

Los estilos de aprendizajes desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua

Learning Styles from the Language Teaching- Learning Process

MSc. Sandra Meilen Hernández García. Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

Correo electrónico: sandra.hernandez@fenhi.uh.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3829-9637>

Dr.C. Juan Silvio Cabrera Albert. Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

Correo electrónico: juan.cabrera@fenhi.uh.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5276-4123>

Recibido: enero de 2021

Aprobado: abril de 2021

RESUMEN	ABSTRACT
<p>La principal contribución de este artículo está en la reflexión que se propone acerca de cómo los estilos de aprendizaje potencian el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que el objetivo del trabajo resulta sistematizar los estilos de aprendizaje desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Para ello se utilizaron los métodos de sistematización, el analítico-sintético y el inductivo-deductivo.</p> <p>Palabras clave: estilos de aprendizaje, proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.</p>	<p>The main contribution of this article is a reflection about how learning styles potentiate teaching-learning process. So, the main objective of the work is to systematize learning styles in the context of language teaching- learning process himself bring near of how the learning styles potentiate the process of teaching learning. In that sense, systematization, analytic- synthetic and inductive—deductive methods were used.</p> <p>Keywords: learning styles, language teaching-learning process.</p>

Introducción

El término estilos de aprendizaje tiene en el campo de la psicología sus antecedentes etimológicos. El desarrollo de la lingüística, la incipiente revolución tecnológica en el campo de la informática y las comunicaciones, los descubrimientos en las ciencias neurológicas y el debilitamiento del conductismo incentivó a los psicólogos cognitivistas a utilizar por primera vez este término. Lo cognitivo en el hombre comenzó a llamar la atención de los cognitivistas. Witkin (1954, 1977) fue uno de los primeros investigadores que se interesó por esta, como expresión de las formas particulares de los individuos de percibir y procesar la información. Con posterioridad a los trabajos de Witkin sobre dependencia-independencia del campo, vieron la luz otras investigaciones referidas al tema de autores como Holzman y Clein (1954), Eriksen (1954), Golstein y Scheerer (1951), Kagan (1965).

Particular sentido adquirió el estudio de los estilos cognitivos con los descubrimientos operados en el campo de la neurología durante la década de los años sesenta, a partir de los trabajos de Sperry (1965, cit. por Verlee, 1995) en relación con la especialización hemisférica del cerebro, los que brindaron evidencias científicas acerca del desempeño del hemisferio izquierdo del cerebro en las funciones relacionadas con el lenguaje, el

razonamiento lógico, la abstracción, y del hemisferio derecho en funciones referidas al pensamiento concreto, la intuición, la imaginación, las relaciones espaciales y el reconocimiento de imágenes, patrones y configuraciones.

Con el auge de las psicologías cognitivista y humanista en otros campos del saber y en particular la educación, los estudios desarrollados sobre los estilos cognitivos pronto encontraron eco entre los pedagogos, principalmente en países como Estados Unidos, donde desde la década de los años sesenta venía generándose un amplio movimiento de reformas curriculares que clamaban por transformaciones cualitativas en el sector, con vistas a la renovación de las metodologías tradicionales y el rescate del alumno como polo activo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo y a diferencia de los teóricos de la personalidad, los psicólogos de la educación, en lugar del término estilo cognitivo, comenzaron, en muchos casos, a hacer uso del término estilo de aprendizaje, explicativo del carácter multidimensional del proceso de adquisición de conocimientos en el contexto escolar. Esto a la vez derivó en una amplia diversidad de definiciones, clasificaciones e instrumentos de diagnóstico, conformadores de los más disímiles enfoques y modelos teóricos respecto a este objeto de estudio.

En nuestro país, varios autores han expuesto sus criterios, Fariñas (1995, 1998, 2000), Silvestre (1999), Zilberstein (2000), Castellanos (2001) y otros han incluido en su concepción desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje la necesidad de atender los estilos de aprendizaje. Cabrera (2002, 2001, 2012, 2013) propone superar la visión eminentemente cognitivista que prevalece en muchos casos en el estudio de los estilos de aprendizaje y aprecia cuatro dimensiones dialécticamente interrelacionadas para proyectar este fenómeno.

Nos acercamos al tema abordado desde la enseñanza de la lengua desde el 2010 en la Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación y en los proyectos de investigación “El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural”, “Certificación y evaluación del español como lengua materna” y “Estilos y estrategias de aprendizaje para una educación desarrolladora en el marco de la universidad cubana”.

Sin embargo, en su práctica educativa se aprecia poca integración de lo trabajado en la didáctica del Español como lengua extranjera con el desarrollo alcanzado en las investigaciones relativas a los estilos de aprendizaje desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, y una dispersión del tema en la bibliografía especializada. Por ello, este artículo se propone como objetivo sistematizar los estilos de aprendizaje desde la perspectiva del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua.

Desarrollo

El concepto y naturaleza de los estilos de aprendizaje resulta de especial interés de los profesionales de la educación, la psicología y la administración de recursos humanos de diferentes centros educativos. Existe una amplia difusión del tema en libros, revistas y páginas web especializadas lo que permite exponer un amplio grupo de investigadores del tema.

Así, por ejemplo, para autores como Dunn, Dunn y Price (1979) los estilos de aprendizaje reflejan la manera en que los estímulos básicos afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener la información, mientras para Hunt (1979) estos describen las

condiciones bajo las que un discente está en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita el discente para aprender mejor”.

Para Shmeck (1980), por otra parte, un estilo de aprendizaje es simplemente el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje, y refleja las estrategias preferidas, habituales y naturales del estudiante para aprender, de ahí que pueda ser ubicado en algún lugar entre la personalidad y las estrategias de aprendizaje, por no ser tan específico como estas últimas, ni tan general como la primera; mientras para Gregorc (1979), en cambio, estos representan los comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente.

Para Claxton y Ralston (1978) estilo de aprendizaje “es una forma consistente de responder y utilizar los estímulos en un contexto de aprendizaje”, por su parte para Riechmann. (1979) “es un conjunto particular de comportamientos y actitudes relacionados con el contexto de aprendizaje”.

Butler (1982), por su parte, al definir los estilos de aprendizaje enfatiza que estos “señalan el significado natural por el que una persona más fácil, efectiva y eficientemente se comprende a sí misma, el mundo y la relación entre ambos, y también, una manera distintiva y característica por la que un discente se acerca a un proyecto o un episodio de aprendizaje, independientemente de si incluye una decisión explícita o implícita por parte del discente”.

Guild y Garger (1985) definen los estilos de aprendizaje como “las características estables de un individuo, expresadas a través de la interacción de la conducta de alguien y la personalidad cuando realiza una tarea de aprendizaje”.

Para Smith (1988) los estilos de aprendizaje son “los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje”, a la vez que Kolb (1985) incluye el concepto dentro de su modelo de aprendizaje por experiencia y lo describe como “algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio actual. Llegamos a resolver de manera característica, los conflictos entre el ser activo y reflexivo y entre el ser inmediato y analítico. Algunas personas desarrollan mentes que sobresalen en la conversión de hechos dispares en teorías coherentes, y, sin embargo, estas mismas personas son incapaces de deducir hipótesis a partir de su teoría, o no se interesan por hacerlo; otras personas son genios lógicos, pero encuentran imposible sumergirse en una experiencia y entregarse a ella”.

Una de las definiciones más divulgadas internacionalmente en la actualidad, según Alonso, Gallego y Honey (1999) es la de Keefe (1988), quien propone asumir los estilos de aprendizaje en términos de “aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden sus ambientes de aprendizaje”.

Sin dudas, y como afirma Curry (1983), uno de los obstáculos más importantes para el desarrollo y aplicación de la teoría de los estilos de aprendizaje en la práctica educativa, es la confusión que provoca la diversidad de definiciones que rodean al término, a lo que se suma también la heterogeneidad de clasificaciones que abundan entre los diferentes autores.

En este sentido, Rita Dunn y Keneth Dunn (1978, 1982) propuso uno de los primeros modelos para la educación que se distingue por prestar especial atención a las modalidades

perceptuales, lo que se traduce en las formas preferidas de los estudiantes para responder ante las tareas de aprendizaje y que se concretan en tres estilos de aprendizaje: estilo visual, estilo auditivo y estilo táctil o kinestésico.

Linda Williams (1988), propone un modelo denominado *de la mente bilateral*, sustentado en el estudio acerca de la asimetría funcional del cerebro humano. Este modelo ha llegado a ser considerado por muchos investigadores como uno de los hallazgos científicos más importantes, pues el tema dejó de ser un campo reservado de los neuropatólogos y se convirtió en objeto de estudio de fisiólogos, especialistas del crecimiento, psicólogos y educadores.

Kinsella (1995) y otros autores exponen que la tarea principal de la escuela moderna radica en lograr que los estudiantes “aprendan con todo el cerebro” y, en consecuencia, desarrollen un uso flexible de los dos hemisferios cerebrales, para lo cual es necesario que los propios profesores “aprendan a enseñar con todo el cerebro”, haciendo hincapié en técnicas de enseñanza que propicien el desarrollo, principalmente del hemisferio derecho, no por el hecho de considerar un hemisferio más importante que otro, sino más bien por la necesidad de contribuir al desarrollo armónico de las habilidades de pensamiento de nuestros estudiantes y poder compensar el énfasis otorgado en la enseñanza tradicional a las operaciones relacionadas con el hemisferio izquierdo. Entrada la década de los años noventa del siglo XX, “educar con todo el cerebro” llegó a convertirse en una de las directrices básicas del nuevo paradigma contenido en la política educacional de muchos países según publicación de la Unesco.

Otro de los modelos teóricos de gran relevancia es el propuesto por Kolb. (1976, 1984). Este considera que los estudiantes pueden ser clasificados en convergentes o divergentes y asimiladores o acomodadores en dependencia a cómo perciben y cómo procesan la información.

En tal sentido Kolb plantea que las personas pueden captar la información o la experiencia a través de dos vías básicas: la concreta, llamada por él experiencia concreta y la abstracta, denominada *conceptualización abstracta*.

Según la tipología de Kolb, los estudiantes divergentes se caracterizan por captar la información por medio de experiencias reales y concretas y por procesarla reflexivamente, los convergentes por percibir la información de forma abstracta, por la vía de la formulación conceptual (teóricamente) y procesarla por la vía de la experimentación activa.

Por su parte, los asimiladores o analíticos, tienden también a percibir la información de forma abstracta, pero a procesar reflexivamente. Finalmente, los acomodadores perciben la información a partir de experiencias concretas y la procesan activamente.

Schmeck aporta otro enfoque significativo en el marco de la educación. En sus investigaciones demuestra que los alumnos pueden llegar a potenciarse académicamente siempre y cuando desarrollen estilos y estrategias de aprendizaje adecuados.

Para Schmeck el estudiante realiza en un marco escolar propicio un doble aprendizaje: el relativo a la materia y el relativo al proceso de pensamiento. Si este, al estudiar un tema lo memoriza, aprende a memorizar; si al estudiar lo sintetiza, aprende a sintetizar. Esto manifiesta que la formación del alumno en estrategias de aprendizaje no tan solo le ayuda a mejorar su rendimiento académico, sino también el desarrollo de la comprensión, de síntesis, de análisis, en los que se basan los procesos de pensamiento y los cuales los

profesores demandan de los estudiantes cuando les piden que sean analíticos, críticos, creativos, seres pensantes. La investigación en estrategias de aprendizaje también llevó a Schmeck a concluir que cada persona desarrolla durante su vida, como característica de su personalidad, un estilo de aprendizaje.

Para este autor los estilos de aprendizaje son formas preferidas del individuo de procesar la información, y al igual que cualquier otro rasgo de la personalidad, son estables y resistentes al cambio, de tal manera que obstaculizan la adquisición de una estrategia de aprendizaje enseñada al alumno de forma ocasional.

Schmeck (1988) ha definido tres estilos de aprendizaje, distintos, los que se caracterizan por usar una estrategia de aprendizaje en particular y por alcanzar niveles de aprendizaje diferentes:

Estilo de profundidad: propio de aquel alumno que usa la estrategia de conceptualización, lo cual quiere decir que cuando estudia abstrae, analiza, relaciona y organiza las abstracciones (estrategia facilitadora de un aprendizaje de alto nivel).

Estilo de elaboración: implica la utilización por parte del estudiante de una estrategia personalizada. Para este estudiante el contenido de estudio ha de estar relacionado directamente con él mismo, con sus experiencias, con lo que ha pasado o piensa que va a pasar (estrategia facilitadora de un aprendizaje de nivel medio).

Estilo superficial: implica el uso de una estrategia centrada en la memorización, el alumno solo recuerda el contenido que repasó al estudiar (estrategia facilitadora de un aprendizaje de bajo nivel).

La adquisición de estrategias, según Schmeck, forma parte del proceso de desarrollo personal del alumno hasta que estas crean un estilo de aprendizaje. Cambiar las estrategias implica incidir en el estilo que forma parte de las características personales del estudiante. De modo que las estrategias y el estilo de aprendizaje reflejan una forma de pensamiento.

Para Schmeck y Rojas y Quesada (1992), la escuela ha de preocuparse de manera efectiva de las estrategias de aprendizaje y de pensamiento, es decir, orientarse al qué y cómo aprenden los estudiantes, y también suplir el uso del enfoque tradicional por uno cualitativo, que le permita al estudiante a partir del enriquecimiento de sus estructuras cognoscitivas, desarrollar estrategias y un estilo de aprendizaje de alto nivel.

En general, al valorar las diferentes concepciones sobre los estilos de aprendizaje abordadas, se revela el alto valor heurístico de estas concepciones. Sin embargo, subyace en la esencia de la mayoría de estas teorías un fundamento eminentemente cognitivista que limita el tratamiento pertinente que los estilos de aprendizaje merecen en el marco de un proceso de enseñanza-aprendizaje que se proponga incidir en el desarrollo integral de la personalidad del estudiante.

En Cuba, en correspondencia con el impacto de las ideas de Vygotski, la enseñanza se concibe 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.

Asimilar el aprendizaje desde un enfoque personalógico permite apreciar el carácter individual de este proceso, expresado en un estilo personal del sujeto al aprender, y en el

que 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 mismo enfoque ha servido de marco teórico para definir propuestas conceptuales como las de Mitjans en sus *Programas para Aprender a pensar y crear* (1995 y 1997), la de Fariñas en su *Estrategia para la enseñanza* (1995), la de Bermúdez y Rodríguez en su *Teoría y metodología del aprendizaje* (1996), entre otras. Partiendo de este enfoque holístico, Fariñas, por ejemplo, propone un conjunto de habilidades conformadoras del desarrollo personal, las que pueden ser colocadas como columna vertebral de cualquier currículo por estar relacionadas con cuatro momentos claves de todo aprendizaje:

Planteamiento de objetivos, tareas y la organización temporal de su ejecución a través de pasos o etapas.

- I. Búsqueda de información y su comprensión.
- II. Comunicación acerca de su desempeño.
- III. Solución o el planteamiento de problemas.

Asumir el aprendizaje desde esta óptica significa apreciar el proceso docente-educativo proyectado en tres dimensiones y funciones: la instructiva, la educativa y la desarrolladora. Tal y como Álvarez en su *Teoría de los procesos conscientes* (1995), reconoce tres procesos, cada uno de los cuales se caracteriza por tener funciones distintas, pero que se desarrollan a la vez y se interrelacionan dialécticamente en un solo proceso integrador y totalizador, que es el proceso formativo. De ahí que para que la escuela cumpla su principal función social (la formación integral de la personalidad), es necesario no solo que dote al estudiante de la cultura que lo ha precedido, los instruya a través de una profesión, sino también que lo eduque en valores de esa cultura y, además, lo desarrolle según sus facultades o potencialidades funcionales (Álvarez, 1995).

Por otra parte, en una concepción de la enseñanza desarrolladora, el docente ha de procurar conocer de manera integral al alumno y contribuir sobre todo a que este aprenda a aprender (Fariñas, 1995, 1998, 2000; Silvestre, 1999; Zilberstein, 2000; Castellanos *et al.*, 2001). Tal y como señala Silvestre “en la concepción y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario atender a los alumnos en función de los diferentes grados de desarrollo y preparación individual que estos han logrado, estimular sus potencialidades y ofrecer la ayuda requerida para el tránsito desde el nivel alcanzado hasta uno superior, contribuyendo así al desarrollo de sus potencialidades, en cuyo propósito es necesario partir del diagnóstico...Lograr en los alumnos la necesidad de aprender y de entrenarse en cómo hacerlo precisa de la atención del maestro. Es necesario que el escolar “descubra” cómo lo hace, ofrecerle procedimientos de apoyo para su autoaprendizaje” (Silvestre, 1999).

También Fariñas y de la Torre (2002) insisten en que una enseñanza desarrolladora conduce necesariamente a desviar en determinada medida, la atención de los contenidos académicos específicos para centrarse en el propio aprendizaje como proceso, o sea, en el aprender a aprender. “La escuela reclama cada vez más un cambio de sus objetivos educativos. El objetivo más seguro, que tiene la institución escolar para convertirse en una verdadera organización de desarrollo y el maestro para estar a la altura de este propósito, es el aprender a aprender”.

Castellanos y colaboradores reconocen que un proceso de enseñanza-aprendizaje para ser desarrollador ha de estar centrado en torno a la persona que aprende; la planificación de la enseñanza debe dar atención, necesariamente, a la diversidad de modos y estilos de aprendizaje de los estudiantes a partir de la especificidad del aprendizaje individual y del aprendizaje colectivo y cooperativo (Castellanos *et al.*, 2001).

Enfocar el estudio de los estilos de aprendizaje desde un enfoque personalógico del aprendizaje permite superar la visión eminentemente cognitivista que prevalece en muchos casos en el estudio de los estilos de aprendizaje y apreciarlos conceptualmente proyectados en 4 dimensiones dialécticamente interrelacionadas y expuesto por Silvio (2013):

- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de percibir la información (canales de aprendizaje).
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de procesar la información.
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de orientarse temporalmente hacia el cumplimiento de sus metas como aprendices.
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de orientarse socialmente hacia la realización de tareas y la solución de problemas.

En el marco de esta conceptualización y tomando en cuenta los presupuestos teóricos del enfoque histórico-cultural y de los trabajos de un importante grupo de investigadores cubanos, en los que se enfatiza la dimensión desarrolladora del proceso docente- educativo (Fariñas, 1995; Álvarez, 1995; Silvestre, 1999; Zilberstein, 2000; Castellanos *et al.*, 2001; Dolores, 1998), se asume los estilos de aprendizaje como las formas relativamente estables de las personas aprender, a través de las cuales se expresa el carácter único e irrepetible 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.

Para Cabrera (2013) el estilo es una forma de pensamiento, no es la habilidad, más bien es la forma preferida de cada cual usar la habilidad. La distinción entre estilo y habilidad es crucial. La habilidad se refiere a cuán bien alguien puede hacer algo. El estilo se refiere a cómo alguien le gusta hacer algo. En nuestra sociedad pensamos y hablamos mucho sobre las habilidades.

Desde esta posición, distinguimos los estilos de aprendizaje como un componente intrínseco, dinamizador de la habilidad que influye de manera significativa en su formación, desarrollo y aplicación, favoreciendo u obstaculizando el proceso de aprendizaje.

Desde la enseñanza de la lengua el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2003, 2007, 2013) tiene tres fuentes de las que se nutre: la escuela histórico-cultural, los más recientes aportes de la lingüística del texto y la didáctica desarrolladora.

La escuela histórico-cultural, fundada por Vygotski se basa en “la concepción dialéctico-materialista acerca del lenguaje, como capacidad humana que se adquiere en el proceso de socialización del individuo, los postulados en el que se revela la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, lo interno y lo externo, el carácter activo de la conciencia y la relación de la enseñanza y el desarrollo; la necesidad de nuevos métodos de investigación: el método genético evolutivo, la comprensión de la relación entre el desarrollo filogenético y

ontogenético del lenguaje y el pensamiento, la comprensión de que las funciones psicológicas superiores tienen raíz en las relaciones sociales y sufren un proceso de internalización, la unidad del pensamiento y el lenguaje y las relaciones interfuncionales como expresión de la conducta humana compleja, relación entre significado y sentido, el estudio de la actividad mediada por el uso de instrumentos y el lenguaje, la relación entre el aprendizaje y el desarrollo, la necesidad de diagnosticar la zona de desarrollo real para actuar sobre la zona de desarrollo potencial o próximo, el lenguaje externo y el interno, la lengua oral y la escrita, el simbolismo en el niño y el desarrollo de la escritura”.

La lingüística del texto, por otra parte, “tiene un carácter interdisciplinario y se basa en teorías lingüísticas que asumen la investigación del discurso. Se toman, a partir de una concepción interdisciplinaria, la ciencia del texto, el análisis del discurso, la semántica, la semiótica, la estilística, la etnometodología, la etnografía, la pragmática, la sociolingüística y la psicolingüística. Asume lo mejor de la lingüística del pasado siglo, que aportó a la investigación de la lengua como fenómeno social (Jakobson, Mathesius y otros), y defiende la lingüística del habla (del texto o del discurso), que da cuenta de los procesos cognitivos, la interacción y las estructuras sociales, de ahí que establezca relaciones con múltiples disciplinas, con las que se vincula en el abordaje de su objeto de estudio, que no se limita al lenguaje en sí, sino que asume este en su accionar en los procesos cognitivos, metacognitivos y comunicativos en el ámbito social (Van Dijk).

La didáctica desarrolladora, tercera de las fuentes declaradas “favorece un proceso de enseñanza-aprendizaje caracterizado por un continuo ascenso en la calidad de lo que el alumno realiza, vinculado al desarrollo de su personalidad. Esta didáctica llega a establecer realmente una unidad entre la instrucción, la educación y el desarrollo, le da un peso decisivo, en el desarrollo de los escolares, a la influencia de la sociedad, a la transmisión de la herencia cultural de la humanidad, mediante la escuela, las instituciones sociales, los padres y la comunidad”. En palabras de Zilberstein, uno de sus teóricos, contribuye “a que cada alumno no solo sea capaz de desempeñar tareas intelectuales complejas, sino que también se desarrolle su atención, la memoria, la voluntad, a la vez que sienta, ame y respete a los que le rodean y valore las acciones propias y las de los demás”.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural está regido por principios teóricos y metodológicos. La concepción de la lengua como medio esencial de cognición y comunicación social y de desarrollo personal y sociocultural del individuo; la relación entre el discurso, la cognición y la sociedad, el carácter contextualizado del estudio del lenguaje, el estudio del lenguaje como práctica social de un grupo o estrato social, y el carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario y a la vez autónomo del estudio del lenguaje, son considerados como principios teóricos. Los metodológicos, por otra parte, son la orientación hacia un objetivo en el análisis de los textos, la selectividad de los textos que se analicen, la enseñanza del análisis, la interrelación de los componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción de textos y su priorización o subordinación, según el objetivo de la clase, y la orientación de la comprensión, el análisis y la construcción del discurso hacia las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del discurso.

Sin embargo, la investigación realizada evidencia que desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural se ha escrito poco en lo relativo a los estilos de aprendizaje.

Conclusiones

El rol del profesional del siglo XXI cualquiera que sea su especialidad es entrenar a sus estudiantes para ser comunicadores eficientes. Los profesores de lengua tienen el encargo de lograr que sus estudiantes posean conocimientos del sistema de la lengua, su funcionamiento en el discurso teniendo en cuenta los diferentes tipos de discursos que el individuo emplea en los diferentes contextos en los que interactúan y sus estilos de aprendizajes desde la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo. En este sentido un grupo de importantes investigadores tanto nacionales como internacionales ha escrito una obra teórica y reconocida. Los estilos de aprendizajes resultan vitales para el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador. Se constató en investigaciones que el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador ha de estar centrado en torno a la persona que aprende. Desde la enseñanza de la lengua ha de ser necesario el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, pues se nutre de la escuela histórico-cultural, los más recientes aportes de la lingüística del texto y la didáctica desarrolladora. Sin embargo, la investigación realizada evidencia que desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural se ha escrito poco en lo relativo a los estilos de aprendizaje.

Bibliografía

- Alonso M. C., Gallego D. y Honey P. (1999) Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora, Ediciones Mensajero, Bilbao.
- Álvarez Z., C. (1995) La escuela en la vida, Colección Educación y Desarrollo.
- (1996) Metodología de la Investigación científica, Monografía CECES, Universidad de P. del Río.
- Bermúdez S., R. & Rodríguez R., M. (1996) Teoría y metodología del aprendizaje, Editorial Pueblo y Educación.
- Butler A. (1982) Learning Style across Content Areas, en *“Students Learning Styles and Brain Behavior: Programs, Instrumentation, Research”*, Virginia.
- Cabrera, A., J. S. (2004) Fundamentos de un sistema didáctico para la enseñanza del IFE centrado en los estilos de aprendizaje. Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba
- (2011) Los estilos de aprendizaje: un aspecto más en contra de la estandarización de la educación. Colección Monografías, Inter Tech Cooperación, Universidad Politécnica de Valencia.
- (2013). Los estilos de aprendizaje en el marco de una Educación Superior más humanista y desarrolladora. *Revista Científica Estudios E Investigaciones*, 2 (1), 159-192. Recuperado a partir de <http://revista.unibe.edu.py/index.php/rcei/article/view/110>
- Cabrera J.S, Fariñas G. y Díaz T (2012) Didáctica desarrolladora del Idioma Inglés con Fines Específicos: una propuesta centrada en los estilos de aprendizaje, Editorial Académica Española.

- Castellanos, D. y otros (2001) Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador, ISPEJV, Colección Proyectos, La Habana.
- Claxton, C.S. y Ralston, Y. (1978) Learning Styles: their Impact on Teaching and administration, AAHE- ERICK Higher education, Research Report, 10, cit. por Alonso C. et al., 1999.
- Curry L. (1983) An Organization of Learning Styles Theory and Construct, Ann Arbor, Michigan: ERIC. ED.
- Dunn, R. y Dunn K. (1978) Teaching Students through Their Individual Learning Styles, cit. por Orlich D. & Harder R. (1995).
- Dunn R., Dunn K. y Price G. (1979) Learning Style Inventory (LSI) for Students in Grade 3-12, Lawrence, Kansas, Price System.
- Eriksen, C.W. (1954) The case for perceptual defense, en *Psychology Review*, No. 61, pp. 175- 182, cit. por Allport Gordon (1961).
- Fariñas L., G. (1985) La selección de tareas docentes: un momento básico en el proceso de dirección de la enseñanza, Vicerrectoría Docente, Universidad de La Habana, La Habana.
- (1989) La formación general de aprendizaje para la actividad de estudio, Editorial CEPES, La Habana.
- (1995) Maestro, una estrategia para la enseñanza, Editorial Academia, La Habana.
- (1997) Hacia un paradigma de complejidad para la educación, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana.
- (2000) Coordinadas psicológicas del aprender a aprender, material inédito.
- (2001) Toward a Hermeneutical Reconstruction of Galperin's Theory of Learning, in *The Theory and Practice of Cultural- Historical Psychology*, Aarchus University Press.
- (2003) Apuntes para una teoría compleja del aprendizaje, en "*Aprendizaje y perfeccionamiento escolar*", Monografía del Grupo de Investigación de la Comprensión y el Aprendizaje de la APC, Universidad Alcalá de Henares, Madrid.
- y De la Torre N. (2001) ¿Didáctica o didactismo? *Revista Educación* N° 102, enero-abril, Segunda época, La Habana, pp. 1- 8.
- (2002) La otra cara del Didactismo: el síndrome del burnout. Alternativas para su abordaje, *Revista Educación* N° 108, enero-abril, Segunda época, La Habana, pp. 2-12.
- (2002) Los mecanismos psicológicos del burnout y el desarrollo cultural en los maestros. *Revista Cubana de Psicología*. Vol. 19, N° 3.
- Gregorc, A. (1985) Gregorc Style Delineator, cit. por Orlich D. & Harder R. (1995).
- Goldstein, K. & Sheerer, M. (1941) Abstract and concrete behavior: an experiment al study with special tests, en *Psychology Monograph*, No. 53, pp 212- 239 cit. por Allport Gordon (1961).

- Guild, P. & Garger, S. (1985) *Marching to Different Drummers*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Holzman, P.S. & Klein G.S. (1954) *Perception: an approach to personality*, Ronald, New York cit. por Allport G. (1961) y Huteau M. (1989)
- Hunt, D.E. (1979) *Learning Styles and student's needs: An introduction to conceptual level*, en "*Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*", Reston, Virginia, 27- 38.
- Kagan J. (1965) *Impulsive and Reflective Children*, cit. por Huteau M. (1989).
- Keefe J. (1988) *Profiling and Utilizing Learning Style*, Reston, Virginia, NASSP, cit. por Alonso C. et al. (1999).
- Kinsella, K. (1995) *Understanding and Empowering Diverse Learners in ESL Classrooms in Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, Heinle & Heinle Publishers, University of Wyoming.
- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice- Hall cit. por Violand- Sánchez E. (1995).
- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice- Hall cit. por Violand- Sánchez E. (1995).
- Mitjans, M. A. (1995). *Programas, técnicas y estrategias para enseñar a pensar y crear: un enfoque psicológico para su estudio y comprensión*, en Colectivo de autores, *Pensar y Crear: estrategias, métodos y programas*. pp. 80-128, La Habana: Editorial Academia.
- (1995) *Creatividad, personalidad y educación*, Editorial Pueblo y Educación.
- Riechmann, S.W. (1979) *Learning Styles: Their Role in Teaching Evaluation and Course Design*, Ann Arbor, Michigan, ERIC Ed.
- Schmeck, R. (1982) *Inventory of Learning Processes en "Students Learning Styles and Brain Behavior"*, Ann Arbor, Michigan: ERIC. Ed.
- (1988) *Individual Differences and Learning Strategies en Learning & Study Strategies Issues in Assessment, Instruction & Evaluation*, New York, Academic Press.
- (1988) *Learning Strategies and Learning Styles*, cit. por Rojas Gilda y Quesada Rocío (1992).
- Roméu, A. (2003). *Teoría y práctica del análisis del discurso*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- (2013). *Didáctica de la lengua española y la literatura*. Tomo I. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

- Roméu, A. *et al.* (2003). *Acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Silvestre, M. (1999) *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*, Editorial Pueblo y Educación, Cuba.
- Smith, R. M. (1988) *Learning how to Learn*, Milton Keynes, U.K., Open University Press.
- Van Dijk (2003). *El discurso como estructura y proceso*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Verlee W., Linda (1995) *Aprender con todo el cerebro*, Editorial Mtnez. Roca.
- Witkin, H. *et al.* (1954) *Personality through Perception*, cit. por Allport, Gordon (1961).
- (1977) *Field-Dependent and Field-independent Cognitive Styles and Their Educational Implications*, cit. por Garger Stephen y Guild Pat (1984).
- Zilberstein, J, (2000) *Desarrollo intelectual en las Ciencias Naturales*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Declaración de conflicto de interés y conflictos éticos

Los autores declaramos que este manuscrito es original, no contiene elementos clasificados ni restringidos para su divulgación ni para la institución en la que se realizó y no han sido publicados con anterioridad, ni están siendo sometidos a la valoración de otra editorial.

Los autores somos responsables del contenido recogido en el artículo y en él no existen plagios, conflictos de interés ni éticos.

Contribuciones de los autores

Dr.C. Juan Silvio Cabrera Albert: diseño del artículo, fundamentos teóricos, diseño de la metodología y revisión de todo el contenido.

MSc. Sandra Meilen Hernández García: redacción del artículo, fundamentos teóricos metodológicos, revisión de todo el contenido.