

El papel de los estilos de aprendizaje en la personalización de la enseñanza del Inglés con Fines Específicos

Juan Silvio Cabrera Albert
Universidad de Pinar del Río, Cuba

Resumen

En el presente trabajo se analiza desde el punto de vista conceptual la importancia didáctica que para la enseñanza de lenguas extranjeras y en particular, del Inglés con Fines Específicos, reviste la consideración de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Para ello se parte del valor pedagógico que históricamente ha sido atribuido a esta dimensión de las diferencias individuales en virtud de la personalización del proceso docente- educativo y por tanto la eficiencia del aprendizaje. Finalmente, el autor propone llegar a una reconceptualización de los estilos sobre la base del enfoque histórico- cultural de Vigotsky a fin de superar la visión eminentemente cognitivista que ha caracterizado el estudio del tema hasta la actualidad.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, personalización de la enseñanza, diferencias individuales, Inglés para Fines Específicos, aprendizaje desarrollador

Abstract

This work refers to the didactic importance the consideration of students learning styles has for the teaching of foreign languages and particularly, that of English for Specific Purposes. In that sense, the pedagogic value historically attributed to such dimension of individual differences for the so called "individualization" of the teaching- learning process and consequently the efficiency of learning, is considered. Finally, the author proposes a conceptualization of learning styles from the perspective of Vigotsky approach in order to overcome the cognitive perspective that is still predominant in the study of this matter worldwide.

Palabras claves: estilos de aprendizaje, personalización de la enseñanza, diferencias individuales, Inglés con Fines Específicos,.

Key words: learning styles, individualization of teaching, individual differences, English for Specific Purposes, developmental learning.

Introducción

Para el sistema educacional cubano, el fin del siglo XX y el comienzo de un nuevo milenio ha devenido, sin dudas, un período de grandes transformaciones como resultado de un continuo proceso de perfeccionamiento de más de tres décadas, que ha comprendido a todos los subsistemas de educación, incluido el nivel superior.

Muestra fehaciente de ello lo constituye el nivel de ordenamiento docente y uniformidad alcanzado en los últimos años en la enseñanza del Inglés con Fines Específicos (IFE), en cuyo desarrollo ha incidido favorablemente la política lingüística del país y el desarrollo investigativo logrado en este campo.

La introducción a principios de los 90 en los planes de estudio de una estrategia integral dirigida a garantizar un tránsito estructurado del estudiante no-filólogo hacia la utilización de la lengua extranjera

como instrumento de estudio y trabajo (Corona 1988), y la puesta en práctica de un número cada vez mayor de alternativas didácticas elaboradas en el país sobre la base de un enfoque comunicativo (Sardiñas 1993; Alfonso 1997; Enríquez 1997; Trujillo 1999 y Díaz 2000), son tal vez los ejemplos más ilustrativos de la renovación cualitativa de esta enseñanza en estos años.

Paradójicamente, y a pesar del progreso conceptual experimentado en la enseñanza de esta disciplina a nivel nacional, ni el perfeccionamiento del diseño curricular, ni de los procedimientos metodológicos o materiales docentes, han sido suficientes en todos los casos, para alcanzar los resultados esperados en términos de aprendizaje de la lengua extranjera (Alegret 1996), por lo que la necesidad de continuar introduciendo cambios en la concepción de esta disciplina en aras de lograr los objetivos trazados se mantiene vigente hasta nuestros días.

Tal y como muestran las tendencias más renovadoras en el campo de la Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras y la propia Didáctica General, para lograr una transformación cualitativa de la práctica escolar, se hace necesario que los docentes e investigadores presten mayor atención al estudio y comprensión del proceso mismo de aprendizaje y en particular al conjunto de factores relacionados con la personalidad del alumno que influyen en la efectividad de dicho proceso, entre los que ocupan un lugar importante los estilos de aprendizaje (Hutchinson T. y Waters A., 1987; Richards J, 1995; Brown P.C., 1995).

Desafortunadamente y contrario al desarrollo investigativo alcanzado en el mundo en torno a esta temática en los últimos 30 años (principalmente a través de la Psicología Educativa), los estilos de aprendizaje aún son desestimados en la concepción didáctica actual de la Disciplina de IFE en nuestro país, presentándose para la mayoría de los profesores como un concepto confuso y superfluo, cuya consideración y tratamiento en el marco del proceso docente–educativo aún resulta difícil para ellos, por no contar muchas veces con un marco teórico referencial que les brinde instrumentos de análisis y reflexión, en los que puedan hallar respuestas a interrogantes que todos los docentes nos hacemos:

¿Cómo aprenden mis alumnos? ¿Por qué aprenden cuando aprenden? ¿Por qué a veces no consiguen aprender al menos en el grado en que me había propuesto? ¿Por qué en el caso de dos estudiantes de la misma edad, del mismo ambiente socio–cultural y con similares capacidades intelectuales, ante una misma situación de aprendizaje y dentro de un mismo contexto, uno aprende y el otro no? ¿Por qué un mismo método de lectura utilizado por el mismo profesor puede ser causa de fracaso, frustración e incluso rechazo para algunos alumnos, mientras para otros puede resultar un método excelente? ¿Por qué el rendimiento de unos aumenta cuando trabajan en equipo mientras otros necesitan del silencio y del trabajo individual para rendir al máximo?

Sin dudas, esta insuficiencia en la concepción didáctica de la Disciplina de IFE, limita en gran medida la efectividad del proceso de enseñanza–aprendizaje de la lengua extranjera y en especial, la incidencia de éste en la formación integral de la personalidad del futuro profesional.

1. La personalización de la enseñanza como centro de atención de la metodología contemporánea de lenguas extranjeras.

El análisis de las tendencias históricas que han marcado el desarrollo de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel internacional, muestra el creciente interés entre los didactas e investigadores en este campo, de alejarse cada vez más de los modelos puramente instructivos para centrarse en el estudio y comprensión del propio proceso de aprendizaje. La idea detrás de este movimiento es bien clara: cualquier

intento por perfeccionar la enseñanza de lenguas en aras de lograr mayor efectividad en la misma, tiene que transitar irremediamente por una mejor, más clara y exhaustiva comprensión del aprendizaje, y de lo que va a ser aprendido (Cerezal 1995; Valcárcel y Verdú 1996; Rodgers 2000; Hernández 2001).

“En la enseñanza de lenguas –ha señalado Rivers W.M. (1992:12)– ha existido la tendencia a creer que se sabe mucho sobre lingüística pero realmente se ha pasado por alto el preocuparse por cómo el alumno aprende. En la actualidad, la tendencia que se viene marcando desde las metodologías humanistas es moverse hacia modelos de enseñanza y aprendizaje más abiertos, donde se le preste más atención al sujeto que aprende”.

Distante cada día más de aquellos tiempos caracterizados por la búsqueda del “método ideal” a partir del cual se pudieran resolver todos los problemas que se presentan durante el proceso de enseñanza–aprendizaje de una lengua extranjera, hoy la mayoría de los profesores de idiomas reconocemos (al menos a nivel conceptual), que la enseñanza de idiomas no es estática ni fija en el tiempo sino por el contrario un proceso dinámico e interactivo donde el método que utiliza el profesor es el resultado de los procesos de interacción entre el profesor, los estudiantes, las actividades didácticas en su relación con el contexto, las políticas educativas y las actitudes hacia el aprendizaje de idiomas. La búsqueda por tanto, no es ya por el método ideal sino por aquellas actividades de aprendizaje que mejor funcionan para los estudiantes, dentro de un contexto particular específico.

Desde esta visión contemporánea hacia la enseñanza de lenguas extranjeras, a la que, sin dudas, contribuyó el auge y proliferación del enfoque comunicativo, especial atención ha merecido la consideración por parte del profesor de las llamadas “diferencias individuales” de los estudiantes. Moskowitz G. (1978), por ejemplo, clamaba por revolucionar la concepción tradicional de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras sobre la base de la consideración del alumno como polo activo del proceso de enseñanza– aprendizaje.

“El aprendizaje de una lengua extranjera –señalaba Moskowitz (1978:12)– ha de contribuir significativamente al desarrollo personal de los estudiantes, su autodescubrimiento, introspección, autoestima, la potenciación de sus fortalezas y cualidades positivas, y para ello resulta imprescindible partir del autoconocimiento del alumno, seleccionar contenidos que se relacionen con los sentimientos, la experiencia, la memoria, las expectativas y aspiraciones, las creencias, los estilos de aprendizaje, los valores, las necesidades y fantasías de este”.

Diller (1978), por su parte, llamaba la atención sobre este mismo hecho al afirmar que la mayoría de las metodologías de enseñanza de lengua son universalistas, asumiendo que todas las personas aprendemos la lengua básicamente de la misma forma. Sin embargo, tan importante ha sido hablar de los diferentes biotipos, como reconocer que hay diferentes tipos de cerebro y que las personas somos tan diferentes dentro de nuestras cabezas como fuéramos de ella.

También Serrín, en *Self Access* (1989:21), reconoce que los estudiantes son individuos con necesidades, estilos e intereses diferentes y estas diferencias deben ser tomadas en cuenta para lograr en ellos un aprendizaje más efectivo de la lengua extranjera. “La evidencia de que existen diferencias psicológicas, por ejemplo, en cuanto a las habilidades, aptitudes y estilos de aprendizaje, de personalidad y motivacionales – señalaba este autor– constituye tal vez la razón más importante para introducir en alguna medida la instrucción individualizada en el campo de las lenguas extranjeras”.

Para otro autor, Rodgers (1989) la “individualización” de la enseñanza de las lenguas extranjeras resulta un proceso impostergable, el cual exige ante todo reconocer que:

1. los estudiantes tienen diferentes necesidades, estilos de aprendizaje e intereses.

2. los profesores tienen diferentes habilidades, estilos e intereses.
3. las estrategias y actividades individualizadas de enseñanza–aprendizaje son aquellas diseñadas para anticipar y responder a esas diferencias.
4. las diferencias individuales observadas son de muchos tipos: se pueden diseñar estrategias y actividades para acomodar estas diferencias a muchas formas diferentes de enseñar.

Richards J. (1985), en tanto, reconoce que la planificación de un programa efectivo de lengua merece la consideración de factores que vayan más allá del mero contenido y la presentación de los materiales de enseñanza: factores socioculturales, estilos de enseñanza y aprendizaje, factores relacionados con el estudiante (aptitudes, intereses, hábitos de aprendizaje, etc.); y de las características de programa (grado de preparación de los profesores, validez del plan de estudio y sistema de evaluación). Señala este autor que:

“La implementación exitosa de un programa de lengua puede depender de cuán bien este se adecue a las expectativas, estilos de aprendizaje y los valores de los estudiantes. No es una condición cultural universal por ejemplo, que los estudiantes deban ser verbales y comunicativos en la clase. Las actividades y procedimientos usados en los métodos contemporáneos como el *Counseling Learning*, la *Enseñanza Comunicativa de Lenguas* y el *Silent Way*, toman en cuenta el estilo específico occidental de comportarse en el aula, lo que puede provocar inconformidad en otros contextos” (Richards 1985: 14).

Ya en los años 90, autores como Lightbown P. y Spada N. al analizar en su obra *How languages are learned* (1991) los factores que afectan el aprendizaje de la lengua extranjera destacan que “aunque el estudio de factores como la inteligencia, las aptitudes, la personalidad, la motivación, las actitudes, los estilos de aprendizaje y la edad, no resulta fácil, debido entre otras causas, a la carencia de definiciones y métodos para medir las características individuales, se sabe que en clases un profesor que tome en cuenta por ejemplo, la personalidad y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, puede llegar a crear un ambiente de aprendizaje en el que virtualmente todos aprenderían con éxito la lengua extranjera” (Lightbown P. y Spada N., 1991:40).

2. Importancia didáctica de los estilos en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

En el marco de estas concepciones actuales en las que se reconoce la importancia de tomar en cuenta las diferentes características psicológicas del alumno en el marco del proceso docente educativo, algunos autores destacan de forma particular la gran importancia que para la efectividad del proceso y el crecimiento personal del estudiante, tiene el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje. Considerado uno de los pilares fundamentales del “aprender a aprender”, el conocimiento de los estilos de aprendizaje es valorado por autores como Stouch (1993) como una de las principales vías que tendría el estudiante para ampliar potencialmente sus formas de aprender y poder adaptarse mejor a uno u otro método de enseñanza.

Para Nunan (1991) la investigación sobre los estilos cognitivos ha tenido grandes implicaciones para la metodología al brindar evidencias que sugieren que el acomodar los métodos de enseñanza a los estilos preferidos de los estudiantes, puede traer consigo una mayor satisfacción de estos y también mejora en los resultados académicos.

A decir de otra reconocida estudiosa del tema, Oxford (1992:43), “los estilos y estrategias de aprendizaje sobresalen entre las variables más importantes que influyen durante el aprendizaje de lenguas extranjeras y en la actuación de los estudiantes; de ahí que sea necesario continuar la investigación en este sentido, para determinar el papel exacto de los estilos y estrategias, pero incluso en este nivel de comprensión, podemos afirmar que los profesores necesitan concientizarse más, tanto con los estilos como las estrategias. Los profesores pueden ayudar a sus estudiantes concibiendo una instrucción que responda a las necesidades de la persona con diferentes preferencias estilísticas y enseñándoles a la vez cómo mejorar sus estrategias de aprendizaje”.

Particular significado le es atribuido al conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje en el contexto del llamado *Inglés con Fines Específicos*, una instrucción reconocida desde el punto de vista didáctico por estar diseñada para satisfacer las necesidades específicas del estudiante; estar relacionada en temas y aspectos con ocupaciones o áreas de estudio señaladas; ser selectiva en relación con el contenido lingüístico, y estar restringida, según se indique, a las habilidades lingüísticas incluidas (Strevens P., 1988); y que por lo general, se extiende por un período de tiempo relativamente corto; responde a objetivos institucionales o nacionales siendo incluida en sus planes y programas educacionales; demanda por la naturaleza de su contenido, la labor conjunta de especialistas del idioma y los de un campo de actividad de estudio, profesional/ laboral específico; y se destina a adultos en los niveles medio superior, superior, o profesionales/ trabajadores en programas de adiestramiento, quienes han estudiado inglés con fines generales con anterioridad (Dudley–Evans y StJohn 1998).

En el marco de este enfoque particular de enseñanza de la lengua extranjera, los estilos de aprendizaje son altamente valorados por autores como Hutchinson T. y Waters A. (1987), los que en su “enfoque centrado en el aprendizaje” los consideran uno de los elementos a tener en cuenta en el “análisis de las necesidades de aprendizaje” de los estudiantes (“*learning needs*”), que contribuiría a hacer del aprendizaje de la lengua extranjera un proceso activo, desarrollador, una experiencia emocional y no solo una cuestión de conocimientos lingüísticos. “El punto de partida de toda enseñanza de la lengua –han señalado Hutchinson y Waters (1987:39)– debe ser la comprensión de cómo las personas aprenden. Sin embargo, por lo general los factores relacionados con el aprendizaje son los últimos en ser considerados. Es el caso del IFE, cuyo desarrollo investigativo ha enfatizado por sobre todo el análisis de las necesidades para con la lengua. Sin embargo, la clave para una enseñanza y un aprendizaje eficiente de la lengua radica en la comprensión de la estructura y los procesos de la mente. Desafortunadamente, aún sabemos muy poco acerca de cómo la gente aprende”.

En el propio campo del IFE, otros autores como Dudley–Evans T. y St John M. (2000), al respecto también refieren que “la investigación en psicología muestra que hay maneras diferentes de ver el mundo y enfocar el aprendizaje. En el contexto del IFE necesitamos activar y estimular los estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con la especialidad del estudiante, su cultura académica y profesional. Si por ejemplo, la observación y deducción son cruciales para el estilo de aprendizaje de los científicos, entonces al ayudarlos a aprender la lengua podemos contribuir a activar esos procesos” (Dudley–Evans T. y St John M., 2000:26).

En su obra *English for Academic Purposes* (1997:98), Jordan R. por su parte señala a propósito del tema: “La elevación de la conciencia sobre uno mismo y sobre los demás con relación a los estilos y estrategias de aprendizaje puede constituir un paso positivo en la enseñanza del Inglés con Fines Académicos. De esta forma, los estudiantes pueden ver que no hay una única forma de aprender o lograr algo, y que unas formas pueden ser más efectivas que otras. La gran ventaja de esto estriba en que los estudiantes adquieran mayor responsabilidad en su propio aprendizaje, de forma que cuando un breve curso de inglés concluya, ellos puedan continuar el proceso de forma más independiente y con mayor seguridad”.

En general, al valorar las apreciaciones de los diferentes autores y las nuestras propias acerca del conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje, a través del proceso docente–educativo, podemos plantear de manera sintetizada que éstos constituyen una vía efectiva para el profesor:

- Orientar mejor el aprendizaje de cada alumno y en consecuencia hacer más efectiva la selección de nuestras estrategias didácticas y estilo de enseñanza.
- Individualizar la instrucción.
- Enseñar a aprender, ayudando al alumno a conocer y mejorar sus propios estilos de aprendizaje.

Y para el alumno, poder:

- controlar mejor su aprendizaje
- optimizar su método de aprendizaje
- valorar sus puntos fuertes y débiles como alumno
- conocer en qué condiciones aprende mejor
- superar las dificultades que se le presentan en su proceso de aprendizaje.

Paradójicamente, y como han señalado autores como Guild B. y Garger S. (1985), las diferencias individuales (incluidos los estilos de aprendizaje), son tan reconocidas a nivel teórico como ignoradas a nivel práctico. En el caso específico de nuestro país, donde la necesidad de universalizar la educación, haciéndola extensiva a toda la población, condujo por muchos años a una tendencia homogenizadora donde los planes, programas y currículos se aplicaban a todos por igual sin considerar las diferencias y necesidades de poblaciones heterogéneas, la atención a la diversidad deviene uno de los problemas actuales más significativos de la educación cubana en sentido general (Castellanos D. et al 2001).

Esta problemática se torna particularmente aguda en el marco del proceso docente–educativo del IFE donde la enseñanza con frecuencia sigue en parte desconociendo al sujeto que aprende al no tomar en cuenta sus diferencias individuales y en específico, su forma particular de aprender, todo lo cual limita el carácter desarrollador del propio proceso de enseñanza–aprendizaje. “Un rasgo distintivo de madurez –a criterio de Dolores Corona (1993:2),– el más importante si se aspira a ser un profesor desarrollador, es tener conciencia de que lo esencial no es lo que el profesor hace, sino lo que propicia que sus estudiantes hagan...Mucho se ha escrito acerca de la necesidad de hacer del estudiante un sujeto activo en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de habilidades y hábitos si se quiere lograr un profesional independiente y creador. Sin embargo, aunque teóricamente los docentes se han preparado para ello, no siempre la actividad pedagógica en las aulas rinde los resultados esperados”.

3. Los estilos de aprendizaje desde una concepción holística del aprendizaje.

Las diferentes teorías conocidas en el mundo sobre los estilos de aprendizaje encierran un alto valor heurístico para todo aquel pedagogo interesado en encauzar la transformación cualitativa de la escuela desde una perspectiva renovadora. Desafortunadamente, y como bien señalara Butkin (1977, cit. Fariñas 1995:39) en su momento, “los intentos por estudiar los distintos estilos de aprendizaje han sido aproximaciones válidas solo hasta cierto punto, porque no han logrado trascender las interpretaciones acerca del aprendizaje fuera del enfoque tradicional, elevarlas al contexto de la personalidad e integrarlas a ésta o a la inversa: verlas desde una óptica holística, personológica”.

Al detallar en las diferentes concepciones asumidas por otros autores en el estudio de los estilos de aprendizaje, podemos constatar que en la mayoría de los casos, se asume una visión atomizada sobre el aprendizaje, entendiéndolo básicamente como un proceso asociado a la percepción y procesamiento de la información, en la que se hiperboliza lo cognitivo, lo intelectual, lo informativo sobre lo afectivo–emocional, lo vivencial. Por otra parte, la personalidad para muchos de estos teóricos, no pasa de ser o una dimensión más de las diferencias individuales, a la par con la motivación, las capacidades, la inteligencia, el sistema de creencias, las estrategias, etc., o simplemente, una dimensión del funcionamiento cognitivo de la personalidad. En nuestra opinión, estos puntos de vista reflejan la separación artificial que entre cognición y personalidad, entre lo cognitivo y lo afectivo, aún prevalece en el estudio de los estilos de aprendizaje en el mundo, y que impide en ocasiones un abordaje y tratamiento didáctico adecuado de la diversidad desde esta perspectiva.

Sin negar la validez teórico–metodológica de muchas de las teorías o concepciones que sobre la personalidad y el aprendizaje existen, en nuestra tesis asumimos la visión del enfoque histórico–cultural. Desde esta perspectiva, la personalidad es entendida como sistema integrador y autorregulador de los elementos cognitivos y afectivos que operan en el sujeto y además como configuración única e irreplicable de la persona (Fariñas 1995). El aprendizaje, de este modo, es valorado como un proceso que posee tanto un carácter cognitivo como socio–afectivo, y que por tanto implica la personalidad como un todo, propiciando que el sujeto se apropie de la cultura desarrollada por la sociedad, mediante su actividad y con la ayuda de los otros, por medio de los instrumentos y sistemas de signos construidos históricamente por la humanidad (Vigotsky 1995).

En nuestro caso, siguiendo a Vigotsky, vemos la enseñanza como un proceso que impulsa el crecimiento personal del sujeto, conduciéndolo y creando nuevas posibilidades de desarrollo posterior, que tiene en cuenta el desarrollo actual para ampliar continuamente los límites de sus zonas próximas o potenciales a partir de determinados aprendizajes.

“Si nos preguntamos ingenuamente, qué es el nivel real de desarrollo –señala Vigotsky (1995)– o para decirlo de un modo más simple, qué es lo que revela la resolución independiente de un problema, la respuesta más común será que el nivel de desarrollo real del niño define funciones que ya han madurado, es decir, los productos finales del desarrollo.

Si un niño es capaz de realizar esto o aquello de modo independiente, significa que las funciones para tales cosas han madurado en él. Entonces, ¿qué es lo que define la zona de desarrollo próximo, determinada por los problemas que los niños no pueden resolver por sí solos, sino únicamente con la ayuda de alguien? Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario.

Estas funciones podrían denominarse “capullos” o “flores” del desarrollo, en lugar de “frutos” del desarrollo. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente” (Vigotsky 1995:17).

Asimilar el aprendizaje desde un enfoque holístico nos permite apreciar el carácter individual de este proceso, expresado en un estilo personal del sujeto al aprender, y en el cual se refleja el carácter único e irreplicable de la personalidad, la unidad de sus componentes cognitivos y afectivos.

En nuestro país, el abordaje del aprendizaje desde este enfoque ha servido de marco teórico para definir propuestas conceptuales como las de Mitjans en sus *Programas para Aprender a Pensar y Crear* (1995, 1997); la de Fariñas en su *Estrategia para la Enseñanza a través de las Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal* (1995), la de Bermúdez y Rodríguez en su *Teoría y Metodología del Aprendizaje* (1996), entre otras.

Desde esta misma perspectiva y pretendiendo arribar a una reconceptualización de los estilos de aprendizaje que supere la visión eminentemente cognitivista que ha caracterizado su estudio hasta el presente, asumimos en las bases teóricas de nuestra propuesta, las 4 dimensiones básicas del aprendizaje propuestas por Fariñas G. (1995) y que fundamentan, sin lugar a dudas, una concepción holística del aprendizaje:

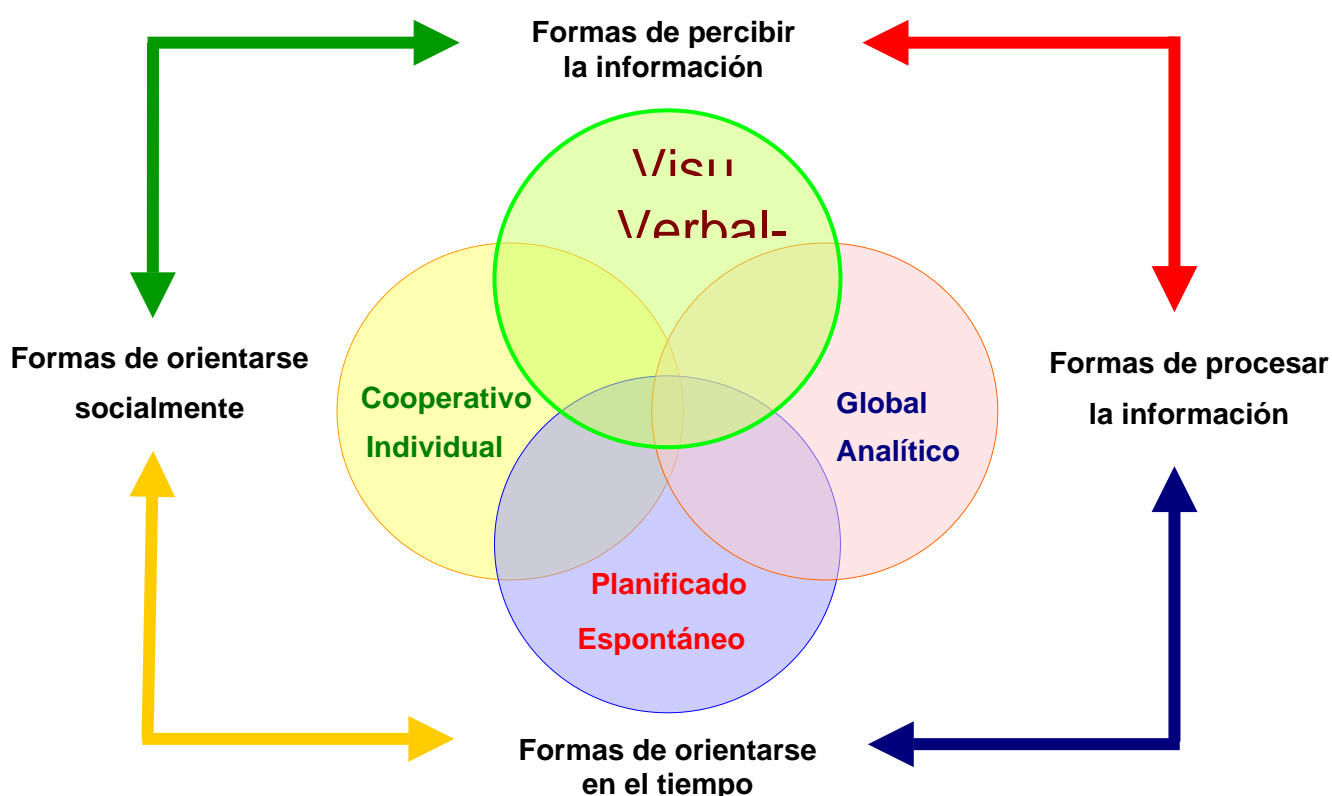
1. el planteamiento de objetivos, tareas y la organización temporal de su ejecución a través de pasos o etapas,
2. la búsqueda de información y su comprensión,
3. la comunicación acerca de su desempeño,

4. la solución o el planteamiento de problemas.

Desde este punto de vista, los estilos de aprendizaje devendrían *formas relativamente estables de las personas para aprender, a través de las cuales se expresa el carácter único e irreplicable de la personalidad, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y entre otras sus preferencias al percibir y procesar la información, al organizar el tiempo y al orientarse en sus relaciones interpersonales durante el aprendizaje*. Desde este enfoque, los estilos podrían ser clasificados de acuerdo a las siguientes dimensiones:

- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de percibir la información (canales de aprendizaje): estilo visual, estilo verbal–auditivo.
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de procesar la información: estilo global, estilo analítico.
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de planificar su tiempo en el cumplimiento de sus metas como aprendiz: estilo planificado y estilo espontáneo
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de orientarse hacia la comunicación y sus relaciones interpersonales en el aprendizaje: estilo cooperativo, estilo independiente o individual.

Los estilos de aprendizaje vistos en su carácter multidimensional



Las dimensiones establecidas nos permiten apreciar los estilos de aprendizaje desde una óptica más holística, que supera la visión eminentemente cognitivista que ha prevalecido en su estudio en el marco de la Psicología Educativa, permitiendo la inclusión de un criterio, a nuestro juicio, básico y hasta ahora insuficientemente valorado en el abordaje de los estilos de aprendizaje: el relacionado con la dimensión socio–afectiva del proceso de aprendizaje.

Desde esta concepción creemos posible diseñar un sistema didáctico para el IFE que tribute a un aprendizaje desarrollador, que enfatice en los procesos de autoconocimiento y autovaloración personal, como vías para la autoeducación, para la participación plena de los sujetos en su aprendizaje. Tarea que supera los contenidos de este artículo.

A modo de conclusiones:

- Potenciar el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes en el marco del proceso docente–educativo, constituye, según el criterio de diferentes autores, una vía ideal para personalizar las influencias educativas, hacer del aprendizaje un proceso activo y desarrollador, promover el “aprender a aprender” y poder encauzar eficientemente la formación integral del alumno como futuro profesional.
- Las personas difieren en sus formas de acceder al conocimiento en términos de estilos de aprendizaje. En el ámbito escolar, los estilos se manifiestan a través de las preferencias de los estudiantes por formas concretas de aprender.
- Las preferencias de los estudiantes por formas concretas de aprender comprende aspectos no solo de carácter cognitivo sino también socio–afectivo. Ampliar la base conceptual para el estudio de los estilos de aprendizaje más allá del enfoque cognitivista tradicional, posibilita poder aproximarse al estudio de los estilos de aprendizaje desde la perspectiva de cuatro dimensiones básicas:
 - a) Según las formas preferidas de los estudiantes de percibir la información;
 - b) Según sus formas preferidas de procesar la información;
 - c) Según sus formas preferidas de orientarse temporalmente hacia el cumplimiento de sus metas como aprendices;
 - d) Según sus formas preferidas de orientarse socialmente hacia la realización de tareas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegret, V. 1996. Intervención en el XVIII Seminario de Perfeccionamiento para dirigentes nacionales de la Educación Superior, La Habana.
- Alfonso, M. 1996. *La correlación entre el sistema de control del aprendizaje y los procedimientos de la enseñanza*, Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Betancourt, M. J. 1995. “Estrategias para Pensar y Crear”, en *Pensar y Crear: Estrategia, métodos y programas*. p. 18–80, La Habana: Editorial Academia.
- Brown, P. C. 1994. *Strategies and Techniques in Teaching L2 to Adults*, Concordia University.
- 1995. *Teaching and Learning: Can the Styles be Matched*, Concordia University.
- Butkin, G.A. 1977. *Hacia el problema de las diferencias individuales en la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales*, cit. por Fariñas G. 1995.
- Castellanos, D. y otros. 2001. *Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador*, ISPEJV, Colección Proyectos, La Habana.
- Cerezal, F. 1995. “Foreign Language Teaching Methods: Some Issues and New Moves”, Revista *Encuentro*, No. 8, Diciembre, pp. 110–132.
- Corona C., D. M. 1985. “Consideraciones sobre el idioma extranjero en las especialidades no filológicas”, IV Conferencia de Ciencias Sociales, Universidad de La Habana.
- 1988. *El perfeccionamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes no filólogos en la Educación Superior cubana*, Tesis presentada en opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- Corona C., D. 1993. “De obligación a necesidad académica y profesional: Reflexiones en torno a la aplicación del Programa Director de Inglés en la Educación Superior”, Ponencia presentada en Pedagogía ’93.

- Davis, Evelyn C. 1994. "Helping Teachers and Students Understand Learning Styles". *Forum*. Vol. 32. No 3. July 1994.
- Díaz S., G. 2000. *Hacia un enfoque interdisciplinario, integrador y humanístico en la enseñanza del Inglés con fines específicos: un sistema didáctico*, Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana. Cuba.
- Diller, K. C. 1978. *The Language Teaching Controversy*, Newbury House publishers, Rowley, Massachusetts.
- De la Torre, S. 1995. *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje Creativos*. en *Pensar y Crear: Estrategia, métodos y programas*. p. 10–18, La Habana: Editorial Academia.
- Diller, K. C. 1978. *The Language Teaching Controversy*, Newbury House publishers, Rowley, Massachusetts.
- Dudley–Evans, T. & St John, M. 2000. *Developments in ESP: A multi–disciplinary approach*, Cambridge: Cambridge University Press
- Enríquez, I. 1998. *Análisis de la lectura crítica–valorativa*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- Fariñas L., Gloria 1995. *Maestro, una estrategia para la enseñanza*, Editorial Academia, La Habana.
- Fernández, L. 1993. "Educación y personalidad ¿posible estandarización?", *Educación y Ciencia*, Vol. 2, No. 7, enero–junio, p. 47–50
- Guild, P. & Garger, S. 1985. *Marching to Different Drummers*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Heller, Miriam 1993. *El arte de enseñar con todo el cerebro: una respuesta a la necesidad de explorar nuevos paradigmas en educación*, Editorial Biosfera.
- Hernández R., F. 2001. *Un enfoque estratégico para el diseño del proceso docente educativo de la asignatura idioma inglés en secundaria básica (8vo grado)*, Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de P. del Río.
- Hutchinson, T. y Waters A. 1987. *English for Specific Purpose: A learning–centered approach*, 1 ed. Cambridge University Press.
- Jordan, R. R. 1997. *English for Academic Purpose. A guide and resource book for teachers*, Cambridge University Press, UK.
- Lightbown, P. & Spada, N. 1993. *How Languages are Learned*, Oxford: Oxford University Press.
- Messick, Samuel et. al 1976. *Individuality in Learning: Implications of Cognitive Styles and Creativity for Human Development*, cit. por Wislock Robert 1993.
- Mitjans, M. A. 1995. "Programas, Técnicas y Estrategias para Enseñar a Pensar y Crear. Un Enfoque Personológico para su Estudio y Comprensión", en Colectivo de autores, *Pensar y Crear: estrategias, métodos y programas*. p. 80–128, La Habana: Editorial Academia.
- Monereo, C. et al. 1994. *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. 2 ed. Barcelona: Editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics.
- Morin Edgar 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, Paris.
- Moskowitz G. 1978. *Caring and Sharing in the Foreign Language Class, A Sourcebook on Humanistic Techniques*, Newburg House Publishers, Inc.
- Novak. J. D. 1989. *Ayudar a los Alumnos a Aprender como Aprender*. Investigaciones y Experiencias Didácticas. Universidad de Cornell. Itaca. N Y.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press.
- 1991. *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. 1 ed. UK: Prentice Hall International.
- Otero, J. 1995. "Estrategias básicas de aprendizaje frente a contenidos y métodos en la enseñanza de la física". *Torbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, No.10.
- Oxford, R.L. 1990. *Language Learning Strategies: what every teacher should know*, 1 ed. Oxford: Newsbury House.
- 1992. "Who Are Our Students?" *TESL Canada Journal*, Vol. 9, No. 2, pp. 30–49.
- Pozo, J. Ignacio. 1996. *Maestros y aprendices*, Alianza Editorial.
- Richards, J. C. 1985. *The Context of Language Teaching*, New York, Cambridge University Press.
- 1995. *The Language Teaching Matrix*, New York, Cambridge University Press.
- Rivers, W. A. 1978: *A Practical Guide to the Teaching of English Communication*, Oxford University Press.
- Rivers W. 1992. *Teaching Language in College: Curriculum and Content*, Lincolnwood, IL: NTC Publishing.
- Rodgers, T. 2000. "Methodology in the New Millennium", *Forum* April 2000. Vol. 38. Number 2.

- Rojas Gilda & Quesada Rocío. 1992. "El aprendiz: polo olvidado en el proceso de enseñanza–aprendizaje, en *Revista Perfiles Educativos*", enero–junio, No. 55–56.
- Roméu E., Angelina. 1992. "Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media: comprensión, análisis y construcción de textos". ISP "Enrique J. Varona". La Habana. (Material mimeografiado).
- Sardiñas, M. 1993. *Una vía de aplicación de la Teoría de la Actividad a la enseñanza de lenguas extranjeras con referencia a la enseñanza del Idioma Ruso*, Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- Sheering S. 1989. *Self Access*, Oxford University Press.
- Silvestre, M. 1999. *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*, Editorial Pueblo y Educación, Cuba.
- Sternberg, R. 2001. *Thinking Styles*, Cambridge University Press
- Stouch, Catherine 1993. *What Instructors Need to Know About Learning How to Learn, en Applying Cognitive Learning Theory to Adult Learning*, Jossey–Bass Publishers.
- Stevens, P. 1988. "ESP after twenty years: a re–appraisal", en Dudley– Evans T. y StJohn 1998.
- Torroella G., Gustavo. 1988. *Como estudiar con eficiencia*. 2ed. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Trujillo, H. 1999. *Análisis psicopedagógico de los actos del habla fundamentales de la ciencia*, Tesis en opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas, CEPES, La Habana.
- Valcárcel Pérez, Ma. S. & Verdu, M. J. 1996. *Observación y Evaluación de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas Modernas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.
- Verlee W., Linda 1995. *Aprender con todo el cerebro*, Editorial Martínez Roca.
- Vigotsky, L.S. 1966. *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Vigotsky, L.S. 1995. "Interacción entre enseñanza y desarrollo", en *Selección de Lecturas de Psicología Infantil y del Adolescente*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Juan Silvio Cabrera Albert es Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor de Inglés de la Universidad "Hermanos Saíz Montes de Oca" de Pinar del Río, Cuba; Presidente del *Grupo de Investigación de la Comprensión y el Aprendizaje* (GICA); Colaborador del Programa de Didáctica de Inglés Universidad de Alcalá – UNAN–León (Nicaragua), , autor de la serie "At Your Pace". jsilvio@fesh.upr.edu.cu