futuras deseables (Dewey, 1938). De ese modo, el enlace de las experiencias previas con las presentes permite al estudiante hacer uso de lo aprendido en una situación inédita.

Como ya se ha mencionado previamente Dewey define la experiencia como el total de interacciones entre las personas y su ambiente, la cual está compuesta por un elemento activo y pasivo. Dewey influye en la concepción de experiencia en algunos filósofos y pedagogos, puesto que se observan elementos en sus definiciones. En el caso del filósofo Mèlich, se ve un elemento en común entre su propuesta y la de Dewey en la idea de “padecer”. La experiencia se considera como un “padecer, es como salir de viaje, salirse de uno mismo e ir hacia lo otro, hacia el otro” (Mèlich, 2002, p. 77). En la definición de Zambrano (como se citó en Domingo, 2012), la experiencia es el conocimiento conectado al vivir y a un suceder temporal. En el caso del filósofo y pedagogo Larrosa (2009), coincide con la idea de suceder puesto que considera que la experiencia es algo que pasa, transforma, y permite relacionarse con algo, que involucra, que afecta y transforma al individuo de manera única. También, en la propuesta de Larrosa se observa el elemento pasivo que Dewey menciona como elemento de la experiencia. Con base en las definiciones mencionadas se define experiencia como un acontecimiento temporal que forma parte del ser, que lo afecta y lo transforma de manera única mediante la interacción con su ambiente.

Con respecto al vocablo aprendizaje existen diversas definiciones con elementos particulares dependiendo de la postura filosófica bajo la cual se propone. En este trabajo solo se presenta el constructo desde una mirada cognitiva y conductual. Desde una perspectiva cognitiva, el aprendizaje se define como “un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia” (Ellis, 2005, p.5). Bajo una perspectiva conductual “El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia” (Ellis, 2005, p.5). En ambas definiciones se menciona una transformación relativamente permanente. Aunque en la

primera hace referencia a cambios a nivel mental y la segunda se refiere a modificaciones en el comportamiento. La definición de Schunk coincide con la idea de cambio en el comportamiento, indica que el aprendizaje “es un cambio duradero en el comportamiento, o en la capacidad de comportarse de una manera determinada, que resulta de la práctica u otras formas de experiencia” (Schunk, 2012, p.4). Aunque Schunk clama proponer una definición cognitiva esta se asemeja más a la postura de tipo conductual, aunque implícitamente se infiere que todo cambio en la conducta llega a ser porque en las representaciones mentales se han generado transformaciones.

Schunk disgrega su definición de aprendizaje en tres criterios e indica que el aprendizaje conlleva a cambios en el comportamiento, menciona que una persona ha aprendido cuando realiza cosas de manera diferente. Un segundo punto, es la idea de perdurar en el tiempo, se considera aprendizaje si el cambio permanece a través del tiempo, un lapso mayor a unos segundos u horas, porque de cierta manera existe el olvido, se observa que no todo lo aprendido, que en algún momento fue una fuente de cambio, permanece eternamente. Pero cuando ese aprendizaje perdura por un lapso considerable, entonces si se considera aprendizaje; sin embargo, no se reconoce como aprendizaje cuando la transformación es solo por un periodo de tiempo corto, esto es, por segundos, o por algunas horas. Ejemplifica los cambios en la conducta que ocurren en un individuo cuando este procede bajo la influencia de ciertas sustancias que modifican su comportamiento, en esas circunstancias la transformación conductual, no se considera como aprendizaje. El tercer criterio supone que el aprendizaje ocurre por la experiencia por medio de la interacción con otros o la observación de otros.

Después del análisis de los constructos y la fusión de estos, se cree que en un tiempo y un espacio específico algo les pasa a los estudiantes, donde el ensayo y la actuación sobre lo que reciben o se les presenta, les trae como resultado un cambio. De modo que, en este estudio se considera que una experiencia de aprendizaje es un acontecimiento temporal que le ocurre a un individuo que lo afecta y transforma su conducta y sus representaciones mentales de manera única mediante la interacción con su ambiente.

2.7 Estudios sobre experiencias de aprendizaje del inglés

En los estudios analizados sobre experiencias de aprendizaje en la LE, se observó un esfuerzo de los profesores por brindar una práctica educativa pertinente con las necesidades de los estudiantes. De acuerdo con Domingo (2012) se atiende el aspecto educativo con la observación y escucha de lo que sucede en las aulas, a partir del análisis, y la comprensión de lo que ocurre a los estudiantes y a los profesores en las aulas. Indica que lo verdaderamente educativo es aquello que le significa y qué le mueve a hacer algo con lo que se les presenta en las aulas. En este caso, los profesores promovieron experiencias de aprendizaje con el fin de mejorar el rendimiento académico de sus estudiantes.

Con base en los hallazgos en los diferentes estudios analizados sobre experiencias de aprendizaje de la LE, se observó que los profesores universitarios actuaron para preparar las experiencias de aprendizaje, las cuales permitieron la promoción y el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes de inglés. Se apreció compromiso, estima, cooperación, respeto, sano juicio, comunicación efectiva, creatividad, organización, conductas éticas, responsabilidad, entusiasmo e interés por parte de los profesores hacia el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Guillén (1993) estas características son idóneas en un docente universitario porque favorecen la relación entre los docentes y los alumnos; permiten desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes positivas en el alumno para la obtención de los objetivos de aprendizaje en un ambiente que les genera confianza.

Esas son las cualidades de los profesores que se identificaron en los 27 artículos analizados donde se reportan las experiencias de aprendizaje del inglés como LE desde las voces de los aprendices de inglés. Los temas encontrados en esta línea de investigación son sobre las experiencias de aprendizaje de la LE en general (37.03%); experiencias y uso de la Tics en el aprendizaje de la LE (29.6%); experiencias y recursos didácticos (3.7%); experiencias y teoría experiencial (7.4%); Experiencias y escritura (7.4%); experiencias y enfoque pedagógico (11.11%). Además, se encontró un estudio con una propuesta metodológica para la recuperación de las experiencias. En la tabla 5 se presenta 27 estudios los cuales reportan las experiencias de aprendizaje del inglés como LE.

Tabla 5

Temas, metodología y contexto de estudios sobre experiencias de aprendizaje

Autores	Temas	Metodología	Contexto
Ho, et al. (2004)	Dificultades en el aprendizaje y sus implicaciones en el aprender a aprender	Cualitativo Entrevistas individuales y grupo focal	PoliU Universidad de Hong Kong
Sawir (2005)	Dificultades en el aprendizaje y efectos de las experiencias previas	Cualitativo Entrevistas	12 estudiantes extranjeros en una Universidad australiana
Gisbert y Córdova (2008)	Experiencia de aprendizaje y tutoría entre pares	Innovación Observación	43 participantes en una universidad mexicana.
Morales (2008)	El rock como recurso didáctico	Cualitativo Cuestionarios, diarios y notas de campo	2 estudiantes adultos colombianos, en clases privadas
Clavijero, Hine y Quintero (2008)	El foro virtual como recurso didáctico en la LE	Cualitativo diario virtual	17 estudiantes de una universidad en Colombia y 24 estudiantes en Canadá
Muñoz y González (2010)	Lectura de comprensión en un curso a distancia	Estudio de caso Entrevistas a profundidad y diario del profesor	48 estudiantes en una Universidad Colombia
Bruguier y Greathouse (2011)	Desarrollo intercultural y el aprendizaje basado en la experiencia	Innovación Portafolio Diarios Chats Narraciones	40 estudiantes de universidades americanas, canadienses y mexicanas
Mateos y Núñez (2011)	Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos		
Rowland (2011)	Comparación de experiencias de aprendizaje de idiomas	Práctica exploratoria Cuestionarios Resúmenes	6 estudiantes extranjeros en una universidad en Australia
Herrera (2012)	Auto acceso y experiencia de aprendizaje	Cualitativo Estudio de caso Observación Entrevistas semiestructuradas	Estudiantes de Universidad en México
Tin (2013)	Interés en el aprendizaje del inglés como FL/L2	Cualitativa Autoinforme	11 estudiantes del inglés de varias nacionalidades en programas de TESOL
Boonkongsaen y Intaraprasert (2014)	Experiencias de aprendizaje y estrategia para aprender vocabulario	Cuantitativo Cuestionario	905 estudiantes de una universidad tailandesa
Ok (2014)	El portafolio digital y aprendizaje de vocabulario	Cualitativo Entrevista no estructurada Ensayos reflexivos de los alumnos	46 estudiantes de una universidad en Turquía
Hernández y Díaz (2015)	La escritura autobiográfica en inglés como LE	Cualitativo Observación Cuestionarios	Estudiantes de una Universidad en Colombia
Kim (2015)	Aprendizaje basado en proyectos	Cualitativo Diario del estudiante Entrevista	47 estudiantes en una Universidad en Corea
Çelebi, Karaaslan y Demir-Vegter (2016)	El corpus, el aula invertida y aprendizaje léxico-gramatical	Mixto Cuestionarios	16 estudiantes de una Universidad Turca
Debreli (2016)	Aprendizaje y enseñanza alumnos maestros	Cualitativo Entrevistas semiestructuradas	16 estudiantes de una universidad turca
Lee, Ardeshiri y Cummins (2016)	Programa computacional como alternativa de instrucción en la LE	Cualitativo Entrevistas	22 participantes de Irán 23 estudiantes y un grupo de una universidad coreana

Lobatos y Herrera (2016)	Proceso didáctico en la enseñanza del inglés. Opinión del alumno sobre la didáctica utilizada por sus profesores	Cuantitativo Cuestionario	105 participantes mexicanos
Obillos (2016)	Experiencias, percepciones y actitudes en la integración de las Tic	Cualitativo Cuestionario	Participantes de una institución Filipina
Pospíšilová (2016)	Uso del portafolio digital y autonomía en los alumnos de idiomas	Mixto Exámenes estandarizados Entrevistas a profundidad	3 profesores y 48 participantes de una Universidad Checa
Jenkins y Clarke (2017)	La teoría experiencial y el diario	Cualitativo Diarios	Participantes de Universidad en Estados Unidos
Sánchez Solarte, Obando Guerrero, e Ibarra Santacruz (2017)	Percepciones y cursos de idiomas de alumnos de pregrado	Cualitativo Observación Diarios del estudiante	Participantes en universidad colombiana
Mali (2017)	Experiencias de aprendizaje de alumnos de la LE y la instrucción basada en proyectos	Cualitativo Notas reflexivas de los estudiantes	30 participantes en una Universidad en Indonesia
Iranmanesh y Darani (2018)	Las películas y el género en el aprendizaje de expresiones idiomáticas.	Cuantitativo Pretest Tratamiento Postest	30 participantes de una Universidad Iraní
Nam (2018)	Experiencias de aprendizaje de alumnos de pregrado en el extranjero	Cualitativo Entrevistas	2 estudiantes coreanos. Estudiando la LE en una universidad finlandesa y en una australiana
Taskiran, Gumusoglu y Aydin (2018)	Fomento del aprendizaje de idiomas extranjeros con twitter: Reflexiones de los aprendices de inglés	Cualitativo Cuestionarios	100 participantes de una Universidad turca

Fuente: elaboración propia.

En los hallazgos de esos estudios se encontraron experiencias positivas y negativas de aprendizaje de la LE. Esas experiencias de aprendizaje están relacionadas con el contexto institucional (Boonkongsaen e Intaraprasert, 2014; Delibri, 2016; Gisbert y Córdova, 2008; Herrera, 2012; Ho et al., 2004; Lobatos y Herrera, 2016; Nam, 2018; Rowland, 2011; Sawir, 2005; Tin, 2013); con el contexto local (Sawir, 2005 y Tin, 2013). Experiencias y uso de la Tics (Çelebi, Karaaslan y Demir-Vegter, 2016; Clavijero, Hine y Quintero, 2008; Lee, Ardeshiri y Cummins, 2016; Mali, 2017; Muñoz y González, 2010; Ok, 2014; Obillos, 2016; Pospíšilová, 2016). Los estudios se presentan por temáticas.

2.7.1 Experiencias de aprendizaje relacionadas con el contexto.

Nam (2018) utilizó en su estudio una muestra de estudiantes, quienes estudiaron la LE en el extranjero, en él observó que el éxito en el aprendizaje de la LE depende de los objetivos de estudio y de la hospitalidad de la comunidad anfitriona. Estar inmersos en un país de habla inglesa permite que el aprendizaje de idiomas se acelere, aumenta la confianza, el desarrollo estrategias para comunicarse en la LE y favorece el aprendizaje de la cultura.

Debreli (2016) encontró experiencias de aprendizaje positivas, las cuales están asociadas con el profesor cuando trata bien a los estudiantes, se relaciona bien con ellos, atrae su atención, emplea la comunicación no verbal como son los gestos y los ayuda cuando los estudiantes tienen dudas. Los participantes consideran que los profesores deben ser entusiastas, sensibles, preocupados por las opiniones de los alumnos y cuidadosos. Las experiencias de aprendizaje negativas surgen cuando los profesores humillan o avergüenzan a los estudiantes delante del grupo, además cuando se centran en la enseñanza de gramática por medio de ejercicios mecánicos.

Boonkongsaen e Intaraprasert (2014) encontraron que la autonomía permite el desarrollo de la LE. En la investigación encontraron que los estudiantes emplean más estrategias para aprender vocabulario. En este estudio se promovió la autonomía por medio de la práctica de la LE fuera del aula. Los alumnos que llegaron a ser autónomos aprendieron el vocabulario más fácilmente que los alumnos que practicaban la LE exclusivamente en su contexto escolar.

Tin (2013) indicó que el docente y el contexto son determinantes en la cualidad de las experiencias de aprendizaje. Los alumnos aprenden cuando el docente provee explicaciones claras, los asiste, tiene un alto nivel de dominio de la LE. Además, cuando los estudiantes emplean la LE dentro y fuera del aula, específicamente en su contexto familiar porque los aprendices utilizan la LE para llevar a cabo actividades de entretenimiento, que les causan alegría, por lo tanto, aprenden la LE. La alegría despierta el interés por el aprendizaje y el interés está ligado al deleite, el regocijo, al esparcimiento y al éxito. Estas condiciones son efectivas para aprender.

Rowland (2011) encontró que los alumnos aprenden vocabulario cuando tienen la libertad para elegir el vocabulario que necesitan aprender porque ellos están conscientes de lo que no saben. Además, los participantes piensan que se debe tomar en cuenta sus habilidades individuales para aprender. Del mismo modo, encontró que cuando se promueve la autonomía en el aprendizaje, los estudiantes obtienen resultados favorables.

Gisbert y Córdova (2008) promovieron la autonomía y el trabajo colaborativo por medio de la tutoría entre iguales. Unos estudiantes actuaron como tutores y otros tutorados. El logro del proyecto se midió por medio de exámenes, los cuales solicitaban información vista en las asesorías. Los resultados de los exámenes fueron buenos. Consideran que el éxito de este

proyecto fue por la entrega y compromiso de los participantes y responsables del estudio para realizar sus tareas. En el caso de los tutores se observó que prepararon sus asesorías y en los tutorados hubo disposición para exponer sus dudas y para recibir atención personalizada. Por otra parte, los profesores responsables del estudio observaban, supervisaban, evaluaban y retroalimentaban a los participantes sobre su desempeño.

Aunque en los estudios se encontraron experiencias de aprendizaje positivas, también, se identificaron experiencias negativas ocasionadas por el método de enseñanza, el cual era desconocido para los estudiantes o con ciertas prácticas que los participantes consideraban como repetitivas o aburridas (Debreli, 2016; Ho, et al., 2004 & Sawir, 2005). También, cuando los estudiantes deben tomar el control total de su aprendizaje sin el apoyo del docente (Herrera, 2012). Asimismo, cuando los profesores atienden solo el factor cognitivo e ignoran el factor afectivo (Ho, et al., 2004). Igualmente, los estudiantes consideran innecesario la libreta de apuntes porque anotar el vocabulario nuevo en ella es tedioso e inútil ya que no aprenden de esa forma (Rowland, 2011). Finalmente, los alumnos señalan que la pronunciación de los profesores no nativos del inglés influye negativamente en su aprendizaje (Sawir, 2005).

Los hallazgos señalan que los estudiantes atribuyen en gran parte el éxito o el fracaso en el aprendizaje de la LE al profesor, consideran que los profesores son una fuente importante en el desarrollo de la LE porque sus acciones pedagógicas promueven experiencias de aprendizaje positivas. Gracias a ellas pueden desarrollar la LE porque se atienden sus necesidades cognitivas y afectivas. Contrariamente, los profesores llegan a ser uno de los principales obstáculos para el desarrollo de la LE cuando los profesores ignoran el aspecto emocional, las habilidades o las técnicas de aprendizaje de los alumnos en las experiencias de aprendizaje.

2.7.2 Experiencias de aprendizaje relacionadas con la tecnología.

Mali (2017) encontró que la TIC permite que los estudiantes sean autónomos, cooperativos, de mente abierta; compartan responsabilidades para hacer sus tareas; creen un ambiente de trabajo cómodo. Además, los participantes aprendieron a emplear la tecnología, a la cual consideran como herramienta útil en el ámbito laboral. Aunque la TIC facilita el aprendizaje,

puede llegar a ser desfavorable para estudiantes acostumbrados a trabajar en un ambiente de aprendizaje centrado en el profesor.

Çelebi, Karaaslan y Demir-Vegter (2016) emplearon la lingüística de corpus y el aula invertida para promover la práctica de la LE fuera del contexto institucional. En los hallazgos encontraron que esta forma de trabajar la información generó las condiciones óptimas para el trabajo colaborativo, para la promoción de relaciones entre los alumnos con otros alumnos, el docente con los alumnos y los alumnos con los materiales. Además de incrementar el trabajo autónomo, ambas técnicas conllevan a una enseñanza de calidad. La lingüística de corpus permitió a los participantes trabajar con ejercicios reales de la vida cotidiana. La técnica del aula invertida ayudó a los estudiantes a actuar a su propio ritmo con actividades contextualizadas.

Lee, Ardeshiri y Cummins (2016) encontraron que el programa de multiliteracidad asistido por computadora fue una experiencia de aprendizaje de la LE positiva porque los estudiantes pudieron comunicarse en inglés de forma auténtica. Los participantes consideran que trabajar con medios sociales tales como el chat, ayuda a desarrollar la habilidad oral en la LE, a trabajar de forma colaborativa, a conocer la cultura de sus pares, a hablar con estudiantes extranjeros, a hacer amigos y a superar el miedo a hablar en público. Por otro lado, las dificultades que enfrentaron fueron debido al bajo desarrollo de la habilidad oral en la LE. La incapacidad para comunicar ideas complejas limitó el contenido de las conversaciones. Aunado a lo anterior, la duración del curso fue insuficiente, la carga de trabajo del programa fue agotadora puesto que requería trabajo extra.

Obillos (2016) encontró que la tecnología motiva a los alumnos a aprender e impacta favorablemente en el desarrollo de la LE. Entre los efectos positivos están el aumento de la concentración, el compromiso, la autonomía, la comprensión, el trabajo colaborativo, el esfuerzo para desarrollar la LE; un mejor clima de trabajo en el aula y un mejor comportamiento.

Pospíšilová (2016) observó que el portafolio virtual ayuda a los alumnos a ser autónomos en poco tiempo. Además, el portafolio ayuda a en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de la LE.

Ok (2014) halló que la tecnología ayuda a promover experiencias de aprendizaje positivas. En su estudio encontró que el portafolio digital permite desarrollar las habilidades de

escritura y la oral en la LE, además de aumentar la autonomía en el aprendizaje. Aunque al inició del tratamiento los alumnos tenían una actitud negativa porque consideraban que las actividades eran aburridas y requerían trabajo adicional, esa actitud cambió en el transcurso del proyecto al observar su progreso. Al final del proyecto, los participantes estuvieron satisfechos con sus resultados.

En el estudio de Muñoz y González (2010) utilizaron la plataforma Moodle como estrategia para impulsar el trabajo fuera del aula para promover la lectura en la LE. La experiencia de aprendizaje fue favorable cuando los profesores guiaban a los alumnos para resolver las dificultades que encontraban en el manejo de la plataforma o con las actividades y cuando los profesores corrigen las tareas inmediatamente y atienden a los alumnos de forma personalizada. Pero se tornó desfavorable cuando los alumnos no podían comprender la dinámica de trabajo propuesta en la plataforma, ni organizar su tiempo para realizar las tareas. Eso causó desesperación y frustración en los alumnos.

Clavijero, Hine y Quintero (2008) hallaron que utilizar el portafolio digital, ayuda a centrar el proceso de aprendizaje en los alumnos. Los propósitos de emplear el portafolio fueron promover la práctica de la LE y la distribución de textos auténticos. Entre los resultados de este modo de trabajo están el desarrollo de la autonomía y el aumento de la democracia en el aprendizaje puesto que los alumnos eligen libremente lo que redactan. Al final, los alumnos escribieron artículos cortos en lugar de textos personales, lo cual demostró la utilidad del portafolio digital.

Los hallazgos de los estudios sobre experiencias de aprendizaje y tecnología muestran que es una herramienta ideal para formar alumnos autónomos y colaborativos. Además, contribuyó para mejorar la disciplina, aumentar la motivación y la confianza de los alumnos. Aunque, se encontró que la tecnología no es aceptada por todos los estudiantes con agrado sobre todo cuando enfrentan problemáticas en el uso de la tecnología o abandono por parte de sus profesores puesto que esas condiciones pueden hacer que el estudiante se sienta perdido o fracasado.

2.7.3 Experiencias de aprendizaje de la LE y la teoría del aprendizaje experiencial.

Jenkins y Clarke (2017) emplearon la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb con el fin de que los alumnos pasen por las cuatro fases del ciclo de aprendizaje. Observaron un mayor compromiso de todos estudiantes incluso aquellos que estaban desconectados de las tareas. Los alumnos escribieron diarios y decidieron cómo presentar sus entradas de manera libre, algunos cantaron, actuaron o hicieron comics. La libertad que tuvieron para decidir como presentar sus entradas, incremento el interés de los participantes en la realización de sus diarios.

Bruguier y Greathouse (2012) hicieron un estudio interinstitucional entre Canadá, Estados Unidos y México. En los hallazgos encontraron que los participantes mexicanos eran los más tímidos y recelosos para hablar y escribir en la LE y quienes más demoraron en la entrega de las tareas. Los participantes consideraron que el curso fue significativo, fructífero, divertido y motivante porque les permitió practicar con gente real, aprender la LE, cultura, historia y temas de actualidad. En general participantes encontraron más aspectos positivos que negativos. Las problemáticas que los participantes enfrentaron fueron con la tecnología primordialmente cuando perdían la señal auditiva y el tiempo adicional que debían invertir en la realización de las lecturas.

2.7.4 Experiencias en el aprendizaje del inglés y enfoque pedagógico.

Sánchez Olarte, Obando Guerrero e Ibarra Santacruz (2017) hicieron un estudio en un contexto de enseñanza centrado en el profesor. Los hallazgos indican que este enfoque no es grato para todos los integrantes del grupo. Los participantes consideran que el profesor debe renovar y modificar los recursos didácticos; emplear materiales auténticos y atractivos e incluir presentaciones orales o juegos. Los alumnos desean que los maestros innoven, asuman nuevos roles y que haya más cursos de la LE con horarios flexibles.

Kim (2015) encontró que el enfoque centrado en el alumno no es aceptado por todos los participantes. Trabajar bajo este enfoque confunde a los estudiantes y crea resistencia en los estudiantes porque deben tomar el control total de su proceso de aprendizaje, de modo que deben aprender a trabajar de forma autónoma. Otro inconveniente de este enfoque es cuando el tamaño de grupo es grande y que los estudiantes con menor nivel de dominio de la LE

necesitan un enfoque de enseñanza centrado en el profesor. En ambos contextos, los estudiantes tuvieron problemas para aprender la LE.

Herrera (2012) empleó un modelo de aprendizaje sin clase, en este estudio los aprendices debían trabajar en el desarrollo de la LE de forma independiente en un tiempo específico. Los participantes debían realizar una cantidad de actividades específica en el laboratorio de idiomas. En esta experiencia de aprendizaje los estudiantes tomaron el control de su aprendizaje, ellos decidían cuando hacer las tareas. Con esta práctica algunos estudiantes llegaron a ser autónomos, pero esta forma de trabajar no fue apropiada para algunos participantes porque no pudieron adaptarse a él. Los participantes que no se adaptaron a esta forma de trabajo consideraron que era difícil y poco útil esta propuesta y opinaron que era necesario estar en un curso con profesores y compañeros.

Por las características de las propuestas solo algunos participantes encontraron útil trabajar bajo las condiciones establecidas en cada uno de los modelos probados, de modo que en las investigaciones de Kim (2015), Sánchez Olarte, Obando Guerrero e Ibarra Santacruz, (2017) y Herrera (2012) solo algunos aprendices se sintieron cómodos con la propuesta de trabajo de los profesores.

2.7.5 Método para la aproximación a las experiencias de los alumnos.

Mateos y Núñez (2011) proponen la narrativa como medio para aproximarse y recuperar las experiencias de aprendizaje para entender los fenómenos del contexto escolar, porque en las experiencias relatadas por los participantes se pueden conocer sus intereses, emociones, gustos, disgustos, pesares y necesidades que viven, vivieron o que les hubiera gustado vivir o no vivir en sus aulas.

2.7.6 Experiencias de aprendizaje y recursos didácticos.

Morales (2008) reconoció las necesidades y las preferencias de sus alumnos para aprender la LE, de modo que empleó las canciones de rock para que sus participantes aprendieran la LE de manera integral ya que por medio de ellas promovió actividades que permitieran la

práctica y desarrollo de las cuatro habilidades de la LE tales como la oral, la auditiva, la escrita y lectura y a enseñar gramática y vocabulario.

2.7.7 Experiencias de la escritura en inglés.

Hernández y Díaz (2015) promovieron la redacción autobiográfica, por medio de ella los estudiantes valoraron y mejoraron la escritura académica como medio de desarrollo académico y de comunicación en la LE. Al principio del proyecto, los participantes consideraban el proceso de escritura como una tarea compleja y frustrante. Con la práctica de la redacción autobiográfica, los alumnos se familiarizaron con los elementos textuales entre ellos la planeación, la revisión, las estructuras gramaticales y sintácticas. Además, les ayudó a entender la diferencia entre su código materno y el extranjero.

Iranmanesh y Darani (2018) realizaron un estudio sus resultados indicaron que las películas promueven el aprendizaje de expresiones idiomáticas y frases cotidianas de la LE. Este recurso fomenta la práctica auténtica de la LE ya que el estudiante está expuesto al uso natural de la lengua puesto que las películas contienen términos coloquiales, contracciones, reduccionismos, estrés, acentos y dialectos. Las películas generan una actitud positiva hacia el aprendizaje, debido a que estimulan la atención, la motivación y la cultura lingüística. Del mismo modo, permiten desarrollar la LE de manera global puesto con las películas puede desarrollar la habilidad auditiva y escrita; el incremento del vocabulario; el estudio de la gramática y de aspectos culturales de la LE.

Los resultados sugieren una constante reflexión e innovación en la práctica docente. Tomar decisiones sustentadas en la literatura para que el desarrollo de la LE sea posible en todos los alumnos. Como se pudo apreciar promover experiencias de aprendizaje es una tarea muy compleja puesto que una acción metodológica puede ser percibida como una experiencia positiva para algunos alumnos, pero negativa para otros. En la promoción de experiencias de aprendizaje, se debe estar atento a las reacciones y a los comportamientos de los estudiantes y hacer los ajustes necesarios para satisfacer en la medida de lo posible las necesidades de todos los alumnos en un grupo. Con el fin de lograr experiencias de aprendizaje positivas, que permitan que entre las experiencias que el alumno vive se logre el principio de

continuidad; al cual Dewey (1938) considera como condición indispensable para lograr el aprendizaje de los estudiantes.

En este capítulo se inició desde una mirada general de lo que es la adquisición de lenguas y el proceso que implica su desarrollo. Fue necesario para comprender como ocurre la adquisición de las lenguas. Después de reconocer las características del proceso de aprendizaje de lenguas, se analizaron puntos más particulares como son los métodos de enseñanza de lenguas los cuales están matizados por sus percepciones sobre el aprendizaje y proceso por los que los aprendices de lenguas desarrollan su lengua materna o extranjera. Posteriormente, se mostraron los factores de que intervienen en la LE de forma general y de forma más detallada se presentó la teoría sobre los estilos de aprendizaje. Una vez presentados los aspectos que se consideraron relevantes sobre el modelo adoptado para este estudio, se presentó información relacionada a cerca de las experiencias de aprendizaje. A partir del análisis de la información se concluye que las experiencias de aprendizaje deben ser diseñadas de manera tal que se consideren los factores que inciden en el desarrollo de la LE. Entre ellos los estilos de aprendizaje puesto que es una condición básica requerida si se busca el éxito de los aprendices de LE, ya que no todos los alumnos aprenden de la misma manera, ni al mismo ritmo. El fundamento teórico de este trabajo es el propuesto por Honey y Mumford en su modelo cognitivo de estilos de aprendizaje. Con respecto a las experiencias de aprendizaje se retoman los elementos de la teoría de Dewey sobre experiencia tales como la noción de experiencia y el principio de continuidad de la experiencia por ser la segunda condición importante para el aprendizaje. En el próximo capítulo se presenta el diseño metodológico planeado para la fase empírica de este estudio.

Segunda parte

Estudio empírico

Capítulo III Marco metodológico

En este apartado se presenta el método de investigación, así como los elementos que conforman el diseño del estudio. Primero, se especifica el método y diseño empleado para este estudio. Posteriormente, se presenta el contexto de estudio y los participantes. Después, se mencionan las variables y categorías del estudio. Ulteriormente, se señalan las técnicas de recolección de datos. Consecutivamente, se describen los instrumentos de recolección de datos. Seguido, del procedimiento llevado a cabo en la recuperación de datos. De manera consecutiva, se presenta la técnica de análisis de la información. Seguido de las consideraciones éticas. Finalmente, se muestran los resultados de la prueba piloto.

3.1 Método

La naturaleza de esta investigación requiere de la aproximación al objeto de estudio de forma objetiva relacionado a los estilos de aprendizaje y rendimiento académico. Por otro lado, de manera subjetiva con respecto a la experiencia de aprendizaje. Al haber interés en aspectos cuantitativos y cualitativos este estudio, la manera de realizar el trabajo empírico se realizó con el método mixto porque permite tener una mejor comprensión de los resultados del estudio tanto de realidad objetiva como subjetiva. De acuerdo con Creswell (2009) el método mixto permite recabar y analizar la información combinando la investigación cuantitativa y cualitativa.

Este tipo de método permite entender más el objeto de estudio (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2014). El objetivo general de este estudio es analizar la relación de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico con las experiencias en el aprendizaje de los alumnos que desarrollan la LE inglés en el nivel superior.

La recolección de datos se llevó a cabo en dos fases. Primero, fue la etapa cuantitativa, después la de tipo cualitativo. El estudio reúne técnicas de recolección de datos, instrumentos, técnicas de análisis de la información de carácter cuantitativo y cualitativo. Los resultados se presentan de forma separada. Posteriormente, se entretejieron los resultados para enriquecer el dato cuantitativo y poder lograr la complementariedad de los datos; de manera que se logró una visión más completa del objeto estudiado, que ayudó en su comprensión.

3.2 Diseño metodológico

El diseño para la recolección de la información elegido para este estudio fue el secuencial explicativo, CUAN-*cual* dado que se inició el trabajo empírico con la recolección de información cuantitativa. Posteriormente, se llevó a cabo la recopilación de datos cualitativos. De acuerdo con Creswell (2009) un diseño secuencial exploratorio se caracteriza por el uso alterno del diseño cuantitativo seguido del cualitativo donde la información cualitativa permite enriquecer el dato cuantitativo.

En la primera fase de este estudio, se recurrió a la etapa cuantitativa para identificar la predominancia de los estilos de aprendizaje de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico. Una vez que se concluyó esa fase, se dio paso a la etapa cualitativa, en la cual se recuperó la información para explicar con mayor detalle los resultados obtenidos en el diseño cuantitativo. En cada etapa, se consideró el tipo de técnicas e instrumentos de recolección de datos sugeridos para cada una de las fases, así como el tipo de técnicas para el análisis de información. El diseño metodológico de este estudio se representa en la figura 1.

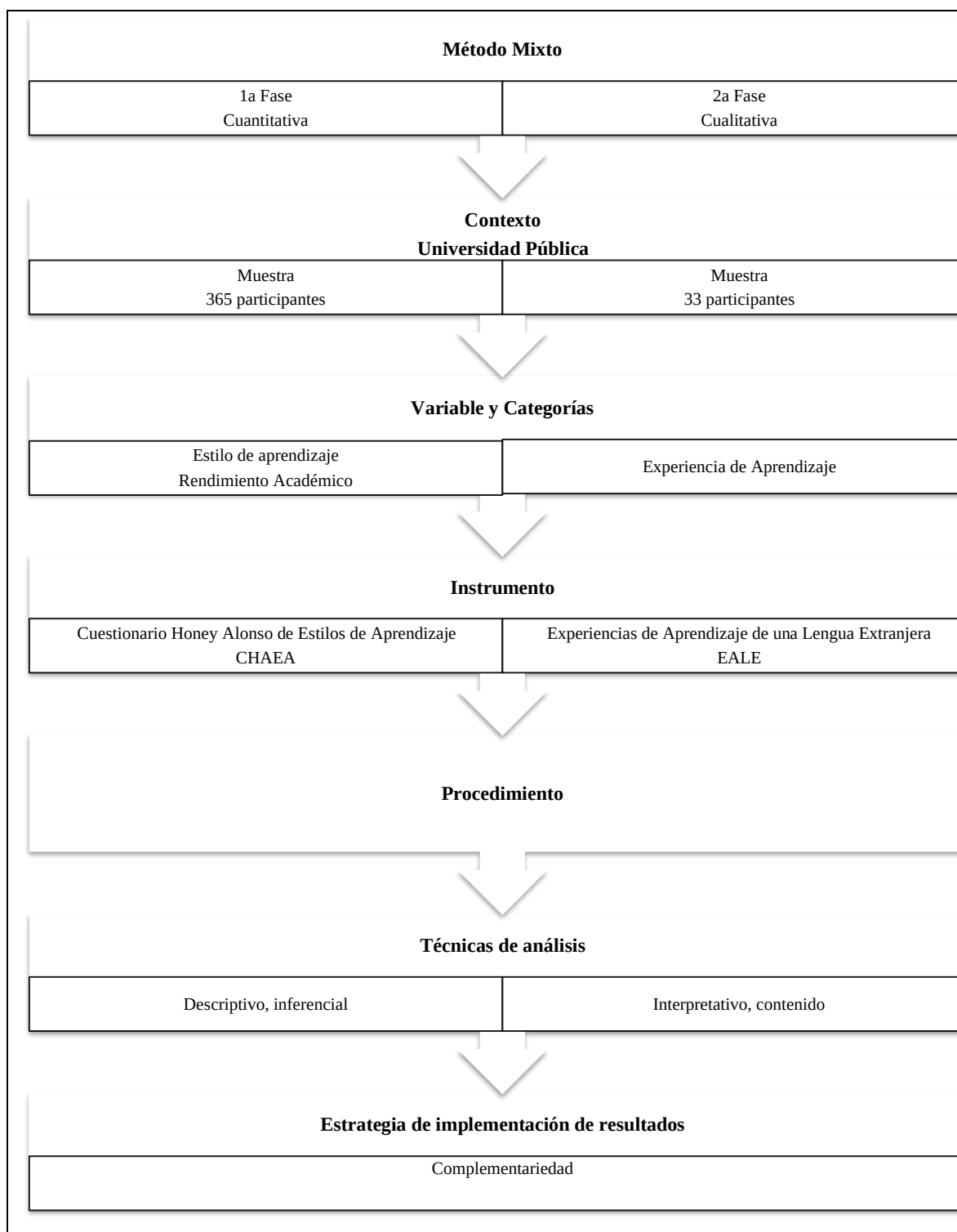


Figura 1. Componentes del diseño metodológico

Fuente: Elaboración propia.

3.3 Fases del diseño de estudio

La secuencia en la que se llevaron a cabo las etapas de esta investigación inició con la fase cuantitativa, en la cual se reunió los datos para responder dos preguntas específicas de investigación, las cuales son: 1) ¿Qué estilos de aprendizaje predominan en los alumnos que estudian inglés como LE en el nivel superior? y 2) ¿cómo se relacionan los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico de los alumnos en el nivel superior.

Con el fin de dar respuesta a ambas preguntas, se consideró conveniente el diseño cuantitativo descriptivo transversal, toda vez que se aplicó una sola vez el instrumento de recolección de datos cuantitativo para identificar el estilo de aprendizaje de los sujetos y se buscó su relación con el rendimiento académico de los sujetos que conformaron la muestra cuantitativa.

Además, de haber sido aplicado un solo momento el instrumento, no hubo seguimiento de las variables durante el curso; solo se tomó como referencia la nota que los sujetos obtuvieron en su examen de mitad de curso, no se implementó ningún tratamiento ni se mantuvo un registro del comportamiento a lo largo un curso. Los pasos que se siguieron en la fase cuantitativa indican ser de diseño cuantitativo descriptivo transversal, debido a que la escala se aplicó en un solo momento, además de que no hubo un seguimiento de las variables a lo largo del curso o posterior a él (Vinaccia y Alvaran, 2004).

Una vez concluida la etapa cuantitativa, cuando se obtuvo el perfil de estilos de aprendizaje y se conoció la relación entre las variables estilos de aprendizaje y rendimiento académico, se inició la fase cualitativa del estudio. En ella, se buscó responder a la pregunta de investigación: ¿cómo se relacionan las experiencias de aprendizaje con el rendimiento académico en función de los estilos de aprendizaje?

Debido a que esta investigación busca la aproximación y comprensión de un fenómeno educativo, específicamente de las experiencias de aprendizaje desde las voces de los participantes, se consideró que el diseño fenomenográfico es el adecuado. Por medio de él, se puede recuperar las diversas maneras cualitativas en que los fenómenos han sido experimentados, comprendidos o percibidos por los participantes.

Asimismo, porque en esta investigación hay un interés por conocer las experiencias que permiten o dificultan el aprendizaje del inglés como LE y la fenomenografía permite

aproximarse al aprendizaje de los estudiantes y recopilar la diferentes formas de experimentar los fenómenos (Marton y Booth, 1997, p.111). La diferencia en las experiencias se refiere al énfasis que los informantes les dan a algunos aspectos vividos y a otros no (Marton & Booth, 1997, p. 136). En este método, el pensamiento es considerado como aquello que se percibe. Los hallazgos que emanan del diseño cualitativo fenomenográfico permiten caracterizar cómo las personas perciben o piensan las cosas.

3.4 Muestra del estudio

La muestra es un grupo de casos que pertenece a una población, el cual debe contener un determinado número para que sea representativo, de acuerdo con Sampieri la muestra es un subgrupo representativo de una población que provee datos que conllevan a los resultados (Hernández Sampieri et al., 2014). La muestra de la fase cuantitativa fue no probabilístico intencional porque la elección de los casos fue de manera controlada, puesto que se establecieron criterios previos a la selección de la muestra (Tamayo, 1992).

Es importante mencionar que este tipo de muestreo no permite la generalización de los resultados, además de que en la selección de la muestra no todos los casos tuvieron la posibilidad de ser elegidos, sino que su selección obedeció más a las decisiones del investigador (Hernández Sampieri et al., 2014). De tal manera que el muestreo para abordar el aspecto cuantitativo fue no probabilístico intencional. El criterio de inclusión fue ser alumno inscrito a la lengua extranjera IV, en la modalidad escolarizada. Para obtener el tamaño de la muestra que fuera representativa de la población de estudio, se utilizó una fórmula estadística. La población está conformada por 927 casos, el nivel de confianza es de 95%, la probabilidad de éxito o proporción esperada es de 0.5, la probabilidad de fracaso de 0.5) y el margen de error es de 0.04. (Vallejo, 2012). El resultado de esta operación indicó que el tamaño de la muestra es de 365 casos.

De modo que la muestra quedó compuesta por 365 casos de los cuales 159 son hombres, 206 son mujeres. Sus edades oscilan entre 19 y 26 años. Son alumnos inscritos a la lengua extranjera IV (asignatura del tronco común universitario) en la modalidad escolarizada, sus escuelas de procedencia son del sector público de varios subsistemas del nivel medio superior. Son alumnos de las generaciones 2013-2016 de área de Ciencias Económico-

Administrativas, área de Ciencias Naturales y de la Salud, área de Ciencias Sociales y Humanidades y área de Ciencias Exactas e Ingenierías.

Con respecto a la muestra elegida para la fase cualitativa, se hizo con el tipo de muestreo cualitativo teórico, de acuerdo con Mejía (2000) es la elección sistemática de los entrevistados, previo a la selección se delimitan las características estructurales de los informantes, se toman en cuenta “criterios conceptuales, de acuerdo con los principios de la representatividad estructural” (p. 170). Los participantes debían ser alumnos inscritos en la lengua extranjera IV del tronco común universitario, con predominancia en los estilos de aprendizaje (reflexivo, teórico, pragmático o activo), el puntaje obtenido en el examen departamental, alumnos de diferentes secciones de la LE de diferentes áreas de conocimiento y de su escuela de procedencia.

La selección de la muestra se hizo con el fin de obtener datos representativos que reflejen la realidad estudiada, es decir, se elige una muestra, que permita a partir de sus contribuciones en las entrevistas cualitativas, hacer inferencias válidas para entender la complejidad del fenómeno estudiado (Gentles, Charles, Ploeg y Mckibbon, 2015). Los informantes se eligieron después de haber contestado el CHAEA y de haber recabado los puntajes de los exámenes departamentales. El instrumento ayudó a identificar la forma en que los alumnos prefieren aprender. Se eligieron a los alumnos cuya escuela de procedencia fuera una institución pública del nivel medio superior. La edad mínima es de 19 años, debido a que esa es la edad promedio de los alumnos que han tomado los tres cursos previos a la lengua extranjera IV; son estudiantes inscritos en la modalidad escolarizada puesto que el número de horas de clase de las modalidades abiertas y a distancia es menor; que en su grupo hayan obtenido el puntaje más alto o bajo en el examen departamental, con predominancia en alguno de los estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico o pragmático. En la tabla 6, se presenta a los informantes. La muestra para el diseño cualitativo quedó compuesta por 33 participantes del área de Ciencias Económico-Administrativas, área de Ciencias Naturales y de la Salud, área de Ciencias Sociales y Humanidades y área de Ciencias Exactas e Ingenierías, de diferentes secciones.

Tabla 6

Datos de informantes

Código	Edad	Sexo	Área de conocimiento	Estilo de aprendizaje	Rendimiento académico
I5ma	19	Mujer	Criminología	Activo	Alto
I9ha	20	Hombre	Criminología	Activo	Alto
I28ma	20	Mujer	Psicología	Activo	Alto
I3ha	20	Hombre	Criminología	Activo	Bajo
I4ha	20	Hombre	Criminología	Activo	Bajo
I16ma	24	Mujer	Medicina	Activo	Bajo
I25ma	20	Mujer	Procesos educativos	Activo	Bajo
I29ma	20	Mujer	Admón. de empresas	Activo	Bajo
I26mat	19	Mujer	Ingeniería química	Activo, teórico	Bajo
I32har	19	Hombre	Ingeniería Química	Activo, reflexivo	Bajo
I1mt	19	Mujer	Criminología	Teórico	Alto
I8ht	20	Hombre	Ciencias de la computación	Teórico	Alto
I17ht	21	Hombre	Estomatología	Teórico	Alto
I19mt	21	Mujer	Estomatología	Teórico	Alto
I22mt	22	Mujer	Estomatología	Teórico	Alto
I24ht	21	Hombre	Procesos educativos	Teórico	Alto
I31ht	20	Hombre	Cs computación	Teórico	Alto
I7ht	19	Hombre	Ciencias de la computación	Teórico	Bajo
I12mt	19	Mujer	Relaciones internacionales	Teórico	Bajo
I13mt	23	Mujer	Cultura física	Teórico	Bajo
I14mt	19	Mujer	Relaciones internacionales	Teórico	Bajo
I15mt	24	Mujer	Medicina	Teórico	Bajo
I18ht	21	Hombre	Estomatología	Teórico	Bajo
I23mt	20	Mujer	Criminología	Teórico	Bajo
I27mt	19	Mujer	Cs computación	Teórico	Bajo
I6hr	19	Hombre	Ciencias de la computación	Reflexivo	Alto
I21mr	20	Mujer	Estomatología	Reflexivo	Alto
I11mr	19	Mujer	Relaciones Internacionales	Reflexivo	Bajo
I20mr	20	Mujer	Estomatología	Reflexivo	Bajo
I33hr	20	Hombre	Psicología	Reflexivo	Bajo
I34mr	20	Mujer	Psicología	Reflexivo	Bajo
I2mp	20	Mujer	Criminología	Pragmático	Bajo
I30hp	24	Hombre	Cultura Física	Pragmático	Bajo
I10hp	23	Hombre	Cultura Física	Pragmático	Bajo

Fuente: elaboración propia.

Para establecer contacto con los informantes, se tomaron en cuenta algunas consideraciones éticas que tienen que ver con la autonomía y dignidad de los participantes. De modo que se entregó a los posibles entrevistados un consentimiento informado. Ver anexo B. Una vez que se les dio a conocer, por escrito, el objetivo del estudio; detalles de la entrevista lugar, fecha, hora, duración. Además, sobre la decisión de participación, que no recibirán algún beneficio económico y sobre la posibilidad de finalizar su contribución, en el momento que ellos lo consideran. También, de la importancia de su participación como un modo de contribución a la comunidad del tronco común universitario al proveer información sobre las experiencias que influyen en el aprendizaje de la LE. Estas acciones se siguieron basadas en el trabajo de Koepsell y Ruíz (2015) quienes proveen información muy importante para considerarse en la aproximación a los participantes de manera ética.

3.5 Variables y categorías de estudio

Las variables del diseño cuantitativo son los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico.

Estilos de aprendizaje son los rasgos de tipo cognitivo, afectivo y fisiológico que promueven la forma de percibir, interactuar y responder en un ambiente de aprendizaje determinado (Keefe y Ferrel, 1990).

Rendimiento académico “es el resultado del aprendizaje suscitado por la actividad didáctica del profesor y producido en el alumno” (Lamas, 2015, p. 315).

Experiencia de aprendizaje es un acontecimiento temporal que le ocurre a un individuo que lo afecta y transforma su conducta y sus representaciones mentales de manera única mediante la interacción con su ambiente.

Recursos didácticos “es una serie de medios o instrumentos que favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje” (Madrid, 2001, p.213).

Categorías emergentes

Autonomía es la capacidad del alumno de tomar el control de su aprendizaje (Benson, 2011)

Interés es el punto en el que un objeto afecta o atrae a un hombre (Dewey, 1938). De acuerdo con Tin (2013) el interés se refiere a un conjunto de motivos. Hay dos tipos de interés el situacional, que se manifiesta cuando el alumno encuentra novedoso, atractivo o estimulante algún objeto o situación. El segundo es de tipo personal, el cual se caracteriza por ser un motivo relativamente estable, acompañado de una actitud positiva, que ocurre cuando una persona atribuye un valor personal a un objeto o cuando lo conoce.

Trabajo en equipo se refiere a “un número pequeño de personas que con conocimiento y habilidades complementarias unen sus capacidades para lograr determinados objetivos y realizar actividades orientadas hacia la consecución de estos” el trabajo en equipo se caracteriza por ser llevado a cabo en “confianza mutua y un clima de respeto satisfactorio y gratificante” (Ander-Egg y Aguilar, 2001, p.13).

Lenguaje corporal es una forma de comunicación por medio de gestos, mímica, postura, movimientos de las extremidades superiores o inferiores, movimientos de los ojos o faciales. Estos signos o elementos “preceden al discurso verbal, lo refuerzan, lo modulan y son percibidos por los participantes, dando lugar en muchos casos a la comprensión más

inmediata del mensaje que lo transmitido por el contenido verbal” (Sigal, 2013, p.47).

Secuencia didáctica se refiere a “la forma en que se organiza el conjunto de estrategias, métodos, actividades, recursos y formas de evaluación que el docente planea y lleva a cabo para lograr los objetivos de aprendizaje” (Crispín, Gómez, Ramírez y Ulloa, 2012, p.74).

Docente motivante es una persona que enseña que se caracteriza por hacer uso de método de enseñanza claro y sistemático, su trato e interacción con los alumnos es agradable y positivo, domina la asignatura que imparte, es puntual, exigente y asiste a clase (Cabello, Valenzuela, Yáñez, Pagés y Sayós, 2018).

Docente desmotivante es la persona que se encarga de la enseñanza, el cual se caracteriza por la carencia de un método de enseñanza claro, desinterés por los alumnos, carencia de dominio de la asignatura que imparte, trato hostil, violento hacia los alumnos. Además, es aburrido, presumido, muestra malos hábitos como es la impuntualidad y no asiste a clase (Cabello et al., 2018).

En la tabla 7, se presenta la operacionalización de las variables del estudio, es decir se realiza la “desagregación de los elementos más abstractos –los conceptos teóricos–, hasta llegar al nivel más concreto, los hechos producidos en la realidad y que representan indicios del concepto, pero que podemos observar, recoger, valorar, es decir, sus indicadores” (Reguant y Martínez, 2014, p. 2). Así como de la categoría de este estudio.

Tabla 7

Operacionalización de las variables y categorías de estudio

Título: Estilos de aprendizaje y experiencias en el aprendizaje de los alumnos que aprenden la lengua extranjera inglés en el nivel superior				
Diseño cuantitativo				
Objetivo específico				
Caracterizar los estilos de aprendizaje predominantes en los alumnos de inglés como lengua extranjera en el tronco común universitario.				
Variables	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Ítems
Estilo de aprendizaje		Activo		3, 5, 7, 9, 13, 20, 26
Son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que determinarán la forma en que los estudiantes				27, 35, 37
				41, 43, 46
				48, 51, 61
				67, 74, 75

perciben, interaccionan y responden a un ambiente de aprendizaje (Keefe, Ferrell, 1990).			77
	Perfiles de estilos de aprendizaje	CHAEA Examen	
	Reflexivo		10, 16, 18 19, 28, 31 32, 34, 36 39, 42, 44 49, 55, 58 63, 65, 69 70, 79
	Teórico		2, 4, 6, 11 15, 17, 21 23, 25, 29 33, 45, 50 54, 60, 64 66, 71, 78 80
	Pragmático		1, 8, 12 14, 22, 24 30, 38, 40 47, 52, 53 56, 57, 59 62, 68, 72 73, 76

Objetivo específico:

Analizar la relación de los estilos aprendizaje con el rendimiento académico de los alumnos de inglés como lengua extranjera en el TCU/FGUM en el nivel superior.

Rendimiento académico	Promedio	Puntaje	Prueba objetiva	30 puntos
		0-17.5 insuficiente		3 puntos
		18-22 suficiente		vocabulario
		22.5-25 bueno		7 puntos
		25.5-28 muy bueno		gramática
		28.5-30 excelente		10 puntos
				lectura
				10 puntos
				ejercicio
				auditivo

Diseño cualitativo

Objetivo específico:

Analizar la relación de las experiencias en el aprendizaje de los alumnos que estudian inglés con respecto a sus estilos de aprendizaje.

Categoría	Tipos	de	Docente	
Experiencia	de	Experiencias	de	P 14
aprendizaje	aprendizaje	aprendizaje		P 15
es un acontecimiento temporal que le ocurre a un individuo que lo afecta y transforma su conducta y sus representaciones mentales de manera única mediante la interacción con su ambiente	del inglés	positivas	Alumno	P 16
			Actividades Recursos didácticos Evaluación	Guía de entrevista: EALE
		Experiencias de aprendizaje Negativas	Estrategias de enseñanza Estrategias de manejo de grupo	P 17
			Interacción	P 18
			Uso de la lengua extranjera por parte del alumno	P 19
			Uso de la lengua extranjera por parte del maestro	P 20

Fuente: elaboración propia.

3.6 Técnicas e instrumentos cuantitativo y cualitativo

Si un método es el camino que se sigue en una investigación a partir de un cierto enfoque, la metodología se entiende como el conjunto de decisiones y acciones que se toman o establecen

para llevar a cabo el trabajo de campo. A partir de aquí, se considera que, para el levantamiento de datos empíricos, fue necesario seleccionar aquellos recursos que facilitaron el acercamiento al objeto de estudio. En este caso fueron la encuesta para identificar el perfil de estilo de aprendizaje y la entrevista semi estructurada para la recuperación de las experiencias de aprendizaje de los alumnos del TCU.

La técnica para la recolección de datos cuantitativos es la encuesta por las ventajas que ofrece. La encuesta como técnica implica la realización de una serie de acciones “de carácter específico y están restringidas al diseño de investigación” (Barraza, 2006, p.11). En este sentido, se debe revisar la literatura, seleccionar el instrumento para medir las variables, aplicar el instrumento o entrenar encuestadores constatar la validez del instrumento y realizar una prueba piloto (Barraza, 2006). La encuesta fue elegida porque permite recoger información de manera escrita a través de preguntas correspondientes al problema de investigación (Briones, 2016). Los datos que se recabaron con esta técnica fueron los estilos de aprendizaje de la muestra.

El instrumento elegido para identificar los estilos de aprendizaje fue el cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA). Se utilizó para identificar los perfiles de aprendizaje por sus características. El instrumento es confiable y ha sido validado en el contexto mexicano (Lugo, 2014). Además, se consiguió la aprobación de sus creadores para ser empleado en este estudio.

El CHAEA es un instrumento adaptado para contextos españoles, empleado principalmente en nivel superior. Se seleccionó este instrumento porque su diseño cumple con las características psicométricas de tipificación, de confiabilidad y de validez. El cuestionario CHAEA, es válido porque mide con exactitud los constructos que se propone medir, mide íntegramente y a profundidad lo que se propone evaluar, la confiabilidad del instrumento para medir la variable (estilos de aprendizaje) es del 80% (Lugo, Hernández y Montijo, 2012).

Las características del CHAEA con respecto a su aplicación son las siguientes. El tiempo requerido para su realización es de 20-25. Está compuesto por tres partes. Ver Anexo A. La primera sección solicita datos socioeconómicos de los alumnos, los cuales hacen posible conocer a profundidad a los participantes. La segunda parte es el cuestionario en sí. Es un instrumento dicotómico conformado por 80 ítems que deben ser contestados en su totalidad.

Los participantes deben seleccionar el signo “+” o “-”. El signo “+” es seleccionado si los participantes están más de acuerdo con el ítem, en caso de estar más en desacuerdo con el ítem, se selecciona el signo “-”. La cantidad de ítems, que corresponde a cada estilo es de 20, los cuales están proporcionados de manera aleatoria.

La tercera sección contiene instrucciones para distinguir el perfil de aprendizaje al sumar los ítems. Para ello, los participantes deben seguir tres pasos. Primero, debe encerrar o tachar cada uno de los números de los ítems que hayan seleccionado con el signo “+”. Los números están organizados en cuatro columnas. Después debe sumar el número de círculos o taches de cada columna. Con el puntaje de las columnas el participante puede identificar la predominancia de estilo de aprendizaje que puede ser desde una predominancia muy baja hasta una muy alta. Finalmente, para graficar su perfil de aprendizaje, se debe colocar el puntaje obtenido en cada columna (Alonso et al., 1997).

En algunos estudios se ha comprobado que el instrumento es confiable porque en ocasiones repetidas se han conseguido resultados similares al ser aplicado el instrumento para estudiar el mismo objeto de estudio. Es válido en el sentido de que los ítems miden exactamente las variables que intentan medir (Hernández Sampieri et al., 2014).

En una muestra de estudiantes mexicanos se utilizó el instrumento. Para el análisis de los datos se empleó el SPSS. En los resultados se obtuvo consistencia interna aceptable: en los estilos activo y pragmático .58; teórico .57 y reflexivo .54. Por otro lado, se seleccionó la *r* de Pearson para calcular la relación reactivo-puntaje total: la correlación fue positiva y significativa ($p \leq .01$). Con el método de rotación varimax, se midió la validez de los constructos de cada uno de los estilos de aprendizaje. Los resultados reflejan consistencia interna aceptable (Lugo, 2014).

El segundo instrumento que se empleó es el examen departamental. El cual es contestado en línea. El examen es elaborado por la academia de inglés IV. Consta de cuatro secciones: gramática, vocabulario, comprensión de lectura y comprensión auditiva. El puntaje máximo es de 30 puntos. Es contestado en línea por lo que los resultados se registran en base de datos, a la cual se tiene acceso. En los resultados queda registrado el puntaje que el alumno obtuvo en las diferentes secciones, así como la respuestas correctas e incorrectas.

Por otro lado, para recolectar la información en la fase cualitativa, la técnica seleccionada para la recolección de datos es una técnica discursiva que permita recoger las opiniones de

los involucrados en este estudio. En este estudio se empleó la entrevista, que es un diálogo entre entrevistador y entrevistado con un fin específico (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013). El fin de la plática es recuperar las experiencias de aprendizaje de los alumnos del TCU, por lo tanto, se utilizará la entrevista que llega a ser un diálogo coloquial entre entrevistador y entrevistado en una interacción cara a cara (Martínez, 2006).

Entre las ventajas de esta técnica está la posibilidad de organizar y preparar un guion para la entrevista porque permite realizar una indagación exhaustiva del tema, de tal modo, que se llega a una cantidad vasta de información correspondiente a los fines de la investigación (Gurdián, 2007). Otras ventajas de esta técnica son crear una relación estrecha entre entrevistador y entrevistados, generar ambientes de seguridad y confianza con el fin de establecer una comunicación fluida, donde el entrevistado pueda expresarse de forma libre, cómoda y natural (Robles, 2011).

Existen tres tipos de entrevista, en este estudio se recurrirá a la entrevista semiestructurada porque es flexible, aunque se parte de preguntas previamente integradas una guía de entrevista, existe la posibilidad de incluir nuevas interrogantes o replantearse; además al ser esta forma de entrevista, ayuda a reducir formalismos, a aumentar el interés de los entrevistados en su participación y a facilitar el recuerdo de sus vivencias (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013).

La entrevista debe estar integrada por cuestionamientos y frases de apoyo que le den un matiz de diálogo coloquial donde el rol del entrevistador es como receptor respetuoso que permite la emisión del mensaje por parte de los entrevistados, sin interrupciones y sin tratar de sesgar lo expresado en la entrevista. Para la planeación y elaboración de la entrevista se deben considerar cuatro fases. La primera, es la organización y la preparación de la guía de entrevista. La segunda, la apertura de la entrevista, en esta fase se presentan los objetivos de la investigación, se indica la duración de esta y se solicita permiso para grabar la entrevista. La tercera es el desarrollo de la entrevista, se sigue la guía de entrevista. Al mismo tiempo, se toman decisiones para la secuencia o la integración de nuevas preguntas y se crea el ambiente propicio para llevar a cabo la conversación. En la última fase, que es el cierre de la entrevista, se anticipa el final de esta y se invita al entrevistado a profundizar en algún aspecto o expresar ideas que le gustaría comentar, por otro lado, el entrevistador hace una síntesis del

diálogo y agradece la participación del entrevistado (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013).

El número de participantes que se entrevistaron, fueron hasta que se identificaron las diversas formas en que el fenómeno es comprendido, es decir hasta que las contribuciones proporcionaron información repetida o similar a la previa. La etapa de recolección de datos terminó cuando se obtuvo saturación de la información; cuando en los relatos, se obtuvo una aproximación a la realidad social estudiada, lo cual permite alcanzar la cualidad de científicidad del estudio (Álvarez-Gayou, 2003).

El instrumento que se elaboró para la recolección de información cualitativa fue una guía de entrevista. Con el fin de lograr confiabilidad en la recolección de datos cualitativos, se siguió el proceso de refinamiento del protocolo de entrevista el IPR (interview protocol refinement), el cual consta de cuatro etapas: Fase 1, alineación de preguntas de la entrevista con las preguntas de investigación; fase 2, construcción de una entrevista con tono conversacional; fase 3, jueceo; fase 4, entrevista piloto.

3.6.1 Alineación de preguntas de la entrevista con las preguntas de investigación.

Para la recolección del diseño cualitativo se realizó una guía de entrevista llamada “Experiencias de aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua”. El instrumento atiende a la pregunta específica de investigación ¿Qué experiencias de aprendizaje han favorecido o dificultado el aprendizaje del inglés como LE? y al objetivo específico, que es identificar las experiencias de aprendizaje que han contribuido o dificultado en la adquisición del inglés como LE. En la tabla 8, se presenta la matriz del protocolo de la entrevista.

Tabla 8

Matriz del protocolo de entrevista

Pregunta de entrevista	Información obtenida
Preguntas introductorias	
1. ¿Consideras que es importante aprender inglés?	Importancia
2. ¿Por qué es importante, aprender inglés?	Razones de opinión sobre el inglés

3. ¿Y te gusta?	Interés en la LE
4. ¿Por qué te gusta? o ¿por qué no te gusta?	Razones por gusto o disgusto del inglés
5. ¿Utilizas el inglés fuera del aula?	Tiempo de práctica del inglés
6. ¿En qué lugares?	Contextos de uso del inglés
7. ¿Con qué frecuencia interactúas en inglés?	Agentes de interacción en la LE
Preguntas clave	
14. ¿Piensas que algo favoreció tu aprendizaje?	Experiencias positivas
15. ¿Qué favoreció tu aprendizaje?	Experiencias positivas
16. Pláticame detalladamente ese momento cuando pudiste aprender	Experiencias positivas
17. ¿Fuera del aula, piensas que algo dificultó el aprendizaje del inglés?	Experiencias positivas
18. ¿Qué algo hizo difícil aprender inglés?	Experiencias negativas
19. ¿Qué dificultó tu aprendizaje?	Experiencias negativas
20. Pláticame sobre ese momento en que fue difícil aprender.	Experiencias negativas
21. ¿Fuera del aula, piensas que algo dificultó el aprendizaje del inglés?	Experiencias negativas

Fuente: elaboración propia.

3.6.2 Construcción de la entrevista.

El instrumento consta de dos secciones. En la primera sección se incluyen las instrucciones para el entrevistador e información para el entrevistado con el fin de dar a conocer el propósito de la entrevista, comunicar cómo se emplearán los datos de los entrevistados y pedir la autorización de los entrevistados para grabar la entrevista. La segunda sección, son las preguntas de la guía de entrevista. En total son 22 preguntas.

En el diseño de la guía de entrevista se incluyeron cuatro tipos de preguntas: 9 son introductorias, 4 de transición, 8 claves y 1 de cierre, las preguntas que integran el instrumento están alineadas con las preguntas y propósito de esta investigación. En la redacción de la guía de entrevista, se cuidó que el vocabulario fuera de fácil comprensión para los entrevistados, se incluyeron comentarios y frases que permitieran darle un tono de plática a la entrevista, se evitó el uso de palabras técnicas e incluir la pregunta de investigación como pregunta en la guía de entrevistas para asegurar la comprensión de las preguntas. Ver anexo C. De acuerdo con Castillo-Montoya (2016) un error común en las

guías de entrevista es incluir vocabulario técnico e incluso añadir al instrumento las preguntas de investigación.

3.6.3 Jueceo.

Una vez que se elaboró el instrumento, se procedió al jueceo con el fin de comprobar su validez como instrumento de investigación, de modo que se verificará si las preguntas de la entrevista y del mismo modo si su comprensión conlleva a respuestas cercanas a los objetivos del investigador (Castillo-Montoya, 2016).

El instrumento se envió a dos expertos en la enseñanza del inglés y estilos de aprendizaje, y a un experto en la enseñanza del inglés. Uno de los artículos del primer experto en comentar sobre la guía de entrevista es el “diagnóstico de los estilos de aprendizaje utilizados para la adquisición del inglés como segunda lengua en el centro boliviano americano – sucre”. El segundo experto en comentar sobre la guía de entrevista es autora del artículo “learning styles and their relationship with academic performance in english as a second language of students in a mexican university”, el tercer experto en comentar sobre el instrumento es autor de la reseña del libro “The pragmatics of requests and apologies” y es nativo parlante del inglés.

Para iniciar este proceso se contactó a los expertos, se les envió una carta de solicitud para revisar y comentar la guía de entrevista. Una vez que contestaron afirmativamente a la petición, se les mandó el instrumento con algunos datos sobre el proyecto como son los objetivos de la investigación y sobre la muestra. La respuesta fue inmediata y las contribuciones que hicieron al instrumento fueron tomadas en consideración para la reelaboración de la guía de entrevista.

A partir de las observaciones hechas por los expertos se hicieron modificaciones a la guía de entrevista. Los comentarios de los tres expertos fueron similares; coincidieron que evitará el uso de metalenguaje y se cambiaran algunas palabras por otras de fácil comprensión considerando la edad, contexto y el registro lingüístico de los entrevistados. Así como, revisar los criterios de inclusión de la muestra, el número de entrevistados para que la información fuera representativa y tratar de hacer de la entrevista una plática común.

3.6.4 Entrevista piloto.

Una vez que se verificó la simplicidad, la claridad de las preguntas que se incluirían en la entrevista, se procedió a la entrevista piloto. Con el fin de recabar información que permitiese hacer los últimos ajustes al instrumento, se entrevistó a alumnos con características similares a las de la muestra del estudio. En la entrevista piloto, se verificó la duración de la entrevista, la comprensión de las preguntas, y se buscó la creación del rapport. En esta etapa, se identificaron las áreas de oportunidad del instrumento, lo cual permitió hacer los ajustes pertinentes antes de llevarlo a la muestra real (Castillo-Montoya, 2016). El instrumento para la recolección de datos empíricos fue probado en el mes de enero de 2018. Las observaciones y anotaciones que se realizaron en esta fase fueron la base para realizar los últimos cambios a la guía de entrevista. De modo que se obtuvo un instrumento de investigación cualitativa confiable.

3.7 Procedimiento

Una vez que se tuvieron listos los instrumentos para la recolección de los datos, se inició el trabajo de campo de la fase cuantitativa. Antes de la distribución del CHAEA en línea, se ubicaron a los profesores que impartían la LE IV y se les solicitó compartir el cuestionario con los alumnos. Los primeros cuestionarios que se recibieron fue el 12 de enero de 2018, los últimos cuestionarios recibidos fue el 16 de febrero de 2018. La cantidad de cuestionarios contestados y registrados no llegó al número esperado puesto que solo se recibieron 205 respuestas, de los cuales 20 cuestionarios fueron anulados porque faltaba información necesaria para identificar el puntaje del examen departamental de los encuestados.

El número de cuestionarios que se esperaban era de 365, pero solo se recibieron 205 cuestionarios contestados vía electrónica. Por lo tanto, se decidió ir a las aulas para distribuir los cuestionarios de manera física. De ese modo, se obtuvieron los cuestionarios necesarios para completar el tamaño de la muestra. El tiempo que tomó a los participantes contestar el instrumento CHAEA fue de 30 a 40 minutos. En total los cuestionarios con información completa fueron por vía electrónica 185 y de forma física 180.

Para recuperar los resultados del examen de los alumnos, se les había pedido que anotaran su matrícula en el cuestionario. Se dejó claro que solo era para obtener sus promedios del examen departamental, que su identidad en el reporte de los resultados sería confidencial. Al momento de intentar obtener el resultado del examen, se notó que 20 alumnos no habían proporcionado sus matrículas correctas y al no poder saber su promedio, dato importante para el análisis de la información, se desecharon esos cuestionarios.

Posteriormente, en la fase cualitativa se entrevistaron a los alumnos que obtuvieron promedios bajos y altos en los resultados del examen departamental, Con estas acciones fue posible la selección de los participantes para la fase cualitativa. Se visitó a los alumnos en sus aulas donde tomaban la lengua extranjera y se les solicitó participar en una entrevista. Se le entregó el consentimiento informado, en donde se especificaba la dinámica de la entrevista y se dejó claro que se participación era voluntaria sin retribución económica, pero era muy necesario su cooperación para lograr uno de los propósitos de la investigación. El lugar donde se realizaron las entrevistas fue seleccionado por los participantes; 9 participantes aceptaron ser entrevistados en un cubículo del edificio del centro de auto acceso para las lenguas, 2 informantes en la sala de maestros de la facultad de lenguas, 18 participantes en un salón disponible sus facultades y 4 participantes en las explanadas de sus facultades. El tiempo de duración de las entrevistas fue variado de 7 a 23 minutos.

3.8 Análisis de la información cuantitativa y cualitativa

El análisis de los datos se emplearon diferentes técnicas de análisis de la información para las fases del estudio. En el caso de la etapa cuantitativa se obtuvo la respuesta del instrumento CHAEA de 365 participantes. Los datos obtenidos por ese medio se analizaron con la técnica de análisis de tipo descriptivo, “la función principal es la de caracterizar a un colectivo con una o más de esas expresiones de la variable analizada” (Briones, 2002, p.72). Para realizar el análisis descriptivo se empleó el programa computacional SPSS versión 23. El programa ayudó a examinar grandes cantidades de datos en poco tiempo, obtener cifras más exactas, trabajar con más datos y variables, centrar atención en la interpretación de resultados y el análisis crítico (Bausela, 2005). Para el análisis de resultados se seleccionaron las técnicas estadísticas descriptivas, la cual permitió identificar frecuencias, promedio y dispersión. Por

otro lado, para determinar la predominancia de los estilos de aprendizaje se utilizó como base de comparación el baremo general de los estilos, proporcionado por Alonso et al. (1997), la cual se presenta en la tabla 9.

Tabla 9

Baremo de predominancia de estilos de aprendizaje

Estilos de aprendizaje	Preferencia				
	Muy baja	Baja	Moderada	Alta	Muy alta
Activo	0-6	7-8	9-12	13-14	15-20
Reflexivo	0-10	11-13	14-17	18-19	20
Teórico	0-6	7-9	10-13	14-15	16-20
Pragmático	0-8	9-10	11-13	14-15	16-20

Fuente: Tomado de Alonso et al. (1997).

Una vez terminada la etapa del análisis de datos de la fase cuantitativa, se llevó a cabo el análisis de la información de la fase cualitativa, en donde se indagó y recuperó las experiencias de aprendizaje que han influido en el desarrollo de la lengua extranjera. Una vez que se obtuvo la información, se capturó y transcribió en un formato correspondiente con la guía de entrevista. En la transcripción se retomaron algunas ideas propuestas por Gibbs (2007) como son realizar la transcripción completa de la entrevista. Se cuidó el anonimato y la confidencialidad de los participantes puesto que no se escribió el nombre de los informantes en las transcripciones. Las reproducciones son una copia exacta de lo expresado por los participantes en las entrevistas. En ellas se incluyeron muletillas, se indicaron las pausas que hicieron los informantes al momento de hablar, las cuales se marcaron con puntos suspensivos, no se modificó el mensaje de los participantes.

Una vez concluida las transcripciones se escuchó y se verificó cada entrevista con su transcripción y se realizaron correcciones a las reproducciones cuando se identificó alguna alteración que se había hecho en el discurso de los participantes al momento de ir transcribiendo. También, se pudo constatar las ventajas que menciona el autor en el proceso de transcripción. Tales como iniciar el análisis de la información, estar familiarizado con la información al escuchar las entrevistas varias veces para hacer la transcripción y al leer y corregir las transcripciones. Cuando las transcripciones estaban listas, se preparó la información para el análisis y se copiaron en un archivo que se guardó y trabajó en el

programa Atlas ti versión 7.

Después, se procedió a realizar la codificación de las transcripciones. La codificación para Gibbs (2007, p.64) es “la manera de indexar o categorizar el texto para establecer un marco de ideas temáticas de él”. Su propósito es recuperar secciones de las transcripciones de forma ordenada las cuales representan una idea, un concepto o un tema. La codificación puede realizarse empleando las entrevistas, pero es sencilla cuando se realizan con archivo de texto. En este estudio se recurrió a la codificación empleando archivos de texto.

En la codificación se etiquetó la información con palabras, que después se clasificaron por temas, posteriormente se integraron en categorías. Estas acciones facilitaron la recuperación, organización, extracción y agrupación de información relacionada con la pregunta de investigación y los supuestos. La organización y clasificación de la información hecha de esa forma facilita su análisis (Álvarez-Gayou, 2005; Miles y Huberman, 1994; Rubin y Rubin, 1995 como son citado en Fernández, 2006 p. 7).

La codificación fue de tipo abierta, el procedimiento que se siguió fue leer las transcripciones de las entrevistas. En ese proceso se identificaron segmentos y unidades del contenido. Se analizaron, se compararon y contrastaron las piezas de la información de la revisión de literatura con los segmentos seleccionados. En el proceso de análisis para identificar las categorías, se utilizaron algunas técnicas de escrutinio como son la repetición, las similitudes, las diferencias, los ejemplos y el material vinculado a la teoría. Una vez que se distinguieron las categorías, se agruparon en temas (Hernández Sampieri et al., 2014). Para el análisis de información textual se empleó el software para el análisis de datos cualitativo, Atlas ti versión 7, con el cual se asignaron códigos y se integraron las familias. Los códigos fueron determinados, una vez que se observó concurrencia en las citas de los participantes. Después se agruparon en 2 familias: experiencias que facilitan el aprendizaje y experiencias que lo dificultan. La información quedó organizada de la siguiente manera, ver tabla 10.

Tabla 10

Códigos

Familias	Categorías	Códigos
		Input

Experiencias que facilitan el aprendizaje	profesor	Lenguaje corporal Sensibilidad Importancia Manejo de grupo Alentar Organizado Atención personalizada Explicaciones concretas Atención Practicar vocabulario Escribir en parejas Escribir temas interés Aprender vocabulario previo al tema Conjugar verbos Hablar sobre temas de interés Leer voz alta Output inglés
	Estrategias de aprendizaje	Lecturas sobre temas relacionados a sus carreras Entrevistas Escribir conversaciones Escribir diálogos Dar clase Juego de memoria Videos Películas
	Recursos didácticos	Tarjetas Canciones Libro de texto
	son “una serie de medios o instrumentos que favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje” (Madrid, 2001, p.213).	Buscar vocabulario Actividades plataforma
Experiencias que dificultan el aprendizaje	Tareas	
	Docente	No explica Desinterés Clase aburrida Omisión de temas Voz Falta de compromiso Carácter Forma de corregir Ausentismo
	Estrategias de aprendizaje	Contestar libro Conversaciones Lectura grupal
	Recursos	Libro de texto Teléfono
	Tareas Alumno	Tarea excesiva Desinterés Dudas Tiempo
	Gestión	Asignación tardía de profesores

Fuente: elaboración propia.

3.9 Validación de los resultados del estudio

Para la integración de los resultados de las fases cualitativa y cuantitativa de este estudio, se

adoptó la estrategia de complementariedad de resultados porque permite presentar las visiones cualitativa y cuantitativa de forma diferenciada en cada una de las fases. De acuerdo con Blanco y Pirela (2016) esta estrategia metodológica se utiliza en estudios mixtos cuando se desea obtener un panorama global del fenómeno de estudio enriquecido por la integración de ambos diseños. Por lo tanto, sirve como medio para integrar los datos cuantitativos y cualitativos. La estrategia de complementariedad “permite integrar la percepción de la realidad, la superación de la fragmentación del saber y la necesidad de enfocarla desde muchos ángulos para analizar la diversidad de lo real” (Martínez, 2005 como se cita en Blanco y Pirela, 2016 p.99). La estrategia de complementariedad es un “nuevo estilo cognitivo que admite el desarrollo de estrategias investigativas múltiples para producir y validar el conocimiento, bien sea a través del enfoque cuantitativo o del enfoque cualitativo, dos formas distintas de acercarse a la realidad, pero complementarias” (Blanco y Pirela, 2016 p.109).

Cuando se emplea esta estrategia, los resultados de cada fase se presentan de forma independiente, pero al mismo tiempo los datos cuantitativos se complementan con la información cualitativa (Sánchez Gómez, 2015). En este estudio, las dos visiones se entrelazaron, lo cual permitió obtener una visión más global del objeto de estudio. Emplear las dos visiones de manera conjunta permitió producir y validar el conocimiento de este estudio. Por medio de la estrategia de complementariedad, se enriquecieron los resultados obtenidos en cada uno de los diseños cuando se integraron, consecuentemente se logró una mayor comprensión del fenómeno de estudio al obtener un dato más completo.

3.10 Consideraciones éticas

En este estudio se tomaron en cuenta cinco aspectos éticos. Primero, se evitó cometer plagio de las ideas recuperadas en las diferentes fuentes consultadas por lo que se citaron las opiniones que se retomaron de ellas. En segundo lugar, se reportan datos auténticos y completos de forma minuciosa. De modo que, este estudio pueda ser entendible y en algún momento replicado. Asimismo, se procuró evitar el autoplagio, cabe mencionar que, aunque se cuenta con algunos artículos publicados, se ha procurado que la información de este documento sea inédita.

En tercer lugar, antes de utilizar el instrumento para la fase cuantitativa, se estableció contacto con los autores para su autorización. Los autores consintieron el uso de su instrumento para recabar los datos cuantitativos en este estudio de esta manera se respetó el derecho de autor y propiedad intelectual.

En cuarto lugar, están los conflictos de intereses, el propósito principal de este estudio es el de comprender un fenómeno educativo que ha provocado bajo rendimiento académico en la asignatura de Lengua Extranjera en el contexto de estudio.

Finalmente, se obedecieron los cuatro principios fundamentales de la ética en investigación. Los cuales son autonomía, dignidad, beneficencia y no maleficencia. Los principios se pueden observar en el consentimiento informado. Ver anexo B. Los lineamientos que se siguieron para atender los aspectos éticos de un proyecto de investigación se tomaron de la fuente de Koepsell y Ruíz (2015). Las decisiones metodológicas, la argumentación de ellas se hace con el fin de lograr congruencia con todas las partes del diseño de una investigación. De manera que se logre científicidad en este proyecto de investigación doctoral.

3.11 Primera fase de estudio: Prueba Piloto

Con el fin de comprobar la comprensión, la conveniencia, la confiabilidad y la validez del CHAEA, se realizó una prueba piloto, de acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014) sirve para verificar la pertinencia y la validez de un instrumento. Por lo tanto, se llevó a cabo la prueba piloto, se aplicó el instrumento a una muestra compuesta por 41 casos. En la aplicación se verificó la comprensión de los ítems, el tiempo que tomó a los estudiantes contestar el cuestionario.

Los participantes tomaron de 30 a 40 minutos para contestar el instrumento. Al momento de estar contestando el cuestionario, los participantes tuvieron dificultad para entender algunas palabras contenidas en cuatro ítems. En el vocabulario incluido en el instrumento, los estudiantes no entendían el significado de las palabras: coartar, meollo, sopesar y ambiguo. El ítem 16, fue difícil su comprensión “Escucho con más frecuencia que hablo”. A partir del pilotaje se consideró que, antes de pedir a los participantes contestar el cuestionario, primero se iba a presentar el instrumento a los participantes de la muestra representativa y se daría el significado de las cuatro palabras que habían causado problemas de comprensión en

la prueba piloto y pedir a los participantes leer el ítem 16 para asegurar que todos los encuestados entendieran.

3.12 Segunda fase de estudio

Una vez que se comprobó la validez del cuestionario para la recolección de datos de la etapa cualitativa, se inició el trabajo de campo de esta con la aplicación del instrumento. Se analizó la información y se hicieron análisis descriptivos e inferenciales con la asistencia del programa SPSS versión 23. Después de terminada la etapa cuantitativa, se inició la fase cualitativa, donde se entrevistaron a 33 participantes, quienes compartieron sus experiencias de aprendizaje. En el capítulo siguiente se presentan de manera secuencial los resultados obtenidos en ambas etapas.

Capítulo IV: Análisis de los Resultados

En este apartado se presenta el análisis de resultados del paradigma mixto. Primero, se muestra el análisis de los resultados y la discusión de la fase cuantitativa. Posteriormente, se muestra el análisis y la discusión de la fase cualitativa. Seguido, de la complementariedad de los datos y resultados obtenidos en ambas fases.

4.1 Fase cuantitativa

A) Análisis de datos del CHAEA

Una vez aplicados los cuestionarios a 365 participantes, se procedió al análisis de los resultados. Con la primera parte del CHAEA se obtuvo información sociodemográfica. La segunda parte permitió identificar el estilo de aprendizaje. En la tercera etapa se determinó el nivel de predominancia de los estilos tomando como base la escala de predominancia de estilos de aprendizaje de Alonso et al. (1997) para la variable estilo de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. La escala indica la predominancia de estilo donde 1= muy bajo, 2 = bajo, 3= media 4= alta y 5= muy alta.

Por otro lado, para obtener la escala de rendimiento académico se tomó con base en el número de reactivos correctos obtenidos en el examen departamental. La cual quedó de la siguiente manera. Rendimiento académico insuficiente corresponde a los alumnos con un puntaje de 0 a 17.5; regular en caso de obtener de 18 a 22 respuestas correctas; bueno cuando los alumnos alcanzaron de 22 a 25; muy bueno con un puntaje de 25.5 a 28; y el nivel es excelente con un puntaje de 28.5 a 30. Ver tabla 11.

Tabla 11

Escala de rendimiento académico

Rendimiento académico	Puntaje prueba objetiva
1 insuficiente	0-17.5
2 regular	18-22
3 bueno	22-25
4 muy bien	25.5-28
5 excelente	28.5-30

Fuente: elaboración propia.

En el análisis de la información, se utilizaron las técnicas de análisis estadísticos

descriptivos, con el cual se obtuvieron porcentajes y frecuencias de las variables socioeconómicas: sexo, escuela de procedencia y facultad e inferencial para identificar la relación entre la variable estilos de aprendizaje y rendimiento académico.

4.1.1 Datos sociodemográficos.

En la tabla 12 se presentan otros datos sociodemográficos de la muestra como son sexo, escuela de procedencia y facultad de adscripción. Con respecto al sexo, el número de participantes mujeres (n=206) es mayor que el de hombres (n=154). La muestra femenina es 13.2% más grande que la masculina. Por otro lado, se identificaron los diferentes subsistemas de procedencia del nivel medio superior, los cuales se clasificaron en dos grupos: Núcleo Propedéutico (73.4%) y Bivalente (43.6%).

Cada grupo está conformado con el tipo de institución que conforma a cada núcleo del nivel medio superior. El primero está compuesto por los Bachilleratos de las Universidades Autónomas, los Colegios de Bachilleres, los Bachilleratos Estatales, las Preparatorias Federales por Cooperación, los Centros de Estudios de Bachillerato, los Bachilleratos de Arte, los Bachilleratos Militares del Ejército, el Bachillerato de la Heroica Escuela Naval Militar, la Preparatoria Abierta, la Preparatoria de la Ciudad de México, los Bachilleratos Federalizados, los Bachilleratos Propedéuticos que ofrecen instituciones particulares y el Telebachillerato.

Al grupo de tipo bivalente lo conforma el Instituto Politécnico Nacional, las instituciones del Gobierno Federal, la Educación Tecnológica Industrial, la Educación Tecnológica Agropecuaria, la Educación en Ciencia y Tecnología del Mar, el Colegio de Educación Profesional Técnica, CONALEP, los Centros de Enseñanza Técnica Industrial y las Escuelas de Bachillerato Técnico. Con respecto a la facultad donde los participantes están inscritos son de la facultad de electrónica 22.7%, de derecho 22.5% y estomatología 21.6%. En un menor porcentaje están las facultades de administración, computación, ingeniería, topográfica, cultura física, medicina, psicología, ingeniería química, comercio internacional y procesos educativos.

Tabla 12*Datos sociodemográficos*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	159	43.6
Mujer	206	56.4
Total	365	100.0
Escuela de procedencia		
Núcleo Propedéutico	268	73.4
Bivalente	97	26.5
Total	365	100.0
Facultad		
Electrónica	83	22.7
Derecho	82	22.5
Estomatología	79	21.6
Administración	54	14.8
Computación	32	8.8
Ingeniería topográfica	17	4.7
Cultura Física	7	1.9
Medicina	3	.8
Psicología	3	.8
Ingeniería Química	2	.5
Comercio Internacional	1	.3
Procesos educativos	2	.5
Total	365	100.0

Fuente: elaboración propia.

4.1.2 Estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En la tabla 13 se presenta la predominancia de estilos de aprendizaje de los estudiantes. Los alumnos tienen combinación de estilos, aunque el nivel de predominancia de cada uno es variable. En los cuatro estilos se observó los cinco niveles de predominancia: muy baja, baja,

moderada, alta y muy alta. Los datos mostraron que los participantes tienen predominancia muy alta en el estilo teórico 32.3%. seguido del estilo activo con el 17.0%, con el 15.35% del estilo pragmático y con un porcentaje mínimo del 0.5% se ubica el estilo teórico. Se observó que los alumnos con estilo reflexivo (n=118) tienen predominancia muy alta; alta (n=111); moderada (n=122); y una minoría con predominancia muy baja (n=2). Por otro lado, se observó que (n=56) participantes tienen predominancia muy alta del estilo de aprendizaje pragmático.

Tabla 13

Predominancia de estilos de aprendizaje

Estilo activo	Frecuencia	Porcentaje
muy baja	18	4.9
Baja	37	10.1
Moderada	169	46.3
Alta	79	21.6
muy alta	62	17.0
Total	365	100.0
Estilo reflexivo		
muy baja	2	.5
Baja	22	6.0
Moderada	122	33.4
Alta	101	27.7
muy alta	118	32.3
Total	365	100.0
muy baja	31	8.5
Estilo teórico		
Baja	96	26.3
Moderada	199	54.5
Alta	37	10.1
muy alta	2	.5

Total	365	100.0
Estilo pragmático		
muy baja	24	6.6
Baja	62	17.0
Moderada	141	38.6
Alta	81	22.2
muy alta	56	15.3
Total	365	100.0

Fuente: elaboración propia.

4.1.3 Rendimiento académico.

El puntaje de los alumnos en el examen departamental mostró en general que el rendimiento académico es bajo. El número de aciertos mínimo logrado es de 5.5 puntos y el máximo es de 30 puntos. La media es de 20.21 y la desviación estándar es de 5.02, lo que indica una dispersión grande entre los puntajes obtenidos por los participantes. Un número alto de participantes obtuvo rendimiento académico insuficiente (n=120) de ellos (n=77) son mujeres y hombres son (n=43). También hubo un número considerable de participantes (n=111) con rendimiento académico regular; contrariamente, solo (n=9) alcanzaron ese rendimiento académico excelente, de los cuales (n=5) son hombres y (n=4) son mujeres.

4.1.4 Estilos de aprendizaje y rendimiento académico.

En la tabla 14 se presentan los resultados obtenidos de las variables rendimiento académico y estilo de aprendizaje, los cuales revelaron que solo (n=9) obtuvieron resultados excelentes. De ellos, (n=4) son estudiantes teóricos, (n=3) son reflexivos solo un estudiante activo y uno pragmático. En el nivel de rendimiento académico (n=60) alcanzaron el nivel de muy bueno. Entre ellos, están (n=32) alumnos reflexivos y (n=18) teóricos. En este mismo nivel de rendimiento académico, en un menor número de casos, están los participantes con estilo activo (n=5) y pragmático (n=5). Con respecto al rendimiento académico insuficiente, los participantes con predominancia pragmática consiguieron un rendimiento académico desfavorable (n=16) de (n=38). En general un alto número de participantes activos,

reflexivos, teóricos y pragmáticos consiguieron resultados insatisfactorios (n=120) y regulares (n=111).

Tabla 14

Rendimiento académico y estilo de aprendizaje

	Rendimiento académico					Total
	insuficiente	Regular	bueno	Muy bueno	Excelente	
Estilo Activo	17	17	11	5	1	51
Estilo Reflexivo	46	52	33	32	3	166
Estilo Teórico	41	29	18	18	4	110
Estilo pragmático	16	13	3	5	1	38
Total	120	111	65	60	9	365

Fuente: elaboración propia.

4.1.5 Análisis de correlación entre estilo de aprendizaje y rendimiento académico.

El análisis estadístico de correlación indica que no existe una relación significativa entre la variable estilo de aprendizaje y rendimiento académico puesto la correlación entre cada uno de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico es mayor a 0.05. Como se aprecia en tabla 15.

Tabla 15

Correlación entre estilo de aprendizaje y rendimiento académico

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Estilo de aprendizaje activo y rendimiento académico			
Chi-cuadrado	19.478 ^a	16	.245
Razón de verosimilitud	17.117	16	.378
Asociación lineal por lineal	1.831	1	.176
N de casos válidos	365		
Estilo de aprendizaje reflexivo y rendimiento académico			
Chi-cuadrado	11.044 ^b	16	.807
Razón de verosimilitud	12.351	16	.720
Asociación lineal por lineal	3.498	1	.061

N de casos válidos	365		
Estilo de aprendizaje teórico y rendimiento académico			
Chi-cuadrado	12.318 ^e	16	.722
Razón de verosimilitud	13.511	16	.635
Asociación lineal por lineal	2.829	1	.093
N de casos válidos	365		
Estilo de aprendizaje pragmático y rendimiento académico			
Chi-cuadrado	15.985 ^d	20	.718
Razón de verosimilitud	15.640	20	.739
Asociación lineal por lineal	1.015	1	.314
N de casos válidos	365		

Nota: a. 7 casillas (28.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .44; b. 9 casillas (36.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .05; c. 11 casillas (44.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .05; d. 12 casillas (40.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .02.

Fuente: Elaboración propia.

4.2 Discusión de los resultados cuantitativos

En esta sección se discuten los resultados obtenidos en este estudio con los de otras investigaciones. Primero, se presentan los perfiles de aprendizaje de los participantes de forma particular. Posteriormente, se mencionan los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico.

4.2.1. Predominancia de los estilos de aprendizaje.

En los resultados cuantitativos se encontró que en la muestra hay predominancia: muy baja, baja, moderada, alta y muy alta en los cuatro estilos de aprendizaje. Aunque, los niveles variaron. Se observó que (n=118) son reflexivos con predominancia muy alta; seguido de (n=62) con predominancia de estilo activo; menos participantes (n=56) son pragmáticos y (n=2) teóricos. De modo que, en esta muestra, hay superioridad de participantes reflexivos con predominancia muy alta. Este dato es similar al que Barja (2015) obtuvo en su estudio, donde se observó un mayor número de alumnos reflexivos. En esta muestra hay una combinación de estilos de aprendizaje, aunque, hay predominancia alta y muy alta en el estilo reflexivo. Cada integrante de la muestra ha desarrollado cualidades de los cuatro estilos, aunque el nivel de cada uno de ellos varía.

Esta información permitió responder la pregunta de investigación ¿Qué estilos de aprendizaje predominan en los alumnos que estudian inglés como lengua extranjera en el

TCU? Como se observó en los resultados, la muestra ha desarrollado los cuatro estilos de aprendizaje, aunque en la predominancia alta y muy alta sobresale el estilo reflexivo. Estos alumnos se caracterizan por aprender a través de los canales auditivos y visuales y analizar exhaustivamente la información nueva. Les gusta el trabajo individual, son ponderados, concienzudos, receptivos, analíticos y exhaustivos (Alonso et al., 1997). De modo que, para activar las fortalezas de los alumnos reflexivos, los profesores deben procurar presentar la información nueva de manera auditiva o visual, promover el trabajo individual y el pensamiento analítico.

4.2.2 Estilo de aprendizaje y rendimiento académico.

En general un alto número de participantes activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos consiguieron resultados insatisfactorios ($n=120$) y regulares ($n=111$). El número disminuyó en los niveles bueno ($n=65$), muy bueno ($n=60$) y excelente ($n=9$). Los participantes que obtuvieron resultados excelentes ($n=4$) son teóricos y ($n=3$) son reflexivos. En el nivel de rendimiento académico muy bueno ($n=32$) son reflexivos, ($n=18$) son teóricos, ($n=5$) son activos y pragmáticos ($n=5$). Con respecto al rendimiento académico insuficiente, ($n=46$) son reflexivos, ($n=41$) son teóricos, ($n=17$) son pragmáticos y ($n=16$) son activos los participantes con predominancia pragmática consiguieron un rendimiento académico desfavorable ($n=16$) de ($n=38$). La información que se obtuvo en este análisis reveló que la mayoría de la muestra ha conseguido un rendimiento académico insuficiente. A pesar de que, el número de participantes varía en el rendimiento académico de la LE, el análisis estadístico de correlación indica que no existe una relación significativa entre la variable estilo de aprendizaje y rendimiento académico.

Algunas cualidades específicas de cada estilo pudieran ser una limitante para los estudiantes de lenguas extranjeras. Recordemos que los alumnos reflexivos son exhaustivos en su análisis y hasta asegurar certeza en sus producciones de la LE, es como participan y emplean la LE. En el caso de los alumnos teóricos cuyas cualidades son ser estructurados y rechazar la ambigüedad; esas características pueden llegar a ser limitantes para el aprendizaje de la LE. Puesto que, un buen aprendiz de L2s llega a ser bueno para comunicarse cuando está dispuesto a equivocarse, acepta la ambigüedad y es arriesgado (Beebe, 1988).

Con respecto al estudiante pragmático, el querer ver la funcionalidad de lo que estudia o ve, llega a ser una problemática para el alumno por el tipo de vocabulario y objetivos de aprendizaje de la LE. El contenido que se enseña en el TCU no es pertinente con las necesidades inmediatas de los estudiantes del TCU, puesto que los alumnos aprenden vocabulario de la LE que no se relaciona con sus áreas de conocimiento. Por lo tanto, el alumno no encuentra la funcionalidad de aprender la LE en su formación universitaria. Por otro lado, hay algunas cualidades que podrían facilitar el desarrollo de la LE. En el caso de estudiante de lenguas con perfil de aprendizaje activo, es arriesgado, eso pudiera favorecer su aprendizaje de la LE. Sin embargo, tampoco en ellos predomina el rendimiento académico alto.

Los resultados obtenidos permitieron responder a la pregunta de investigación ¿Cómo se relacionan los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico de los alumnos en el nivel superior? Con base en los resultados, se encontró que en esta muestra no existe una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. Los resultados coinciden parcialmente con los hallazgos obtenidos en Feng y Díaz-Granados (2013) quienes encontraron, que entre los estilos activo, reflexivo y pragmático no hay correlación con el rendimiento académico, pero si existe correlación positiva con el estilo teórico. Pero se diferencian con los hallazgos de otros estudios, donde se encontró correlación positiva entre el estilo reflexivo y el rendimiento académico (Barja, 2015; Luengo y González, 2005 y Manzano, 2007).

En otros hallazgos se observó una correlación negativa entre el estilo activo y el rendimiento académico (Dai, 2015 y Manzano, 2007). En el estudio de Dai, la muestra estuvo conformada por 308 participantes universitarios de la facultad de música y el rendimiento académico fue medido con una prueba objetiva. Con respecto al estudio de Manzano, la muestra estuvo conformada por 177 participantes universitarios de diferentes áreas de conocimiento. Al igual que, en el estudio de Dai, el rendimiento académico se consideró a partir de los resultados de un examen de conocimiento de la LE. En los puntajes de ambos estudios reportaron que, a mayor predominancia en el estilo activo, menor era el rendimiento académico.

Las características de los participantes en esos estudios comparten rasgos en común con los de esta investigación. Tales como el nivel de escolaridad, estilos de aprendizaje y

rendimiento académico. Como se ha mencionado, en esta muestra no se encontró relación significativa entre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico. En general los resultados de esta investigación mostraron que el rendimiento académico es insuficiente y bajo y que no existe una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico a diferencia de lo encontrado en otros estudios donde los estilos de aprendizaje reflexivo y teórico correlacionan positivamente con el rendimiento académico.

4.3 Comprobación de hipótesis

Las hipótesis de esta investigación consideran que existe una influencia positiva entre estilo de aprendizaje reflexivo y el rendimiento académico. La segunda hipótesis sugiere una relación negativa entre el estilo pragmático y el rendimiento académico.

1ª hipótesis

El rendimiento académico de los estudiantes se relaciona de forma significativa con el estilo reflexivo.

2ª hipótesis

El estilo de aprendizaje que dificulta el rendimiento académico de los estudiantes es el estilo pragmático.

Los resultados indican que entre las variables estilos de aprendizaje y rendimiento académico no existe una relación significativa, de modo que no se obtuvo evidencia suficiente para aceptar las hipótesis. La primera sugería una relación positiva entre el estilo reflexivo y el rendimiento académico y la segunda aludía a una relación negativa entre el estilo pragmático y rendimiento académico. Cabe mencionar que las hipótesis surgieron a partir de conocer las características de cada perfil. En el caso de los alumnos pragmáticos, quienes son personas que les gusta observar la funcionalidad de lo que aprenden en sus tareas cotidianas. Esta condición es difícil de satisfacer en el TCU puesto que la necesidad de los alumnos de aprender la LE que le permita conocer léxico de la LE relacionado con respectivas áreas de estudio. No obstante, el tipo de vocabulario que se promueve de la LE está relacionado con actividades cotidianas, de esparcimiento y sobrevivencia. Con respecto, al estilo reflexivo, sus cualidades parecen ser satisfactorias para el desarrollo de la LE, por lo

que se ha comprobado en otros estudios donde encontraron relación positiva entre el estilo reflexivo y el rendimiento académico.

A partir del análisis y discusión se considera que los participantes cuentan con características que al parecer no empatan con las particularidades de un aprendiz de L2s, los participantes no han podido conseguir un rendimiento académico bueno. Al observar los resultados cuantitativos, se decidió profundizar en este fenómeno de estudio y se analizaron las experiencias de aprendizaje de los participantes para conocer qué es lo que sucede en las aulas del inglés que los alumnos no han logrado un nivel satisfactorio de la LE, sin excluir a ningún perfil de aprendizaje. El rendimiento académico en general es bajo, los resultados incluso en los estudiantes reflexivos quienes han sobresalido o han aprendido más rápido la LE en otros contextos de estudio.

4.4 Análisis y discusión de los datos cualitativos

En el trabajo de campo se entrevistó a 33 informantes, quienes cumplían con los criterios de inclusión de la muestra como son el rendimiento académico alto y bajo, alumnos y alumnas inscritas en la lengua extranjera inglés nivel IV de diferentes carreras, con predominancia en algún estilo de aprendizaje propuesto Honey y Mumford. Los participantes pertenecen a diferentes secciones del TCU, por lo que en sus experiencias de aprendizaje hacen referencia a distintos profesores del TCU.

El propósito de las entrevistas fue recuperar las experiencias vividas por los aprendices de inglés nivel IV del Tronco Común Universitario para responder a la pregunta de investigación, *¿qué experiencias en el aprendizaje se reconocen en los alumnos de inglés como lengua extranjera en el tronco común universitario de acuerdo con su estilo de aprendizaje?* En el análisis se aprecia que las experiencias que facilitaron el aprendizaje de la LE están, principalmente asociadas con el docente, las actividades, las tareas y los recursos didácticos. En la figura 2 se hace referencia de las experiencias que promovieron el aprendizaje del inglés.

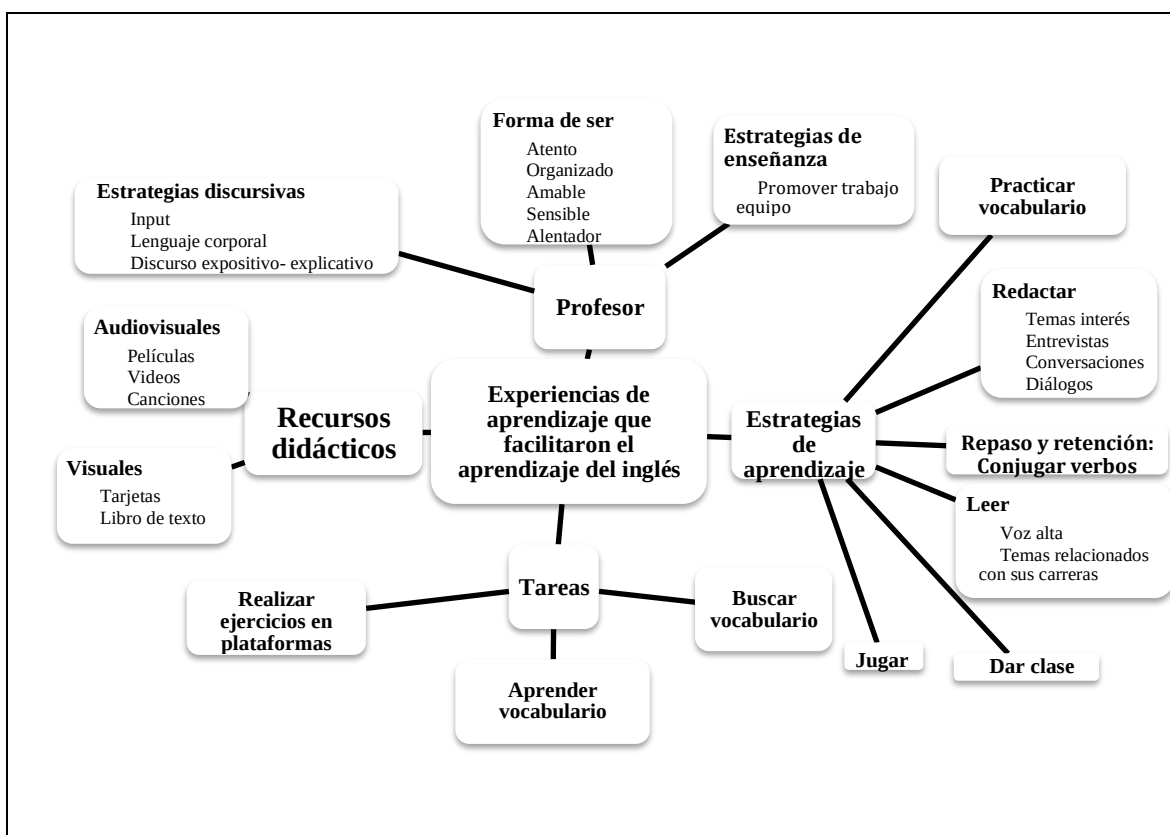


Figura 2. Experiencias que promovieron el aprendizaje de la lengua extranjera

Fuente: elaboración propia.

4.4.1 Experiencias que facilitan el aprendizaje de la lengua extranjera: profesores.

Algunas experiencias de aprendizaje positivas son originadas cuando los profesores muestran interés en el proceso enseñanza-aprendizaje, realizan actividades atractivas, emplean recursos didácticos de su agrado y dejan tareas.

Dewey sugiere a los profesores promover actividades de aprendizaje que permitan preparar a los estudiantes a resolver problemas presentes o futuros a los que se enfrentan en sus contextos (Dewey, 1938). En el caso de algunos informantes consideran que las vivencias en sus aulas y fuera de ellas permitieron el aprendizaje de la LE, señalan que la forma de ser, el trato, la atención, la corrección de errores y el apoyo de los profesores propiciaron experiencias de aprendizaje favorables para el desarrollo de la LE.

Algunos informantes señalaron que cuando el profesor muestra interés hacia ellos, los ayuda a aprender la LE. Como lo indican los siguientes participantes:

Pues yo recuerdo ... el profe me corrigió... entonces siento que esa importancia que nos tomaba para decir las cosas, siento que eso fue como lo que marcó a mí ... (I3hab).

“Me ponía a hacer ejercicios como conversación... por parejas... y ... nos iba corrigiendo...” (I21mra).

En el caso del informante 20, la forma en que el docente interactuaba con ella, la alentaba a participar en clase porque generaba confianza para intervenir en la clase sin temor a equivocarse. Cuando hay bajo nivel bajo de ansiedad, los aprendices llevan a cabo cualquier actividad asignada ya sean tareas arduas o conceptuales (Mitchell, 1998).

“Nos ponía frases o nos hacía mucho que participáramos ... te daba confianza la doctora porque te decía ‘‘Tu dilo sin que te de pena... no te preocupes’’ (I20mrb).

En el caso del participante 27 indicó que el docente contribuyó al desarrollo de la LE porque estaba pendiente del aprendizaje de todos y atendía sus dudas de forma personal. El participante dijo.

“La maestra trataba de que todos aprendiéramos... contestaba dudas la atención no era en general... se dedicaba personalmente... a las dudas ...” (I27mrb).

La experiencia que el informante 14 considera le permitió el desarrollo de la LE fue cuando el profesor mostraba interés al impartir sus clases y promovía el trabajo autónomo. La informante expresó:

“Los maestros les ponían todo el empeño a sus clases y como te comentó. A parte de lo que veíamos en clase nos recomendaban otras cosas para que tu aprendizaje fuera más allá de las clases” (I14mt).

En las experiencias de los informantes se observan coincidencias en los relatos reportados en el estudio en diferentes estudios. Uno de ellos es el de Tin (2013) donde los alumnos consideraron que las experiencias de aprendizaje fueron positivas porque los profesores ayudan y alientan a los alumnos en la realización de actividades o tareas para comunicarse con sus profesores, con sus compañeros o incluso con extranjeros.

En otro estudio se indica que mostrar empatía ante las necesidades y dudas de los discentes produce experiencias de aprendizaje positivas tal como se observó en las experiencias señaladas como favorables para el desarrollo de la LE. De acuerdo con Remolina, et al. (2004) los profesores deben ser empáticos y estar comprometidos para incrementar la motivación de los alumnos que es un factor afectivo favorable para el aprendizaje. Además, se logran experiencias de aprendizaje favorables cuando el profesor es entusiasta, sensible y cuidadoso, cuando los trata bien y los asiste en su proceso de aprendizaje (Debreli, 2016). Esas cualidades se aprecian en los profesores que ayudaron en el desarrollo de la LE, en este estudio.

En el desarrollo de la LE, el profesor debe preparar condiciones especiales tales como el input adecuado y suficiente por medio de la radio, la literatura, la televisión, las clases y por la necesidad o deseo de aprender (Saville-Troike, 2006). Estas condiciones se aprecian en los siguientes relatos. El caso I6 comentó que le pareció interesante la práctica del inglés por medio de recursos didácticos audiovisuales. Además, la forma en que fue llevada la actividad, le permitió comprender la LE. Durante la proyección, el profesor explicaba el significado del vocabulario, de modo que el input llegó a ser comprensible para el discente. El informante relató:

“El profe ponía una película o algún video... teníamos que sacar una redacción ... no se te hace aburrido... le ponía subtítulos, pero en inglés no en español... si alguna palabra era complicada... te explicaba” (I6hra).

En otras experiencias el profesor preparó las condiciones con recursos impresos, además dirigía la práctica de la lectura de modo que el participante podía comprender el pasaje. La informante comentó:

“Nos pone a leer y nos pregunta que dice o que palabras clave y hace preguntas... así, es como yo identifico y logro sacar la base del texto” (I11mrb).

Del mismo modo para otro informante las lecturas sobre temas relacionados a sus carreras les pareció atractivo.

“Entonces llegaba y nos ponía ejemplos y hasta nos traía artículos sobre medicina...” (I16hrb).

Otro tipo de recurso que permitió el aprendizaje de la lengua fue una plataforma virtual. Un participante encontró este medio apropiado para su aprendizaje. La práctica diaria, le dio la oportunidad de prolongar el tiempo de exposición a la LE. Entre los beneficios de la tecnología en el aprendizaje ayudó a los estudiantes a aprender de forma autónoma (Mali, 2017). Por lo que reporta el informante, practicaba la LE fuera del salón de clase. Él expresó:

“Las actividades que la maestra dejaba diario. Teníamos que hacer actividades en una plataforma y escribirlas diariamente...” (I33hrb).

4.4.2 Experiencias de aprendizaje positiva: recursos didácticos.

Asimismo, seleccionar recursos didácticos atractivos para el alumno como las canciones puede servir como medio para satisfacer un gusto personal. De modo que, puede ser una fuente para el aprendizaje integral de la LE (Morales, 2008). Con la música la participante incrementó su vocabulario porque buscaba el significado de las palabras desconocidas.

Además, comparaba el significado en diferentes fuentes para así verificar que lo expresado una fuente era similar en las otras. Con esta acción, se observa una práctica autónoma en la búsqueda de significado de palabras o frases desconocidas. Un resultado parecido al que obtuvo Boonkongsaen e Intaraprasert (2014), quienes observaron que cuando los alumnos son autónomos, toman el control de su propio aprendizaje y deciden qué, cuándo y cómo aprender vocabulario nuevo. Además, de llegar a ser más hábiles para aprender vocabulario que los alumnos que limitaron su estudio al contexto escolar. El informante contó:

“Las canciones, escucho muchas canciones en inglés. Es lo que más me ha ayudado. Busco el significado en diferentes páginas...” (I1mta).

4.4.3 Experiencias de aprendizaje: Estrategias de aprendizaje.

El informante 8 mencionó que la forma de trabajo y la actividad, le ayudaron en su aprendizaje de la LE. El informante indicó que trabajaba en equipos. Bajo esa forma de trabajo, redactaban textos y los traducían. La práctica descrita en esta experiencia de aprendizaje es parecida a la forma de trabajo con el método de gramática y traducción. Entre 1840 y 1940, en las aulas del inglés se promovía el desarrollo de la LE por medio de la traducción de la L1 a la L2 y de la L2 a la L1. Aunque, en la actualidad continúa vigente ese método, donde se espera que el aprendiz de lenguas extranjeras desarrolle la comunicación textual esencialmente, puesto que se centran en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura (Richards, 2001).

“La dinámica era que por ejemplo nos ponía en parejas no, entonces pues elegíamos un tema de acuerdo con lo que veíamos en los temas... nos dejaba que escribiéramos un texto, traducido y de ahí ... hablarlo con el compañero” (I8htb).

En las siguientes experiencias los participantes mencionaron actividades que les causa alegría y son fuente de entretenimiento tales como la música, juegos, deportes, películas, comunicación con extranjeros. En el caso del informante 7, la actividad donde tuvo que entrevistar a nativos del idioma estudiado, le pareció favorable porque necesitó practicar la LE antes de realizar la tarea. Además, que le dio la oportunidad de escuchar la pronunciación de la LE de los hablantes nativos del inglés. El informante comentó:

“Salir al zócalo o algo así. Y buscar a personas que, pues hablaran inglés y este, entrevistarla. Entonces, ahí practicamos mucho porque pues vimos como lo pronunciaban y todo eso” (I7htb).

A la participante 12, le ayudó trabajar con sus compañeros, porque ampliaba la práctica de la habilidad oral, no solo se enfocaban a redactar o contestar los libros de texto.

“La interacción entonces te pones a practicar con tu compañero no nada más escribes o participas sobre las páginas que contestaste” (I12mtb).

Otras estrategias que promovieron el desarrollo de la LE fueron la lectura en voz alta y el fomentar la participación de todos los alumnos sin importar que los aprendices cometían errores, el profesor tomaba en cuenta a todos. Asimismo, la corrección en la pronunciación le pareció adecuada. El participante comentó:

“Nos ponía a leer a todos a todos ... a todos a todos nos ponía a leer, aunque lo hiciéramos mal y nos hacía leer despacio... así bien despacio y nos iba corrigiendo la pronunciación ... si vamos leyendo despacio y pronunciamos bien las palabras encontramos como que a veces la similitud que tiene con el español y tal vez pueda ser más fácil la comprensión” (I13mt).

4.4.4 Experiencias de aprendizaje favorables: motivación.

Otro elemento importante que mueve a los alumnos a aprender es sentirse competentes para realizar las tareas asignadas. De acuerdo con Deci y Ryan (2002) la motivación intrínseca aumenta cuando la necesidad como es la competencia es saciada, la cual se refiere al sentimiento de efectividad que se vive para interactuar en el entorno social donde el alumno se desenvuelve y a la oportunidad de poner en práctica sus capacidades. Los informantes relataron:

“... primero nos enseñaban que es lo que significa cada palabra y ya después ya cuando íbamos a la parte gramatical pues ya era la parte de... no pues esto va con esto y entonces ya sé lo que dice entonces nada más como que acomodar” (I10hp).

“Tuve que experimentarlo... cuando me fui de intercambio pues voy a España voy a hablar español y cuando quise conocer nuevas personas pues me di cuenta de que hablaban inglés... y pues para hacer amigos tuve que aprender...” (I30hp).

Con base en las experiencias mencionadas por los informantes se identifica que algunos profesores del contexto de estudio son motivantes. De acuerdo con Cabello, et al. (2018) un docente motivante es una persona que al enseñar se caracteriza por hacer uso de método de enseñanza claro y sistemático, su trato e interacción con los estudiantes es agradable y positivo, domina la asignatura que imparte, es puntual, exigente y asiste a clase.

Del mismo modo, en los cuatro estilos mencionan a las actividades realizadas fuera y dentro del aula como elementos favorables en el aprendizaje de la LE. Las actividades que

los profesores promueven como son los diálogos, la lectura en voz alta, las redacciones sobre temas de interés y aquellas que los alumnos seleccionan para la práctica del inglés de manera autónoma como es escuchar música, ver películas, leer textos sobre las áreas de conocimientos, practicar gramática y vocabulario.

Con relación a las actividades realizadas dentro del aula, los participantes prefieren aquellas donde se promueve el trabajo en equipo porque al trabajar con sus pares, comprenden mejor a un compañero que al profesor. Con respecto a las actividades que los participantes llevaron a cabo fuera del aula están escuchar música, ver películas, ver videos sobre gramática, leer, pronunciar, traducir y realizar ejercicios de gramática. Las dos actividades más citadas son las de escuchar música y ver películas, aunque estas son consideradas como parte de sus actividades de entretenimiento más que de estudio. Ese tipo de actividades permite incrementar el tiempo de exposición de la LE, aumentar la práctica de la LE, lo cual resulta positivo para el aprendizaje de la LE.

4.5 Experiencias de aprendizaje que dificultan el desarrollo de la lengua extranjera

Las experiencias que obstaculizaron el aprendizaje de la LE en el TCU fueron ocasionadas por el docente, los recursos didácticos, la cualidad de la clase, los propios alumnos, la gestión, las estrategias de aprendizaje y las tareas. En este tipo de experiencias, el fracaso lo atribuyen tanto a factores externos como internos. En la figura 3 se presentan las experiencias que dificultaron el aprendizaje de la LE.

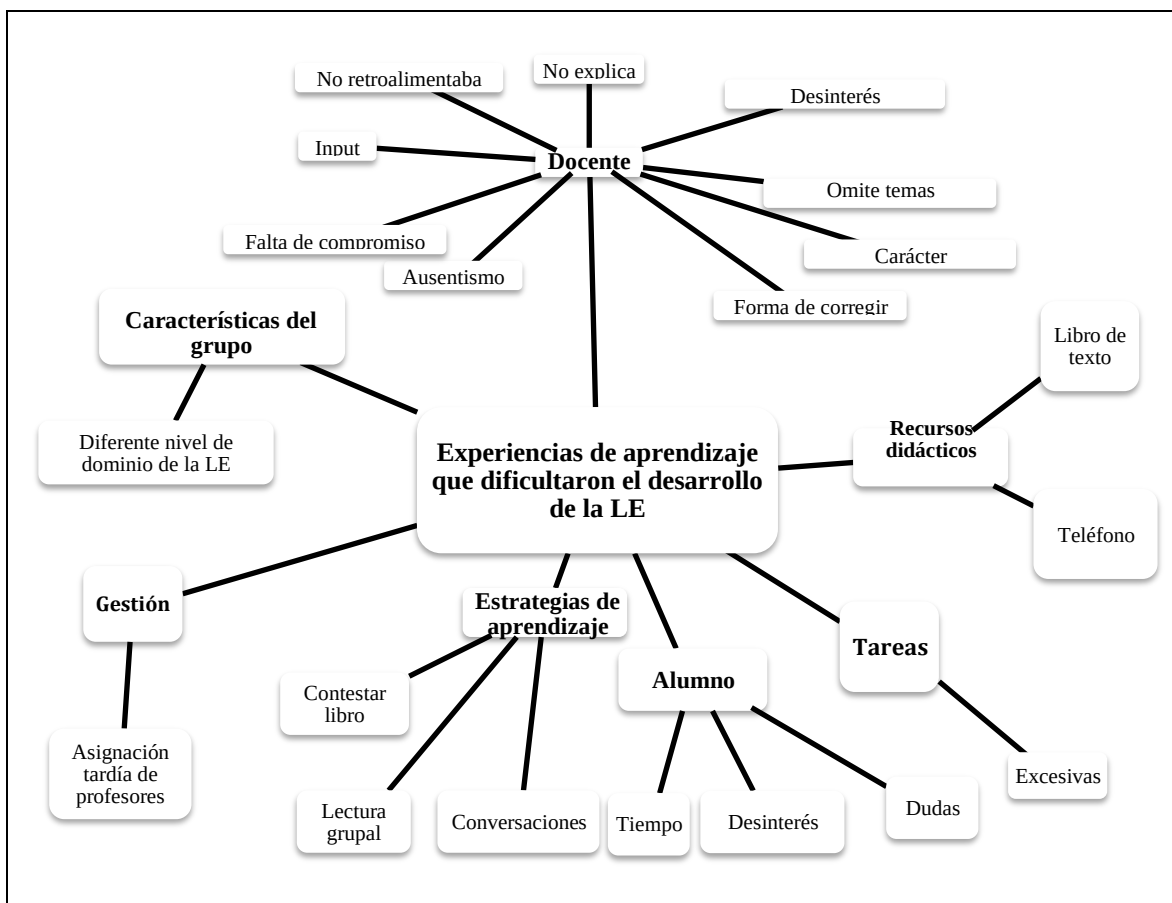


Figura 3. Experiencias de aprendizaje que dificultaron el aprendizaje de la LE

Fuente: Elaboración propia.

4.5.1 Experiencias de aprendizaje negativas: profesores.

Los informantes relataron las experiencias de aprendizaje, que consideraron dificultaron el desarrollo de la LE, asociadas principalmente con el docente. Para ellos la falta de compromiso, la forma de trabajar, el método de enseñanza y la manera de corregir del docente hicieron que los alumnos encontraran difícil el desarrollo de la LE.

En la experiencia de aprendizaje compartida por el informante 9, se aprecian dos factores que dificultaron su aprendizaje. El primero fue el horario y el segundo la estrategia discursiva

del docente. El horario de la clase no era apropiado porque el informante se sentía somnoliento y desganado. Aunado a esas condiciones, el tiempo que el docente tomaba para su discurso generaba sensación de aburrimiento en el alumno. El informante expuso:

“Ha habido veces como que obviamente nos toca clase temprano, entonces vengo con sueño, con la flojera y entonces el profesor como que habla, habla y habla y entonces cómo pues sí aburre... que estar hablando y hablando y hablando y pues si aburre... entonces se torna bastante estresante y a veces hasta como que dos horas se nos hacen eternas porque nada más es bla, bla, bla...” (I9haa).

La participante 27 considera que el docente no la apoyó en su proceso de aprendizaje. La estrategia discursiva del docente no era clara para la participante. Indicó que el docente no explicaba, por lo que la alumna tenía muchas dudas. A pesar de que el docente cubrió el contenido del curso, la informante siente no haber aprendido. La informante expresó:

“Siento que en un curso prácticamente todo lo que abarcó el curso, no entendí, me quedé con muchas dudas. No sabía el significado. Luego dejaba tareas la maestra, pero no explicaba, se supone que el maestro está para apoyar” ...” (I27mrb).

En el caso de la participante 2, el docente no explicaba solo escribía en el pizarrón para que la alumna realizara las actividades por su cuenta, pero no se detenía a escuchar las dudas de los alumnos. El participante comentó:

“El profesor no explicaba o algo así. Solo ponía cosas en el pizarrón, y nos ponía a hacer a nosotros y ya pues no contestaba, así como tantas preguntas y siempre estábamos alzando las manos” (I2mpa).

Otro aspecto que afectó de manera negativa en el desarrollo de la LE fue la forma de corregir de la profesora, la cual la hizo sentir mal y la motivación para participar disminuyó. A partir de esa ocasión, la participante ya no quería colaborar en la clase. El haber sido corregida de manera inadecuada, provocó que la informante pensara dejar de ir a las clases, pero al ser materia obligatoria continuó asistiendo, pero sin ánimo. Ella dijo:

“No sabía pronunciar una palabra entonces la profesora que le pregunto y que me... pues sí me llamó la atención que porque ya íbamos en cuarto nivel... no me gustó la forma en que lo dijo y ya desde ahí fue como “Ay no, ya no quiero ir a inglés me choca ir a inglés y sigo yendo a inglés igual porque tengo que cursar...” (I25mab).

La participante 15 sintió que la profesora llegaba con actitud negativa a la clase, la cual se transmitía a los alumnos. De tal manera que, a pesar de esforzarse para estar animada en la clase, el mal humor de la docente terminaba por desanimarla. La informante expresó:

“Aunque ponía de mi parte, la teacher era muy, explosiva, impulsiva, hmm, la actitud de la maestra o sea, venía de malas, me ponía de malas y a todos nos ponía de malas. Ósea fue realmente por eso, porque yo iba dispuesta pero no recibes la misma, o sea como que el ánimo a aprender” (I15mtb).

Algunas experiencias de aprendizaje originaron sentimientos y emociones negativas en los participantes de modo que su aprendizaje fue limitado. De acuerdo con Ellis (1994) los factores afectivos y las actitudes son responsables del aprendizaje de la LE, se manifiestan de forma positiva o negativa en los contextos académicos, resultado de las experiencias de aprendizaje de los alumnos, éstos mueven a los aprendices para realizar esfuerzos para aprender o para no aprender. Con respecto a los sentimientos generados ante las experiencias de aprendizaje, algunos estudiantes vivieron momentos de desmotivación, de aburrimiento, de desinterés y de inseguridad.

Las actitudes son un factor afectivo que incide en el aprendizaje cuando son negativas el aprendizaje es obstaculizado. Estas condiciones se acentúan cuando no se tienen metas claras o cuando el proceso de aprendizaje es insatisfactorio. Por otro lado, se atenúan cuando el aprendiz tiene objetivos establecidos claramente para aprender la LE (Ellis, 1994). En la experiencia de otro participante la actitud negativa era ocasionada porque para el informante es difícil aprender inglés. A partir de un intercambio académico que hizo esa actitud se modificó. Ahora, ya quiere aprender inglés porque vio la importancia de la LE como medio de comunicación internacional. El informante comentó:

“No me gusta, para empezar eh, al principio tenía la dificultad ... no es la misma redacción ...del español... no prestaba atención, no aprendía... tuve la experiencia de intercambio y pues después de eso, descubrí que si es necesario” (I30hpb).

Otro aspecto negativo que originó experiencias de aprendizaje que obstaculizaron el desarrollo de la LE fue la ausencia de los profesores en el salón de clase como lo expresan cuatro informantes. Con respecto al participante 3, la asistencia del docente fue casi nula. Mencionó que su profesor se presentó solo a tres sesiones en todo el periodo: dos durante el curso y una al final del periodo. Una experiencia similar fue la vivida por el informante 4, quien indica que su profesora no asistía a clases. En cuanto al informante 29, también hubo el problema de ausentismo por parte de su maestra. Aunque aparecía algunas veces para distribuir material, no mostró interés en el aprendizaje de los alumnos puesto que la docente limitó su función, exclusivamente a la distribución de material. Al igual que la participante 26 señaló la asistencia irregular de su profesora. Los informantes dijeron:

“Casi nunca fue a las clases, digamos que de todo el curso tuvimos como dos clases nada más y a la hora del examen. Entonces nada más siento que el curso... fue así como de ahí se va y eso fue todo lo que pasó. No tuvimos inglés tres prácticamente” (I3hab).

“Porque no venía el profesor” (I4hab).

“Ósea el pase literal, pero pues fue por el poco interés. Ósea, la maestra que no llegaba... nos daba las cosas nada más... (I29mab).

“Faltaba mucho era como que una vez a la semana que la veíamos...” (I26mtb).

En el caso del informante 28 a pesar de la asistencia del profesor a la clase, no contribuyó en el aprendizaje de la participante. Debido a que el trabajo del docente para la enseñanza del inglés era nulo. El docente llega al salón, pero les da clase libre a los alumnos, en ocasiones hablaba en español sobre cultura cuando su asignatura es lengua extranjera. Debido a eso el participante considera no haber aprendido. La informante comentó:

“El profe de ahorita no he aprendido en verdad nada bueno en su aula, en su clase no aprendíamos nada porque pues creo que no tenía como esa dedicación a enseñarnos... ósea el daba su tiempo como libre, de verdad no hacíamos como que nada...” (I28maa).

En las experiencias de aprendizaje que los alumnos reportaron como inhibidoras de su aprendizaje se identifican cualidades de profesores considerados como desmotivantes; tales como, carencia de un método de enseñanza claro; falta de interés por los alumnos; carencia de dominio de la asignatura que imparte; trata a los alumnos de forma hostil, violenta, es aburrido, presumido, impuntual y no asiste a clase (Cabello, et al., 2018). Las características más recurrentes en las experiencias reportadas son la inasistencia del docente y su falta de interés en el aprendizaje de los estudiantes.

4.5.2 Experiencias de aprendizaje negativas: cualidades del grupo.

En la experiencia que dificultó el aprendizaje de la participante 11, se identificó una problemática, la cual se originó porque los niveles de dominio de la LE era diferente en los alumnos. Había alumnos con mayor nivel de idioma, por lo que contestaban rápidamente, querían que se acelerase el ritmo de la clase. Esa forma de trabajo afectó el rendimiento en la LE. De acuerdo con Alonso et al. (2007) no todos los discentes aprenden al mismo ritmo, ni de la misma manera. Por lo tanto, se debe tomar en cuenta esas condiciones para que la calidad de la educación mejore. La informante expresó:

“En este nivel no nos hicieron examen para exentar... y por ejemplo los que ya saben mucho contestan o van diciendo rápido y quieren ver las cosas muy rápido porque ya saben y entonces como que eso es lo que nos hace rendir menos a los que sabemos menos” (I21mra).

En el caso del informante 20, hubo dos factores que dificultaron su aprendizaje. El primero está relacionado con la diferencia de niveles de dominio de la LE. El segundo, fue el trato que recibía por parte del docente, el cual era muy rudo. De modo que del resultado de aprendizaje fue afectado. Este hecho que se observó en el resultado del primer examen. La informante contó:

“La doctora como que el audio, no nos ponía muchos audios y como que dejaba que hablaran porque ya sabían y luego decía ‘‘No tú te callas, nada y te vas hasta el rincón’’ entonces como que eso siento que me afectó un poco y luego cuando llegó el día del examen, en el primer examen salí mal’’ (I20mrb).

Otra experiencia de aprendizaje que dificultó el desarrollo de la LE fue el modo de trabajar en el aula, el cual no fue benéfico para el participante. Las clases son presenciales, pero el profesor limitó su práctica docente a proveer enlaces a los estudiantes y a pasar lista. En el aula no recibieron clases, no hubo monitoreo del trabajo de los estudiantes y no hubo retroalimentación a sus trabajos. Esto hizo sentir solo al informante en su proceso de aprendizaje. En el estudio de Herrera (2012) se promovió el aprendizaje asistido por la tecnología para promover la autonomía en el aprendizaje. En esta experiencia, los alumnos enfrentaron dificultades al trabajar de esta manera; debido a que se sintieron solos en el proceso de aprendizaje. Algunos participantes encontraron el curso complicado, poco práctico; de modo que expresaron la necesidad de trabajar en un curso con maestros y compañeros. Al igual que un informante de este estudio comentó:

“Nos enviaba trabajos, nos daba las páginas y luego nosotros abríamos el enlace y eso hacíamos, pero siento que prácticamente trabajamos solos. Sólo hacía los ejercicios y hasta ahí me quedé porque no hay retroalimentación. En la clase, el maestro manda una actividad en el aula y las contestas en tu celular y luego de ahí ¿qué haces?... yo digo que es como si estuviéramos solos y no hubiera maestro que se ponga a enseñar...” (I33hr).

Cuando la forma de enseñar de los profesores o las actividades asignadas no corresponde a las características del estudiante, afecta el desempeño académico. A pesar de haber interés por el aprendizaje de la LE, el informante se sintió sin motivación para aprender. De acuerdo con Kaplan y Kies (en Evans, et al., 2008), la forma de enseñar de los profesores es importante en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El informante 7 encuentra atractivo la LE, pero la forma de enseñar de los profesores lo aburren. De modo que, surge desinterés para aprender la LE. El informante expresó:

“Este, me gusta conocer cosas del idioma, pero a veces en mis clases o cuando lo estoy aprendiendo, me aburro... algunos profesores ... no enseñaban muy bien y pierdo el interés” (I7htb).

4.5.3 Experiencias de aprendizaje negativas: recursos didácticos.

El participante 6 señaló que el recurso didáctico que el docente promovía en el aula dificultó su aprendizaje, además, la impuntualidad originó que el alumno se desinteresara por la materia. El informante comentó:

“Pues casi siempre nos basamos en el libro y este, no sé por ejemplo el profesor llegaba y te decía “No pues hagan de tal página a tal página” y ya o a veces igual de por si, llegaba tarde o así detallitos como que le vas perdiendo como el interés a la materia” (I6hra).

En la experiencia del informante 14, ocurrió que el docente solo entregaba material para que los alumnos contestaran, pero no explicaba el tema o lo que deberían hacer los estudiantes. Ellos debían encontrar la manera de resolver los ejercicios por su cuenta. Esta forma de trabajo no ayudó a la informante a aprender. Ella relató:

“Pues relativamente el profesor... nos dejaba contestando solamente el workbook, el libro ... entonces no aprendí nada, nada...” (I14mtb).

El informante 8 notó que el docente no cubrió el contenido del curso. Cuando eso sucedía, el informante buscaba por su cuenta los temas que el profesor no trataba, pero se quedaba con dudas. A pesar de la búsqueda de la información, no fue suficiente para que el participante pudiera comprender los temas. El participante dijo:

“Faltó ver todos los temas del curso, ¿no? Entonces, pues por mi parte tenía que investigarlos y así como que me quedaba con dudas” (I8hta).

Los participantes sintieron que los profesores solo se concentraban en la realización de actividades, sin tomar en cuenta las emociones o sentimientos que vivían los alumnos. Los estudiantes estaban aburridos, tenían dudas, enfrentaban dificultad en las tareas, pero los profesores no actuaron ante las manifestaciones emocionales de los informantes. Los hallazgos de estos participantes son similares a los obtenidos por Rowland (2011), quien encontró que algunas experiencias que dificultan el aprendizaje de los estudiantes se deben a que los profesores dan mayor importancia al factor cognitivo que al emocional. Algunos profesores, consideran solo el factor cognitivo dentro del proceso de aprendizaje, dejan los aspectos emocionales y psicológicos de los estudiantes.

A la informante 12 le afectó la forma de trabajar del docente, quien permanecía sentado en la clase y no enseñaba a los alumnos. El docente mostraba desinterés en las actividades que asignaba y falta de atención a los aprendices y uso del libro de texto. La participante narró:

... Entonces, pues no ponía atención y nos decía “ah, tienes que hacer esto y ya, háganlo... no lo sabe enseñar... no nos ponían a hacer otra cosa más que contestar el libro ... (I12mtb).

El informante 31 no está interesado en la clase y la forma en que el docente organizaba el trabajo en el aula, le parece aburrida. El participante contó:

“Me cuesta la materia en si porque no le tomo el interés, porque me aburro mucho en clase o nos ponen a hacer actividades en equipo, hagan esto, pero se me hace un poco aburrido. Cuando tengo que leer en equipo se me hace aburrido” (I31hta).

4.5.4 Experiencias de aprendizaje negativas: Estrategias de enseñanza-aprendizaje.

La informante 13 lamenta haber tenido profesores carentes de estrategias de enseñanza y aprendizaje, haber mostrado falta de compromiso por el aprendizaje de los alumnos y presentado los temas sin disipar dudas. De modo que, la participante no aprendió. La informante expresó:

“Infelizmente me han tocado profesores aquí en la facultad que no, tal vez no tienen las estrategias, y quizás no les dan, no se ponen la playera no de que realmente aprendamos, ellos se enfocan en dar su tema, dudas así, no te las disipan bien, entonces eso hace que no aprendamos de la forma que debemos” (I13mtb).

El informante 10 enfrentó dificultad en seguir la dinámica del profesor, quien solo solicitaba realizar los ejercicios del libro y mencionar datos de forma muy directa. El informante encontró difícil comprender el input del docente, que era en inglés. Cuando el maestro hablaba en inglés, el participante no comprendía el mensaje. Al no entender lo que el maestro decía, la actitud que el participante asumió fue de dejadez.

“Seguía nada más lo del libro y pues nada más decía “No pues esto es de esto y esto es para esto” entonces, y te hablaba en inglés. Entonces yo no entendía muy bien algunas cosas y pues ya me hablaba en inglés y yo me quedaba como de que bueno. La verdad, no entendí” (I10hp).

Una constante que se observó en cuanto a la fuente de negatividad de las experiencias de aprendizaje de los participantes es la falta de compromiso del docente, que se manifestó a través de sus inasistencias o por su permanencia pasiva en el aula. Al grado de dejar de

realizar las actividades que le corresponden como es la presentación de la clase y revisión del trabajo de los alumnos.

En los relatos de los participantes se pudo apreciar que hubo experiencias tanto positivas como negativas en el aprendizaje de la LE. En el caso de los participantes activos coinciden en algunos elementos de manera general en las experiencias de aprendizaje positivas. Aunque en lo particular se aprecia que los alumnos consideran aspectos diferentes que hacen de su experiencia de aprendizaje única. Larrosa (2009) indica que las personas atribuyen un significado único en cada experiencia vivida. La experiencia de aprendizaje de los participantes es diferente. En esta muestra a un participante le ayudó la atención del docente; a otros le sirvió el trabajar en equipo; en el caso de otra informante las actividades novedosas que sus compañeros promovieron; a otro le sirvió elegir temas interés y por último a otro le ayudó la memorización de verbos.

Estos hallazgos concuerdan con algunos estudios como el de Debreli (2016) donde menciona que el trato y asistencia del profesor al estudiante, el ser sensible, cuidadoso con el alumno fue condición favorable para aprender. Asimismo, como en la investigación de Tin (2013), quien encontró que los alumnos necesitan la asistencia del profesor en su aprendizaje. Del mismo modo con los hallazgos de Gisbert y Córdova (2008) donde el trabajo en equipo y la adopción de nuevos roles ayudaron a los alumnos a aprender. Finalmente, con los resultados de Rowland (2011) donde la libertad que tenían los participantes para elegir lo que iban a aprender sirvió para obtener resultados de aprendizaje favorables.

Por otro lado, algunos informantes vivieron experiencias de aprendizaje negativas entre ellas el horario de clase, exposiciones largas del docente, maltrato del docente, inasistencia del docente. Con respecto al tiempo que el docente tomaba para sus exposiciones, el alumno encontraba la clase aburrida, lo cual provocó dificultad en el aprendizaje de la LE este resultado coincide con los encontrados en los estudios de Debreli (2016), Ho, et al. (2004) y Sawir (2005) quienes hallaron que los alumnos no aprendían cuando se aburrían en la clase, esa sensación se producía por las prácticas de enseñanza de su docente. Con relación a la inasistencia del docente, algunos participantes se encontraron solos en su proceso de aprendizaje. Situación que complicó el aprendizaje de la LE, este hallazgo es similar al encontrado por Herrera (2012) quien observó que cuando los alumnos toman el control total de su aprendizaje sin el apoyo del docente, los alumnos no aprenden.

Los alumnos activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos vivieron experiencias de aprendizaje tanto positivas como negativas. En ellas se puede apreciar que se atribuye principalmente el éxito o fracaso del desarrollo de la LE a un agente externo, al profesor. El docente estuvo presente en los relatos de los participantes. Incluso, de manera indirecta aun cuando señalaban las estrategias de enseñanza y aprendizaje, a los recursos o a las tareas como responsables de la cualidad positiva o negativa de las experiencias de aprendizaje; puesto que de cierta manera el estar presentes en el aula esas estrategias, recursos o tareas tienen que ver con las decisiones metodológicas del docente.

4.6 Complementariedad de los resultados cuantitativos y cualitativos

En las aulas, ocurre que algunas actividades pueden ser consideradas como promotoras del aprendizaje, pero al mismo tiempo como causantes de la dificultad en el desarrollo de la LE. De acuerdo con Alonso et al. (1997) no todos los alumnos aprenden de la misma forma, de modo que, a un alumno le parecería fantástico entrevistar a extranjeros para desarrollar la LE. Como lo expresó el participante:

“Salir al zócalo o algo así. Y buscar a personas que, pues hablaran inglés y este, entrevistarla. Entonces, ahí practicamos mucho porque pues vimos como lo pronunciaban y todo eso” (I7htb).

Sin embargo, en el caso de otro aprendiz fue un obstáculo en su aprendizaje de la LE, quien señaló como experiencia de aprendizaje negativa en el haber tenido que entrevistar a extranjeros. Para el participante fue difícil comprender a los entrevistados. Debido a la velocidad con la que hablan los nativos del inglés, el input de los nativos es diferente al que preparan los profesores para hacer comprensible la información que proporcionan a los estudiantes. Tal como lo mencionó el participante:

“Alguna vez creo el profe de inglés II nos mandó a hacer una entrevista. Era entre equipos y a veces como que si te costaba porque como que ya te hablan de una forma rápida y este no sé por ejemplo acá todavía hablaban más pausado y es como que más comprensible las palabras que dicen y los de allá no mucho” I6hra.

La causa principal, de la dificultad encontrada en la actividad, fue la forma en que un nativo habla porque es diferente a la manera en que los profesores hablan en las aulas. Esta problemática es causada por uno de los elementos que están presentes en el proceso de la LE que no sucede en el desarrollo de la LM, “el input modificado”. Los profesores de lenguas

extranjeras deben modificar el input que producen en las aulas, con el fin de hacer accesible la información a los alumnos (VanPatten y Benati, 2010). Lo cual puede causar dificultad en los aprendices al enfrentarse a interacciones con hablantes nativos del inglés, quienes hablan de manera normal. De modo que el input producido por un nativo llega a ser más difícil para los aprendices de lenguas extranjeras quienes están habituados a escuchar un inglés más pausado, con sonidos más enfatizados. Cabe mencionar que el nivel de idioma del participante quien encontró como favorable entrevistar a los extranjeros consiguió rendimiento académico bajo. A diferencia de él, el participante a quien le pareció desfavorable esa práctica obtuvo mejor rendimiento académico.

Otra situación como memorizar verbos puede ser una forma de manejar y aprender vocabulario de la LE. Como lo indicó un participante:

“Fue como obligatorio aprenderse los verbos irregulares así de... así que creo que, si fue durante el primer semestre y este, eso igual me ayudó para la entrevista, bueno para la conversación del examen oral” (I29mab).

Pero en el caso de otro estudiante esto puede ser una actividad insoportable que termina por entorpecer el desarrollo de la lengua extranjera. Como lo manifestó un informante.

“... yo no sé, pero me falla la memoria cuando nos hacen los exámenes de verbos ... me falla mucho la memoria...los verbos por lo menos en mi caso son como un infierno ... me cuesta muchísimo trabajo...” (I9haa)

En ambos ejemplos se aprecia que una actividad puede ser percibida como una forma de desarrollar la LE, pero para otros pueden ser un inconveniente en el aprendizaje. De modo que como indican Alonso et al, (1997) se debe tener en cuenta que una forma de instrucción no es conveniente para todos los alumnos ya que poseen características particulares, que les hace diferente en la forma de aprender. Algunos investigadores sugieren que el estilo de aprendizaje de cada alumno sea tomado en cuenta, con el fin de que la intervención educativa se ajuste a sus características individuales y pueda contribuir en la formación integral de los estudiantes (Luengo y González, 2005).

Del mismo modo, otros investigadores aconsejan adecuar la instrucción con los estilos de aprendizaje para hacer de la enseñanza una práctica de mejora en el aprendizaje de los estudiantes (Pei-Shi, 2012) porque como se ha mencionado algunas prácticas o acciones educativas en el aula pudieran ser favorables para algunos alumnos, pero desfavorables para otros. A continuación, se presentan los detonantes positivos o negativos en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con su estilo preferido para aprender.

4.6.1 Detonantes positivos y negativos en las experiencias de aprendizaje de los alumnos activos.

Algunos aspectos de la instrucción pueden afectar negativamente el desarrollo de la LE si no se atienden las características de los alumnos con respecto a su estilo de aprendizaje. En las experiencias de aprendizaje que los alumnos activos relataron, se identifican elementos que pueden facilitar el aprendizaje de este tipo de alumnos tales como estar expuestos a una variedad de actividades, pasar de una actividad a otra, presenciar actividades de interés y trabajar en equipo. Sin embargo, los alumnos activos encuentran dificultad para aprender cuando son sometidos a discursos prolongados, escuchan explicaciones con mucha teoría, están pasivo o enfocarse mucho tiempo en la misma actividad (Alonso et al., 1997). En la experiencia de aprendizaje del participante 9 se observó que el alumno encuentra difícil aprender la LE cuando los profesores tardan demasiado tiempo en sus exposiciones. En la figura 4 se presentan algunas acciones que activaron y dificultaron las experiencias de los alumnos activos.

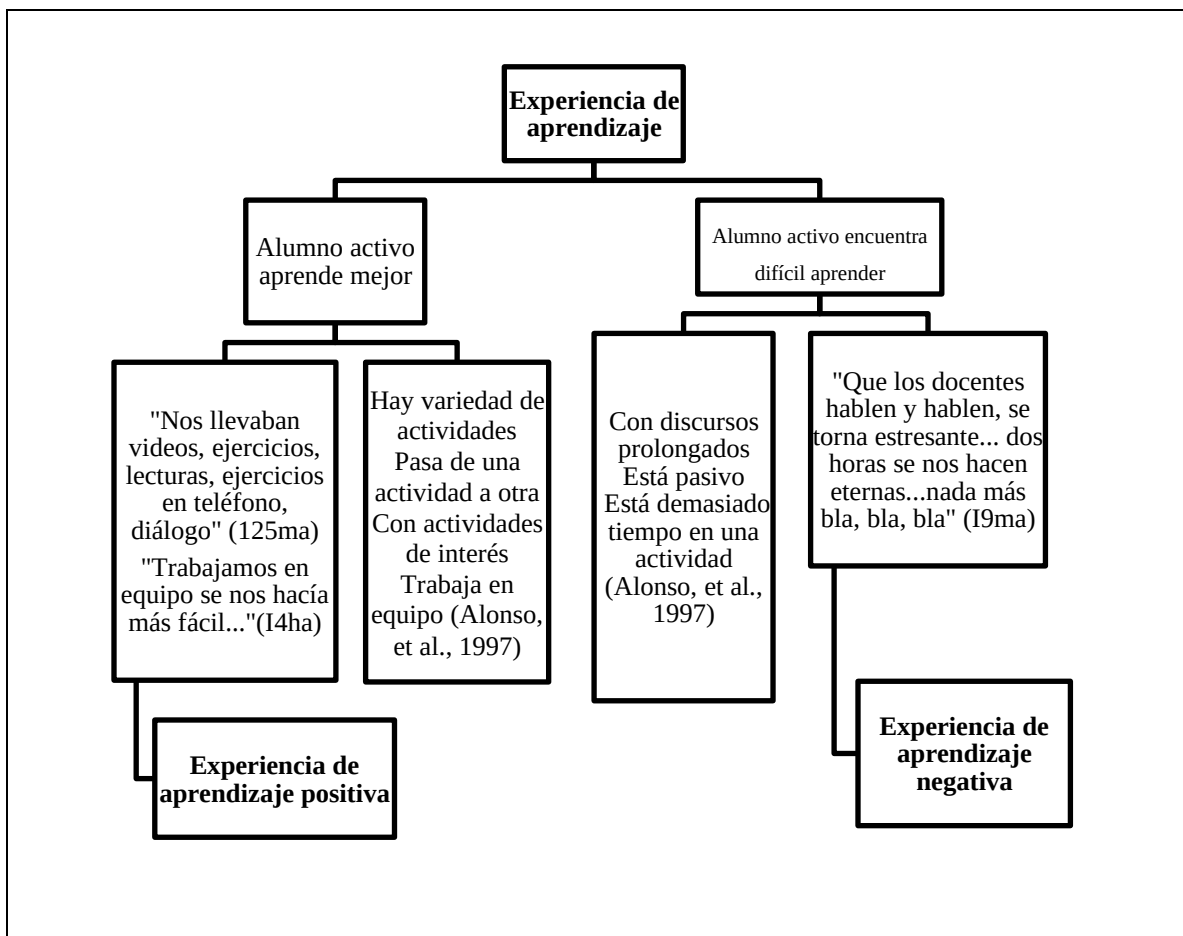


Figura 4. Detonantes de las experiencias de aprendizaje de los alumnos activos

Fuente: Elaboración propia a partir de Alonso et al. (1997).

4.6.2 Detonantes positivos y negativos en las experiencias de aprendizaje: alumnos reflexivos.

En el caso de los alumnos reflexivos el aprendizaje ocurre cuando en las experiencias de aprendizaje se respeta su ritmo de trabajo; reciben información por medio de sus canales de aprendizaje, los cuales son el auditivo y el visual; examina prudentemente la información para apropiarse de ella; trabaja sin tensión; se prepara anticipadamente; cuenta con tiempo suficiente para trabajar. Algunas de estas condiciones se apreciaron en las experiencias de aprendizaje favorables que los participantes 11 y 33 relataron. Sin embargo, el estrés y la premura afectó negativamente a la participante 21, quien considera como una experiencia de aprendizaje negativa cuando el ritmo de trabajo es demasiado acelerado. De acuerdo con Alonso et al., (1997), el aprendizaje de los alumnos reflexivos es afectado cuando trabajan bajo presión de tiempo y pasan rápidamente de una actividad a otra. En la figura 5 se muestra

algunos aspectos que influyeron negativa y positivamente en el aprendizaje de la LE.

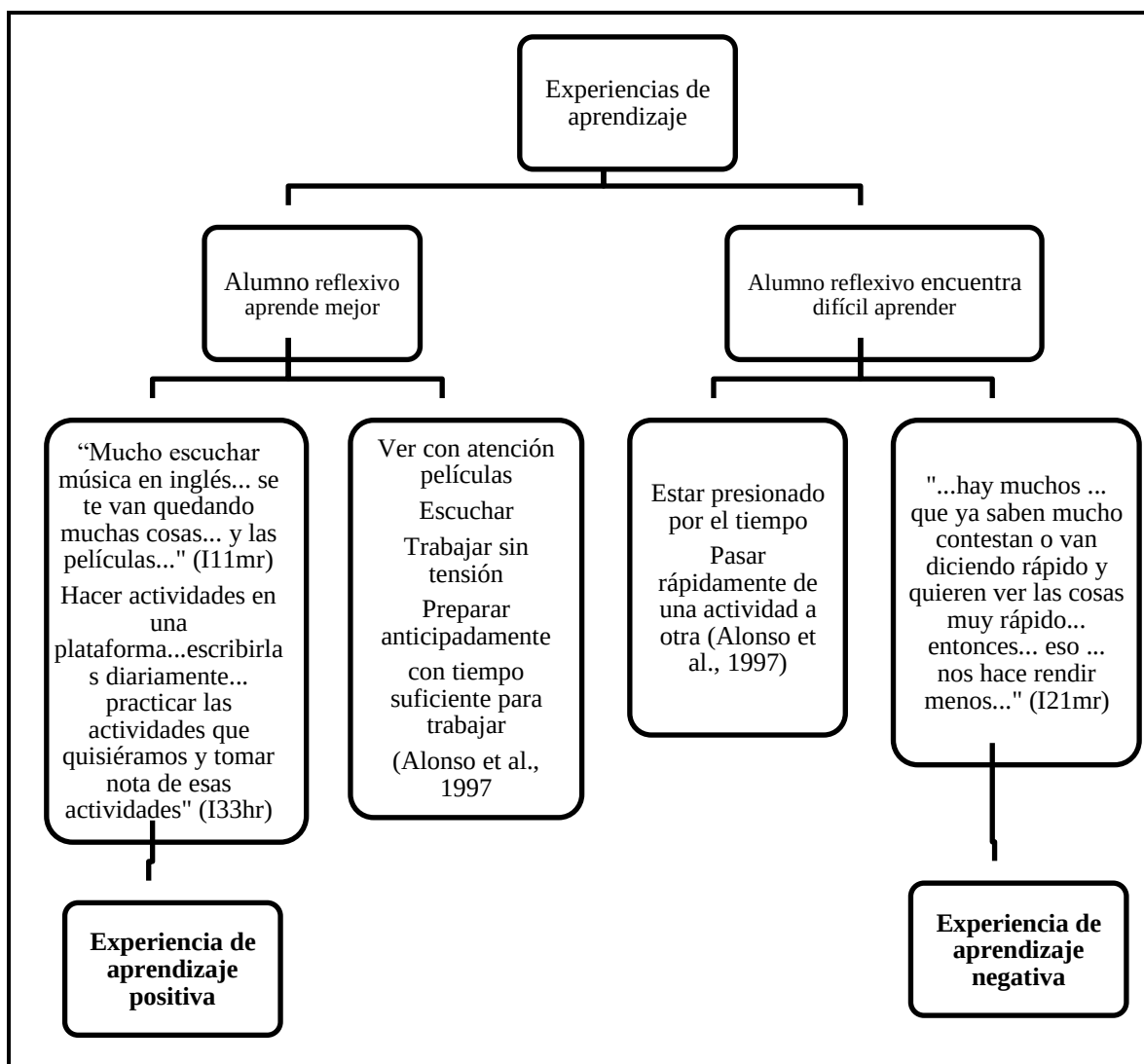


Figura 5. Detonantes positivos y negativos en el aprendizaje de los alumnos reflexivos

Fuente: Elaboración propia con información tomada de Alonso, et al (1997).

4.6.3 Detonantes positivos y negativos en las experiencias de aprendizaje: alumnos teóricos.

En el caso de las experiencias de aprendizaje de la informante 26 se aprecia claramente que la organización es muy importante para aprender. Tuvo dos experiencias con una maestra que mostró organización y otra que hacía lo opuesto. De acuerdo Alonso et al. (1997) los alumnos teóricos aprenden mejor cuando se involucran en ambientes donde existe organización y hay objetivos claros. En contextos con cualidades opuestas como es la

desorganización las actividades no estructuradas, el aprendizaje de los alumnos teóricos se dificulta. Con respecto a la participante 13 se observa como en una actividad de lectura, el alumno lee e insiste en la racionalidad o la lógica, en este caso es la pronunciación de la LE, analiza cómo van pronunciando y llega a una conclusión que hay similitud en la pronunciación de su L1 con la L2. Ver figura 6.

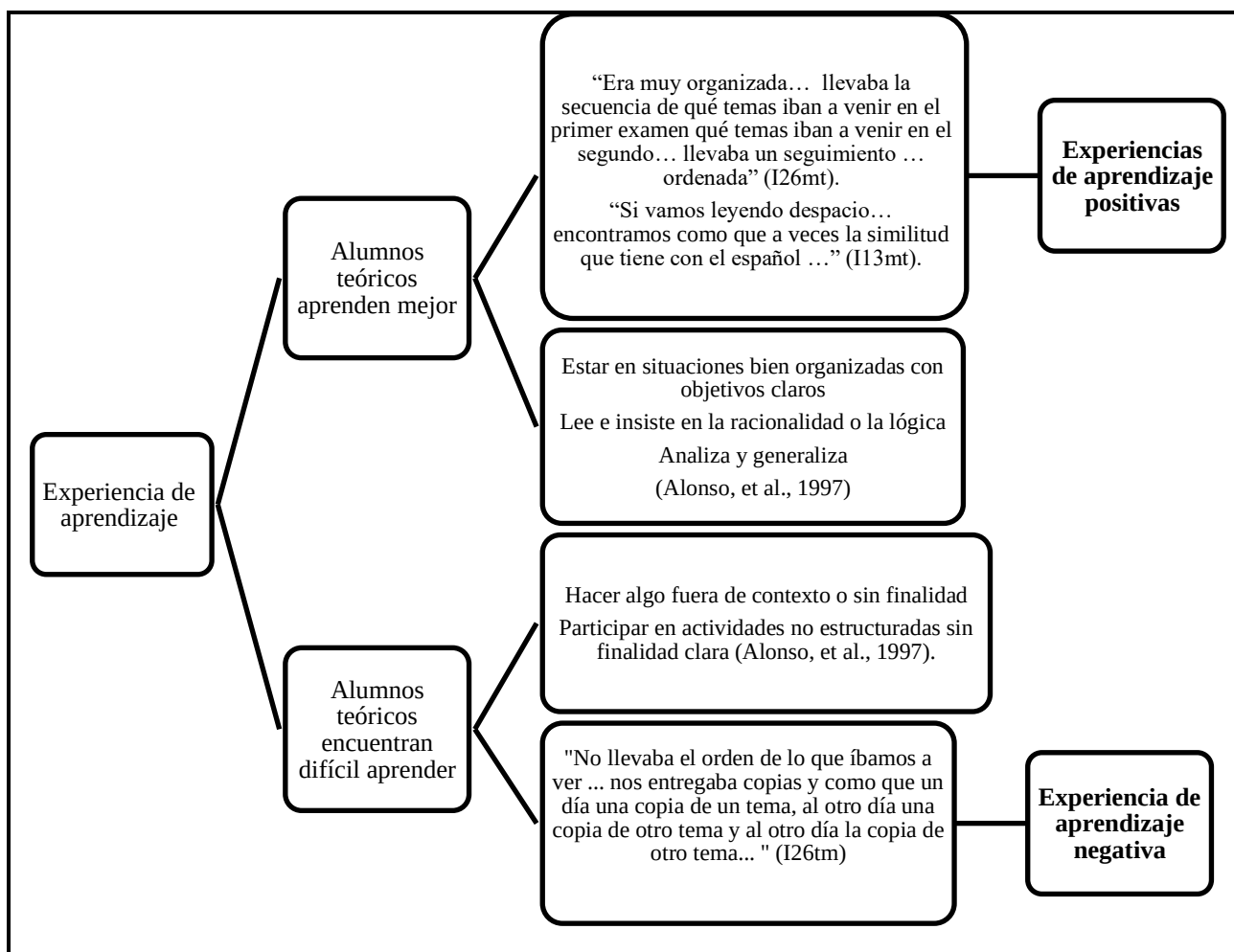


Figura 6. Detonantes positivos y negativos en la experiencia de aprendizaje del alumno teórico.

Fuente: Elaboración propia.

4.6.4 Detonantes positivos y negativos en las experiencias de aprendizaje: alumnos pragmáticos.

En las experiencias que el participante 30 relató se aprecian características particulares de los alumnos pragmáticos quienes necesitan ver la practicidad de los temas tratados en clase. Fue hasta una problemática real que el participante vivió cuando su actitud hacia el aprendizaje

de la LE cambió. En el momento que vio que por medio de la LE podría hacer amigos, el alumno decidió aprender la LE. Antes de esa experiencia, el alumno no ponía atención en clase porque lo que vivía en las aulas parecía no tener relevancia práctica inmediata. De acuerdo con el perfil de los estudiantes pragmáticos, ellos aprenden en situaciones donde el alumno sigue patrones, aplica lo aprendido, conecta lo teórico con lo práctico de forma inmediata y comprueba la importancia del aprendizaje en situaciones reales. Esas condiciones se identifican en las experiencias de aprendizaje favorable de los alumnos pragmáticos. Sin embargo, a este tipo de alumnos se les dificulta desenvolverse en ambientes donde se presentan pocos ejemplos, pocas indicaciones prácticas o técnicas o donde se omite la demostración explícita de los temas (Alonso et al., 1997). Ver figura 7.

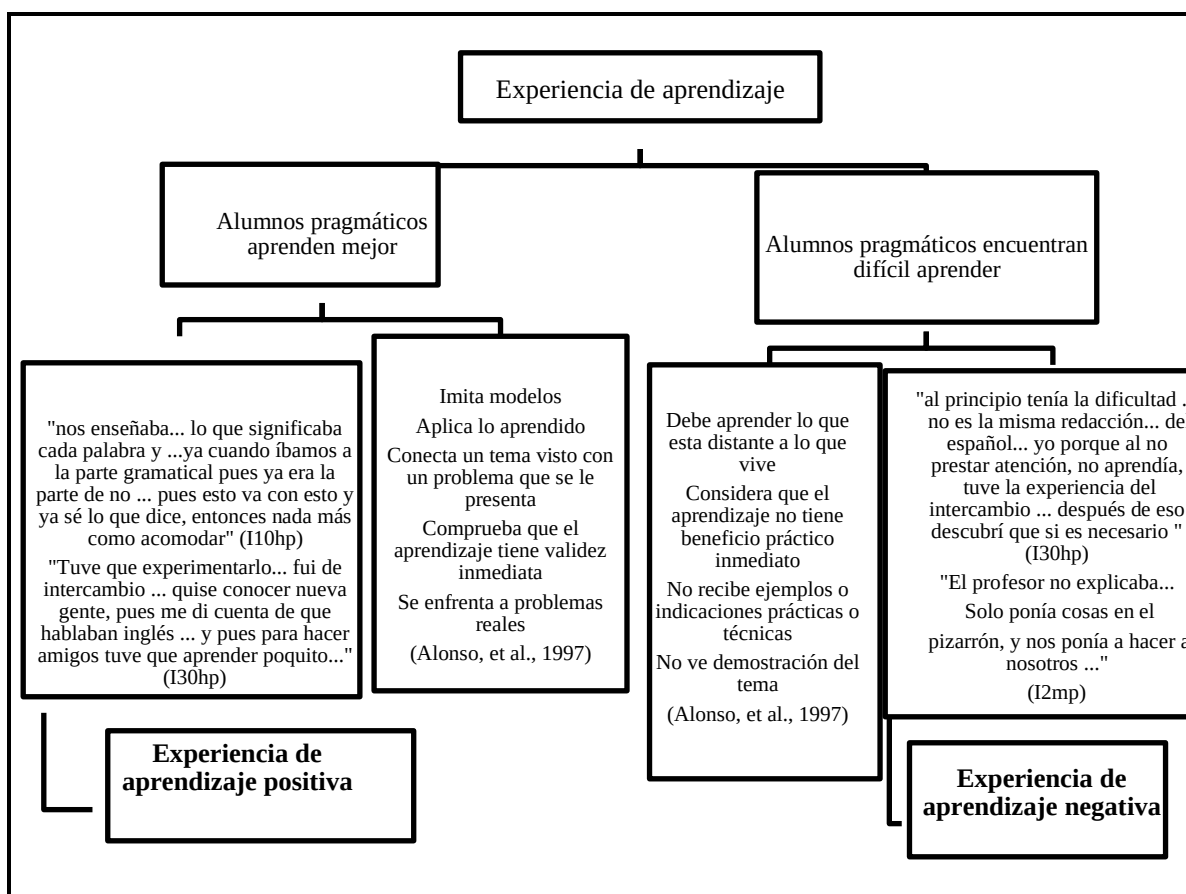


Figura 7. Detonantes positivos y negativos en las experiencias de aprendizaje de los alumnos pragmáticos.

Fuente: Elaboración propia.

Como se pudo apreciar en las diferentes experiencias de aprendizaje se activaron las cualidades de los estudiantes de acuerdo con su perfil de aprendizaje que promueven o limitan el aprendizaje. Es por ello, por lo que algunos investigadores recomiendan invitar a

los alumnos a conocer sus cualidades y reconocer las limitaciones que enfrentarían en su desarrollo académico con base en su estilo de aprendizaje. Asimismo, incitar a explorar los otros perfiles de aprendizaje. De tal manera que los alumnos estén conscientes que el poseer un estilo de aprendizaje predominante, no limita la exploración de los otros estilos como medio para maximizar su potencial de aprendizaje (Mohammadzadeh, 2012). Otros autores consideran necesario, que los alumnos conozcan e identifiquen su estilo de aprendizaje para lograr un proceso de aprendizaje exitoso (Bahamón et al., 2013). Por otro lado, invitan a los profesores a tomar en cuenta los estilos de aprendizaje en la instrucción para conservar el sentido de responsabilidad y la motivación de los alumnos (Subramanian et al., 2014). Aspectos que en algún momento los alumnos llegaron a perder porque no se sentían cómodos con la forma en que se promovía el aprendizaje.

4.7 Principio de continuidad de las experiencias de aprendizaje

En las diferentes experiencias de aprendizaje se debe cumplir con el principio de continuidad de la experiencia para que el alumno aprenda. De acuerdo con Dewey (1938), esto se refiere a la conexión entre las experiencias presentes y posteriores. En la experiencia presente, se prepara al alumno para que sea capaz de resolver los problemas con los que se enfrentarán en las experiencias de aprendizaje posteriores. Los alumnos expresaron que dentro de su formación dentro en el TCU, hubo cursos en los cuales se limitó o detuvo el desarrollo de la LE por diferentes motivos.

En algunos casos porque los profesores no presentaron algunos temas contenidos en sus programas, o los maestros no asistían o no explicaban o no retroalimentaban a los alumnos. Al no preparar a los alumnos en un curso determinado, se rompió el principio de continuidad de la experiencia puesto que los estudiantes llegan al nuevo nivel sin la información que necesariamente tuvieron que haber aprendido en el curso anterior.

Los alumnos toman cuatro cursos de la LE: Lengua extranjera I (LEI), Lengua extranjera II (LEII), Lengua extranjera III (LEIII) y Lengua Extranjera IV (LEIV). El contenido que se estudia en cada nivel se utiliza en los cursos posteriores. Por ejemplo; un aspecto de gramática, los alumnos deben aprender conjugar los verbos en presente simple, el cual sirve

para los tres cursos posteriores. Asimismo, el vocabulario se vuelve a utilizar en los siguientes niveles. Por lo que es necesario que los alumnos aprendan la información que contiene cada curso, ya que es vital para los ciclos próximos. De no ser así, el rendimiento académico se afecta en un curso posterior. En la figura 8 se presentan los niveles de la LE, donde el principio de continuidad fue interrumpido.

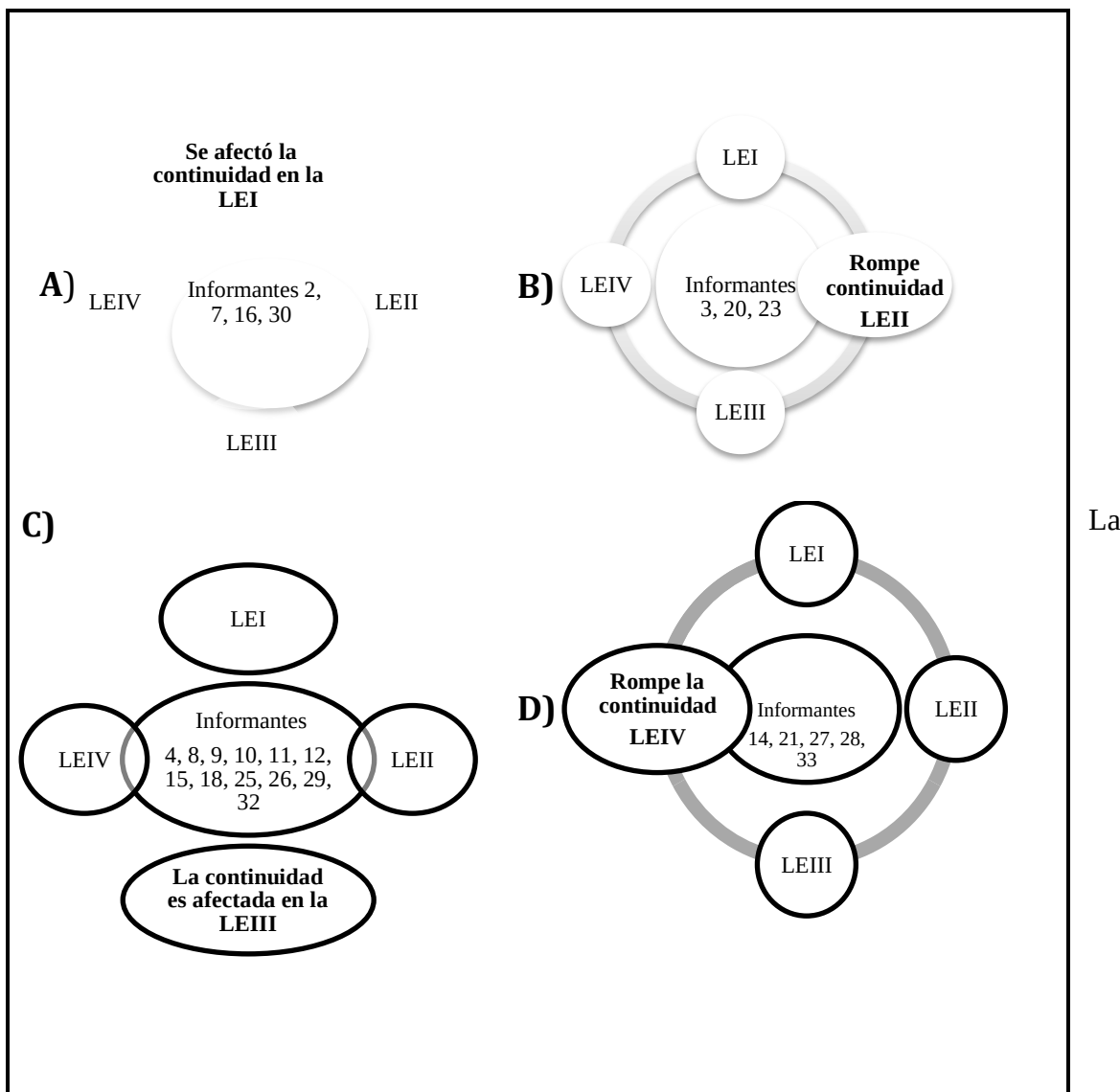


Figura 8. Principio de continuidad de las experiencias de aprendizaje interrumpido.

Nota: La figura representa el nivel de la lengua extranjera en donde se detiene el principio de continuidad de la experiencia (PCE). El inciso A) Indica que el PCE se detuvo en la LEI; el B) El PCE se interrumpió en la LEII; el C) El PCE se afectó en la LE III y el D) el PCE se suspendió en la LEIV.

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los informantes, quienes comentaron haber encontrado dificultades en el aprendizaje de la LE en algunos de los cursos del TCU, obtuvieron rendimiento académico bajo. Dewey (1938) indica que la falta de unión entre las experiencias ocasiona malos hábitos, pereza, negligencia, falta de sensibilidad y reactividad de los estudiantes. Finalmente, debido a ellos, se pierde la capacidad para controlar las experiencias futuras, de modo que el aprendizaje de los alumnos se afecta y por ende su rendimiento académico es bajo. Esas problemáticas se identificaron en las experiencias de los informantes,

principalmente en aquellos que mencionaron que la continuidad de la experiencia se afectó en alguno de los cursos de la LE.

Por otro lado, se observa un mejor rendimiento académico en los participantes que reportaron haber vivido experiencias de aprendizaje positivas en los cuatro niveles de la LE. En la figura 4.8 se muestra el principio de continuidad de la experiencia permanente. El caso de los informantes 1, 5, 6, 17, 19, 21, 22, 24 y 31, con rendimiento académico alto, el ciclo de aprendizaje se llevó a cabo de manera satisfactoria. Los participantes mencionan haber desarrollado la LE en su estancia en el TCU.

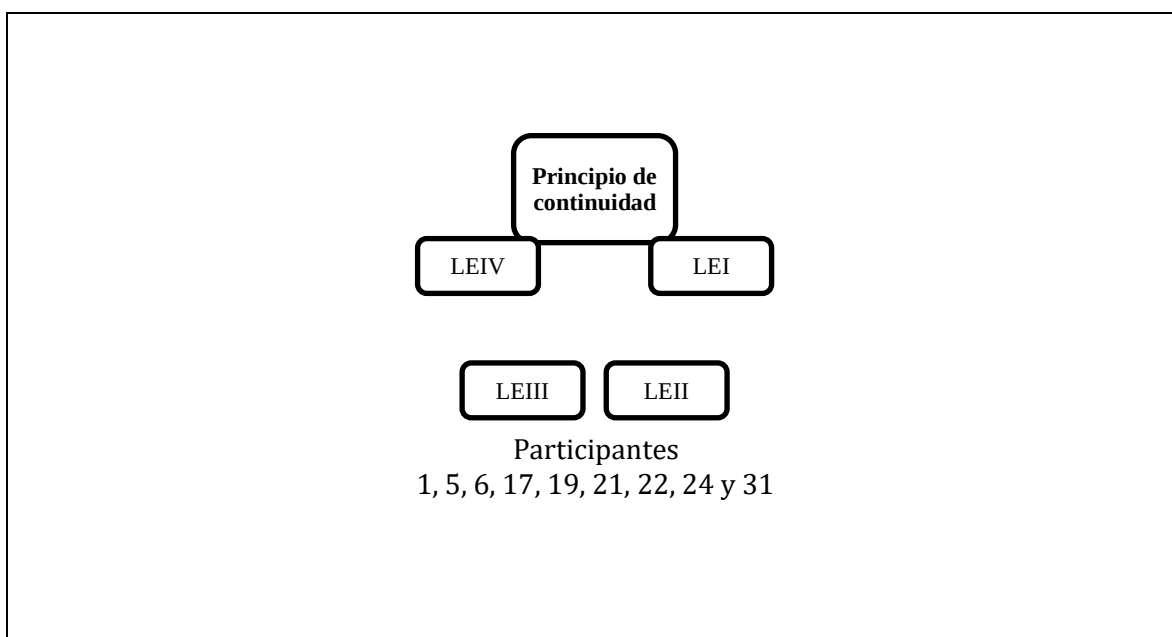


Figura 9. Principio de continuidad de la experiencia de aprendizaje cumplido.

Fuente: Elaboración propia.

Aunque, hubo experiencias de aprendizaje que ayudaron a todos los informantes a desarrollar la LE, incluso aquellos que obtuvieron rendimiento académico bajo, solo en el caso de nueve informantes comentaron haber aprendido en los cuatro cursos. Esos participantes consiguieron rendimiento académico alto en la LE. De este modo, se observó como el seguir el principio de continuidad de la experiencia incide positivamente en el rendimiento académico de la LE.

Los hallazgos obtenidos en relación con las experiencias de aprendizaje de los alumnos en función de sus estilos de aprendizaje permitieron responder la pregunta de investigación ¿Cómo se relacionan las experiencias de aprendizaje con el rendimiento académico?

En los hallazgos se puede apreciar que los participantes han vivido experiencias de aprendizaje positivas y negativas. En algunos casos se manifestaron las cualidades de los estilos de aprendizaje claramente, de acuerdo con la experiencia de aprendizaje que vivían.

En las experiencias de aprendizaje estuvieron presentes ciertos detonantes que provocaron que las experiencias de aprendizaje llegaron a ser negativas. Parte de ello, se debe a la existencia de docente desmotivantes caracterizados por la falta de un método de enseñanza claro, falta de interés por los alumnos, por el trato hostil o violento hacia los alumnos, por ser aburridos, por tener malos hábitos como son la impuntualidad y la inasistencia a clase (Cabello, et al., 2018).

Segundo, en algunos casos se observó descuido por parte de los profesores con respecto a los estilos de aprendizaje, esto se detectó en el tipo de actividades promovidas, el uso de recursos y el comportamiento del profesor, lo cual detonaba obstáculos en el aprendizaje de la LE. Este dato coincide con Castro (2005) quien encontró que los profesores no consideran la teoría de los estilos de aprendizaje en la clase, abarcaban el contenido de un curso sin reparar en las características individuales de los aprendices.

Tercero, en la mayoría de los casos hubo interrupción en la continuidad de la experiencia, las características de los profesores no fueron apropiadas, hubo omisión de la teoría de los estilos de aprendizaje aunado a lo anterior está la dificultad que implica el aprender una lengua extranjera. La cual requiere el uso constante de la LE, el input modificado, el tiempo y la corrección de los aprendices. Estos elementos permiten producir la LE de manera adecuada (Brown, y Attardo, 2000). No obstante, el tiempo en que se practica la LE es limitado, puesto que los alumnos tienen solo cuatro horas de clases de la LE a la semana. En algunos casos los participantes solo tienen oportunidad de practicar la LE en el salón de clase.

Como se pudo observar en las experiencias de aprendizaje incidieron en el rendimiento académico de los estudiantes de forma positiva y negativa. En las experiencias de aprendizaje negativas, algunas problemáticas que los alumnos enfrentaron para aprender la LE fueron la falta de input en la LE y la falta de retroalimentación, la falta de práctica y trabajar de forma diferente a sus estilos de aprendizaje. Dichos elementos son fundamentales para el desarrollo de la LE. Por lo tanto, la existencia de condiciones desfavorables en las aulas de LE, impidió que se cumpliera el principio de continuidad de la experiencia de aprendizaje. De modo que el desarrollo de la lengua extranjera se afectó y se reflejó en el rendimiento académico que

en la mayoría de los casos insuficiente fue bajo quienes poseen predominancia en algunos de los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico o pragmático.

4.8 Supuestos de estudio

Los hallazgos muestran que hubo experiencias positivas y negativas por diversas razones. En algunos participantes se observó que existieron ocasiones donde hubo eventos que afectan a los estudiantes según su estilo de aprendizaje. Un ejemplo, es el caso del alumno activo cuando tenía que involucrarse en actividades prolongadas. Otro ejemplo, es vivir bajo presión de tiempo en la realización de actividades o tareas, condición que afecta el rendimiento de los alumnos reflexivos. O como lo expresó un participante teórico, el hecho de presenciar actividades no estructuradas afecta el desarrollo de la LE. O el alumno pragmático que, hasta vivir en la necesidad de hablar en inglés, es como se llegó a interesar por la LE.

Se observó que, en algunos casos los profesores desatienden los estilos aprendizaje de los estudiantes, de modo que las experiencias de aprendizaje llegaron a ser desfavorables que los participantes relatan por lo que el primer supuesto de este estudio que sugiere que en las experiencias de aprendizaje de los alumnos del TCU se desatiende su estilo de aprendizaje, se corrobora.

Por otro lado, en los hallazgos se pudo apreciar que en algunas experiencias de aprendizaje no se tomaba en cuenta las emociones o sentimientos que vivían los alumnos. Por lo que se confirma el segundo supuesto, el cual menciona que en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes no se atienden los aspectos emocionales de los alumnos. Los aspectos emocionales son un factor que incide en el aprendizaje de lenguas extranjeras por lo que es importante tomarlos en cuenta para que el aprendiz desarrolle la LE.

Capítulo V

5.1 Conclusiones

En este apartado se exponen las conclusiones a las que se llegaron a partir del análisis de la información, de la discusión de los resultados, de la consecución de los objetivos, de la comprobación de las hipótesis y de los supuestos de estudio. Asimismo, se refieren algunas aportaciones teóricas, metodológicas y para la práctica educativa. Posteriormente, se mencionan algunas implicaciones. Finalmente, se sugieren algunas líneas de investigación futuras.

Con base en los hallazgos se concluye que se alcanzó el objetivo general de esta investigación, el cual fue identificar la relación de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico con las experiencias de aprendizaje de los alumnos que desarrollan la lengua extranjera inglés en el nivel de educación superior.

El aprendizaje de una LE a diferencia de la L1 requiere de procesos tales como transferencia del lenguaje, transferencia de entrenamiento, estrategias de aprendizaje de una segunda lengua, estrategias de comunicación de una segunda lengua y la sobre generalización de la segunda lengua (Beeve, 1988) y factores biológicos, psicológicos, cognitivos y afectivos, específicos para crear las condiciones necesarias para un óptimo desarrollo de la LE (Manga, 2008, De Nucci, 2004 y Fleta, 2006). Con base en las experiencias de aprendizaje de los participantes, se concluye que algunos procesos por los que los aprendices pasan para desarrollar la LE son descuidados. Se observó que el traspaso de las reglas de la L1 a la LE que ocurre en todos los niveles de lenguaje tales como pragmático, semántico, léxico y fonológico genera emociones negativas tanto en los profesores como en los alumnos.

Otro proceso importante en el desarrollo de la LE es la transferencia por entrenamiento, para llevarse a cabo dicho proceso se necesita tiempo de práctica de la LE, exposición al input en la LE y la corrección de los aprendices (Beeve, 1988). Ese proceso es limitado en el contexto de estudio puesto que la LE se estudia principalmente en las aulas como requisito curricular. Su uso no es inmediato fuera del salón de clase y las horas designadas en el TCU para el desarrollo de la LE son solo cuatro horas a la semana. Aunado al tiempo limitado para la práctica de la LE, está la escasa exposición a la LE y la falta de corrección de los aprendices por lo que se descuida la transferencia de la lengua por entrenamiento, lo cual genera sentimientos de frustración e inseguridad en los alumnos, principalmente cuando los alumnos

consideran que no están aprendiendo o que las estrategias profesores y falta de compromiso del docente están presentes en la enseñanza de la LE.

Además de los procesos para el desarrollo de la LE, hay factores de tipo cognitivo y afectivo que intervienen en el desarrollo de la LE lo cual hace que el aprendizaje de la LE sea mucho más complejo que el desarrollo de la L1 por lo cual se debe cuidar que en las experiencias de aprendizaje se tomen en cuenta los procesos y factores que inciden en el aprendizaje de la LE para que el proceso sea exitoso para todos los aprendices de la LE.

Con respecto al factor cognitivo, particularmente al perfil de estilos de aprendizaje se concluye que no hay un estilo puro de estilo de aprendizaje en los participantes. Debido a que los alumnos han desarrollado los cuatro estilos en diferentes niveles de predominio cada uno de ellos; no obstante, prevalece el estilo reflexivo con nivel muy alto, seguido del activo, pragmático y por último del teórico. La combinación de estilos de aprendizaje podría llegar a ser un punto a favor para el aprendizaje de la LE porque los aprendices de lenguas extranjeras deben tener características particulares tales como ser bueno para comunicarse, estar dispuesto a equivocarse, aceptar la ambigüedad y ser arriesgado (Beebe, 1988). Dichas cualidades pueden lograrse al desarrollar y combinar las características específicas de los cuatro estilos de aprendizaje.

Entre las características de los cuatro estilos de aprendizaje, están el ser arriesgado, cualidad del estudiante activo; del estilo la habilidad analítica; del teórico establecer reglas, elaborar hipótesis, revisar y reformular la forma y uso de la LE; del pragmático la disposición para aplicar los aprendido. Por otro lado, se podría alentar a los estudiantes reflexivos a ser arriesgados y estar dispuesto a equivocarse, para usar la LE, al teórico a aceptar la ambigüedad. En este sentido, se podría promover el desarrollo de las cualidades de los cuatro estilos de aprendizaje que empatan con las particularidades de los aprendices de lenguas extranjeras, lo cual permitiría el desarrollo de la LE de manera exitosa.

Asimismo, se concluye que el rendimiento académico de la muestra del estudio, en general, es insuficiente y bajo en los alumnos independientemente de su estilo de aprendizaje. Los resultados de este estudio son diferentes a los encontrados Barja (2015), Dai (2015), Feng, Díaz y Granados (2013), Manzano (2007) y Luengo y González (2005) donde encontraron relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, pero, en este estudio se encontró que el rendimiento académico no se asocia directamente con los

estilos de aprendizaje. La diferencia entre los resultados sugiere que los estilos de aprendizaje son un rasgo cognitivo que no inciden en el aprendizaje de la lengua extranjera, en el contexto de esta investigación.

Sin embargo, en diversos estudios se promueve considerarlos por ser una característica importante en el aprendizaje de los estudiantes. Igualmente, en la etapa cualitativa de este estudio se encontró que no todos los alumnos aprenden de la misma forma, que una actividad o modo de instrucción puede ser favorable solo para algunos estudiantes y que, al activarse ciertas características de los estudiantes con respecto de su estilo de aprendizaje, estas facilitan o dificultan el aprendizaje de la lengua extranjera. Por lo cual, se sugiere considerar los estilos de aprendizaje de la lengua extranjera porque las experiencias de aprendizaje de los estudiantes manifiestan que hay una relación entre los estilos de aprendizaje con el desarrollo de la LE.

Por otro lado, se determina que la exploración de las experiencias de aprendizaje desde la mirada de los participantes ayudó a comprender que el rendimiento académico obtenido por los estudiantes fue mayormente insuficiente y bajo porque se desatiende el estilo de aprendizaje en el proceso de enseñanza, el aspecto emocional y por la conducta ética del profesor. A partir de este análisis, se concluye, que hay diversidad de experiencias de aprendizaje generadas por los mismos agentes, recursos didácticos, actividades y tareas en general, pero al mismo tiempo hay aspectos particulares en cada experiencia de aprendizaje que marcan la singularidad entre cada una de ellas.

Con respecto a cada estilo de aprendizaje se concluye que, para los alumnos activos, teóricos, reflexivos y pragmáticos, el docente tiene un papel muy relevante en su proceso de aprendizaje. Debido a que en la mayoría de los casos atribuyen el éxito o fracaso de su aprendizaje al docente. Por lo cual, se determina que los alumnos dependen del docente para aprender la LE, consecuentemente necesitan desarrollar la autonomía en su proceso de aprendizaje. La atribución de sus resultados al docente sugiere que los alumnos han trabajado en contextos centrados en el profesor más que en alumno.

Se identificaron experiencias de aprendizaje positivas y negativas en el desarrollo de la LE. En esta muestra los participantes en su mayoría vivieron ambos tipos de experiencia. Las positivas ocurren cuando los alumnos interactúan con profesores que usan un método de enseñanza claro y sistemático, tratan e interactúan con los alumnos de forma agradable y

positiva (Cabello, Valenzuela, Yáñez, Pagés y Sayós, 2018). Por el contrario, las experiencias de aprendizaje son consideradas como negativas cuando los maestros carecen de un método de enseñanza claro o están desinteresados por los alumnos; tratan a los alumnos de forma hostil, violenta, son impuntuales, aburridos o faltan a clases (Cabello et al., 2018).

Las actitudes de los profesores activaron los factores afectivos y las actitudes de los participantes los cuales inciden en el aprendizaje de la LE y se manifiestan de forma positiva y negativa en el desarrollo de la LE (Ellis, 1994). Con respecto a los sentimientos generados ante las experiencias de aprendizaje negativas se encontró la desmotivación, el aburrimiento, el desinterés y la inseguridad.

Igualmente, se identificó que las experiencias de aprendizaje de los alumnos activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos han obtenido rendimiento académico bajo porque en algunos casos en las experiencias de aprendizaje aparecen elementos que detonan las debilidades de algunos participantes con respecto a su forma de aprender. Por lo tanto, se concluye que se debe conocer los estilos de aprendizaje, reconocer los elementos o acciones que pueden favorecer o entorpecer el desarrollo de la LE y propiciar experiencias de aprendizaje, donde se tome en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Puesto que algunas de las particularidades tanto positivas como negativas de cada uno de los estilos de aprendizaje se manifestaron claramente en las experiencias de aprendizaje.

Por ejemplo, en el caso de los alumnos activos se notó que el aprendizaje de la LE fue posible cuando el participante tiene la oportunidad de realizar actividades variadas, pasa de una actividad a otra, presencia actividades de interés y trabajaba en equipo. Pero fue difícil aprender cuando presencia discursos prolongados, escucha explicaciones con mucha teoría, está pasivo o se enfoca mucho tiempo en la misma actividad. De modo que, es importante reconocer en las actividades o recursos seleccionados que elementos pueden detonar en los estudiantes para minimizar aquellos que dificultarían el desarrollo de la LE, de modo que el proceso de aprendizaje no se entorpezca.

Por otro lado, se deduce que una misma forma de instrucción o decisiones didácticas no son beneficiosas para todos los alumnos, debido a sus características particulares, que les hace diferente en la forma de aprender (Alonso et al., 1997). Como se observó en los hallazgos, que una misma actividad promueve el aprendizaje en algunos alumnos, pero al mismo tiempo, para otros llega a ser obstáculo en el desarrollo de la LE.

Finalmente, se concluye que, en las experiencias de aprendizaje, los estilos de aprendizaje muchas veces son ignorados por los profesores. Al igual que los factores afectivos; de modo que se detonaron elementos que afectan el aprendizaje de la LE tales como la inseguridad y la desmotivación. Con estos hallazgos que concluye que los profesores descuidan no solo los factores cognitivos, sino que además los afectivos y los didácticos pedagógicos.

Con base en las causas de negatividad de las experiencias de aprendizaje originadas por el profesor, se observa que algunos artículos del código ético de la institución son infringidos. Entre ellos los artículos: 21 que indica cumplir puntualmente con funciones del docente; artículo 28, que sugiere establecer una relación de confianza comprensiva y fomentar el respeto, autoestima entre docentes y alumnos; artículo 29, que prohíbe inducir o utilizar a los alumnos para los intereses propios del docente de tipo comercial o económico; artículo 30, indica a los docentes cumplir con las actividades docentes y desarrollar los objetivos, contenidos y actividades establecidos en los programas de la Universidad en su totalidad en su jornada laboral. En algunas experiencias de aprendizaje negativas se observó que los docentes han ignorado los principios éticos de la institución y han afectado el rendimiento académico de los estudiantes. Por tanto, es necesario concientizar a los profesores sobre la importancia de conducir sus acciones siguiendo las normas éticas institucionales para crear experiencias de aprendizaje positivas que permitan el desarrollo óptimo de los estudiantes.

Por otro lado, se determina que, al cuidar la calidad de la experiencia educativa, la cual se refiere a seguir el principio de continuidad de esta. Es decir, lograr la conexión entre las experiencias de aprendizaje presentes con las futuras; puesto que, esa cualidad incide en el rendimiento académico. En los participantes, quienes obtuvieron rendimiento académico alto, se cumple el principio de continuidad de la experiencia. Por el contrario, cuando la continuidad de la experiencia no se cumple, en su mayoría los alumnos obtienen rendimiento académico bajo.

Las experiencias de aprendizaje donde se rompe el principio de continuidad ocurren en muchos casos por el descuido del docente, por no adecuar las actividades, las tareas o recursos didácticos con los estilos de aprendizaje e ignorar aspectos afectivos, pero sobre todo por la inasistencia, impuntualidad y falta de compromiso del docente en la enseñanza-aprendizaje del inglés (Cabello et al., 2018).

Asimismo, se señala que las experiencias de aprendizaje de los alumnos sugieren una relación entre las experiencias de aprendizaje y el rendimiento académico en función de los estilos de aprendizaje, toda vez que la manifestación de las particularidades de cada estilo en las experiencias de aprendizaje se hizo presente en el proceso de aprendizaje de la LE.

Por otro lado, se concluye que este proyecto aporta al conocimiento y a la metodología. Una contribución teórica de la investigación doctoral es la indagación de los estilos de aprendizaje vinculados con las experiencias de aprendizaje, puesto que no se había encontrado una investigación que estudiara el vínculo entre estos dos constructos. Por lo que, con los resultados de este estudio se ha avanzado en la comprensión de los estilos de aprendizaje, el aprendizaje de la lengua extranjera, las experiencias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico.

A nivel metodológico se consiguió aproximarse al objeto de estudio con un enfoque mixto, lo cual permitió profundizar e indagar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes con un perfil de aprendizaje predominante. En los estudios existentes sobre estilos de aprendizaje y rendimiento académico de la LE han empleado el método cuantitativo, principalmente (Barja, 2015; Dai, 2015; Feng y Díaz Granados, 2013, Mohammadzadeh, 2012; Bubramanian et al, 2014). En ellos se ha mostrado especialmente la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. Algunos investigadores inferían las posibles causas que generaban los resultados obtenidos tales como ignorar los estilos de aprendizaje o que el método de instrucción no era acorde a los estilos de aprendizaje, pero no habían obtenido esa información empleando un diseño metodológico que profundizara en el objeto de estudio (Borracci y Arribáizaga, 2015). Es decir, solo caracterizaban el perfil de estilo de aprendizaje, reconocían la relación con el rendimiento académico, pero no habían ido más allá de esa asociación tal como se ha hecho en este estudio. De modo que, a nivel metodológico se realizó una aportación para la comprensión del objeto estudiado al haber empleado el enfoque de investigación mixto.

En la práctica educativa, también se puede contribuir porque se ha obtenido evidencia desde las voces de los participantes que muestra las experiencias de aprendizaje que han promovido o dificultado el desarrollo de la LE. Se recomienda que los educadores hacer uso de esta información para reconocer las áreas de oportunidad en la enseñanza del inglés para

mejorar la calidad de la experiencia de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

En cuanto al impacto social se prevé una aportación a mediano y largo plazo respecto a la formación de los estudiantes, quienes deben manejar la LE requerida en el ámbito laboral y profesional. Puesto que modificar en el contexto de estudio las prácticas actuales y eliminar los obstáculos presentes en las experiencias de aprendizaje puede llevar a mejorar el rendimiento académico de la LE. Por lo cual será pertinente en lo social, siempre y cuando los profesores, coordinadores y directores tomen las medidas necesarias para mejorar el aprendizaje de la LE, con lo cual se contribuiría al perfil de egreso que los futuros profesionistas necesitan para ser parte del campo laboral.

5.2 Implicaciones

Los resultados brindan información relevante del contexto de estudio y algunas de las razones por las cuales el rendimiento académico de la LE es insuficiente y bajo en general. Con base en los resultados, se señalan algunas sugerencias que pueden incorporarse a la práctica educativa por parte de los profesores, para los alumnos y para la institución que se consideran relevante y que de ser atendidas podría incidir en la mejora del rendimiento académico (Alonso et al. 1997).

Se sugiere a los profesores conocer los estilos de aprendizaje, comprender y ponerlos en práctica para activar las fortalezas de cada estilo. Fomentar el desarrollo de los perfiles del aprendizaje que conjugados pudieran habilitar a los alumnos con las cualidades de un buen aprendiz de lenguas extranjeras. Asimismo, podrían invitar a los alumnos a explorar y tratar la información nueva respetando las cuatro fases de aprendizaje (experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa las cuales aluden a los cuatro estilos de aprendizaje). De modo que, un alumno que sea reflexivo pueda combinar las cualidades del alumno activo como es la de ser arriesgado y la del alumno pragmático como es el buscar la practicidad de la teoría para desarrollar las cualidades necesarias de un aprendiz de LE. Conocer las fortalezas y debilidades que el alumno tiene dependiendo de la predominancia de su estilo de aprendizaje, les ayudaría a comprender

mejor su forma particular de aprender y manejar los eventos discordantes con su estilo de aprendizaje que surjan en las aulas.

Del mismo modo, los profesores podrían reconsiderar la complejidad que implica el proceso de desarrollo de la LE y buscar la forma de crear experiencias de aprendizaje en las cuales se consideren las características necesarias que requieren en el desarrollo de la LE, tales como el input, la corrección, la motivación, la instrucción, la aptitud para el aprendizaje de lenguas como es la memorización, la habilidad analítica, la necesidad o deseo de aprender, que se observó se descuidaron en la práctica educativa, lo cual generó experiencias de aprendizaje negativas.

Además, podrían estar conscientes que el aprendizaje de una LE, es un proceso que depende de diversos factores entre ellos la habilidad lingüística para aprender lenguas extranjeras. En algunos casos, para unos alumnos será un proceso más rápido, pero para otros su progreso es más lento. Los profesores deberían estar dispuestos a corregir errores frecuentemente y comprender que en la primera fase del aprendizaje de lenguas los alumnos cometen errores aun cuando se les haya corregido anticipadamente, pero el error es parte del proceso, puesto que el desarrollo de la LE es un proceso creativo más que imitativo. Asimismo, podrían cuidar el factor afectivo de los alumnos que también incide en el aprendizaje.

Con respecto a las experiencias de aprendizaje, es importante considerar que una tarea, actividad, recurso didáctico va a generar diferentes actitudes tanto positivas como negativas y por lo tanto los resultados de aprendizaje de los estudiantes puede ser favorable o desfavorable. Por lo tanto, se podría buscar recursos y actividades versátiles que promuevan las fortalezas de los estudiantes y minimicen sus debilidades entre ellas puede mencionarse el juego de roles, presentaciones, dibujos, representaciones teatrales con las cuales se puedan activar las habilidades de los diferentes estilos (Lago, Colvin, y Cacheiro González). Relacionado a la cualidad de la experiencia, esta debería generar vínculos con las experiencias educativas anteriores y posteriores. Los profesores podrían buscar el logro de los objetivos de aprendizaje de su curso, cumplir en tiempo y forma con los contenidos del curso. De modo que, preparen a los estudiantes para las experiencias de aprendizaje posteriores puesto que depende de las experiencias de aprendizaje que vivan, será el éxito o fracaso de los estudiantes en el desarrollo de la LE.

Del mismo modo, los alumnos podrían estar conscientes que ellos también son responsables de su aprendizaje, si bien el docente está comprometido en la instrucción del alumno. Los alumnos son responsables de desarrollar la LE con trabajo continuo e independiente. Puesto que en el aprendizaje de una LE, el aprendiz debe estar expuesto a una gran cantidad de input en la LE dentro y fuera del contexto formal. El segundo requiere de trabajo autónomo del cual se pudo apreciar los alumnos aún no han desarrollado esa cualidad porque dependen del apoyo y acompañamiento del docente para desarrollar la LE.

Los profesores deben procurar una formación y actualización docente en temas relacionados con la adquisición de Lenguas Extranjeras puesto que se detectaron comportamientos por parte de los profesores que sugieren el desconocimiento de las teorías de aprendizaje de lenguas lo cual ha afectado negativamente el desarrollo de la LE. Otro tema de actualización es sobre métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, debido a que se observó que los profesores siguen utilizando el método de traducción, en la actualidad, ese método es inapropiado por las exigencias actuales en el uso de la LE como medio de comunicación oral más que textual (Davies, 2009).

5.3 Futuras líneas de investigación

Este estudio podría replicarse en otros contextos universitarios, así como en otros niveles educativos para lograr la comprensión de las experiencias de aprendizaje y el rendimiento académico de la LE en función de los estilos de aprendizaje. De manera que los resultados de la réplica u otro estudio podrían corroborar los resultados obtenidos en esta investigación.

Del mismo modo, valdría la pena realizar una intervención educativa con el fin de dar seguimiento a las variables, buscar cumplir con el principio de continuidad de la experiencia de aprendizaje (Dewey, 1938) y tomar en cuenta los estilos de aprendizaje para verificar su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes (Alonso et al., 1997).

En la literatura se observó que características relativas a cada estilo de aprendizaje (necesidad de vivir experiencias nuevas, poner en práctica lo aprendido, evitar la ambigüedad y analizar profundamente la información nueva, formular reglas) podrían dificultar el desarrollo de la LE. Debido a que un aprendiz de inglés requiere tomar riesgos, participar

activamente (Rubín 1994). De modo que, se podría realizar una investigación cuyo objeto de estudio sean habilidades de un aprendiz de LE y estilos de aprendizaje.

Otra línea de investigación puede ser el estudio de experiencias de enseñanza y de aprendizaje en relación con los estilos de aprendizaje. Esta línea de investigación contribuiría para promover la comprensión de los estilos de aprendizaje y su inclusión en la práctica educativa. De esa manera se podrían fortalecer las habilidades de los estudiantes y atender en las experiencias de aprendizaje, las necesidades de los alumnos con respecto a sus estilos de aprendizaje y mejorar el rendimiento académico de los alumnos.

Referencias

- Aguilar, C. y García, R. (2000). Estilos de aprendizaje cognitivos y su influencia en la enseñanza de una lengua extranjera a través del método integral. Recuperado de: http://www.costaricalanguageinstitute.com/publicaciones/Ronny_Garcia_M/Ponencia_-_ESTILOS_DE_APRENDIZAJE_COGNOSCITIVOS.pdf
- Almaguer, T. (1999). *El desarrollo del alumno: características del aprendizaje*. México: Trillas.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnósticos y mejora* (7ª. ed.). Bilbao, España: Mensajero.
- Ospina, M. A. P., Salazar, L. I. D., & Meneses, J. S. C. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de educación*, 64, 79-105. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413634076004.pdf>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. México: Paidós.
- Ander-Egg, E., & Aguilar, M. (2001). *El trabajo en equipo*. México: Progreso.
- Archibald, J. (1997). Second language acquisition. En W, O'Grady., M, Dobrovolsky., & F, Katamba. (Eds.), *Contemporary linguistics: an introduction* (p.p. 503-539). London: Longman.
- Bahamón, M., Vianchá, M., Alarcón, L., & Bohórquez, C. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico de los universitarios. *Pensamiento psicológico*, 11(1), 115-129. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/801/80127000005/>
- Barja, L. A. G. (2015). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje utilizados para la adquisición del inglés como segunda lengua en el centro boliviano americano-Sucre, *Journal of Learning Styles*, 8(16). Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/266>
- Barraza, A. (2006). La encuesta: ¿Método o técnica? Investigación educativa duranguense. 5, 1-17. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880937.pdf>
- Bausela, E. (2005). SPSS: un instrumento de análisis de datos cuantitativos. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 2(4), 62-69. Recuperado de:

- <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/020204/A3mar2005.pdf>
- Beeve, L. (1988). *Issues in second language acquisition*. Boston: Heinle & Heinle.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2^a ed.). Harlow: Pearson Education.
- Blanco, N., & Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios Públicos*, 19(45), 97-11. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/676/67646966005/>
- Bogaert, J. (2013). *Revisión y actualización de currículo vigente*. República Dominicana: Ministerio de educación Republica Dominicana. Recuperado de: <http://sitios.educando.edu.do/revisioncurricular/data/uploads/2.2-producto-interno-lenguas-extranjeras.pdf>
- Boonkongsan, N., & Intaraprasert, C. (2014). Use of English vocabulary learning strategies by Thai tertiary-level students in relation to fields of study and language-learning experiences. *English language teaching*, 7(5), 59-70. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1075734>
- Borracci, R., & Arribáizaga, E. (2015). Estilos de aprendizaje de Kolb en estudiantes de medicina. *Medicina*, 2(75), 73-80. Recuperado de: <https://medicinabuenosaires.com/revistas/vol75-15/n2/73-80-Med75-1-6280-Borracci-A.pdf>
- Briones, G. (2002) *Metodología de la investigación cuantitativa en ciencias sociales*. Colombia: ICFES
- Brown, S., & Attardo, S. (2000). *Understanding language structure, interaction and variation: An introduction to applied linguistics and sociolinguistics for nonspecialist*. USA: The university of Michigan Press.
- Brown, H. O. & Gonzo, S. (1995): *Readings on Second Language Acquisition*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Bruguier, L., & Greathouse, L. (2012). New educational environments aimed at developing intercultural understanding while reinforcing the use of English in experienced-based learning. *Profile*, 14(2), 195-211. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v14n2/v14n2a13.pdf>
- BUAP. (1995). Modelo de sistema de créditos. México: BUAP.
- BUAP. (2005). *Retos y perspectivas de la educación superior*. Puebla: BUAP.

- BUAP. (2014). Lineamientos del Código de Ética y Conducta de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla: BUAP.
- Cabello, G., Valenzuela, M., Yáñez, F., & Sayós, R. (2018). Análisis comparativo del perfil docente del profesorado esperado por los estudiantes de la Universidad de Tarapacá y de los de la Universidad de Barcelona. *Interciencia*, 43(3), 208-214. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/121784/1/679972.pdf>
- Cabrera, J. (2005). El papel de los estilos de aprendizaje en la personalización de la enseñanza del inglés con fines específicos. *Encuentro*, 15, 14-24. Recuperado de: http://www.encuentrojournal.org/textos/03_Cabrera.pdf
- Cabrera, J., & Fariñas, G. (2011). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva Vigotskiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de educación*, 1-9. Recuperado de: http://www2.udec.cl/~hbrinkma/estilos_de_aprendizaje_perspectiva_vigotskiana.pdf
- Lago, B., Colvin, L., & Cacheiro González, M. L. (2008). Estilos de aprendizaje y actividades polifásicas: Modelo EAAP. Recuperado de: https://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lsr2_baldomero.pdf
- Camarero, F. M. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622. Recuperado de: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/27505>
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational psychology*, 24(4), 419-444. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0144341042000228834>
- Castaño, G. (2004) Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo emocionales (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/5474/1/T28051.pdf>
- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for Interview Research: The Interview Protocol Refinement Framework. *The Qualitative Report*, 21(5), 811-831. Recuperado de: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss5/2>

- Castro, S. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implementación. *Revista de investigación*, 58, 84-102. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2051098>
- Çelebi, H., Karaaslan, H., & Demir-Vegter, S. (2016). The title of your paper: Corpus use in enhancing lexico-grammatical awareness through flipped applications. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 152-165. Recuperado de: <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/509/257>
- Chastian. (1976). *Developing second- language skills: theory to practice*. Chicago: Rand McNally college publishing company.
- Clavijero, Hine., & Quintero. (2008). The virtual forum as an alternative way to enhance foreign language learning. *Profile*. 9, 229-236. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/n9/n9a13.pdf>
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative; Quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crispín, B., Gómez, T., Ramirez, J., & Ulloa, J. (2012). *Guía del docente para el desarrollo de competencias*. México: Grupo Editorial Ulloa.
- Cruz López, Y., & Cruz López, A. (2008). La educación superior en México tendencias y desafíos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 293-311. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/04.pdf>
- Cué, J. L. G., Rincón, J. A. S., & García, C. M. A. (2008). Identificación del uso de la tecnología computacional de profesores y alumnos de acuerdo con sus estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles*, 1(1), 168-185. Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/84>
- Da Silva, H., & Signoret, A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: Trillas.
- Dai, Y. W. (2015). The relationships among motivation, learning styles and English proficiency in EFL music students. *International Journal of English Linguistics*, 6(5), 75-79. Recuperado de: <https://www.questia.com/library/journal/1P3-3897196291/the-relationships-among-motivation-learning-styles>
- Davies, P. (2009). *Strategic Management of ELT in Public Educational Systems: Trying to*

- Reduce Failure, Increase Success. *TESL-EJ*, 13(3), 1-22. Recuperado de:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898201.pdf>
- Debreli, E. (2016). Pre-Service Teachers' Belief Sources about Learning and Teaching: An Exploration with the consideration of the educational programme nature. *Higher Education Studies*, 6(1), 116-127. Recuperado de:
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1099449>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. E.L. Deci y R.M. Ryan. (Eds.). *Handbook of self-determination research*. (p.p. 3-336). Rochester, New York: University Rochester Press.
- Demie, F. (2013). English as an additional language pupils: how long does it take to acquire English fluency? *Language and Education*, 27(1), 59-69. Recuperado de:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500782.2012.682580>
- De Nucci, G. (2004). Autonomía del aprendizaje, inteligencias múltiples e hipermedios: un desafío para la enseñanza de la lengua inglesa en la Universidad, Argentina. Resumen recuperado de:
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/22406/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- De Moya, M. Hernández, J. Hernández, J., & Cózar, R. (2011). Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario. *Revista de investigación educativa*, 29(1), 137-156. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/download/110481/126972/>
- Dewey, J. (1938). Experience and education: the Kappa Delta Phi lecture series. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de:
http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09_MI_LA%20_ENTREVISTA.pdf
- Díaz, C. J., Cuevas, M. S., & González, M. L. G. Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en inglés como lengua extranjera en el nivel de educación superior.

- Innovare Revista electrónica de educación superior*, 4, 41-65. Recuperado de:
<http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2018/08/Tomo-4.pdf>
- Domingo, J. C. (2012) Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. *Revista Inter interuniversitaria de formación del profesorado*, 38(1), 1-35. Recuperado de:
<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/25126>
- Dovring, K. (1997). *English as Lingua Franca: Double Talk in Global Persuasion*. Westport, CT: Praeger.
- Dunn, R. (2000). Capitalizing on college students' learning styles: theory, practice, and research. En R. Dunn y K. Dunn. (Eds.), *Practical approaches to using learning styles in higher education* (p.p. 3-18). Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- EF EPI. (2016). El ranking mundial más grande según su dominio de inglés. EF. Recuperado de:
https://www.ef.com/___/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v6/ef-epi-2016-spanish-latam.pdf
- EF EPI. (2018). *El ranking mundial más grande según su dominio de inglés*. EF. Recuperado de: <https://www.ef.com.mx/epi/regions/latin-america/mexico/>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford university press.
- Evans, C., Harkins, M. J., & Young, J. D. (2008). Exploring Teaching Styles and cognitive Styles: Evidence from School Teachers in Canada. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 567-582. Recuperado de:
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authType=crawler&jrnl=15277143&AN=35883351&h=2K7fd6YjUzNK74YOk1rXPv8ksABO8Eg5IgWfLIW0vEVlx9XeWSZT%2FiaTqiwoJWd%2BVN3cag3LvAle%2FtM%2BC9gloA%3D%3D&crl=c>
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo hacer análisis cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 1-13, Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Feng, Y., & Díaz-Granados, F. I. (2013). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de segunda lengua de la Universidad del Norte de Barranquilla. *Journal of Learning Styles*, 6(12), 1-11. Recuperado de:
https://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_12/articulos/articulo_6.p

df

- Fleta, M. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Encuentro*, 16, 51-62. Recuperado de:
<https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/1200/06-Fleta.pdf?sequence=1>
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2011). *An Introduction to Language*. Boston: Cenage Learning.
- García, A. V. M., & Conde, M. J. R. (2003). Estilos de aprendizaje y grupos de edad: comparación de dos muestras de estudiantes jóvenes y mayores. *Aula abierta*, (82), 97-116. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012059>
- Gagné, M & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of organization behaviour*, 26(4), 331-362. Recuperado de:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/job.322>
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2011). *Second language acquisition: An introductory course*. London: Routledge.
- Gentles, S.J., Charles, C., Ploeg, J., & Mckibbin, K. (2015). Sampling in qualitative research: insights from an overview of the methods literature. *The qualitative report*, 20(11), 1772-1789. Recuperado de:
<http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2373&context=tqr/>
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Gil, G., & Domingo, J. (2006). Diagnosticar los estilos de aprendizaje. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Concepción, Chile. Resumen recuperado de:
https://www.researchgate.net/profile/Domingo_Gallego/publication/254686103_DIAGNOSTICAR_LOS_ESTILOS_DE_APRENDIZAJE/links/54b50cbc0cf26833efd05da6/DIAGNOSTICAR-LOS-ESTILOS-DE-APRENDIZAJE.pdf
http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss11/5/?utm_source=nsuworks.nova.edu%2Ftqr%2Fvol20%2Fiss11%2F5&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Gil, D. J. G., & Luna, A. N. (2008). Los estilos de aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista Complutense de educación*, 19(1), 95. Recuperado de:

- https://www.researchgate.net/profile/Domingo_Gallego/publication/27594744_Los_estilos_de_aprendizaje_y_la_ensenanza_de_las_matematicas/links/54b50cc00cf2318f0f9714fe.pdf
- Gisbert, D. D., & Córdova, V. H. (2008). Una experiencia de tutoría entre iguales en la Universidad mexicana de Oaxaca. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(1), 1-12. Recuperado de:
<http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/duranyhuerta.pdf>
- Goodman, K. (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Revista Lectura y Vida*, 11(2). Recuperado de:
<https://educra.cl/wp-content/uploads/2019/01/DOC1-lenguaje-integral.pdf>
- González, M. (2009). Clases heterogéneas en el aula del inglés. *Innovación y experiencias educativas*, 1(10), 144-159. Recuperado de:
<http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/186/180>
- Guillén, C. A. C. (1993). Características afectivas ideales del docente universitario. *Revista Educación*, 17(1), 25-29. Recuperado de:
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/12690>
- Gurdián, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa. San José, Costa Rica: IDER.
- Hartley, J. (1998). *Learning and studying*. London and New York: Routledge.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hernández, F., & Díaz, L. (2015). La escritura autobiográfica en inglés lengua extranjera: experiencia de aula. *Lenguaje*, 43(2), 333-358. Recuperado de:
<http://revistaingenieria.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/5005/7150>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México DF: McGraw Hill Education.
- Herrera, L. (2012). Self-access language learning: students' perceptions of and experiences within this new mode of learning. *Profile*, 14(1), 113-127. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v14n1/v14n1a08.pdf>

- Hervás, R. (2008). Identificación de variables que influyen en los estilos de aprendizaje. Clases para conocer cómo aprenden los alumnos. *Revista de estilos de aprendizaje*, 1(1), 143-167. Recuperado de:
<http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/83/15>
- Hirsch, A. (1980). Panorama de la formación de profesores universitarios en México. Recuperado de: http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista46_S1A2ES.pdf
- Ho, A., Chan, C., Sun, L., & Yan, J. (2004). Students' perceived difficulties in learning and their implications for learning to learn. En O. Kwo, T. Moore, y J. Jones (Eds.), *developing learning environments: Creativity, motivation and collaboration in higher education* (pp. 245-268). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Iranmanesh, A., & Darani, L. H. (2018). Effects of movies and gender on learning English idiomatic and everyday expressions among Iranian EFL Learners. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 1-11. Recuperado de:
<http://adum.um.edu.my/index.php/MOJES/article/view/12215>
- Jenkins, J., & Clarke, T. (2017). Engaged Journalism: Using Experiential Learning Theory (ELT) for In-Class Journaling Activities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(1), 154-161. Recuperado de:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135973.pdf>
- Juárez Díaz, C., & Perales Escudero, M. D. (2019). Experiencias en el aprendizaje del inglés en el nivel superior. *Revista lenguaje*, 47(2), 358-378. Recuperado de:
<http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/6734/10789>
- Keefe, J. W., & Ferrell, B. G. (1990). Developing a defensible learning style paradigm. *Educational leadership*, 48(2), 57-61. Recuperado de:
<https://pdfs.semanticscholar.org/f9f5/42869986f4a369251ef3c96a9e6d98fd29be.pdf>
- Kim, M. K. (2015). Students' and teacher's reflections on project-oriented learning: A critical pedagogy for Korean ELT. *English Teaching*, 70(3), 73-98.
doi: 10.15858/engtea.70.3.201509.73
- Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koepsell, D., & Ruíz, M. (2015). *Ética de la investigación, integridad científica*. México: Conbioética. Recuperado de: doi.org/10.2307/41164649
www.cooperacionib.org/libro-etica-de-la-Investigacion-gratuito.pdf

- Kolb (1976). Management and the learning process. *California Management Review*, 8(3), 21-31.
doi.org/10.2307/41164649
- Kolb, D., Boyatzis, R., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: previous research and new directions. En R. Sternberg & L. Zhang (Eds.), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles* (p.p. 227-248). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krashen, S. (1995). *Principles and practice in second language acquisition*. USA: Oxford.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475216.pdf>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación*. (p.p. 13-45). Argentina: Homo Sapiens.
- Leaver, B. L. (1997). *Teaching the whole class*. California: Corwin press.
- Lee, K., Ardeshiri, M., & Cummins, J. (2016). A computer-assisted multiliteracies programme as an alternative approach to EFL instruction. *Technology, pedagogy and education*, 25(5), 595-612. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1118403>
- Lobatos, L. M., & Herrera, A. R. G. (septiembre-agosto, 2017). Proceso didáctico en la enseñanza del inglés Opinión del alumno sobre la didáctica utilizada por sus profesores. Trabajo presentado en Debates en evaluación y currículum, congreso internación. Resumen recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/A107.pdf>
- Lozano, A. (2006). *Estilos de aprendizaje y enseñanza: un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.
- Lugo, C. S. J., Hernández, G. R., & Montijo, E. L. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. *Journal of Learning Styles*, 5(10), 136-154. Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/113/76>
- Lugo, C. S. J. (2014). Propiedades psicométricas del cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) en una muestra mexicana. *Journal of Learning*

- Styles, 7(13). Recuperado de:
<http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/viewFile/31/164>
- Luengo, R., & González, J. (2005). Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento en matemáticas y la elección de asignaturas optativas en alumnos de ESO. *Relieve*, 3, 147-165. Recuperado de:
http://www.fisem.org/www/union/revistas/2005/3/Union_003_006.pdf
- Lust, B., & Foley, C. (2004). First language acquisition: the essential readings. Malden, Mass, USA: Blackwell.
- Madrid, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 213-232. Recuperado de:
<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/54578/Materiales%20did%C3%A1cticos%20Nextra2001.pdf?sequence=1>
- Mali, Y. C. G. (2017). Efl students' experiences in learning call through project based Instructions. *TEFLIN Journal*, 28(2), 170-192. Recuperado de:
<http://teflin.org/journal/index.php/journal/article/view/459>
- Manga, A. (2008). Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE). Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tono digital*. 16, 1-10. Recuperado de:
[https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/43343/1/LENGUA%20SEGUNDA%20\(L2\)%20LENGUA%20EXTRANJERA%20\(LE\),%20%20FACTORES%20E.pdf](https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/43343/1/LENGUA%20SEGUNDA%20(L2)%20LENGUA%20EXTRANJERA%20(LE),%20%20FACTORES%20E.pdf)
- Manzano, M. (2007). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua, (Tesis doctoral, Granada, España). Recuperado de:
<http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1494/?sequence=1>
- Márquez, A. (2004). Calidad de la educación superior en México. ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? Las políticas de financiamiento de la educación superior en los noventa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 477-500. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002109.pdf>
- Marton, T., & Booth, S. (1997). Learning and awareness. New York: Routhledge.
- Mateos Blanco, T., & Nuñez Cubero, L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación*, 23(2), 111-128. Recuperado de:

<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/56751/8648-37362-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Martínez, O. (2011). El problema del diagnóstico de la afasia desde la perspectiva de la Neuropsicología Cognitiva. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 8(3). Recuperado de:
https://www.researchgate.net/profile/Erislandy_Omar_Martinez/publication/313558043_El_problema_del_diagnostico_de_la_afasia_desde_la_perspectiva_de_la_Neuropsicologia_Cognitiva/links/5c4b5a2b458515a4c740059e/El-problema-del-diagnostico-de-la-afasia-desde-la-perspectiva-de-la-Neuropsicologia-Cognitiva.pdf
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa: síntesis conceptual. *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146. Recuperado de:
<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/viewFile/4033/3213>
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 5, 165-174. Recuperado de:
<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6851/6062>
- Mèlich, C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Ministerio de educación, cultura y deporte. (2002). *Marco común europeo de referencias para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Mitchell, R. (1998). *Second language learning theories*. New York: Routledge.
- Mohammadzadeh, A. (2012). The relationship between experiential learning styles and the immediate and delayed retention of English collocations among EFL Learners. *English Language Teaching*, 5(12), 121. Recuperado de:
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1080101>
- Morales, C. (2008). Using Rock music as a teaching-learning tool. *Profile*, 9, 163-180. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1692/169213804010.pdf>
- Muñoz, J., & González, A. (2010). Teaching Reading Comprehension in English in a Distance Web-Based Course: New Roles for Teachers. *Profile*, 12(2). 69-85.

Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902010000200005

- Murray, D., & Christison, M. (2011). *What English language teachers need to know (Vol.1)*. New York: Routledge.
- Myers, B. E., & Dyer, J. E. (2006). The influence of student learning style on critical thinking skill. *Journal of Agricultural Education*, 47(1), 43. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Brian_Myers2/publication/239840434_The_Influence_Of_Student_Learning_Style_On_Critical_Thinking_Skill/links/00b4952cd9b39e167e000000.pdf
- Nam, M. (2018). Study-Abroad Experiences of Two South Korean Undergraduate Students in an-English-Speaking and a Non-English-Speaking Country. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(3), 177-185. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40299-018-0376-3>
- Navarro, D., & Piñeiro, M. (2014). Proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula del inglés en la región de occidente: Fortalezas y limitaciones en didáctica, estrategias de evaluación y destrezas lingüísticas y comunicativas. *Revista electrónica de historia*, 163-183. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/439/43932584009.pdf>
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Obillos, J. P. (2016). Experiences, perceptions and attitudes on ICT integration: A case Study among novice and experienced language in the Phillipines. *International Journal of Education and development using information and Communication Technology*, 12(3), 37-57. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124823.pdf>
- Ok, S. (2014). Reflections of ELT Students on Their Progress in Language and Vocabulary Use in Porfolio Process. *English Language Teaching*, 7(2), 53-62. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075651.pdf>
- Pei-Shi, W. (2012). The Effect of Learning Styles on Learning Strategy Use by EFL Learners. *Journal of Social Sciences*, 8(2), 230-234. Recuperado de: <https://thescipub.com/PDF/jssp.2012.230.234.pdf>

- Pospíšilová, L. (2018), Enhancing Learner Autonomy and Active Learning Using Digital Portfolio, in A, Misseyanni., M, Lytras., P, Papadopoulou., y Christina Marouli (Eds.) *Active Learning Strategies in Higher Education*, (p.p. 744-749). Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Linda_Pospisilova/publication/321197639_Enhancing_Language_Learner_Autonomy_Through_ePortfolio_Use/links/5a148255aca27273c9eb009d/Enhancing-Language-Learner-Autonomy-Through-ePortfolio-Use
- Pupo, E. A., & Torres, E. O. (2010). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la educación superior, una visión integradora. *Journal of Learning Styles*, 3(5), 26-41. Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/117/80>
- Randall, M. (2007). *Memory, psychology, and second language learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins publishing company.
- Ramírez, J., Pamplón, E., & Cota, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1-12. Recuperado de: rieoei.org/deloslectores/5020Ramirez.pdf
- Recke, A. D., Ortiz, J. F. Z., & Rodríguez, A. L. (2016). Learning styles and their relationship with academic performance in English as a second language of students in a Mexican university. *Journal of Learning Styles*, 9(17), 108-143. Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/287/207>
- Reguant, M., & Martínez-Olmo, F. (2014). Operacionalización de conceptos/variables. Barcelona: *Dipòsit Digital de la UB*, 1-10. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/57883/1/Indicadores-Repositorio.pdf>
- Remolina De Cleves, N., Velásquez, B. M., & Calle, M. G. (2004). El maestro como formador y cultor de la vida. *Tabula rasa*, 2, 263-281. Recuperado de: <http://www.revistatabularasa.org/numero-2/calle.pdf>
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*.18(52), 39-49. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/351/35124304004/>

- Rossi-Le, L. (1995). Learning styles and strategies in adult immigrant ESL students. En J. Reid (Eds.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (p.p 118-125). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Rowland, L. (2011). Lessons about learning: Comparing learning experiences with language research. *Language teaching research*, 15(2), 254-267. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/1362168810388726>
- Rubin, J. (1994). *Successful language learner*. USA: Heinle and Heinle.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y Vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. Recuperado de: <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/260/222>
- Ruiz, R. (2015). Las lenguas y el desarrollo científico. *Mexicanos Primero*. Recuperado de: <http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/Sorry-digital-ok.pdf>
- Salas, R. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Bogotá, Colombia: Coop. Editorial Magisterio.
- Sánchez Gómez, M. C. (2015, abril 7). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 1(1), 11-30. Recuperado de: https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1679/pdf_2
- Sánchez Solarte, A. C., Obando Guerrero, G. V., & Ibarra Santacruz, D. (2017). Learners' perceptions and undergraduate foreign language courses at a Colombian public university. *HOW*, 24(1), 63-82. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-59272017000100005
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge.
- Sawir, E. (2005). Language difficulties of international students in Australia: The effects of prior learning experiences. *International education journal*, 6(5), 567-580. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ855010.pdf>
- Schmelkes, S. (2003). Educación superior intercultural: el caso de México. In conferencia presentada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, Guadalajara, Jalisco: udeg-uaci/anui.es. Recuperado de:

http://www2.iberopuebla.mx/micrositios/cu2015/docs/diversidad/Educaci%C3%B3n%20superior%20intercultural_El%20caso%20de%20M%C3%A9xico_Sylvia%20Schmelkes.pdf

- Schunk, D. (2012). *Learning theories an educational perspective* (6ª ed.). Boston: Pearson.
- Seliger, H., & College, Q. (1988). Psycholinguistics Issues in Second language acquisition. En L, Beebe (Eds.), *Issues in second language acquisition* (pp. 17-37). USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Sentis, F., Nusser, C., & Acuña, X. (2009). El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (20), 147-191. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3097256.pdf>
- SEP. (2016). Programa de capacitación de estudiantes SEP-SER proyecta 100 000 Estados Unidos de América. Recuperado de: http://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2017/Hyperlinks_PDF/Hyperlinks_Proyecta_100MIL_2017b.pdf
- SEP. (2019). Reglas de operación del programa nacional de inglés para el ejercicio fiscal 2019. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/2019/SEP/ANEXO_AL_ACUERDO_09_02_19.pdf
- Sigal, D. (2013). Mirando la discapacidad desde la comunicación. *Revista Contextos de Educación*, 14, 44-52. Recuperado de: <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol14/pdfs/05-sigal.pdf>
- Sinatra, R., Sazo, E., & Price, G. (1993). The learning styles and creative performance accomplishments of adolescents in Guatemala. En R, Milgram., R, Dunn & G, Price (Eds.), *Teaching and Counseling Gifted and talented adolescents: An international learning style perspective*, (161-174). Westport, CT: Praeger.
- Spiro, J. (2013). *Changing Methodologies in TESOL*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). *Thinking styles*. Cambridge: Cambridge University Press. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Suárez-Orozco, M. M., & Qin-Hilliard, D. B. (2004). *Globalization: Culture and Education*

- in the New Millennium. En M. M. Suárez-Orozco y D. B. Qin-Hilliard (Eds.), *globalization: Culture and Education in the New Millennium* (pp.275). Berkeley, CA: University of California Press.
- Subramaniam, V., Yong, C., Melebek, R., & Siding, S. N. (2014). Learning Style among Native Iban students based on their gender acquiring Malay as a second language. *Asian Social studies*, 10(11),194. Recuperado de: <http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2018/08/Art.-3-tomo-4.pdf>
- Tamayo, M. (1992). *El proceso de la investigación científica: fundamentos de investigación con manual de evaluación de proyectos*. México: Limusa.
- Taskiran, A., Gumusuglu, E., & Aydin, B. (2018). Fostering foreign language learning with twitter: Reflections from English Learners. *Turkish online Journal of Distance*, 19(1), 100-116. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165854.pdf>
- Tejedor, C. (2013). La competencia emocional y la enseñanza de lenguas: Formación y actuación. *Multiárea*, 6, 225-264. Recuperado de: <https://previa.uclm.es/cr/educacion/pdf/revista/6.pdf>
- Tin, T. B. (2013). Exploring the development of ‘interest’ in learning English as a foreign/second language. *RELC Journal*, 44(2), 129-146.
doi: 10.1177/0033688213488388
- Tocci, A. M. (2013). Estilos de aprendizaje de los alumnos de ingeniería según la programación neuro lingüística. *Journal of learning styles*, 12(6), 167-178.
Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/14>
- Tomasello, M., & Bates, E. (2001). *Language development: The essential readings*. USA: Blackwell.
- Tuirán, R. (2011). La educación superior en México: avances, rezagos y retos. *Campus Milenio*, 404, 1-22. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44365826/TXT_1_S4_EDUC_UP_AVAN_REZ_RET_TUIRAN.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1513299604&Signature=CmnqiCcE29MtrUQ05dOAi7hD3VM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa_educacion_superior_en_Mexico_avances.pdf

- Valenzuela, G., & González, A. (2010). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la universidad de Sonora, México estudio de caso. *Revista de estilos de aprendizaje*, 6(3), 92-102. Recuperado de:
<http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/135/95>
- Vallejo, P. M. (2012). Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos? *Estadística aplicada*, 24(1), 22-39. Recuperado de:
<http://www.academia.edu/download/31398804/Tamanomuestra-INTERESANTE.pdf>
- VanPatten, B., & Beneti, A. (2010). *Key terms in second language acquisition*. India: Continuum.
- Vinaccia, S., & Alvaran, L. (2004). El síndrome del Burnout en una muestra de auxiliares de enfermería: un estudio exploratorio. *Universitas Psicológicas*, 3(1), 35-45. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/647/64730105.pdf>
- Villalobos, J. (2014). El poder blando de España y la políticas lingüísticas de México y los Estados Unidos en la época hegemónica del inglés. *Glosas*, 55-75. Recuperado de: https://glosas.anle.us/site/assets/files/1162/globalizacion_lingusitica.pdf
- Whong, M. (2011). *Language teaching: linguistic theory in practice*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Zóltan, D. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Anexos

A: Cuestionario Honey Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA)

Datos socioeconómicos para estudiantes universitarios

El Cuestionario es anónimo. Para facilitar el análisis de grupo le rogamos que responda también a las preguntas de índole socioeconómicas.

1. Curso que estudia:
2. Horario de curso:
3. Facultad:
4. Edad:
5. Sexo: (subraya la palabra que corresponda) HOMBRE MUJER
6. Profesión del padre:
7. Estudios del padre:
8. Profesión de la madre:
9. Estudios de la madre:
10. Número de hermanos:
11. Ciudad de origen:
12. Además de estudiar trabajo en:
13. Nota media del curso anterior:
14. Nota media para acceder a Universidad:
15. Acceso por convalidación de:
16. Facultad elegida en primer lugar:
17. Facultad elegida en segundo lugar:
18. En bachillera tenía notas altas en:
19. En bachillerato tenía notas bajas en:
20. Escuela de procedencia:
21. Fecha en que se contesta este cuestionario:

Cuestionario de Estilos de aprendizaje CHAEA

Instrucciones:

* Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es una prueba de inteligencia, ni de personalidad.

*No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.

*No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.

*Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem seleccione 'Mas (+)'. Si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, seleccione 'Menos (-)'.

*Por favor conteste todos los ítems.

*Muchas gracias

1	+	-	Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
2	+	-	Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
3	+	-	Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
4	+	-	Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
5	+	-	Creo que los formalismos impiden y limitan la actuación libre de las personas.
6	+	-	Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
7	+	-	Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
8	+	-	Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
9	+	-	Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
10	+	-	Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
11	+	-	Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
12	+	-	Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
13	+	-	Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.
14	+	-	Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
15	+	-	Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
16	+	-	Escucho con más frecuencia que hablo.
17	+	-	Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
18	+	-	Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
19	+	-	Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
20	+	-	Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
21	+	-	Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
22	+	-	Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.
23	+	-	Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
24	+	-	La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
25	+	-	Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
26	+	-	Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
27	+	-	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
28	+	-	Soy cauteloso/a la hora de sacar conclusiones.
29	+	-	Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
30	+	-	Tiendo a ser perfeccionista.

31	+	-	Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
32	+	-	Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
33	+	-	Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
34	+	-	Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
35	+	-	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
36	+	-	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
37	+	-	Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.
38	+	-	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
39	+	-	Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
40	+	-	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
41	+	-	Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
42	+	-	Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
43	+	-	Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
44	+	-	Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
45	+	-	Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
46	+	-	Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
47	+	-	A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
48	+	-	En conjunto hablo más que escucho.
49	+	-	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
50	+	-	Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
51	+	-	Me gusta buscar nuevas experiencias.
52	+	-	Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
53	+	-	Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
54	+	-	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
55	+	-	Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
56	+	-	Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.
57	+	-	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
58	+	-	Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
59	+	-	Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones.
60	+	-	Yo observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.
61	+	-	Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
62	+	-	Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
63	+	-	Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
64	+	-	Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.
65	+	-	En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.
66	+	-	Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.
67	+	-	Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
68	+	-	Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
69	+	-	Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
70	+	-	El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
71	+	-	Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
72	+	-	Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
73	+	-	No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.

74	+	-	Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
75	+	-	Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
76	+	-	La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
77	+	-	Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
78	+	-	Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
79	+	-	Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
80	+	-	Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

Perfil de aprendizaje

Instrucciones

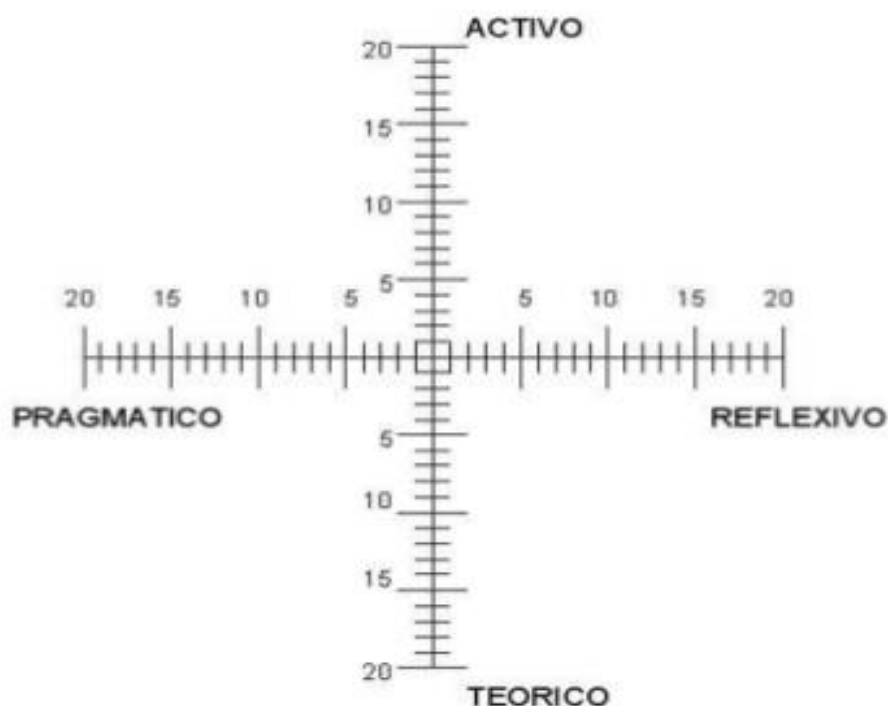
1. Rodee con una línea cada uno de los números que ha señalado con un signo más (+).
2. Sume el número de círculos que hay en cada columna.
3. Coloque estos totales en la gráfica. Así comprobará cuál es su Estilo o Estilos de Aprendizaje preferentes.

I	II	III	IV
ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
<u>77</u>	<u>79</u>	<u>80</u>	<u>76</u>

Total

GRÁFICA: ESTILOS DE APRENDIZAJE

Totales:



Fuente: Alonso et al. (1997).

B: Consentimiento informado para participar en un proyecto de investigación

Usted está siendo invitado a participar en una entrevista para ayudar a los fines de un proyecto de investigación. Titulado: Estilos y experiencias de aprendizaje en la adquisición del inglés en la educación universitaria. El propósito general de este estudio es identificar la forma en que los alumnos aprenden la lengua extranjera, inglés, a partir de sus estilos y experiencias de aprendizaje en el nivel universitario. El objetivo de la entrevista es recuperar las experiencias de los estudiantes del Tronco Común Inglés que han impactado en el aprendizaje del inglés.

Antes de decidir sobre su participación en la entrevista es necesario que se le informe lo siguiente:

Si en algún momento tiene preguntas sobre los puntos que se indican en este formato de consentimiento, puede preguntar para que sus dudas sean aclaradas.

Su participación en este estudio voluntaria. No recibirá retribución económica.

Una vez que decida participar en el estudio, también puede terminar su colaboración en el momento que lo desee.

Será invitado a asistir a una entrevista en Ciudad Universitaria en el cubículo 207 del edificio del CAALE, puede elegir el día y la hora del 15 al 26 de enero en un horario de 10- 16 horas. La información que proporcione es muy valiosa, por eso se necesita recuperar el audio en su totalidad, por tal motivo, si acepta la conversación será grabada.

La información que proporcione será empleada de forma confidencial.

Una vez que ha leído sobre los propósitos del estudio y sobre la dinámica de la entrevista, debe firmar el consentimiento informado, del cual recibirá una copia firmada y fechada.

Firma de consentimiento
del participante

Fecha de entrevista

Fecha de aceptación

C. Guía de entrevista: Experiencias en el aprendizaje de una lengua extranjera

Guía de entrevista

Experiencias de aprendizaje en la adquisición de una lengua extranjera

Indicaciones

Presentarse con el entrevistado

Mencionar el propósito de la entrevista

Indicar el uso que se dará a la información recabada

Solicitar permiso al entrevistado para grabar la entrevista

Agradecer su colaboración

Datos generales

Fecha de entrevista

Edad

Carrera

Cuatrimestre

Sexo

Con esta guía se espera recuperar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes del TCU para contestar una pregunta y un objetivo específicos de la investigación

Pregunta específica de investigación

¿Qué experiencias de aprendizaje han favorecido o dificultado la adquisición del inglés como lengua extranjera?

Objetivo específico

Identificar las experiencias de aprendizaje que han contribuido o dificultado en la adquisición del inglés como lengua extranjera.

Cuerpo de preguntas

Experiencias de aprendizaje

Categoría y descripción	Pregunta de guía de entrevista	Comentarios del evaluador
-------------------------	--------------------------------	---------------------------

Práctica del inglés	Preguntas introductorias	
Tiempo dedicado a la práctica del inglés *tiempo *contexto *actores involucrados	1. ¿Consideras que es importante aprender inglés? 2. ¿Por qué es importante, aprender inglés? 3. ¿Y te gusta? 4. Cuéntame porqué te gusta? o ¿Cuéntame por qué no te gusta? 5. ¿Utilizar el inglés? 6. De ser así, ¿en qué lugares? 7. En esos lugares que mencionas ¿Con qué frecuencia interactúas en inglés? 8. ¿Practicas con tus compañeros, y maestros?, 9 ¿Con qué frecuencia? (Familia, amigos, practica laboratorio...)	
Rendimiento académico	Preguntas de transición	
Promedio Aprendizaje de la lengua extranjera Habilidad de la lengua extranjera más desarrollada	10. ¿En qué nivel dentro del TCU, has obtenido la mejor nota? 11. Consideras que aprendiste más en algún nivel? 12. De ser así, ¿En cuál de los niveles que has cursado, has aprendido más? 13. En el curso que mencionas, piensas ¿qué aprendiste más a hablar, escuchar, escribir o leer en inglés?	
Experiencia de aprendizaje toda actividad o acción promovida para fomentar el aprendizaje (Kolb, 1984)	Pregunta clave	

Experiencias significativas que favorecen el aprendizaje *Método de enseñanza *Recursos *Actividades *Tareas *Evaluación *Interacción	14. ¿Piensas que algo favoreció tu aprendizaje 15. De ser así ¿Qué favoreció tu aprendizaje? (Expresa detalladamente... algo en concreto que puedas señalar) 16. Plátame sobre ese momento, cuando pudiste aprender detalladamente 17. ¿Fuera del aula, piensas que algo facilitó el aprendizaje del inglés?	
Experiencias significativas que obstaculizan el aprendizaje *Método de enseñanza *Recursos *Actividades *Tareas *Evaluación *Interacción	18. Consideras, ¿que algo hizo difícil aprender inglés? 19. De ser así, ¿qué dificultó tu aprendizaje 20. Plátame sobre ese momento en que fue difícil aprender. 21. ¿Fuera del aula, piensas que algo dificultó el aprendizaje del inglés?	
	Preguntas de cierre	
Experiencias de aprendizaje que favorecieron	22. ¿Te gustaría agregar algo más que no se haya mencionado, y consideras importante? Nota: Comentario de cierre.	