

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Juan José Pérez Vázquez

México

jjpv_hephaestion@yahoo.com.mx

Resumen:

El estudio buscó determinar cómo influyen los estilos de aprendizaje en el desarrollo de la competencia lingüística y de qué manera o en qué grado están presentes dichos estilos. La investigación se desarrolló con un grupo de sexto grado en una escuela primaria urbana mediante un estudio mixto. Se aplicó el CHAEA para la identificación de los estilos de aprendizaje, entrevistas a los alumnos y profesora, y registro de observaciones. Se concluyó que la coincidencia entre el estilo reflexivo de la profesora y el de algunos alumnos no está relacionada con un mayor desarrollo de la competencia lingüística. La relación entre estilos de aprendizaje y la competencia lingüística radica, primero, en el estudio, reconocimiento, identificación y aprovechamiento de los estilos de cada alumno y, segundo, en el bagaje de recursos, motivación, sistema de valores, ambiente y situaciones de aprendizaje que el docente provea a sus alumnos.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, competencia lingüística, educación primaria.

LEARNING STYLES AND DEVELOPMENT OF LANGUAGE PROFICIENCY IN SIXTH GRADE STUDENTS OF PRIMARY EDUCATION

Abstract:

The study sought to determine how they influence learning styles in the development of linguistic competence and how or to what extent these styles are present. The research was conducted with a group of sixth graders in an urban elementary school with a mixed study. CHAEA was applied to the identification of learning styles, interviews with students and teacher, and recording observations. It was concluded that the coincidence between the reflective style of the teacher and some students is not related to the further development of language skills. The relationship between learning styles and language proficiency lies, first, in the study, recognition, identification and use of the styles of each student and second in the wealth of resources, motivation, value system, environment and learning situations that teachers provide to their students.

Keywords: learning styles, linguistic competence, elementary school.

Introducción

En las últimas décadas la educación ha tenido cambios vertiginosos en torno a la forma en que los sistemas educativos diseñan y rediseñan sus programas de estudio. En la educación tradicional la instrucción se mantenía en una actuación protagónica por parte del profesor y el conocimiento básicamente se basaba en la repetición y memorización de información, muchas veces carente de sentido y significado para los estudiantes, esto porque, en parte, la evaluación en este paradigma era de carácter sumario y acreditativo más que formativo (Frade, 2009).

Gracias a investigaciones en torno a cómo aprenden las personas (Gardner, 1987) y la mejor forma de acercarse al conocimiento ha sido posible concebir una educación distinta, en constante cambio, proactiva y propositiva, donde todos los actores del proceso educativo participan para generar conocimiento y desarrollar competencias. En función de la diversidad en las formas de aprender, el tema de los estilos de aprendizaje ha cobrado relevancia al ser considerados no sólo para estudios de distinta índole sino para proponer alternativas pedagógicas que atiendan a todos los y las estudiantes y su diversidad.

1. Marco teórico

Los estilos de aprendizaje constituyen una propuesta obtenida en investigaciones sobre neurofisiología, que coinciden en asegurar que no existe una sola forma de aprender, sino que existen copiosos estilos individuales para relacionarse con el mundo, comprenderlo, modificarlo e interactuar con él y en él. A continuación se presentan algunos estudios que se relacionan con los propósitos de esta investigación.

Honey y Mumford (1986) en su afán de averiguar las razones por las que dos sujetos pueden o no aprender un mismo conocimiento, situados ambos en un contexto similar, definen cuatro estilos de aprendizaje: activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos. Alonso y Gallego (2010) han realizado investigaciones en torno a dicha propuesta, generando un listado de características para cada uno de los cuatro estilos y un cuestionario para su detección.

López y Silva (2009) realizaron un estudio para conocer si los estilos de aprendizaje están relacionados con otras dos variables de indudable importancia en cualquier proceso de aprendizaje, la motivación y las estrategias. Entre los resultados se encontró que la muestra de alumnos parece indicar que la puesta en práctica de un estilo concreto no está determinada por el objetivo que el alumno busca conseguir cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje (superarla o conseguir un aprendizaje) ni por las estrategias que activa para resolverla.

A diferencia de López et al (2009), quienes enfocaron su investigación para descubrir la relación de los estilos de aprendizaje con la inteligencia emocional, Manzano e Hidalgo (2009) realizaron un estudio para conocer la relación entre los estilos de aprendizaje y el uso de estrategias de lectura y su influencia en el rendimiento de la lengua. Los resultados evidencian que existen correlaciones significativas entre las variables estrategias de lectura y los estilos pragmático y reflexivo, no comportándose de la misma manera con el activo y el teórico; las estrategias de lectura relacionadas con el conocimiento previo y la metacognición muestran relación con todos los estilos; las estrategias de traducción se relacionan con los estilos pragmático y reflexivo; y, las estrategias de extrapolación con el estilo pragmático, no mostrándose correlación entre estilos y estrategias a nivel de interpretación. Al comparar los estilos con cada una de las habilidades de la lengua se concluyó que el estilo reflexivo muestra una relación significativa con todas las habilidades, es decir, con la expresión oral, la escritura, la audición, y la lectura; el estilo activo no muestra una relación significativa, esta correlación es inversa, es decir, entre mayor predominio en el estilo, menor calidad en el dominio de las habilidades de expresión oral, audición y lectura, no siendo significativa con la escritura y las relaciones entre los estilos teórico y pragmático y las habilidades orales, de escritura, lectura y audición no manifiestan niveles significativos de relación entre estas variables.

Castaño (2004) estudia los estilos de aprendizaje y su independencia con respecto a constructos más complejos como la inteligencia y la personalidad. Los resultados obtenidos indican que los estilos de aprendizaje son independientes de la inteligencia y de la personalidad de los individuos. Los resultados también muestran que existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a cómo prefieren percibir, procesar, retener y elaborar la información en diferentes contextos de aprendizaje, es decir, el sexo de las personas si está relacionado con los estilos de aprendizaje. Se concluye que los estilos de aprendizaje apenas están relacionados con la personalidad, siendo por tanto dimensiones psicológicas

independientes.

Hervás (2008) efectuó un estudio para identificar factores que influyen en los estilos de aprendizaje de 137 estudiantes de educación secundaria de Murcia. Los resultados manifiestan la existencia de un número considerable de relaciones entre las distintas variables sobre todo las referidas a la motivación, responsabilidad y persistencia. Las variables que menos se correlacionan son las vinculadas a trabajar en un ambiente informal, en lugares luminosos, a la necesidad de comer y trabajar por la noche.

Un estudio realizado al nivel de educación primaria es el de Velasco (1996) quien tuvo como objetivo conocer qué estilos de aprendizaje había entre alumnos de 4º, 5º y 6º grados de primaria. El estudio pretendía obtener los perfiles individuales y las tendencias grupales de estilo de aprendizaje y describirlos para ofrecer a los maestros de primaria alternativas de enseñanza que concordaran con los estilos de aprendizaje de los niños. Los niños de la escuela urbana regular –quienes expresaron la más alta incidencia de preferencia táctil– son hijos de trabajadores manuales: electricistas, plomeros, carpinteros, artesanos o comerciantes, sin embargo, esto no es afirmado categóricamente porque requiere una investigación con mayor rigor. Velasco concluye que la formación docente debe incluir el diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los alumnos para mejorar sustancialmente la calidad de la enseñanza y, por ende, el aprendizaje.

Finalmente, otro estudio, en el nivel de primaria, fue el de Cruz (2010) el cual tuvo como objetivo identificar los estilos de aprendizaje en los alumnos de dos grupos de 5º y 6º grados de escuela primaria y analizar su incidencia en el desarrollo de las competencias comunicativas desde la dinámica escolar, trabajadas en la asignatura de español. Se tuvieron los siguientes hallazgos: los estilos de aprendizaje inciden en la predominancia de resultados favorables o menos favorables dentro de las cuatro dimensiones de la competencia comunicativa, pues cada una de ellas requiere ciertas habilidades, destrezas y actitudes específicas

que dependiendo del estilo de aprendizaje que los alumnos manejen, será su nivel de logro y factibilidad. Sin embargo, dicho estudio sólo afirma que los estilos influyen en el desarrollo de la competencia comunicativa, pero no relaciona el estilo de los profesores con dicho desarrollo.

2. Propósitos

A través del presente estudio se buscó observar, analizar y describir la relación que guardan los estilos de aprendizaje de los estudiantes con la competencia lingüística, definir cómo influyen los estilos de aprendizaje en el desarrollo de la misma y conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos que la tienen más desarrollada.

El estudio se realizó en una escuela primaria del estado de Michoacán, México.

Hipótesis

Para realizar este estudio se planteó un problema de investigación en torno a las siguientes preguntas: ¿cómo influyen los estilos de aprendizaje en el desarrollo de la competencia lingüística y de qué manera o en qué grado están presentes dichos estilos, en un grupo de 6º grado de educación primaria?

3. Metodología

Esta investigación se realizó bajo una línea metodológica mixta, porque lo que se pretendía investigar se enfocó más a los sujetos en cuestión, a sus opiniones, ideas y cosmovisiones (cualitativo) en relación con datos arrojados por un cuestionario (cuantitativo). Ambos métodos tuvieron igual prioridad o peso y la secuencia fue de ejecución concurrente, es decir, se aplicaron de manera simultánea. El diseño general de la investigación fue explicativo secuencial y en el proceso se aplicó un cuestionario para conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos (CHAEA) y se realizaron observaciones, así como una entrevista

semiestructurada para cuatro estudiantes (con diferente estilo de aprendizaje) y para la profesora del grupo en cuestión.

La información se sometió a un análisis de triangulación secuencial de información, empleando la teoría existente sobre el tema, la información recabada con la aplicación del cuestionario a los alumnos, las entrevistas realizadas, los datos recuperados del diario de campo (observaciones al profesor y a los alumnos) y la revisión de algunos cuadernos y tareas.

Para efectos de este estudio se empleó la estrategia básica de muestra estratificada guiada por propósito, es decir se clasificó a los alumnos de acuerdo a sus estilos de aprendizaje (empleando el CHAEA) y se relacionaron con el desarrollo de su competencia lingüística mediante observación.

La muestra para este estudio fue un grupo de alumnos que cursan el sexto grado de educación primaria y la profesora que los atiende. Las unidades iniciales de la muestra fueron: veintitrés alumnos que cursaban el sexto grado en una escuela primaria urbana, de organización completa (donde cada grado es atendido por un solo maestro). Las edades de los alumnos oscilaban entre los 10 y los 11 años de edad (en caso de no existir reprobación o repetición del grado escolar) y fueron de ambos géneros.

La selección de la muestra se basó en dos factores: 1) la naturaleza del fenómeno bajo análisis, ya que representó un tema cuya inmersión, en las escuelas primarias en México, es muy incipiente, pese los estudios realizados y los resultados obtenidos en otros países, y 2) la capacidad operativa de recolección y análisis, para interpretar mejor los datos.

Los instrumentos que se emplearon para este estudio son: el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), la entrevista (guía de entrevista, grabación y notas de campo) y el diario de campo (observaciones).

Se emplearon diversas herramientas para visualizar dichas relaciones, tales como:

diagramas de conjuntos, mapas conceptuales, mapas mentales, matrices, metáforas, jerarquías, entre otros.

4. Resultados

El primer instrumento aplicado fue el CHAEA, con el cual se lograron identificar los estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos y de la profesora del grupo. Al procesar los datos mediante estadística descriptiva se apreció que los estilos reflexivo y teórico son los que tuvieron mayor incidencia de puntuación entre los alumnos, mientras que el estilo activo fue el que apareció menos en los resultados arrojados por el cuestionario. En la Figura 1 se grafica esta información.

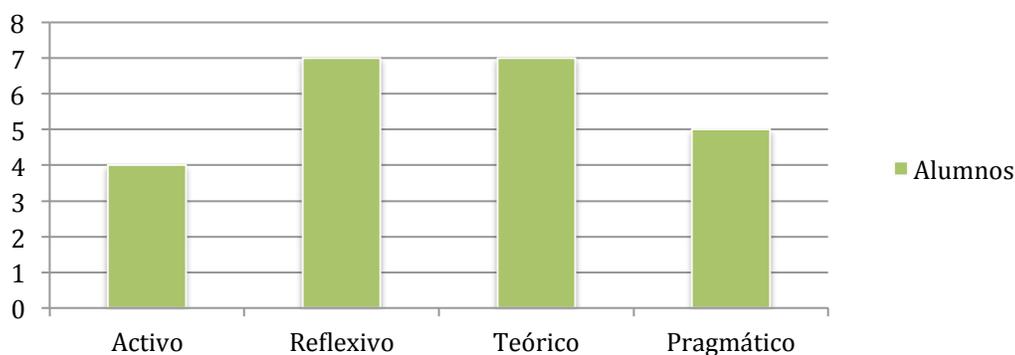


Figura 1. Total de alumnos cuya puntuación de estilo de aprendizaje fue mayor en uno de los cuatro tipos.

Al trabajar los datos, en función del género de los alumnos, se aprecian diferencias marcadas en cuanto a la puntuación de estilo entre hombres y mujeres, tal como se ilustra en la Figura 2. Las mujeres tienen una puntuación mayor por el estilo reflexivo, mientras que los hombres presentan una mayor incidencia sobre el estilo teórico.

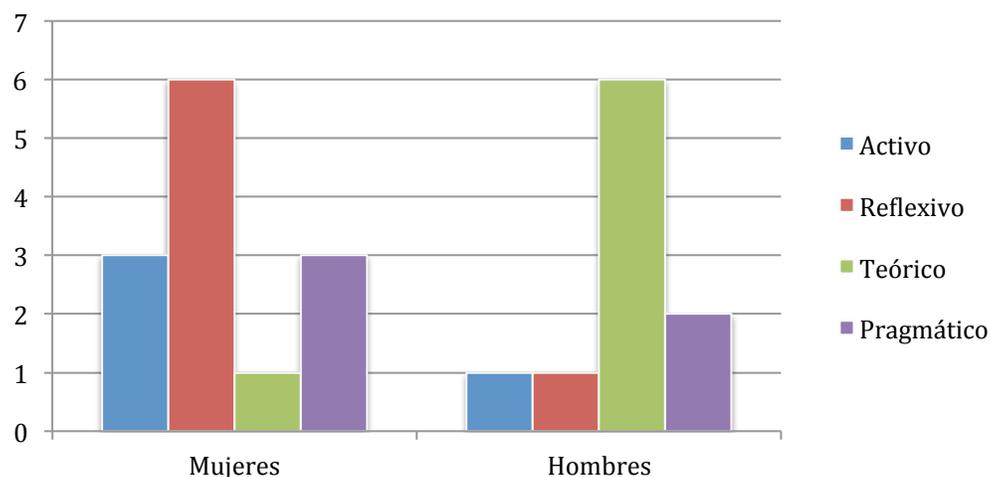


Figura 2. Diferencias en la preferencia de estilo de aprendizaje de acuerdo al género.

Por su parte, el cuestionario aplicado a la maestra del grupo arrojó que tiene mayor puntuación hacia el estilo reflexivo, el cual se une a la mayor puntuación de estilo de las alumnas (Ver Figura 3).

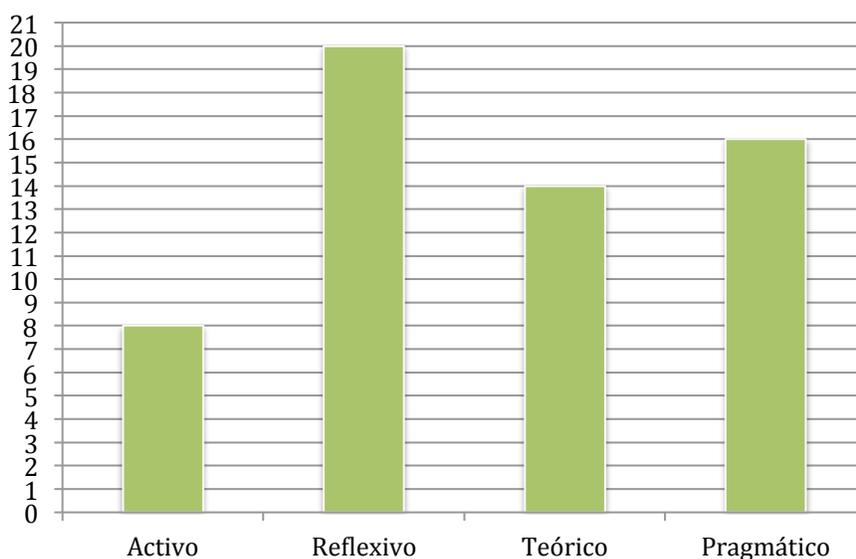


Figura 3. Preferencia de estilo de aprendizaje de la profesora del grupo.

Por otro lado, en el grupo había un total de 13 niñas, pero de estas sólo el 46 % aprovechaba las clases de acuerdo al estilo de la maestra; de un total de 10 niños,

sólo el 10% aprovechaba las clases en función de este criterio, de acuerdo a los datos del diario de campo. En total, sólo el 31 % del grupo coincidió con el estilo de la profesora y con las estrategias que empleaba para enseñar en el aula.

Los datos descritos indican que, aproximadamente, sólo una tercera parte del total de alumnos del grupo es la que se vio directamente influenciada respecto a su estilo de aprendizaje, de los cuales sólo había un varón y seis mujeres (Ver Figura 4). Esto también se percibió en las notas del diario de campo, en donde alrededor de 7 u 8 alumnos, aproximadamente, fueron los más atentos e interesados durante las clases. Asimismo, como ya se dijo, los cuadernos de las niñas demostraron una mejor organización de la información, mayor legibilidad en la letra y el uso de estrategias gráficas para recordar lo aprendido.

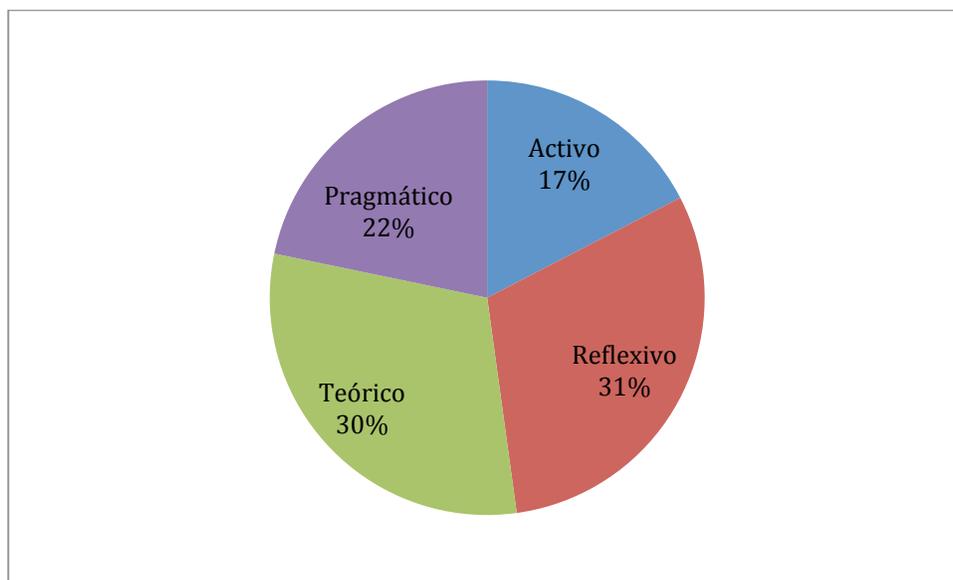


Figura 4. Porcentaje de alumnos en cada estilo de aprendizaje.

Analizando la información obtenida del cuestionario CHAEA sobre las puntuaciones de los alumnos en relación a los cuatro estilos y a las puntuaciones de la profesora del grupo, se obtuvo lo siguiente: el estilo predominante de la profesora fue el reflexivo, le sigue el estilo pragmático, luego el estilo teórico y, finalmente el estilo activo (Ver Figura 5). Con esto podemos decir que el estilo que menos se vio

favorecido dentro del aula es el activo, lo cual corresponde al 17 % del total del grupo, es decir, 3 estudiantes en total.

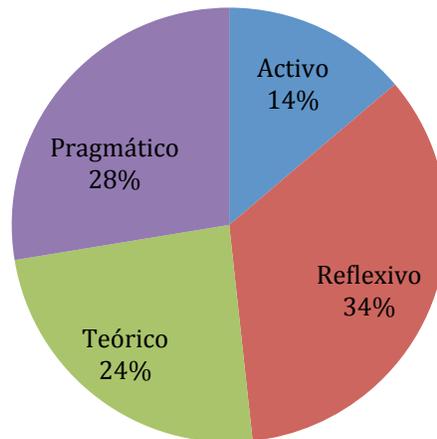


Figura 5. Porcentaje de preferencia en los cuatro estilos de la profesora.

Esto lo podemos comparar con el perfil general de aprendizaje del grupo, el cual se muestra en la Figura 6. En dicho gráfico se aprecia la tendencia del grupo (por número de alumnos) hacia el cuadrante de estilos reflexivo y teórico, mientras que el cuadrante de los estilos pragmático y el activo poseían una menor área.

El grupo tuvo una menor tendencia hacia los estilos pragmático y activo, mientras que en la gráfica de preferencia de estilos de la profesora, se aprecia que el estilo pragmático también poseía una ponderación alta, sólo 4 puntos por debajo de su estilo principal, el reflexivo. Comparando las Figuras 4 y 5 se concluye que el estilo con menor puntuación fue el activo, tanto en la profesora como en el grupo.

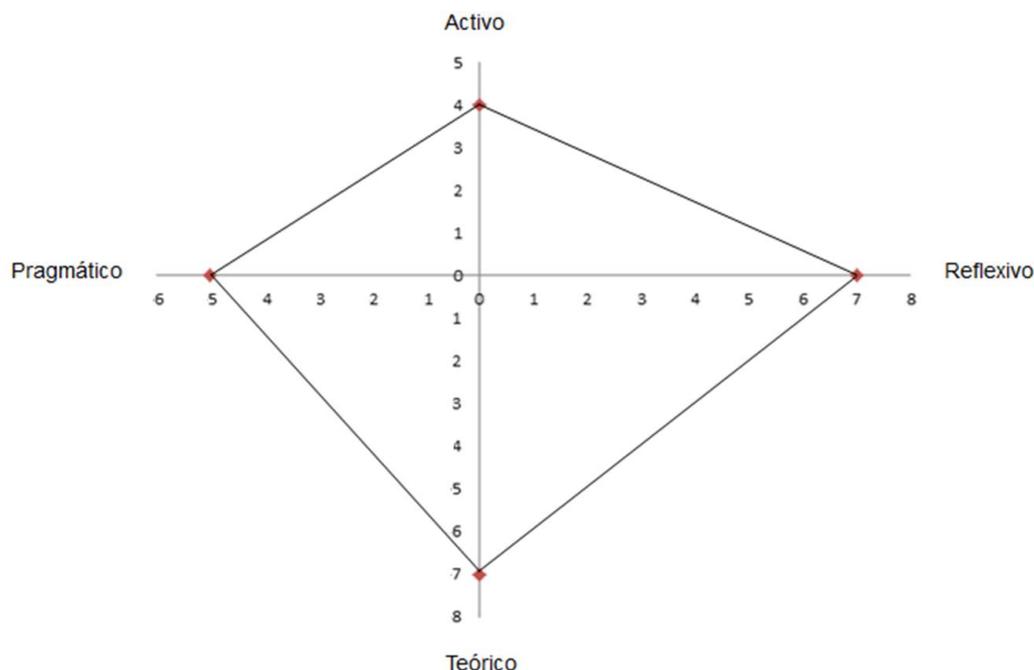


Figura 6. Perfil de aprendizaje del grupo en función del mayor puntaje de cada alumno.

En el diario de campo se aprecia que la profesora tiende a trabajar sus clases mediante preguntas que problematicen a los alumnos, es decir, que los hagan pensar cómo pudieron suceder las cosas, las causas y efectos, entre otras situaciones que requieren de un análisis y reflexión por parte de los alumnos. Esto se observó principalmente en las clases de historia. Probablemente la naturaleza de tal asignatura tenga que ver con la forma de conducir la clase, pero lo importante de esta situación es el interés que mostraron los alumnos de estilo reflexivo y teórico.

Los alumnos pragmáticos y activos participaban más en aquellas actividades que requieren de la puesta en práctica del conocimiento adquirido.

Para efectos de confiabilidad y validez de los resultados se utilizó el baremo general abreviado sobre las preferencias de los estilos de aprendizaje, diseñado por Alonso, Gallego y Honey (1994), el cual está construido para interpretar la

relatividad en las puntuaciones obtenidas en cada estilo. Los resultados del grupo de alumnos que participaron en este estudio se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

Registro de preferencias de estilo de acuerdo al baremo general abreviado de Alonso et al (1994).

	Preferencia MUY BAJA	Preferencia BAJA	Preferencia MODERADA	Preferencia ALTA	Preferencia MUY ALTA
Activo	0-6	7-8	9-12 Media (10.70)	13-14	15-20
Total alumnos	0	0	8	6	9
Reflexivo	0-10	11-13	14-17 Media (15.37)	18-19	20
Total alumnos	0	8	9	4	0
Teórico	0-6	7-9	10-13 Media (11.3)	14-15	16-20
Total alumnos	0	1	7	6	9
Pragmático	0-8	9-10	11-13 Media (12.1)	14-15	16-20
Total alumnos	0	6	5	3	9

Fuente: Adaptado de Alonso, C.; Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora* (p. 548). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.

De acuerdo a la Tabla 2 se puede apreciar la cantidad de alumnos que se encuentra dentro de los cinco niveles de preferencia. Ninguno de los alumnos apareció dentro del nivel de baja preferencia, en los cuatro estilos.

En el estilo activo se observa que ningún alumno se encontró en el nivel de preferencia bajo; el 34.78 % se ubicó dentro del nivel de preferencia moderada; el 26.08% se ubicó en el nivel de preferencia alta y, el 39.13% se ubicó en el nivel de preferencia muy alta.

En el estilo reflexivo se observa que ningún alumno se encontró dentro del nivel de

preferencia muy bajo; el 34.78 % de los alumnos se ubicó en el nivel de preferencia baja; el 39.13% se ubicó en el nivel de preferencia moderada; el 17.39% se localizó en el nivel de preferencia alta y, ningún alumno se ubicó dentro del nivel de preferencia muy alta.

En el estilo teórico se precisa que no hubo alumnos en el nivel de preferencia muy bajo; el 4.34% se localizó en el nivel de preferencia baja; el 30.43% se ubicó en el nivel de preferencia moderada; el 26.8% se encontró en el nivel de preferencia alta y, el 39.13% se encontró en el nivel de preferencia muy alta.

Finalmente, en el estilo pragmático tampoco aparecieron alumnos dentro del nivel muy bajo de preferencia; el 26.08% se localizó en el nivel de preferencia baja; el 21.73% se ubicó en el nivel de preferencia moderada; el 13.04% se encontró en el nivel de preferencia alta y, el 39.13% se concentró en el nivel de preferencia muy alta.

Como se puede apreciar en los resultados comparados con el baremo utilizado, se aprecia que los niveles de preferencia más alta se encontraron en los estilos activo, teórico y pragmático, lo cual se contrapone a lo expuesto anteriormente, en donde la incidencia es mayor respecto a la puntuación del estilo reflexivo en el CHAEA.

Empleando la tabla anterior se aprecia que la maestra del grupo obtuvo la puntuación más alta en la preferencia de estilo, con 20 puntos en un total de 20 reactivos. Los estilos de la profesora se ubican de la siguiente manera: activo, preferencia baja; reflexivo, preferencia muy alta; teórico, alta; y, pragmático, muy alta. Lo anterior confirma el supuesto de que el estilo de la profesora contribuye para atender a los alumnos cuyos estilos coinciden. Al respecto, se confirma que el estilo activo es el menos preferido por la profesora.

De acuerdo a las observaciones, los alumnos que tienen más desarrollada la competencia lingüística son aquellos que puntuaron más alto en los estilos teórico y pragmático, pero que también su nivel de preferencia fue entre alta y muy alta, lo

cual también coincide con los niveles de preferencia de la profesora. Sin embargo, los estudiantes con estilo reflexivo no presentaron evidencias de tener más desarrollada la competencia lingüística con base a los criterios de revisión de cuadernos y en las observaciones. En la entrevista al alumno D, cuyo estilo es reflexivo, tampoco se dio muestra de que la competencia lingüística esté más desarrollada.

Por otro lado, a continuación se describen algunos detalles sobre las entrevistas hechas a los alumnos y a la profesora.

En la entrevista con la alumna A, la cual tuvo una puntuación mayor en el estilo teórico, se apreció que usa el lenguaje en forma fluida, argumentando sus participaciones en torno a experiencias propias y de sus familiares. En clases se observó que participa constantemente, presta atención y emplea conceptos, ideas y ejemplos extraídos de los libros de texto. Esta alumna se preocupaba por tener sus tareas a tiempo, se mantenía atenta a las indicaciones de la maestra y le gustaba participar bastante durante las clases.

En la entrevista a la Alumna B, de mayor puntuación hacia el estilo activo, se logró observar que la expresión oral es reducida, pues sólo se remitió a contestar brevemente y sin argumentar o ejemplificar sus ideas. Esta situación contrasta con su participación en las clases, pues fue de las que más participaban para leer algún texto o realizar alguna tarea que le solicitaba la profesora. Esta alumna no trabajaba dentro de su equipo, sino que prefería realizar las actividades en forma individual.

En la entrevista al alumno C, de estilo pragmático, se percibió una expresión oral fluida, con argumentos y ejemplos de experiencias personales. La entrevista se llevó a cabo con espontaneidad, incluso, el alumno utilizó palabras introductorias para responder a las preguntas, conectaba ideas que ya había señalado y comentaba el punto de vista de otras personas sobre el tema que enmarcaba la cuestión.

En la entrevista del alumno D, de estilo reflexivo, se mostró una expresión oral reducida, remitiéndose a contestar en forma breve y concisa. Sin embargo, en algunas preguntas el alumno se quedaba “pensando” la respuesta. Esto se relaciona directamente con su estilo de aprendizaje, puesto que en clases muestra una actitud reflexiva en torno a los temas que se tratan. Esto se contradice con lo que menciona Manzano e Hidalgo (2009) sobre la relación entre el estilo reflexivo y el uso de estrategias de lectura y su influencia en el rendimiento de la lengua. Mientras que Manzano e Hidalgo encontraron que los estudiantes de estilo reflexivo muestran una relación significativa con la expresión oral, la escritura, la audición y la lectura, con el alumno D no se encontraron evidencias que confirmaran lo mencionado.

La profesora del grupo destacó en su entrevista el hecho de que los alumnos tengan un nivel de participación activa en la clase porque esto le demuestra que están aprendiendo; en varias preguntas dejó claro lo relevante que es tener preparada la clase, planear las actividades con anticipación, llegar a tiempo y cumplir con el programa para sentirse segura. En las observaciones registradas en el diario de campo se percibió que posee dichas características y que no descuida la parte humana de los alumnos. Esto último fue corroborado en la entrevista a los estudiantes al comentar que el estado de ánimo personal y de la maestra repercute en el logro académico.

El uso del lenguaje entre niños y niñas no se manifestó de forma distinta en ambos casos, pero se encontraron más dificultades en los alumnos varones, sobre todo con la construcción del discurso al expresar sus respuestas y en la fluidez de sus ideas. Esto concuerda con los resultados del estudio de García (2008), quien no encontró diferencias significativas entre hombres y mujeres en torno al uso del lenguaje, pero los hombres presentaron mayores dificultades. Sugiere una traducción mejor

Aunque la docente entrevistada expresó la existencia de estilos de aprendizaje e

inteligencias múltiples, las observaciones del diario de campo y las entrevistas con estudiantes comprueban que no había una atención concreta en torno a ello. La única iniciativa al respecto es la distribución de los pupitres para trabajar en grupos pequeños, los cuales están conformados por alumnos de bajo, medio y alto desempeño, con la idea de que se apoyen mutuamente y que exista interacción constante, lo cual repercutía en el desarrollo de la competencia lingüística. Los datos del diario de campo evidencian que esta estrategia de organización sólo hacía que los alumnos más dedicados hicieran el trabajo de todos, lo cual también fue argumentado con las respuestas de algunas entrevistas a los cuatro alumnos (Ver Tabla 3).

Por un lado, los alumnos más sobresalientes (académicamente hablando) demostraron resignación hacia el trabajo en pequeños equipos pero, por otro lado, estuvo de por medio la necesidad de mantener sus calificaciones, por lo que hacen el trabajo en forma individual bajo la premisa de obtener una buena nota, no tanto por trabajar con el resto de sus compañeros. Existieron momentos en los que los líderes de equipo se preocuparon por delegar responsabilidades a todos los miembros, haciendo un uso adecuado del lenguaje para organizar un plan de trabajo, pero no se logró evidenciar disposición e interés de parte de aquellos con bajo rendimiento académico, lo cual terminaba por desesperar a los líderes y, por consiguiente, hacían el trabajo individualmente.

Tabla 3. Percepciones de los alumnos sobre el trabajo colaborativo

Alumnos	Datos de entrevista	Datos del diario de campo
Alumna A	Prefiere trabajar sola, porque los demás hacen relajo y no hacen bien las cosas. Le gusta que quede bien hecho todo.	“Hay una alumna cuyo desempeño es sobresaliente y dirige a uno de los equipos de trabajo, se aprecia que prefiere hacer el trabajo de todo el equipo con tal de obtener la mejor calificación posible” (02 de septiembre de 2011).
Alumna B	No le gusta hacer trabajos en equipo porque argumenta que los demás no hacen nada,	“...esta alumna es una de las pocos alumnos que se reusan a formar parte de un equipo

	prefiere trabajar sola.	dentro del grupo, tiene su pupitre separado de los demás, quienes se sientan en bancas de madera, de dos en dos, quedando de frente unos con otros" (29 de agosto de 2011).
Alumno C	No le gusta trabajar en equipo porque todo lo termina haciendo el. Manifestó que, incluso, los compañeros llegan a decir: "que el haga el trabajo porque lo hace bien y sacamos 10".	"El alumno... es uno de los líderes de un equipo, el cual está conformado en su mayoría por hombres. Dicho alumno trata de organizar a sus compañeros para una actividad en equipo... Prácticamente hizo todo solo, mientras la mayoría salía del salón o se paseaban por el aula..." (02 de septiembre de 2011).
Alumno D	No le gusta hacer trabajos en equipo, porque al parecer los más listos no dejan que los demás ayuden, todo lo hacen ellos.	"En el equipo donde se encuentra el alumno... se aprecia que no participan todos. Este alumno intenta hacer aportaciones pero es ignorado por completo, lo cual hace que se distraiga y no contribuya en el trabajo" (01 de septiembre de 2011).

Fuente: Tabla original del autor.

La maestra del grupo desarrollaba su clase a través de un proceso dialéctico producido por constantes cuestionamientos hacia los alumnos, ante los cuales los alumnos reflexivos se muestran más atentos a los temas, mientras que los de estilo activo se aburren con facilidad y terminan ignorando la clase y haciendo otras actividades que nada tienen que ver al respecto, tales como usar su teléfono, salir del salón de clases, platicar con los compañeros, entre otras.

La revisión de las notas en el diario de campo permitió vislumbrar dos grandes categorías que emergieron del proceso y que tienen que ver con el desarrollo de la competencia lingüística y los estilos de aprendizaje: motivación y valores (Ver Tabla 4).

Tabla 4. Categorías definidas en el diario de campo

Motivación	Valores
- La mayoría de los alumnos se muestran motivados cuando la maestra se acerca a sus lugares y los invita a hacer mejor el trabajo.	- Existen brotes de indisciplina dentro del aula que entorpecen el trabajo de la maestra, la cual llama la atención constantemente a los alumnos y, en ocasiones termina ignorando dichas situaciones y trabaja con los que ponen atención .
- Varios alumnos muestran mayor motivación sólo cuando la maestra les llama la atención, pero es momentánea.	- Durante el trabajo en las clases se aprecian situaciones donde no hay respeto, tolerancia, cooperación y solidaridad.
- La maestra visita constantemente a los equipos, monitoreando los procesos y resolviendo dudas de los alumnos, pero no se aprecian muestras de afecto ni retroalimentación positiva.	- Dentro del aula no se cuenta con un reglamento, código de ética o de conducta que regule las relaciones interpersonales.
- No se perciben estrategias docentes para motivar a los alumnos a desarrollar su potencial, atendiendo a sus estilos de aprendizaje.	- El sistema de valores que existe en el grupo se refleja en la competencia lingüística de los alumnos, dado que la comunicación carece de asertividad, tolerancia y respeto a la diversidad, por lo que el diálogo y las discusiones se tornan negativas, improductivas y superficiales.
- No se observaron situaciones de motivación para mejorar la competencia lingüística de los alumnos.	
- No existieron situaciones de motivación entre los alumnos.	

Fuente: Tabla original del autor.

La motivación resultó ser un elemento que se repite constantemente en las observaciones y que fue importante para la profesora, tanto para el desarrollo cognitivo de los alumnos, como para la eficacia pedagógica al interior de aula. Por un lado, los estudiantes sabían que la motivación por parte de la maestra era importante para el logro de su aprendizaje y estos creían que son motivados cuando se les llama la atención o se les pide que se esfuercen un poco más (Ver Tabla 5). Se observó que la maestra motiva a sus alumnos cuando se acerca a preguntarles sobre su sentir y sobre cuestiones de los temas vistos en clase. En este sentido, hay una diferencia de concepción de enfoques de la motivación entre la profesora y los alumnos; mientras que los alumnos quieren sentirse queridos y saber que son importantes para su profesora, ésta cree que, para motivarlos, basta con preguntarles como están y si se dio la comprensión del tema. Por su parte, la

motivación entre los alumnos fue prácticamente nula en virtud de los conflictos que se presentaron durante las clases y que se corroboraron con las respuestas de los estudiantes en las entrevistas, donde la mayoría coincidió en que prefiere estudiar solo; esto se debió quizás a la falta de involucramiento de la docente en la vida personal de los alumnos, quienes desde su casa carecen de afecto y lo reflejan con sus diferentes actitudes en el interior de la escuela.

Tabla 5. Percepciones sobre motivación, en las entrevistas

Entrevistados	Percepciones sobre motivación
Alumna A	"Me gusta que la maestra me quiera, que me diga que soy importante, pero casi no lo hace". "A veces me pide que le eche más ganas al trabajo, eso me motiva mucho".
Alumna B	"Yo aprendo si la maestra me motiva, estando contenta. Depende de mis emociones y las de la maestra... Me gustaría que fuera más cariñosa con nosotros, que nos llame la atención más seguido para poner atención"
Alumno C	"Me gustaría que la maestra nos diera abrazos y nos dijera si somos valiosos o no, creo que con eso me sentiría..., este, más motivado". "Cuando nos llama la atención nos anima a hacer las tareas".
Alumno D	"Aprendo mejor si la maestra está contenta y nos anima, si nos quiere y no nos regaña...es buena con sus alumnos".
Profesora	"Los alumnos se motivan cuando yo les pregunto cómo están o cuando les pregunto si entendieron el tema... esa es la técnica que yo uso".

Fuente: Tabla original del autor.

El hecho de que varios de los alumnos prefieran estudiar solos o cumplir con tareas en forma individual, nos abre la posible interpretación de que la organización y distribución de los alumnos no está favoreciendo el desarrollo de la competencia lingüística, salvo en aquellos cuyo estilo de aprendizaje los mantiene atentos a la clase, en este caso los de estilo reflexivo y teórico. En este sentido, los alumnos con estilo activo y pragmático no se beneficiaban del todo con las estrategias de enseñanza de la maestra, pues ella también poseía una inclinación hacia el estilo reflexivo.

Se logró apreciar que los alumnos que tienen más desarrollada la competencia lingüística son aquellos cuyo estilo es atendido mediante estrategias de trabajo en el aula, las cuales dependen en gran parte al estilo de aprendizaje de la profesora.

Los alumnos estaban conscientes de que su estado de ánimo influye en el logro de su aprendizaje, pero que también el estado de ánimo de la profesora repercutía directamente en el trato que reciben y en el clima de trabajo dentro del aula. Prácticamente los cuatro alumnos respondieron que las actitudes de la maestra influyen en las propias. El alumno C comentó que es muy sentimental y que al observar que alguien está triste, enojado o preocupado se siente inquieto y busca la manera de apoyar a quien lo necesite.

Respecto a lo anterior, todos los alumnos entrevistados coincidieron en decir que el estado de ánimo de la maestra influye en la forma en que se interesan por la clase. Sin embargo, las observaciones realizadas indican que no sólo depende del estado de ánimo, pues los alumnos de estilos activo y pragmático se siguen distrayendo con facilidad en aquellas clases donde los contenidos son más de tipo teórico y reflexivo. Entonces, esto indica que si bien el estado de ánimo influye, los alumnos requieren de actividades que motiven el estilo de aprendizaje de cada uno. En este sentido, también se logró observar que la maestra tuvo una mayor preferencia de atención hacia las niñas cuyo estilo de aprendizaje coincide con el suyo, es decir, el reflexivo, esto debido a que las asesora constantemente durante el desarrollo de tareas en el aula.

Otra de las categorías emergentes en el diario de campo es la de los valores. Fue perceptible encontrar cierta oposición entre lo que ocurre al interior del aula (regir el trabajo y fomentar las relaciones interpersonales bajo un clima de respeto, tolerancia, honestidad y equidad) y lo que realmente se observa (un ambiente de rebeldía, intolerancia, agresividad, malos hábitos, apatía, bromas, robos y groserías).

La comunicación dentro del aula no contribuía al desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos, debido a que no se daba en forma respetuosa y eficiente. En las observaciones realizadas se percibió que siempre son los mismos estudiantes los que participan e intercambian ideas con la profesora, el resto sólo

se dedica a copiar el trabajo de los demás o hacer el mínimo esfuerzo para entregar los ejercicios o tareas.

La mayor parte del tiempo la profesora se dedica a controlar los brotes de indisciplina o de distracción que a impartir su clase; hubo varias ocasiones en donde la profesora continuó explicando algunos temas sin atender dichas cuestiones, es decir, trabajó sólo con aquellos que le estaban prestando atención. Esto no favorecía el desarrollo de la competencia lingüística de todos los alumnos porque no hay tiempo de calidad para atender la comunicación y el uso correcto del lenguaje de los mismos. A esto se suma que en el aula no existen suficientes recursos para atender la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En las entrevistas con la alumna A y el alumno C se expresaron algunas situaciones en las que se valora la comunicación efectiva, como herramienta para expresar ideas, sentimientos y emociones. El alumno C comentó que su familia lo apoya para que mejore la letra, lea mejor y se exprese apropiadamente, lo cual quedó evidenciado en la entrevista y en las observaciones realizadas.

A través de la observación, se registraron las características de cada alumno entrevistado y que se relacionaron con la mayor preferencia de estilo de aprendizaje de cada uno.

La alumna A, de estilo teórico, presentó características como: metódica, lógica, objetiva, crítica y estructurada. Esta alumna fue la que tuvo mayor coincidencia de características de acuerdo al estilo de aprendizaje que arrojó el CHAEA, lo cual fue confirmado en la entrevista, las observaciones y la revisión de su cuaderno. En cuanto a la competencia lingüística, esta alumna usaba un lenguaje fluido, argumentaba sus respuestas basándose en experiencias personales, continuamente hacía referencia al contenido de los libros de texto y empleaba términos técnicos para expresar sus ideas. En su cuaderno se apreció una buena escritura, uso de la ortografía y de organizadores gráficos de información.

La alumna B, de estilo activo, presentó varias de las características de dicho estilo, tales como: animador, improvisador, espontáneo, vividor de la experiencia, protagonista, participativo, solucionador de problemas y deseoso por aprender. Respecto a su competencia lingüística, esta alumna hablaba mucho en clase pero se mostraba tímida cuando se le preguntaba algo, no solía argumentar ni ejemplificar sus ideas, leía y escribía correctamente. Esto tiene cierta relación contraria a lo que encontraron Manzano e Hidalgo (2009), donde a mayor preferencia de estilo teórico, menor es la calidad en la expresión oral, la audición y la lectura. La alumna B presentaba una buena calidad en la lectura, lo cual se contrapone a los resultados del estudio mencionado.

El alumno C, de estilo pragmático, presentó varias características de su estilo, entre ellas están: experimentador, práctico, directo, eficaz y realista. Respecto a su competencia lingüística, fue muy expresivo, sus ideas las expresaba a través de un discurso estructurado y coloquial, tenía fluidez en la lectura y argumentó sus comentarios y respuestas a preguntas sin que se le solicitara.

El alumno D, de estilo reflexivo, mostró varias de las peculiaridades correspondientes al estilo: perceptivo, analítico, concienzudo, observador, paciente y lento. En el uso de su competencia lingüística se manifestó una expresión oral reducida, respuestas breves y cerradas, no argumentaba ni ejemplificaba ideas. Su fluidez en la lectura era deficiente. Este alumno aparentaba reflexionar lo que aprendía en clase, pero al revisar su cuaderno se percibió que no es capaz de expresar dichas reflexiones. En el estudio de Manzano e Hidalgo (2009), el estilo reflexivo es el que desarrolla mejor las habilidades de lectura, lo cual no se confirma en este caso.

A través de la revisión de cuadernos se observó la forma en que los alumnos acceden a la información, la organizan y discriminan para aprender. En este sentido, las niñas empleaban más herramientas para dicho fin porque sabían que los apuntes en el cuaderno les serían útiles para estudiar al momento de los

exámenes o para participar en los repasos que la maestra hacía con regularidad. A diferencia de las niñas, son pocos los niños que reconocían el valor de sus apuntes para aprender y obtener mejores calificaciones. Al ocurrir esto, es evidente que las niñas tenían mayores posibilidades de desarrollar y afinar sus competencias lingüísticas, mejorando su caligrafía, ortografía, lectura y expresión oral.

5. Conclusiones

Después de un análisis constante de los resultados a continuación se describen las conclusiones y recomendaciones más importantes derivadas de este estudio.

Primero.- El estilo reflexivo de la profesora coincidía con algunos alumnos, lo cual supone un mejor aprendizaje mediante estrategias propias del estilo, pero esto no está directamente relacionado con que se tenga mayor desarrollo de la competencia lingüística; es decir, la coincidencia con el estilo reflexivo no asegura un desarrollo mayor de la misma.

No obstante, tal como lo menciona Hervás (2008), para atender la diversidad de estilos en el aula no se trata de que los docentes cambien su estilo predominante, más bien de conocer las características de todos los estilos y aprovecharlos en función de las peculiaridades de cada asignatura para privilegiar el desarrollo de la competencia lingüística.

Para lograr lo anterior, es recomendable que el docente reconozca, por lo menos, las cinco características principales de cada estilo de aprendizaje para relacionarlas con las actividades que involucran el uso de la competencia lingüística. En la Tabla 6 se aprecia que las características de los cuatro estilos se pueden expresar lingüísticamente, tanto en forma oral como escrita; por lo tanto, una planeación didáctica considera los estilos de aprendizaje cuando las tareas, estrategias y materiales atienden las características de los cuatro estilos.

Tabla 6. Características principales de cada estilo de aprendizaje

Estilos			
Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
1.- Animador	1.- Ponderado	1.- Metódico	1.- Experimentador
2.- Improvisador	2.- Concienzudo	2.- Lógico	2.- Práctico
3.- Descubridor	3.- Receptivo	3.- Objetivo	3.- Directo
4.- Arriesgado	4.- Analítico	4.- Crítico	4.- Eficaz
5.- Espontáneo	5.- Exhaustivo	5.- Estructurado	5.- Realista

Fuente: Tabla original del autor.

Segundo.- De acuerdo a la puntuación arrojada por el CHAEA y a lo documentado en el resto de los instrumentos, las niñas tienen mayores posibilidades para desarrollar la competencia lingüística dada la coincidencia con el estilo de la profesora y el uso de estrategias acordes al estilo reflexivo. Sin embargo, como ya se mencionó, la simple coincidencia no asegura nada por sí misma.

Tercero.- Las niñas presentaron, en su mayoría, una preferencia hacia el estilo reflexivo, mientras que los niños se inclinaron por el estilo teórico. Ante esto, los hombres presentaron más dificultades en el uso del lenguaje tales como la lectura, escritura y la expresión oral (propios de la competencia lingüística).

Cuarto.- Se evidencia que las estrategias de aprendizaje empleadas por la maestra (según su estilo) no favorecían el desarrollo de la competencia de los alumnos con estilo teórico, además de que el aspecto motivacional y el sistema de valores dentro del aula tampoco los atendía. Por ello, es recomendable que se fomente la sinergia entre las estrategias empleadas con los estilos de los alumnos.

Quinto.- La motivación y los valores que se practican en el aula repercuten en el aprendizaje de los alumnos, pero las concepciones en torno a estos son distintas entre alumnos y la maestra. Probablemente, si se tuviera conciencia sobre su importancia para la práctica constante de la comunicación eficaz, la competencia lingüística de los alumnos se vería favorecida en todo el grupo.

En general, se observa que la competencia lingüística la desarrollan más aquellos

alumnos que poseen un nivel de preferencia alto o muy alto en los estilos teórico y pragmático, pero quedan algunas dudas sobre el impacto de otros factores en este planteamiento, por ejemplo, las experiencias de aprendizaje que tuvieron en los grados escolares anteriores, el apoyo de los padres de familia en las tareas escolares, el ambiente áulico, etc.

Una posible hipótesis para estudios posteriores es que si se sabe cuáles son los estilos que tienden a desarrollar significativamente la competencia lingüística se podría deducir que los alumnos con igual preferencia de estilo que su profesor pueden aumentar significativamente el desarrollo de dicha competencia, dependiendo de las características de enseñanza que use el profesor y a la motivación, el sistema de valores y el ambiente de aprendizaje que se den en el aula. Con esto, se confirma que la coincidencia de estilo entre el profesor y sus alumnos no es sinónimo de mayor desarrollo, pero sí representa una oportunidad.

La relación entre estilos de aprendizaje y la competencia lingüística radica entonces, primero, en el estudio, reconocimiento, identificación y aprovechamiento de los estilos de cada alumno y, segundo, en el conjunto de recursos, motivación, sistema de valores, ambiente y situaciones de aprendizaje que el docente provea a sus alumnos.

Recapitulando, para trabajar en el aula y atender los estilos de aprendizaje se concluye lo siguiente:

El docente debe identificar su perfil de aprendizaje y el de sus alumnos, para relacionarlo directamente con su forma de enseñar.

La planeación didáctica y su desarrollo deben considerar las características de todos los estilos de aprendizaje de los alumnos y fomentar la competencia lingüística a través de ellos.

La organización de las actividades en equipo deben considerar los estilos. Con el trabajo en equipos, conformados de acuerdo a los estilos de aprendizaje de sus

integrantes y de las características de las actividades a realizar, se podrían obtener mejores resultados en relación a los propósitos de las asignaturas, a la vez que se puede desarrollar la competencia lingüística.

La relación entre estilos de aprendizaje y competencia lingüística radica también en que todas las características de los diferentes estilos se pueden expresar a través del lenguaje y, a su vez, este se puede desarrollar a través desde los primeros.

Aunque existen estilos, como el teórico, que poseen características que “facilitan” el desarrollo de la competencia lingüística, esto no significa que el resto de estilos se encuentren en desventaja.

Como se puede apreciar, reconocer que la diversidad en el aula existe no es suficiente para diseñar secuencias didácticas efectivas que logren que todos los alumnos desarrollen la competencia lingüística. Es necesario que el profesor tenga conocimiento sobre los estilos de aprendizaje existentes en el grupo que atiende, así como el empleo de instrumentos validados para su detección y, sobre todo, conocer los procesos de análisis y uso de los resultados obtenidos para considerarlos al planear sus clases. También se requiere de una destreza para utilizar distintos modelos de aprendizaje, métodos didácticos, técnicas y estrategias que proporcionen tareas, actividades y recursos adaptados a los distintos estilos.

El conocimiento y reconocimiento de la estilística educativa representa un reto y un cambio de paradigmas en torno a cómo se logra el aprendizaje, no sólo para desarrollar la competencia lingüística, sino para el desarrollo integral de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Alonso, C.; Gallego, D. y Honey, P. (1994). Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.

- Cruz, A. C. (2010). Los estilos de aprendizaje y su incidencia en el desarrollo de las competencias comunicativas en los niños de tercer ciclo de escuela primaria. Tesis de maestría no publicada. Escuela de Graduados en Educación, Universidad Virtual.
- Frade, L. (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato (2ª ed). Distrito Federal, México: Inteligencia Educativa.
- Gardner, H. (1987). La teoría de las inteligencias múltiples. Distrito Federal, México. Fondo de Cultura Económica.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). Using our Learning Styles. Berkshire, U. K.: Peter Honey

Referencias webgráficas

- Alonso, C. y Gallego, D. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida [Versión electrónica]. Revista Estilos de Aprendizaje, 6(6). 1-26. Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/128/89>
- Castaño, G. (2004). Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivaciones (Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid). Recuperada de: <http://eprints.ucm.es/tesis/psi/ucm-t28051.pdf>
- García, M. E. (2008). Análisis de la competencia lingüística y de la adaptación personal, social, escolar y familiar en niños institucionalizados en centros de acogida (Tesis doctoral, Facultad de Educación, Universidad de Extremadura). Recuperada de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/tesis/18506.pdf>
- Hervás, A. R. M. (2008). Identificación de variables que influyen en los estilos de aprendizaje. Claves para conocer cómo aprenden los estudiantes [Versión

- electrónica]. Revista de Estilos de Aprendizaje, 1(1), 4-28. Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/83/15>
- López, M. y Silva, E. (octubre, 2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias [Versión electrónica]. Revista Estilos de Aprendizaje, 4(4), 1-21. Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/168/130>
- Manzano, M. y, Hidalgo, E. (2009). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera [Versión electrónica]. Revista Educación XXI, 12, 123-150. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70611919007.pdf>
- Velasco, Y. S. (1996). Preferencias perceptuales de estilo de aprendizaje en cuatro escuelas primarias. Comparaciones y sugerencias para la formación y actualización de docentes [Versión electrónica]. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 1(2) 283-313. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000203.pdf>

Recieved: Sep, 30, 2014
Approved: Feb, 23, 2015