



Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía

ISSN: 1657-107X

Universidad Santo Tomás

Norato Peña, Adriana Melina  
Estilos de aprendizaje y motivación, la clase de inglés en séptimo grado\*  
Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía, vol. 10, núm. 2, 2017, Julio-Diciembre, pp. 187-207  
Universidad Santo Tomás

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561059354012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Estilos de aprendizaje y motivación, la clase de inglés en séptimo grado<sup>1</sup>

Adriana Melina Norato Peña<sup>2</sup>

*Recibido: 11-08-2017*

*Aceptado: 26-10-2017*

## RESUMEN

En clase de inglés avanzado del grado séptimo, se observaron dificultades en el cumplimiento y desempeño de la mayoría de los estudiantes. Por ello, se inició un ejercicio de observación para el diagnóstico de los estilos de aprendizaje y la motivación de los estudiantes en clase de inglés. A partir de los estilos de aprendizaje diagnosticados, se diseñó un plan de acción, en el marco de la investigación acción, nuevas pautas de trabajo hacia la motivación para el trabajo, mejora del desempeño y el cumplimiento. Como resultado de la investigación se logró mejorar la motivación y el desempeño de los estudiantes en clase a través de autoconocimiento de los estilos de aprendizaje; y por otra parte, mejorar el desarrollo profesional de la profesora en el diseño de clase y en la capacidad de observación, reflexión y búsqueda de soluciones a las situaciones de clase.

**Palabras clave:** Estilos de aprendizaje, enseñanza de inglés, motivación, desempeño escolar.

1. Artículo de investigación científica y tecnológica, producto de la investigación realizada en la Especialización en Pedagogía e investigación en el Aula y continuada en la Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula de la Universidad de la Sabana.

2. Educadora de enseñanza básica y media. Licenciada en Filología e Idiomas. Especialista en Pedagogía e Investigación en el Aula y maestrante en Pedagogía e Investigación en el Aula de la Universidad de la Sabana.

Dirección de correspondencia: Carrera 30 No. 45-01, Edificio 431, IPARM, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Correo electrónico: amnoratop@gmail.com

ORCID: 0000-0002-7181-2319

## Styles of learning and motivation, english class in seventh grade

### ABSTRACT

In the seventh grade English advanced class, many difficulties were observed in most of the students' accomplishment and performance. Because of that, an observation exercise was started in order to identify the students' learning styles and motivation in English class. Based on those learning styles, an action plan based on action research methodology was designed with the purpose of developing a better motivation, accomplishment and performance in English class. As a result of the research process, there was an improvement of the students' motivation from the self-recognition of their learning styles, a professional improvement of the teacher in the way the class was designed and also, in her observation, reflection and searching of solutions to class situations.

**Keywords:** Learning Styles, English Class, motivation, school performance.

## Introducción

Se construye el caso de una investigación usando la ruta metodológica de la investigación acción educativa, al ser el resultado de un proceso de observación e intervención del trabajo en el aula de clase de inglés de un colegio de una universidad pública de Colombia. El trabajo fue desarrollado durante los años 2014 y 2015, con el aval del director de la institución y los correspondientes consentimientos informados de los padres de familia de la mayoría de los estudiantes del grupo de séptimo.

El colegio es una institución educativa oficial que ofrece los niveles de educación preescolar, básica y media en la cual sus estudiantes son hijos de personal académico, administrativo, pensionados o trabajadores vinculados a la universidad pública.

El proyecto se enmarca en la asignatura de inglés, organizada por niveles, desde grado sexto, a partir de los desempeños de los estudiantes en su conocimiento y uso de la lengua inglesa. El proceso investigativo se desarrolló en el nivel de avanzado de inglés, de sexto (2014) y séptimo (2015) integrado por 18 estudiantes.

La observación de la clase de inglés de nivel avanzado se adelantó durante 4 meses en el año 2014, y como hallazgos en el diagnóstico se puede afirmar que a pesar de contar con algunas condiciones favorecedoras como tener un nivel de inglés sobresaliente con respecto a los resultados académicos de los demás estudiantes de grado durante su año escolar anterior, unas experiencias externas de cursos de inglés y de contar con otras oportunidades de uso de la lengua inglesa, los estudiantes muestran incumplimiento frecuente de sus labores de manera oportuna, en los hábitos de estudio y entrega de tareas, aspectos que afectaron el buen desempeño de los estudiantes.

Por ello, fue necesario iniciar un diagnóstico a través del diálogo directo con los estudiantes y la aplicación de los cuestionarios de análisis de necesidades y de los estilos de aprendizaje con los cuales se identificaron las características de los estudiantes en la clase. De una parte que, los estudiantes aprendían inglés para viajar, estudiar y conseguir trabajo. De otra parte, que los estilos de aprendizaje de los estudiantes en grado Sexto tendían a los estilos visual, dependiente y auditivo según propone Navarro (2001, pp. 578-579). La información recolectada a través de estos instrumentos evidenció dificultades en el desarrollo de clase y con ellas, de motivación de los estudiantes frente a la clase; las cuales definieron una ruta inicial hacia la motivación intrínseca.

Factores como los anteriores, llevaron a la docente a cuestionarse entorno al desempeño de sus estudiantes en la clase de inglés y a la clase misma. Puesto que, como docente debía estar atenta a las necesidades y características de los estudiantes, como afirma Sánchez (2009, pp. 16-17) "como un profesional autónomo que está en constante reflexión sobre su práctica cotidiana, comprendiendo las características propias del proceso de enseñanza-aprendizaje y el contexto en el cual dicha interacción tiene lugar.[...] es necesario [...] que comprenda que cada estudiante tiene su propio estilo y ritmo de aprendizaje" En este sentido, el objetivo principal de la investigación era plantear la incentivar la motivación de los estudiantes en la clase de inglés partiendo del

conocimiento de sus estilos de aprendizaje y la continua transformación de la labor docente, aspecto que promueve la investigación acción.

La enseñanza del inglés es una tarea actual en las instituciones educativas contemplada por el MEN (1999, pp. 24) en las competencias comunicativas, que refieren que el propósito es el de "promover esa competencia para comunicarse en (inglés), dentro de sus propias limitaciones, tal como ya saben hacer en su lengua materna." Por ello, se observó que los estudiantes del grupo avanzado, a pesar de tener un nivel lingüístico en inglés sobresaliente, tenían desempeños, ritmos diferentes y estilos de aprendizaje diferentes que requerían atención y trabajo distintos.

Los estilos de aprendizaje cobran gran importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera (Hernández, 2004), por ello "recomienda al profesorado que a la hora de preparar actividades o estrategias de enseñanza, tenga presente los estilos de aprendizaje predominantes en sus estudiantes, para garantizar un mejor aprendizaje." (en Barboza y Galván, 2013, pp. 25). Sin embargo, para el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, se requiere tanto atender a los estilos de cada estudiante, como motivar su aprendizaje.

Según el Diccionario de la Lengua Española, la motivación es un "ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia". En otras palabras, la motivación es el deseo de hacer algo y de hacerlo bien.

La motivación es uno de los aspectos más estudiados porque "juega un papel crucial en el aprendizaje" (Valle, Rodríguez, Núñez, Cabanach, González-Pineda y Rosario, 2010, pp. 89). Beltrán (2015) refiere que "La motivación es un factor importante en el aprendizaje de la L2. Por esta razón, es importante identificar el tipo y combinación de motivaciones que ayuda a la exitosa adquisición de esta." En la descripción inicial del problema, los estudiantes en sexto refirieron que su interés iba más allá de la clase misma, puesto que radicaba en las posibilidades que a mediano y largo plazo les ofrecería saber inglés, estudios superiores, trabajo o viajes. Esto hace pensar en la motivación intrínseca, que según Hadriana y Arif (2003) refiere,

"[...] is formed by the purposes of getting personal pleasure and fun in acquiring new learning experiences. Students

who are driven by intrinsic motivation can be seen by their characteristic and propensity towards challenging learning situations. They have more incentive to work to leverage personal satisfaction, rather than trying to get good grades for the sake of getting acknowledgement. They prefer to solve their problem on their own instead of relying on their teachers' assistance or guidance." (pp. 37-38)

Por tanto, al encontrarse en la fase diagnóstica con que para los estudiantes el aprendizaje del inglés les permitía ampliar las posibilidades en su futuro, se observa la motivación intrínseca que, en palabras de Arancibia y otros (1999, p. 197) "existe en ausencia de estímulos externos [...] una motivación intrínseca afecta positivamente el rendimiento".

Según Mata (s.f.),

[...] se espera que la motivación de alumnos se centre en lo placentero que resulta adquirir conocimientos que les permitan explicar y actuar en el mundo en que viven. Desde este punto de vista, la motivación intrínseca se verá privilegiada, y será lo más deseable que el alumno se vea absorbido por la naturaleza de la tarea, haga intentos por incrementar su propia competencia, y actúe con autonomía y no obligado. (pp. 4)

Sin embargo, además de contemplar la motivación intrínseca frente al inglés, se señalaron durante el grado sexto dificultades en el cumplimiento oportuno de tareas; razones por las que se continuó la indagación frente a cómo mejorar el desempeño de los estudiantes y la clase a partir de esa motivación en la clase.

Por lo anterior, al tener en cuenta que "conocer, caracterizar y tener en cuenta los estilos de aprendizaje dentro de las prácticas de enseñanza de un maestro, [se] constituye en condición necesaria para lograr mejores desarrollos en los procesos educativos." (Quiroga, 2010, pp. 204), se tuvieron en cuenta los estilos de aprendizaje propuestos por Navarro (2001, pp. 578-579).

Los estilos de aprendizaje han sido de gran interés en los campos de la psicología y la educación, no obstante, al referirse a los estilos de aprendizaje, no se encuentra un consenso.

Los estilos de aprendizaje son, según Keefe (1988), “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes pueden interaccionar y responder a los ambientes de aprendizaje” (en Coloma y Tafur., 2000, pp. 71); por lo tanto, al hacer su identificación, se esperaba lograr una ganancia en cuanto a ofrecer a los estudiantes herramientas para enfrentar situaciones de aprendizaje variadas con el ánimo de mejorar sus desempeños, afectar positivamente su motivación hacia la clase y por tanto, hacer una afectación en el trabajo docente de la investigadora que redundara en el bienestar de todos.

Como afirman De Moya y *otros*. (2009):

“el término “estilo de aprendizaje” hace referencia al método o conjunto de estrategias que utiliza cada persona cuando quiere aprender algo. Aunque las estrategias concretas que se emplean varían en función de lo que se quiera aprender, cada persona tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar unidas a unas determinadas maneras de aprender, constituyen los diferentes estilos de aprendizajes. (pp. 3)”

Dentro de las diversas teorías que se proponen, existen varias propuestas como la de Kolb en la que se hace una distinción de los estilos a partir de la forma en que se aborda la información.

En el contexto colombiano, Barboza y Galván (2013) realizaron su investigación sobre la relación de estilos de aprendizaje y de enseñanza en la comprensión lectora en inglés. En ella reafirman la importancia de conocer los estilos de aprendizaje para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Navarro (2001) retoma la propuesta de “Knowles (1982) y de Christine O’Leary-Rockey (2000)” (pp. 569) en un cuestionario para indagar los estilos de aprendizaje y preferencias (estilos analítico, dependientes, sintético, comunicativo, y auditivo, manual, visual), de sus estudiantes de primaria, propuesta que se asume en este proceso de investigación. Con dicho cuestionario se pretendió tener un perfil de aprendizaje que permite, como proponen Rodríguez y Vásquez, (2013, pp. 20), “identificar las preferencias personales a la hora de organizar una actividad, planear

estrategias para solucionar problemas cotidianos y transferir los conocimientos a otras situaciones similares”.

Con el fin de que pueda orientarse el diseño de actividades de clase de inglés y pueda lograrse un aprovechamiento de los estilos de aprendizaje en la clase y fuera de ella, se propone un ejercicio reflexivo y metacognitivo que les permita ver la relación de motivación, estilos de aprendizaje y desempeño de los estudiantes.

Según Labatut (2012),

La teoría de los estilos de aprendizaje ayuda al alumno a conocerse, reflexionar sobre la información que recibe, la observación de lo que es nuevo, la detección de problemas, convirtiéndose en autónomos en su proceso de aprendizaje, en un movimiento metacognitivo. Cuanto antes este hecho ocurra, los mejores resultados en la vida académica el niño podrá conseguir. (pp. 22)

Se entiende por metacognición como la capacidad de autoconocerse y autorregularse en torno al aprendizaje, en este caso en el aprendizaje del inglés. En palabras de Arias (2008),

“como condición interna para el aprendizaje implica tomar conciencia del propio conocimiento y los intereses cognitivos, lo cual alude al autoconocimiento; y también implica la autorregulación de la conducta sobre la base de la motivación y la aplicación de estrategias que orientan eficazmente las actividades de aprendizaje en función de los objetivos previstos (En Arias y otros, 2014, pp. 268.)

Al indagar sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes en grado séptimo (2015), se hizo necesario llevarlos a la reflexión sobre la importancia de autoconocerse de tal forma que puedan aprovechar sus fortalezas y trabajar en sus debilidades. Además, por razones de índole administrativo, la docente no tuvo en su asignación al grupo (año 2015), y por ende, se trabajó sin la mediación de la calificación como motivación extrínseca como una valoración, sino por el gusto de trabajar y de aprender.

Por ello y tomando como referente lo anterior, se inició un plan de acción orientado a identificar los estilos de aprendizaje preferentes del



grupo y su práctica, así como de aquellos estilos no preferentes para fortalecer su forma de trabajo y con ello, mejorar la motivación, el cumplimiento y el desempeño en la clase de inglés.

## Metodología

La investigación acción tiene por objeto la transformación de una realidad educativa directamente por el docente como investigador, en cuyo caso se pretende la modificación de la situación problema a partir de la "reflexión autocrítica y la evaluación de resultados." (Parra, 2002, pp. 2)

Como afirma Bausela (1992):

"Lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas." (pp.1)

Con la investigación acción como metodología de trabajo, se propuso establecer una ruta de acción a partir de una situación cotidiana de clase, en este caso la necesidad de mejorar la motivación en los estudiantes, a partir del conocimiento de sus estilos de aprendizaje, y el propio quehacer de la investigadora. Bausela (1992) "la investigación acción se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión - evaluación" (pp. 5). En palabras de Restrepo (2004):

"El maestro observa el universo de su práctica pedagógica y descubre las manchas que le impiden ser más efectivo en su enseñanza, consigna por escrito tales observaciones y críticas, ensaya y valida sistemáticamente sus propuestas de transformación y genera saber pedagógico." (pp. 8)

Los participantes de la investigación integraban el grupo de nivel avanzado de grado sexto en el año 2014, que se componía de 18 estudiantes: 9 niñas y 9 niños. Se encontró que los estudiantes en edades

entre los 11 y 12 años, la mayoría de los estudiantes ingresaron a la institución educativa en el preescolar (78%), otros en la primaria (17%) y un solo estudiante ingresó el año anterior, según cuestionario aplicado por la docente en la clase de inglés. De los estudiantes la mayoría hacía parte de un núcleo familiar tradicional que cuenta con la presencia de padre y madre. Algunos tenían hermanos u otros familiares cercanos en su núcleo permanente, y sólo unos pocos estudiantes hacían parte de una familia mononuclear. La mayoría de los padres o madres de familia se encontraban vinculados a la universidad o lo habían estado anteriormente.

El grupo manifestaba una actitud de apertura y receptividad a las actividades propuestas en el aula. Se mostraban dispuestos a realizar los trabajos en el aula. Sin embargo, durante el primer bimestre y parte del segundo de grado sexto, se observaron algunas dificultades en el cumplimiento de sus labores de manera oportuna, en los hábitos de estudio y entrega de tareas.

Por ello, en el trabajo de investigación se desarrollaron las siguientes fases que recogen el proceso completo de investigación acción. La fase 1 o de diagnóstico, constituida por la observación y el diagnóstico del problema motivacional de los estudiantes y cómo desde la propia idea general de acción se buscó ser más efectiva en clase, motivar a los estudiantes a partir del conocimiento de sus estilos de aprendizaje y generar ese “saber pedagógico” (Restrepo, 2004, pp. 8) que se puede compartir con colegas y con el que se pueden beneficiar otros estudiantes.

Los instrumentos aplicados son propios de la investigación cualitativa, a partir de la observación participante, el diario, las grabaciones de audio y video, las fotografías, las entrevistas y los cuestionarios; los cuales inician su aparición en la fase 1, de diagnóstico, y se mantienen a lo largo de la investigación con el fin de hacer el seguimiento de los estilos de aprendizaje encontrados en contraste con los cambios motivacionales presentados.

La fase 2, de fundamentación teórica, corresponde a la revisión de literatura referente a los aspectos de enseñanza de inglés, motivación intrínseca, estilos de aprendizaje y metacognición, aspectos base para el desarrollo de la investigación. La fase 3, de diseño del plan de acción, establece las estrategias y sus actividades como propuesta de plan de mejora de la situación problemática.

Por ello, a través de la reflexión y de la revisión literaria, se estableció una idea de mejora que permitiera transformar el trabajo de aula en colaboración del profesor titular de los estudiantes en grado séptimo. A partir de la idea de mejora, se propuso el plan de acción que permitiera recolectar la información esperada de los estilos de aprendizaje preferentes y no preferentes.

En la fase 4, de ejecución, se hace seguimiento al plan de acción y se establecen las categorías y subcategorías encontradas en cada estrategia planteada.

Para la ejecución del plan de acción, se establecieron estrategias que incluían las etapas propuestas para la investigación acción, esto es, planeación, acción, reflexión y acción, y reflexión posterior a la acción, las cuales, direccionaron todo el proceso, la reflexión y evaluación de cada estrategia.

Para empezar con la implementación del plan de acción, se inició con la socialización del proyecto con los estudiantes llevándolos a reflexionar sobre la importancia de conocer sus estilos de aprendizaje (metacognición) como una ventaja a aprovechar en esta etapa escolar, con el ánimo de tener “conciencia [...] de las peculiaridades diferenciales, es decir, de los Estilos Personales de Aprendizaje (De Moya y otros, 2009, pp. 4) con el ánimo de hacer los ajustes pertinentes en el trabajo de aula.

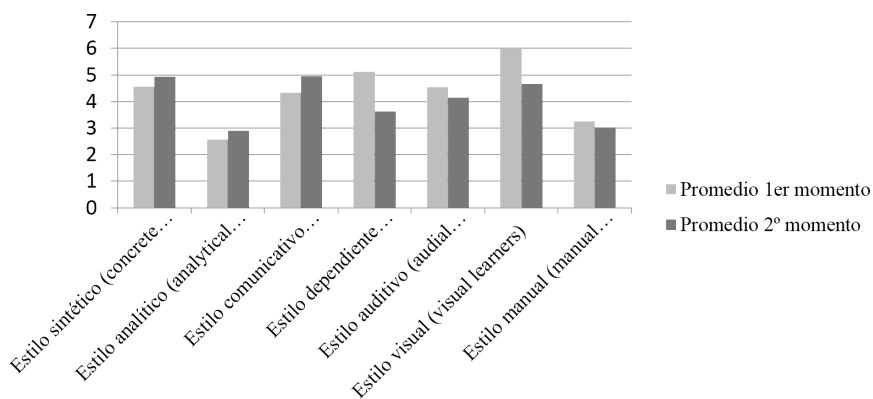
Luego, la segunda estrategia buscaba identificar y practicar sus estilos y a través de varias actividades relacionadas con esos estilos, que los estudiantes pudieran reconocer la mejor manera de abordar las actividades.

Finalmente, se realizó una transición entre esas actividades más cómodas por sus estilos propios a las actividades que menos se presentan en el grupo, con lo que se permitió a los estudiantes enfrentarse a situaciones de aprendizaje menos cómodas que podrían asumir no sólo en la clase de inglés, sino también en otras clases. Además, se enfatizó en la conciencia de las mismas, sino en la estrategia para abordarlas de la mejor manera; la idea era siempre partir de la reflexión conjunta con los estudiantes y con objetivos claros de trabajo puesto que “el aprendizaje y el desarrollo son posibles en la medida que hay intercambio de opiniones y pareceres; por ello se valora la opinión, la reflexión y la argumentación” (Coloma y Tafur, 2000, pp. 70).

Por último, la fase 5 o de hallazgos y conclusiones permite establecer los hallazgos encontrados y cómo éstos se relacionan con los objetivos propuestos al inicio de la investigación.

## Resultados

Al aplicar la primera estrategia, el ejercicio de socialización con la institución y con los estudiantes permitió establecer un ambiente de confianza y trabajo. Como resultado de una de las actividades de esta estrategia, estaba la re-definición de los estilos de aprendizaje de los estudiantes por cuanto se realizó la aplicación del cuestionario de estilos de aprendizaje en inglés propuesto por Navarro (2001, pp. 578-579) cuyo objetivo proponía dicha identificación en la clase de inglés, de igual forma que en la primera aplicación, se hizo el promedio de los resultados en cada estilo de aprendizaje declarado por los estudiantes, ya en grado séptimo, y se encontró que los estilos sintético, visual, auditivo se mantienen como una constante en el grupo (con respecto a la fase diagnóstica); mientras que los estilos dependiente y comunicativo disminuyeron su influencia en el grupo.



**Figura 1.** Estilos de aprendizaje encontrados en la segunda del cuestionario de Estilos de Aprendizaje (Navarro, 2009)

A partir de estos resultados y del cuestionario, se evidenció que había una alta tendencia a las actividades (descritas en el cuestionario de Estilos de Aprendizaje) relacionadas con estos estilos de aprendizaje, en las que se espera:

1. Aprender viendo dibujos, películas, videos.
2. Practicar inglés fuera de clase.

3. Aprender oyendo canciones.
4. Aprender palabras nuevas.
5. Aprender conversando.
6. Aprender tanto en grupos pequeños como con toda la clase.
7. Aprender a partir de la cara y gestos del profesor, para ayudar a entender lo que se está trabajando o explicando.
8. Tratar de decir lo mismo en distintas maneras al no ser comprendido.

Al inicio del año escolar, desde la propuesta curricular del profesor titular de séptimo, se retomó la clase obteniendo como resultado cierta dificultad en el cumplimiento de las asignaciones puesto que los estudiantes referían que las olvidaban o no la alcanzaban a realizar porque tenían otras actividades de la clase que desarrollaban con su profesor titular.

Luego de ello y de situaciones ajenas a la institución, un paro de trabajadores, se retornó al trabajo con el diseño de la clase incluyendo los estilos preferentes de los estudiantes, estilo auditivo a través del análisis de canciones y su relación con los tiempos verbales. Se pudo constatar a través de estas actividades que los estudiantes se mostraban más dispuestos, atentos y participativos, disminuyéndose ampliamente las dificultades de trabajo. Además, se realizaron actividades en grupo de escritura y de presentaciones en las que a pesar de darse algunas dificultades, los estudiantes se mostraron motivados y con un interés de participar sin la mediación de una calificación. Lo anterior se observó en las expresiones de algunos estudiantes, quienes representaron la canción solamente por actuación, mediante comentarios fuera del aula en los que algunos estudiantes manifestaron “te perdiste una superclase” (Estudiante 1)... “casi dejan caer a (una de las estudiantes)” Estudiante 2, “yo recibí un puño actuado...[...] el profesor nos tomó un video, míralo para que veas, te vas a divertir” (Estudiante 3), expresiones registradas en el Diario de campo de la docente, se veían dispuestos y receptivos al respecto.

Al constatarse que mejoraba la motivación en clase a través del desarrollo de sus actividades, de la entrega oportuna de evidencias y de un mejor ambiente de clase, según se observó durante el primer y segundo bimestres (2015) en los boletines de los estudiantes de cuyas valoraciones finales se encontraron entre Alto y Superior, se realizó la aplicación de la estrategia 3 en la que debía hacerse una transición de

los estilos preferentes a los no preferentes, teniendo en cuenta que en cada clase y con cada profesor, es posible que pudieran encontrarse con actividades que no fueran las trabajadas y que por ende, deberían saber enfrentarse a ellas de la mejor manera. De un parte, se trabajaron actividades basadas en los estilos de aprendizaje preferentes, visual y auditivo, a través de la descripción de imágenes, realización de dibujos, la escucha de canciones para completar u organizar la letra de la canción, la reescritura de la historia de la canción y relacionarla con sus propias experiencias, aprendizaje de palabras nuevas, aprendizaje en conversaciones o en la toma decisiones, realización de ejercicios de juegos de rol en grupos pequeños o actividades de socialización con toda la clase; actividades que tuvieron una gran recepción y un trabajo constante por parte de los estudiantes.

De otra parte, se realizaron actividades de comprensión de lectura y de gramática. En dichas actividades, los estudiantes se mostraron un poco desinteresados al inicio, pero luego de un diálogo sobre su importancia, las realizaron sin mayores dificultades.

A pesar de haber tenido un receso mayor al usual, los estudiantes que venían trabajando en el proyecto entregaron sus actividades de manera oportuna y completa, con lo cual demostraron no solo interés y motivación, sino también buen dominio de la temática trabajada.

Por tanto, al hacer el análisis de los instrumentos de información usados a través del proceso de triangulación que según afirma Camargo Abello, (2015), "puede hacerse sobre la revisión teórica, los instrumentos, pero además, en diferentes momentos de un proceso"; por lo cual se observaron los estilos de aprendizaje en tres momentos, con lo cual se corroboró su seguimiento y la triangulación de la información encontrada en la fase diagnóstica, base para la elaboración de las estrategias y posteriormente, de las categorías encontradas al contrastar los estilos de aprendizaje a través del cuestionario de Estilos de Aprendizaje (Navarro, 200, pp. 578-579), los instrumentos de diarios de campo, entrevistas, videos, trabajos de los estudiantes, boletines e informes. Se encuentra que es recurrente la observación de tres categorías: *la autorregulación demuestra la motivación, conozco los estilos de aprendizaje y trabajo a partir de ellos, y las oportunidades de cambio amplían las posibilidades.*

### ***Categoría 1: La autorregulación demuestra la motivación.***

Un “alumno autorregulado” aportaba “los instrumentos intelectuales de que dispone, [...] implica también los aspectos de carácter afectivo, emocional, relacionados con las capacidades de equilibrio personal.” (Valle y otros, 2010, pp. 95) esto es, se alcanzaba un manejo adecuado de la lengua inglesa y a la vez a, demostraba fortaleza en su autoestima, sus procesos de autorregulación y su constante comunicación, como aspectos a tener en cuenta en la clase.

En esta categoría se observó que al realizar la socialización del proyecto con los estudiantes de 7º avanzado (2015) se mostraron interesados y dispuestos en participar en la investigación acción a realizar, lo cual se consideró como una ganancia teniendo en cuenta que la investigadora no sería la profesora titular de la clase por situaciones administrativas. Además, al haber aplicado el cuestionario de análisis de necesidades, se encontró que los estudiantes mantenían su interés por aprender inglés en viajar a otros países, estudiar y obtener un trabajo, desde lo cual se consideró que su motivación intrínseca se mantenía y esto a su vez influenció, en palabras de Martín y otros (2009), “la transmisión de conocimiento, al mejorar la predisposición del individuo a poner en común su conocimiento con otros miembros de la organización, facilitando así los procesos de aprendizaje (Stata, 1989; Nonaka, 1991; Slater y Narver, 1995)” (pp. 191).

Como subcategorías surgen *la participación en clase y la realización de las actividades*.

*La participación en clase* fue una constante en los estudiantes del grupo, quienes mostraron “un conjunto de actitudes y creencias adaptativas que los llevan a implicarse y persistir en las tareas académicas.” (Valle et al, 2010, p. 89) Esto es, asumieron su trabajo de clase demostrando autorregulación, al tener una actitud de participación como se observa en las estrategias propuestas en las que este aspecto fue mejorando debido a que la clase pasó de ser muy tradicional a aportar algunas transformaciones que permitieron un mayor interés de participación. Un indicio de ello estuvo en la continuidad del trabajo y la aceptación de participar de la mayoría de ellos, en la investigación a pesar de no estar asignada la clase con la docente, y con ello mostraron su interés de participación.

Además de ello, se tuvo en cuenta que los estudiantes tuvieron modificaciones en sus estilos de aprendizaje, lo que se observó en el cambio del estilo de aprendizaje dependiente al comunicativo en grado séptimo; como lo afirma Cisneros (2004) “los estilos de aprendizaje, aunque son relativamente estables, pueden cambiar; pueden ser diferentes en situaciones diferentes; son susceptibles de mejorarse; y cuando a los estudiantes se les enseña según su propio estilo de aprendizaje, aprenden con más efectividad.” (pp. 4)

En esta subcategoría entorno a *La realización de las actividades, su cumplimiento*, se observó desde la motivación intrínseca y la metacognición de sus estilos de aprendizaje, que lograron avanzar en la investigación a pesar de no recibir una valoración, en palabras de Hadriana y otros, (2013) “There is also a set of intrinsic motivation which is formed by the purposes of getting personal pleasure and fun in acquiring new learning experiences” (pp. 37-38).

Luego anterior se evidencia luego de aplicar los cuestionarios, identificar los estilos de aprendizaje y repensar las actividades, en el mayor cumplimiento que se observó en el seguimiento que se hizo de las asignaciones y en las notas del diario de campo realizado por la docente.

El compromiso de trabajo se fue transformando a pesar de que las asignaciones realizadas no calificaban, según se menciona en el diario de campo de la docente y en la planilla de seguimiento que llevaba de las actividades propuestas en clase. En esta situación como en otras de los ejercicios de estilos no preferentes, se pudo afirmar que aunque se observó “una ruptura (...) de los intereses habituales del alumno y las actividades que se ofrecen...” (Carretero, 1997, pp. 39), los estudiantes con la mejora de su cumplimiento, se mostraron más interesados frente al hecho que “cualquier modalidad de aprendizaje implica una participación activa y rica del sujeto” (Zabalza, 2000, pp. 466).

## ***Categoría 2: Conozco los estilos de aprendizaje y trabajo a partir de ellos***

En la fase diagnóstica, los estilos de aprendizaje se identificaron desde la aplicación del cuestionario de estilos de aprendizaje propuesto por Navarro (2001), los cuales son en su orden de frecuencia: visual, dependiente, sintético y auditivo. Éstos se reconocieron con el fin



de reorganizar la clase, de manera que los estudiantes realizaran actividades que pudieran y quisieran hacer con el fin de mejorar su motivación, y que esto redundara en un mayor trabajo, compromiso y aprendizaje. Al analizar la clase con los estudiantes en el diálogo directo, se encontró que había aspectos por mejorar de parte y parte.

Luego de situaciones externas de la clase como el paro de trabajadores, al retomar los cuestionarios se incorporaron en los estilos de aprendizaje predominantes, el comunicativo y el manual. Por ello, se definieron las dos subcategorías, fortalecimiento de la motivación conociendo los estilos de aprendizaje en lo que se hace; y fortalecimiento de los estilos de aprendizaje no dominantes.

*Fortalecimiento de la motivación conociendo los estilos de aprendizaje en lo que se hace*, siendo la motivación un aspecto afectivo de los estudiantes.

Además de tener en cuenta las propuestas encontradas para trabajar, se propuso el aspecto de trabajo de las TIC a través del uso de Edmodo (plataforma de aprendizaje en línea), la cual permitió compartir opiniones de sus propias actividades. Al respecto, se observó que los aspectos motivacionales fueron en aumento; sin embargo, hubo algunos incumplimientos de parte de algunos estudiantes al no identificar las actividades como parte de la clase asignada al partir del hecho que la docente de la investigación no era su titular de la clase. Otros estudiantes por el contrario, demostraron un trabajo personal constante y regulado, con lo que lograron superar las dificultades al seguir trabajando con actividades como las canciones de John Lennon y Pearl Jam. De otra parte en unas pequeñas entrevistas hechas a los estudiantes al final de la clase, se evidencia el aspecto democrático donde ellos también deciden, aspecto novedoso en el trabajo de aula realizado hasta ese momento.

Respecto al *Fortalecimiento de los estilos de aprendizaje no dominantes*, los estudiantes evidenciaron la necesidad de conocer sus gustos e intereses, sus fortalezas y debilidades; de igual forma, la docente en la estrategia tres, para lograr en clase lo que observaron Felder y Silverman (1988) sobre,

"a teaching style that is both effective for students and comfortable for the professor will evolve naturally and

relatively painlessly, with a potentially dramatic effect on the quality of learning that subsequently occurs. (pp. 681)”

Propuso un trabajo de transición de los estilos predominantes en el grupo a estilos no predominantes con el ánimo de enfrentarlos a diversos tipos de actividades que podrán encontrarse en su vida académica posterior. Por ello, a través de la reflexión y el diálogo se continuó fortaleciendo la motivación de los estudiantes llevándolos a interesarse aún en las actividades que no les eran tan afines a sus estilos, esto es, en actividades menos lúdicas, democráticas y grupales. En las actividades se observa que el estilo comunicativo se mantuvo como uno de los más predominantes. Una de las actividades donde la reflexión, la democracia y el diálogo se dieron correspondió a una actividad de manejo de secuencia de una historia a partir de una serie de imágenes.

La retroalimentación fue básica en el trabajo con los estudiantes, aspecto de necesario en el estilo comunicativo y auditivo puesto que la mayoría de ellos siente la necesidad del diálogo para construir su aprendizaje.

### ***Categoría 3. Las oportunidades de cambio amplían las posibilidades de mejoramiento de la docente.***

*Como docente, ofrezco oportunidades al conocer los estilos de aprendizaje predominantes o no.*

Al respecto, con el anterior punto de partida, la docente decidió repensar las actividades de clase entre ellas recurre a la identificación de posibles actividades propuestas desde la teoría de la enseñanza del inglés, la experiencia y algunas actividades sugeridas desde la teoría de los estilos de aprendizaje.

Con esta información y experiencias previas durante grado sexto, se inició el año escolar con algunas dificultades. Sin embargo, al poder iniciar el trabajo con el grupo retomo mi trabajo usando una lectura “My hero”, cuyo texto está acompañado de una imagen y lo relaciono con otras situaciones cercanas de los estudiantes como sus héroes y las características que ellos tienen.

Un ejemplo de motivación y cumplimiento se dio ante el ejercicio de crear en plastilina a Henry Baskerville, uno de los protagonistas del libro

de plan lector que se trabajaba. A la clase siguiente, varios de estudiantes lo trajeron, demostrando con ello su interés, compromiso y motivación

Al respecto, se hace evidente la importancia que ofrece la investigación acción en el docente como forma de mejora de su quehacer pues se cumple el papel del docente al implicar a sus estudiantes en la realización de las actividades “dando significado a las tareas y proveyéndolas de un fin determinado, de manera tal que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social.” (Díaz y Hernández, 2002, pp. 69-70) Lo anterior tiene que ver además con que ya habíamos realizado un ejercicio previo de reflexión de por qué trabajar actividades que no eran su fuerte en términos de estilos y habíamos concluido su importancia, es decir, los estudiantes sabían lo que la “docente desea que aprendan” (Coloma y otros., 2000, pp. 61), y lo que ellos podrían dar pues tenían claros sus estilos preferentes y no preferentes, tenían conciencia metacognitiva.

## Conclusiones

En conclusión, a través de la investigación acción, la docente como investigadora se evalúa, retroalimenta y busca el mejoramiento tanto profesional como en el trabajo con sus estudiantes, basado en la reflexión constante y la toma de decisiones, a ser evaluadas con el fin de dar mayor posibilidad de solución a las dificultades o situaciones problema. De otra parte, se pudo constatar que el mejoramiento docente no es un proceso en solitario; se requiere mantener un trabajo en equipo con otros colegas con los que la visión respecto de la situación y acciones se amplía.

En cuanto a los estudiantes, se logró observar un cambio positivo de respuesta de los estudiantes de séptimo avanzado en la motivación hacia la clase observada en sus actitudes, cumplimiento y forma de trabajo a partir del desarrollo de actividades que incluyen sus estilos de aprendizaje, al demostrar más consciencia de sus preferencias de aprendizaje y al aprovechar sus fortalezas para enfrentarse a las actividades propuestas dentro y fuera del aula. Así mismo, se observó mayor disposición de los estudiantes hacia las actividades; cómo su motivación pudo ser modificada desde los movimientos metacognitivos de autoconocimiento, autorregulación, reflexión y aplicación de estrategias de aprendizaje, y cómo todo esto redundaba en mejor cumplimiento y desempeño

académico. Con ello, se logró establecer una mayor comunicación con los estudiantes, su disposición y sus desempeños.

El mejoramiento profesional en el que la experiencia de trabajo con el grupo de sexto/séptimo avanzado permitió mayor conciencia del papel que juega el mayor conocimiento de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje, para llegar a potenciar el trabajo de aula y la capacidad de trabajo con otros grupos con el fin de fortalecer la motivación en las clases, logrando que otros estudiantes se sientan más confiados para trabajar y busquen potenciar sus capacidades e intenten mejorar sus debilidades no sólo en inglés sino en sus estilos de aprendizaje.

En la institución se han tenido diálogos para compartir los hallazgos del proyecto, observando no sólo la aplicabilidad en varios niveles de enseñanza sino que en el diálogo, hemos logrado con otros compañeros analizar los propios estilos de aprendizaje y cómo eso nos ayuda a tener un manejo más óptimo del tiempo de estudio, una mayor efectividad al abordar textos de estudio, y a repensar las clases un poco más incluyentes atendiendo a las necesidades de nuestros estudiantes, más allá de sus simples gustos.

## Referencias bibliográficas

Arias Gallegos, W., Zegarra Valdivia, J., y Justo Velarde, O. (2014). Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes de psicología de Arequipa. *Liber*, 20(2), 267-279. Recuperado de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272014000200008&Ing=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000200008&Ing=es&nrm=iso)

Barboza Mogollón, Y. & Galván Cabrera, M. (2013). *Estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza: una relación necesaria en la comprensión lectora en inglés*. (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/239/1/PC0717.pdf>

Bausela, E. (1992). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>

Beltrán, L. (2015) Influencia cultural en la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En *Revista Interamericana de Investigación en Educación y Pedagogía*, 8(2), 341 -371. Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/riiep/article/view/2879>

Camargo A., M. (2015) La triangulación. Universidad de la Sabana. Especialización en Pedagogía e Investigación en el aula.

Carretero, M. (1997). ¿Qué es el constructivismo? Desarrollo cognitivo y aprendizaje. En *Constructivismo y educación* (pp. 39-71). México: Progreso.

Cisneros, A. (Eds) (2004) Manual de Estilos de Aprendizaje. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección de Coordinación Académica. Recuperado de [http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx/cepse/files/cisneros\\_a\\_2004\\_manual\\_estilos\\_de\\_aprendizaje.pdf](http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx/cepse/files/cisneros_a_2004_manual_estilos_de_aprendizaje.pdf)

Coloma, C. y Tafur, R. (2000). Sobre los estilos de enseñanza y de aprendizaje. *Educación*, IX(17), 51-79.

De Moya, M., Hernández, J.A., Hernández, J.R. y Cozar, R. (2009). Un estilo de aprendizaje, una actividad. Diseño de un plan de trabajo de trabajo para cada estilo. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(4). Recuperado de [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_4/Artigos/lsr\\_4\\_articulo\\_10.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lsr_4_articulo_10.pdf)

Díaz Barriga, A.F. y Hernández, R.G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Hadriana, M. y Arif, M. (2003). The Relationship between Motivations and Self-Learning and the English Language Achievement in Secondary High School Students. *Asian Social Science*, 9(12). Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/viewFile/30032/17789>

Labatut Portillo, E. M. (2012). Educación Infantil, una mirada para los estilos de aprendizaje y la metacognición. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 10(10), 21-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4322277>

Loaiza, N. y Galindo, A. (2014). Estilos de aprendizaje de segundas lenguas y formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior: hacia un estado del arte. *Lenguaje*, 42(2), 291-314. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a04.pdf>

Lurán Rivero, A., Buenahora Tobar, M., & Vargas Granados, C. (2015). Perspectiva del aprendizaje tradicional y del aprendizaje con comunicación bidireccional en actividades educativas. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 253-262. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1468>

Martín, N., Martín, V. y Trevilla, C. (2009) Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. El caso de una organización sin fines de lucro CIRIEC-España. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (66), 187-211. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17413043009>

Ministerio de Educación Nacional (1999). *Idiomas extranjeros. Lineamientos curriculares*. Santafé de Bogotá: Enlace Editores.

Navarro, M. (2001) Estilos de aprendizaje en alumnos de primaria. *CAUCE Revista de Filología y su Didáctica*, 24, 565-582. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce24/cauce24\\_34.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce24/cauce24_34.pdf)

Parra, C. (2002) Investigación acción y desarrollo profesional. *Educación y educadores*, 5. Recuperado de [http://virtual.unisabana.edu.co/pluginfile.php/29943/mod\\_resource/content/2/LR%20%20%20%20Investigacion\\_accion\\_y\\_desarrollo\\_profesional-Parra\\_C.pdf](http://virtual.unisabana.edu.co/pluginfile.php/29943/mod_resource/content/2/LR%20%20%20%20Investigacion_accion_y_desarrollo_profesional-Parra_C.pdf)

Quiroga, L. (2010) Estilos de aprendizaje y motivación. Un estudio en el ambiente universitario. *Revista Actualidades Pedagógicas*. (55), 203-210. Recuperado de [revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/874/782](http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/874/782)

Restrepo, B. (2004) La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. En *Educación y Educadores*, Universidad de La Sabana, Cundinamarca Colombia. <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548>

Sánchez M, L.A. (2009) La identidad del docente, una cuestión de vocación, un compromiso social o un reto constante ante la vida. En *Revista Interamericana de Investigación en Educación y Pedagogía RIIEP*, 2(2), 13-18. Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/riiep/article/download/1295/1493>

Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J., Cabanach, R., González-Pineda, J. y Rosario, P. (2010) Motivación y aprendizaje autorregulado. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 86-97. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420640010>

Zabalza, M. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*. LVIII (217), 459-490. Recuperado de [http://www.jstor.org/stable/23765821?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/23765821?seq=1#page_scan_tab_contents)