

UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y RELACIONES
HUMANAS**



TESIS DE GRADO

**ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SU VARIACION EN
ADOLESCENTES CON Y SIN NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES**

PRESENTADA POR

FLAVIA NEGROTTO

Tutora: DRA. ELISA CORTESE

Título a obtener con la presentación de la tesis: Licenciatura en
Psicología

Fecha: diciembre de 2017



FACULTAD DE PSICOLOGIA Y RELACIONES HUMANAS
LICENCIATURA EN PSICOLOGIA

DEFENSA DE TESIS

Dictamen

Nota _____

Jurados:

Fecha _____

AGRADECIMIENTOS

Dedico este trabajo fundamentalmente a mi madre, una gran profesional, quien me brindó su apoyo incondicional en todo este recorrido.

A mi compañero de vida, Leandro, quien recorre este mismo camino junto conmigo.

A mi tutora la doctora Elisa Cortese, parte importante en la finalización de este trabajo.

Estilos de Aprendizaje y su Variación en Adolescentes con y sin Necesidades Educativas Especiales

Flavia Negrotto

Resumen

El aprendizaje es el proceso de adquisición y cambio en las estructuras del conocimiento, teniendo un papel importante la percepción, la atención y la memoria. Sin embargo, la teoría de los estilos de aprendizaje no llegó a áreas vitales como la Educación Especial. El objetivo de esta investigación es determinar la injerencia de la presencia de necesidades educativas especiales en los distintos estilos de aprendizaje de los adolescentes.

Se tomó una muestra no probabilística intencional simple de 53 sujetos que residen de la Zona Sur del Gran Buenos Aires, con una edad promedio de 15,73 años (DT= 2,302 años; Mediana= 16 años; Máx.= 22 años; Mín.= 13 años). El 56,6% son varones y el 43,4% son mujeres. El 50,9% posee Necesidades Educativas Especiales y el 49,1% no las posee. Las patologías de los estudiantes con estas necesidades son trastornos del espectro autista y retraso mental madurativo, aunque existen otros más.

Se administró el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje [CHAEA] (Alonso, Gallego & Honey, 1994; adaptación argentina, Freiberg Hoffman & Fernández Liporace, 2013). Los resultados no mostraron diferencias significativas de acuerdo a la presencia de necesidades educativas especiales para los estilos de aprendizaje.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, Necesidades Educativas Especiales, Integración escolar.

Learning Styles and their Variation in Adolescents with and without Special Educational Needs

Flavia Negrotto

Abstract

Learning is the process of acquisition and change in knowledge structures, having an important role perception, attention and memory. However, the learning styles theory did not reach vital areas such as Special Education. The objective of this research is to determine the interference of the presence of special educational needs in different learning styles of adolescents.

It was taken a non-probabilistic intentional sample of 53 subjects that live in the Southern Zone of Greater Buenos Aires, with an average age of 15,73 years (SD=2,302; Median=16 years; Max.=22 years; Min.=13 years). 56,6% are male and 43,4% are female. 50,9% have Special Educational Needs and 49,1% don't have them. The pathologies of the students with these needs are autistic spectrum disorders and mental retardation maturation, although there are others more.

It was administered the Honey-Alonso Learning Styles Questionnaire [HALSQ] (Alonso, Gallego & Honey, 1994; Argentinian adaptation, Freiberg Hoffman & Fernández Liporace, 2013). The results did not show significant differences according to the presence of special educational needs for learning styles.

Keywords: Learning styles, Special Education needs, School integration.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS.....	1
RESUMEN.....	2
ABSTRACT.....	3
ÍNDICE GENERAL.....	4
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	6
ÍNDICE DE TABLAS.....	7
ÍNDICE DE FIGURAS.....	8
CAPÍTULO I.....	9
1. INTRODUCCIÓN.....	10
1.1. ESTADO DEL ARTE.....	13
CAPÍTULO II.....	16
2. MARCO TEÓRICO.....	17
2.1. Los estilos de aprendizaje.....	17
2.2. El modelo de estilos de aprendizaje de Horney y Alonso.....	25
2.3. Estilos de aprendizaje y el sistema educativo.....	30
2.4. Las necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad.....	35
2.5. La integración escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales.....	41
CAPÍTULO III.....	47
3. METODOLOGÍA.....	48
3.1. Objetivo general.....	48
3.2. Objetivos específicos.....	48
3.3. Hipótesis.....	48
3.4. Relevancia.....	48
3.5. Tipo de estudio o diseño.....	49
3.6. Población.....	49
3.7. Muestra.....	50
3.8. Instrumentos	50
3.9. Procedimiento.....	51
CAPÍTULO IV.....	52
4. RESULTADOS.....	53

4.1. Caracterización de la muestra.....	53
4.2. Caracterización de las variables.....	55
4.2.1. Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje [CHAEA].....	55
4.3. Análisis de normalidad.....	55
4.4. Análisis de la relación entre variables.....	56
4.5. Análisis de las diferencias de grupo.....	56
CAPÍTULO V.....	62
5. DISCUSIÓN.....	63
CAPÍTULO VI.....	70
6. ANEXOS.....	71
6.1. Instrumento para la recolección de datos.....	71
7. REFERENCIAS.....	74

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Edad en años.....	53
GRÁFICO 2. Sexo.....	53
GRÁFICO 3. Posee Necesidades Educativas Especiales.....	54
GRÁFICO 4. Patología.....	54
GRÁFICO 5. Asimilador.....	57
GRÁFICO 6. Convergente.....	58
GRÁFICO 7. Adaptador.....	59
GRÁFICO 8. Pragmático.....	60

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA I. Resúmenes estadísticos de los Estilos de aprendizaje.....	55
TABLA II. Normalidad de las variables a estudiar.....	55
TABLA III. Correlación entre la Edad y los Estilos de aprendizaje.....	56
TABLA IV. Diferencias grupales según el sexo.....	56
TABLA V. Diferencias grupales según si posee Necesidades Educativas Especiales.....	57
TABLA VI. Diferencias grupales según la patología.....	60

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA I. Determinantes del aprendizaje.....	22
FIGURA II. Ciclo de aprendizaje y estilos de aprendizaje.....	30
FIGURA III. Categorización de los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños en el sistema tradicional.....	34
FIGURA IV. Adecuación del currículo ordinario.....	38

CAPÍTULO I

1. INTRODUCCIÓN

Los estilos de aprendizaje se refieren a la manera en que un individuo percibe, piensa y mantiene la información, implica la representación de actitudes y conductas que establecen una forma de aprender de los sujetos. Los estilos de aprendizaje son el total de las características psicológicas, elementos cognitivos, emocionales y fisiológicos que se utilizan como señaladores estables de la manera en que los estudiantes perciben interacciones y responden a sus entornos de aprendizaje (Keefe, 1988 citado en Alonzo Rivera, Valencia Gutiérrez & Bolaños Celis, 2014).

Las distintas configuraciones de estos rasgos originan los diversos estilos de aprendizaje (López Barajas & Sarrate, 2002 citados en Freiberg Hoffman & Fernández Liporace, 2013), que a su vez contienen los distintos procesos que, al unirse con el ambiente, permiten llevar a cabo labores de exploración y generación de respuestas, discriminación, selección y asimilación de datos selectos y nuevos, y adaptación de saberes recientes a los ya obtenidos (Kolb, 1976 citados en Freiberg Hoffman & Fernández Liporace, 2013).

Esta investigación posee como objetivo determinar la injerencia de la presencia de necesidades educativas especiales en los distintos estilos de aprendizaje de los adolescentes. Debido a esto, se plantean como hipótesis que los adolescentes con necesidades educativas especiales mostrarán mayores niveles de los estilos de aprendizaje adaptador y pragmático que los sujetos sin dichas necesidades. Además, se postula que los adolescentes sin necesidades educativas especiales mostrarán mayores niveles de los estilos de aprendizaje asimilador y convergente que los sujetos con dichas necesidades.

Según Pinto Castro (s.f.), la concepción de Necesidades Educativas Especiales aparece cuando un modelo integrado en el sistema educativo común brinda respuesta a los estudiantes en su totalidad desde el currículo común, mientras que un modelo enfocado en la respuesta educativa que brinda un centro determinado para los casos severos y permanentes a quienes se aplica parcial o totalmente el currículo común, o bien se adapta la enseñanza a una clasificación funcional orientada a generar la máxima capacidad de independencia de los estudiantes.

Esta nueva concepción sostiene que cuando existe una discapacidad

física, intelectual, sensorial, social o emocional, deben ser abordadas por el docente común desde el currículum común, llevando a cabo adaptaciones a los contextos de aprendizaje, de forma que se fomente el proceso de desarrollo del estudiante. Pero cuando la severidad de la deficiencia y su constancia impidan la integración, la atención se llevará a cabo en los centros específicos (Pinto Castro, s.f.).

Según el Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2012 citado en Centro de Innovación en Educación, 2013), esta nueva concepción en la educación se relaciona con una manera de comprender y trabajar las complicaciones o barreras que padecen los estudiantes para aprender y formar parte del currículum escolar. Las mismas pueden ser de diferente clase, como las discapacidades y deficiencias, problemas de aprendizaje no imputables a alguna de ellas, y problemáticas referidas a una cuestión socioeconómica, cultural o lingüística (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2007 citado en Centro de Innovación en Educación).

Se pretende que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales puedan sobrepasar las limitaciones de aprendizaje recibiendo la ayuda y los elementos especiales que requieren, de manera temporal o permanente, dentro del entorno educativo común (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2001 citado en Centro de Innovación en Educación, 2013).

En Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.606 (2006) define la Educación Especial como la modalidad del sistema educativo orientada a brindar educación a los sujetos con discapacidades en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo, rigiéndose por el principio de inclusión educativa. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología avalará la integración de los estudiantes con discapacidades de acuerdo a las posibilidades de cada uno.

Las provincias y la Ciudad de Buenos Aires establecerán los procedimientos y recursos tendientes a identificar las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de los trastornos en el desarrollo, para brindarles la atención interdisciplinaria y educativa que lleve a su inclusión. Para garantizar el derecho a la educación, la integración escolar y la inserción social de los sujetos discapacitados, las autoridades jurisdiccionales generarán una trayectoria educativa integral que consienta el acceso a los saberes, contar

con personal técnico que trabaje en conjunto con los maestros de la escuela común, cubrir los servicios educativos especiales, el transporte, así como los recursos materiales y técnicos necesarios para el currículo escolar. Además, se deben brindar alternativas de continuación para su formación en toda la vida, y garantizar la accesibilidad física de los edificios escolares (Ley N° 26.606, 2006).

Es evidente que la cuestión de la integración y la inclusión escolar de los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales se encuentra en auge en la actualidad, por lo que se debe seguir profundizando en la forma en que afectan los estilos de aprendizaje, y en la manera en que estos sujetos asimilan los saberes nuevos, tanto en los individuos que poseen estas necesidades como en quienes no. Este estudio posee vital importancia ya que no se encontraron investigaciones realizadas en el ámbito local sobre los estilos de aprendizaje y su relación con las necesidades educativas especiales.

En las siguientes páginas, se tratará de arrojar luz sobre esta cuestión, mientras tanto, cabe plantearse la siguiente pregunta: ¿cuál es la relación entre los estilos de aprendizaje y el hecho de poseer necesidades educativas especiales provenientes de la discapacidad en los adolescentes?

1.1. ESTADO DEL ARTE

En cuanto a los antecedentes de investigación, se describirán algunos estudios a modo de ejemplos para sentar las bases sobre las que se trabajará en el presente estudio:

Dabdub-Moreira y Pineda-Cordero (2015) analizaron la atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria en Costa Rica. Según la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad N° 7600 de Costa Rica, los docentes deben recibir y trabajar con sujetos con necesidades educativas especiales en las clases comunes y saber cómo utilizar las adecuaciones curriculares. Por ende, conocer las necesidades especiales que atienden los educadores y los ámbitos donde deban implementarse, permite perfeccionar la calidad y la eficacia de las actualizaciones profesionales que se imparten a los maestros sobre la atención asertiva de las necesidades educativas especiales.

Para recolectar información, se llevaron a cabo entrevistas a 15 docentes de 1° a 6° grado en una escuela privada en Moravia, Costa Rica. Los resultados mostraron que las principales necesidades educativas que los maestros tratan de fomentar tratan de solventar son los trastornos de atención y las cuestiones afectivas. Las limitaciones más significativas que enfrentan los docentes para atender las necesidades educativas especiales son la carencia de tiempo y poco sostén de las familias. Los espacios en los que señalaron necesitar de más capacitación se relacionan con la aplicación de las adecuaciones curriculares y las metodologías para las necesidades educativas especiales. El trabajo mostró ser útil tanto para la docencia como para la psicopedagogía (Dabdub-Moreira & Pineda-Cordero, 2015).

Gimeno Gómez (2002) estudió la discapacidad y la educación, así como la respuesta aragonesa a las necesidades educativas especiales. Se sostiene que la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales desde el entorno legislativo, debe conformar un continuo para abordar las necesidades educativas originadas a través del tiempo. El estudio lleva a cabo un análisis descriptivo de la legislación aragonesa sobre la cuestión, desde la asunción de las competencias educativas, basando este análisis en la comparación con la legislación pública que parece necesitar retoques o modificaciones originadas en los distintos ambientes socioculturales y de una

evolución actitudinal, resultado de la perspectiva temporal con la que es analizada.

Por otro lado, Muntaner Guasp (2010) analizó la integración y la inclusión como un nuevo modelo educativo. Afirma que en los últimos años se ha trabajado y estudiado la realidad educativa para ir más allá de la integración. La misma es solo un escalón en la lucha por mejorar la calidad educativa, aunque que es escasa y limitada. En la actualidad se trabaja para generar un nuevo modelo educativo que sea global, es decir, la educación inclusiva. Este artículo analiza el proceso en la evolución hasta lograr los planteamientos y las proposiciones actuales, las cuales son mejores y más evolucionadas en referencia a la igualdad, la inclusión y la calidad, aunque se espera que sean escasas y superadas en un futuro próximo, a pesar de que representan la realidad actual.

En adición, Vega Godoy (2009) estudió la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, observando si existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos. El artículo muestra los resultados de un trabajo llevado a cabo mediante un estudio de casos, cuyo objetivo fue descubrir a través del análisis de los discursos, las representaciones simbólicas que poseen los maestros sobre la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Las técnicas de recolección de la información fueron la observación participante, la entrevista en profundidad y el cuestionario. Los resultados mostraron que los maestros analizados poseen un discurso sobre la integración educativa que es incongruente con su destreza pedagógica, lo cual provocaría el surgimiento de prejuicios y estereotipos internalizados por los docentes. Al no ser éstos reconocidos como prejuicios, afectan de manera directa en la labor docente en referencia a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Asimismo, Alonzo Rivera et al. (2014) analizaron la caracterización de los estilos de aprendizaje y su influencia en los paradigmas de enseñanza. Señalan que, aun en el siglo XXI, la educación y el aprendizaje son cuestiones complejas, en los que repercuten muchos elementos y variables que poseen distintas repercusiones y niveles de interrelación, lo cual complica su análisis de forma positivista. No obstante, los alumnos aprenden de diferente forma, y que en los procesos de aprendizaje repercuten las condiciones situacionales, la

cultura, la edad, la predilección por el trabajo individual o grupal, el locus de control y la motivación por el aprendizaje.

El estudio fue llevado a cabo de enero a diciembre de 2008 en la Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional, estudiándose los estilos de aprendizaje de 255 estudiantes de la carrera en Ingeniería en Sistemas Computacionales, para asociarlos con las estrategias de enseñanza–aprendizaje adecuadas a cada estilo, y así fomentar el incremento de la calidad educativa. Se sostiene que la teoría de los estilos de aprendizaje debe ser añadida a la labor trabajo diaria de los maestros, haciendo que los objetivos de la educación y los modelos educativos se vuelvan más efectivos (Alonzo Rivera et al., 2014).

Por su parte, Burgos y Almonacid (2009) estudiaron los estilos de aprendizaje de jóvenes universitarios con y sin dependencia a la nicotina de la Ciudad de Bogotá. Este estudio fue de tipo descriptivo comparativo cuyo objetivo fue identificar la existencia de diferencias en los estilos de aprendizaje en 100 jóvenes universitarios con y sin dependencia a la nicotina, residentes en Bogotá, D.C. Se administró el Test de Fagerström para la dependencia a la nicotina y el Cuestionario Honey y Alonso para Estilos de Aprendizaje (CHAEA). La información fue analizada mediante estadística descriptiva e inferencial, encontrándose diferencias en los estilos. Los dependientes mostraron predilección por el estilo de aprendizaje activo, siendo espontáneos, aventureros y creativos, mientras que los no dependientes a la nicotina no mostraron predilección por ningún estilo de aprendizaje, lo cual muestra una utilización equitativa de los estilos en los sucesos diarios.

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Los estilos del aprendizaje

El estudio del aprendizaje es una cuestión muy reciente, sus comienzos tuvieron lugar en el siglo XIX cuando los científicos pretendieron conocer el parecido de los comportamientos en los animales y en los sujetos, empleando la analítica para contrastar entre las mismas, asemejando los mecanismos de aprendizaje de las distintas especies (Malacaria, 2010).

Según Aragón y Jiménez (2009), los paradigmas son modelos que evidencian la realidad y rigen los estudios hacia sucesos y teorías preponderantes en el entorno científico y tecnológico. Hasta comienzos del siglo XX, el paradigma educativo poseía un modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, correspondiendo al conductismo, el cual afirmaba que el aprendizaje de los estudiantes se medía por comportamientos observables. Este modelo destacaba la enseñanza y ubicaba como núcleo del proceso educativo al maestro, alrededor del cual giraba el proceso educativo. Los estudiantes eran receptáculos vacíos que se impregnaban de los saberes expuestos en clase.

Con el conductismo el aprendizaje llegó a ser el proceso más analizado por la psicología, el cual en el que continúan siendo efectivos en referencia a estudios más modernos. Existen estudios desde la antigua Grecia, como el de Aristóteles, pudiendo ser los señaladores del análisis del aprendizaje animal, otro estudio es el llevado a cabo en el laboratorio de Charles Darwin, quien analizaba la inteligencia animal, siendo influyentes de la psicología comparada en la que se basaba la perspectiva conductista (Malacaria, 2010).

Para los conductistas el aprendizaje ocurre cuando el comportamiento observable se transforma, ocasionado por eventos ajenos al individuo. Otra corriente que analiza el aprendizaje es la corriente cognitiva, cuyos exponentes son Montessori, Piaget, Ausubel, entre otros. Los psicólogos cognitivos consideran el aprendizaje como una transformación en los procesos mentales y en el saber, siendo consecuencia de los procesos derivados de la percepción de los estímulos, la recuperación del saber, la anticipación de los sucesos y del comportamiento (Malacaria, 2010).

El paradigma conductista comenzó a demostrar muchas incoherencias empíricas que tornaron necesario el desarrollo de estudios y transformaciones en las posturas de los científicos de la época. Este paradigma entró en crisis a en la década de los 50, lo que generó una teoría de aprendizaje conocida como cognitiva, que sostiene que el aprendizaje de los estudiantes se consigue a través de la construcción del aprendizaje alrededor de la interacción social (Aragón & Jiménez, 2009).

Este enfoque proviene de los efectos en la psicología de la revolución cognitiva (Gardner, 1985 citado en Villar, s.f.) que ocurrió en Estados Unidos a partir de los 50. Esta es la teoría cognitiva que más estudio ha generado en las últimas décadas del siglo pasado. Dentro de la visión del estudiante como actor activo que aprende autónomamente, que se sostiene desde la visión cognitiva y del procesamiento de la información, las estrategias de aprendizaje son una línea de estudio muy importante.

Nisbet y Shucksmith (1986 citados en citado en Villar, s.f.) definen las estrategias de aprendizaje como una sucesión de actividades cognitivas integradas que se emplean para permitir la adquisición, almacenamiento o manejo de la información. Este concepto es una de las claves para lograr que el alumno aprenda más y más eficazmente, pudiendo conducirse correctamente en los escenarios de aprendizaje, empleando los conocimientos saberes adquiridos en escenarios nuevos. Las estrategias de aprendizaje son las técnicas automatizadas que se emplean frente a ciertas labores, su flexibilidad y valor estratégico se lo otorga la habilidad para planificarlas lo más ajustada posible, supervisarlas mientras se ejecutan y analizar la eficacia lograda para extraer conclusiones a emplear en escenarios posteriores.

Según la distinción tradicional de Craik y Lockhart (1972 citados en citado en Villar, s.f.) y Craik y Tulving (1975 citados en citado en Villar) entre los procesamientos superficiales y profundos, los procesos que los estudiantes emplean para abordar las labores cognitivas se han esparcido en un continuo que oscila desde lo superficial a lo profundo. De esta forma, una perspectiva superficial se caracterizaría por un aumento del saber en base a la repetición o la memorización, y una perspectiva profunda pretendería el entendimiento y la abstracción de significados.

En base a esta diferenciación, Pozo (1990 citado en citado en Villar, s.f.) distingue las estrategias de aprendizaje en base a la clase de aprendizaje en el

que se basan: la asociación, que requiere tratar la información literalmente, y la reestructuración, que brinda significado al material, asociándolo con los saberes existentes. Dentro de las primeras se halla el repaso, y dentro de las segundas se hallan las estrategias de producción y de organización. Cada una posee más o menos efectividad en base al material al que se aplique: las estrategias de repaso son efectivas cuando los materiales no poseen significado, pero para materiales con una estructura de interrelaciones internas serían mejor las estrategias de elaboración o de organización.

De acuerdo a Ontoria, Gómez y Luque (2002), el aprendizaje es especificado por los psicólogos cognitivos como “el proceso de adquisición, reestructuración y cambio en las estructuras del conocimiento en el que la percepción, la atención y la memoria a partir de la interpretación dinámica de los fenómenos juegan un papel importante” (p. 42). En otras palabras, es cómo los sujetos obtienen información y la manera en la que emplean ese saber para tomar decisiones y responder eficazmente (Burgos & Almonacid, 2009).

Siguiendo los planteamientos de Aragón y Jiménez (2009), el modelo educativo tradicional no es pertinente, por lo que los alumnos no responden a las exigencias de la sociedad. Los egresados no poseen las habilidades requeridas para enfrentarse a su área de trabajo, encontrándose las universidades desconectadas del sector productivo, transformándose las necesidades de la sociedad por culpa de la globalización.

El aprendizaje es una cadena que se divide en momentos que van desde la información, la cual se encuentra en el medio, al saber cómo atributo del sujeto. Este itinerario de la información llevó a la descripción de distintas maneras de abordar el estudio de los estilos de aprendizaje. Algunos autores analizaron la primera etapa, en la cual se encuentra involucrada la percepción de la información. Para la misma, los sentidos son la puerta de ingreso para los estímulos externos. Una vez percibida la información, se deben modificar esquemas internos para almacenarla, siendo otro eslabón de la cadena del aprendizaje. Finalmente, la información no es saber mientras no sea empleada (Chrismar Parejo, 2005).

El aprendizaje no es extraño a la evolución y a la variación en el tiempo. Generándose diversas respuestas, insistiendo en que cada sujeto tiende a generar preferencias o propensiones generales, definiendo un estilo de aprendizaje. No obstante, no se deben emplear los estilos de aprendizaje como

un elemento para clasificar a los alumnos en condiciones cerradas, debido a que la forma de aprender se modifica constantemente (Chrismar Parejo, 2005).

Según Burgos y Almonacid (2009), al comprender los estilos cognitivos como maneras de percibir nuevos datos y la forma en que los sujetos responden a la misma, no se puede no enfocar la atención en el proceso de aprendizaje, que aunque ha sido definido de diferentes maneras por cada una de las escuelas psicológicas, se refiere a la transformación en la conducta o en las que un sujeto muestra en un cierto escenario, siendo el resultado de las vivencias frente a ese escenario.

Los estilos de aprendizaje son otra variable asociada con el rendimiento académico (e.g. Concha & López, 2009 citados en Freiberg Hoffman & Fernández Liporace, 2013). Según Dunn y Dunn (1978), el estilo de aprendizaje son un grupo de componentes exteriores que repercuten en el ambiente donde tiene lugar el aprendizaje que vivencia el estudiante (Malacaria, 2010).

De acuerdo a Chrismar Parejo (2005), los estilos de aprendizaje son las diferentes maneras en las que un individuo posee acceso al aprendizaje. No obstante, hay diferencias básicas que se vinculan con el modelo de aprendizaje que expone el autor, que va desde la forma en que es percibida la información por los sentidos, hasta como es mediada y procesada por los sujetos.

Por su parte, Pimineta (2008 citado en Salazar y Llanos, 2012) afirma que los estilos de aprendizaje son un proceso activo en el que cada estudiante elabora nuevas ideas en base a los saberes previos y las vivencias de cada uno. De esta forma, cada sujeto procesa la información según sus esquemas cognitivos, lo que se conoce como estructura-esquema, modelo mental.

Asimismo, Keefe (1988) define los estilos de aprendizaje como un grupo de propiedades cognitivas, emocionales y fisiológicos que establecen la forma en que los sujetos perciben, se relacionan y responden a sus contextos de aprendizaje.

Las configuraciones de estos rasgos generan los llamados estilos de aprendizaje (López Barajas & Sarrate, 2002 citados en Freiberg Hoffman & Fernández Liporace, 2013), que engloban distintos procesos que, al vincularse con el ambiente, permiten llevar a cabo labores de indagación y expresión de respuestas, discriminación, selección y asimilación de información nueva, así como adaptación de saberes recientes a los adquiridos (Kolb, 1976 citados en

Freiberg Hoffman & Fernández Liporace, 2013). Aunque estos procedimientos cognitivos conviven y se asocian entre sí, es común que alguno se encuentre más marcado, permitiendo la adquisición de una clase de saberes y obstaculizando la de otros (Kolb & Kolb, 2005 citados en Freiberg Hoffman & Fernández Liporace).

Uno de los modelos más prestigiosos es el del aprendizaje experiencial de Kolb (1984 citado en Freiberg Hoffman & Fernández Liporace, 2013). Éste sostiene que la generación del saber se define como un proceso de conversión de la experiencia percibida. Examina la dimensión de la percepción y del procesamiento. La primera se asocia a la captación y conceptualización de la vivencia, y la segunda se asocia con el pensamiento y el contraste de la información nueva. Dentro de éstos hay dos o etapas que intervienen en todo momento de aprendizaje, incumbiéndole a la dimensión perceptual, la vivencia concreta y la conceptualización abstracta, y a la procesual la observación reflexiva y la experiencia activa.

Según Kolb y Kolb (2009 citados en Freiberg Hoffman & Fernández Liporace, 2013), estas etapas poseen ciertas conductas: la experiencia concreta engloba el entusiasmo por formar parte de nuevas prácticas, atendiendo al aquí y ahora y transformando la actividad frente a la rutina y el aburrimiento. La integración de información empírica con teorías lógicas complicadas pertenece al proceso de conceptualización abstracta. Se caracteriza por el abordaje de las dificultades a través de pasos preestablecidos estructuradamente, remarcándose el perfeccionismo, la racionalidad, la rectitud y la antipatía por la ambigüedad.

Además, la observación reflexiva se basa en la conducta observacional y de recolección de datos desde distintos puntos de vista. La sensatez, el pensamiento y la inactividad son peculiaridades presentes. Las conductas de experimentación activa se refieren a la puesta en práctica de ideas, sin pensar en su verosimilitud. Hay una buena habilidad para tomar decisiones apropiadas, y para funcionar en entornos desestructurados (Kolb & Kolb, 2009 citados en Freiberg Hoffman & Fernández Liporace, 2013).

Los cuatro procesos forman parte de un ciclo que interviene en la adquisición de saberes nuevos. Las personas asimilan la experiencia a través de la observación, pasando a una etapa reflexiva que le permitirá asociar los saberes nuevos con los existentes, llevando a la conceptualización. Por último,

estas nociones incorporadas se pondrán a prueba a través de la experiencia, ratificándose su ajuste y su conservación, transformación o eliminación. La información consiguiente a este procedimiento será la base de un nuevo período, repitiéndose la serie (Kolb & Kolb, 2009 citados en Freiberg Hoffman & Fernández Liporace, 2013).

A pesar de que todos los sujetos llevan a cabo un proceso de aprendizaje en su vida, no todos aprenden de la misma forma. El estudio de las diferencias hizo surgir los estilos de aprendizaje. En ocasiones, se lo ha empleado como sinónimo de estilo cognitivo, siendo dimensiones distintas ya que el estilo cognitivo hace referencia a las consistencias individuales orientadas a la organización y el control de los procesos cognitivos. Weinstein (1986 citado en Correa, 2006) afirma que el estilo de aprendizaje es “un conjunto de estrategias que utilizan los sujetos de forma habitual para cumplir los objetivos de aprendizaje” (p. 42).

Según Esteban, Ruiz y Cerezo (1996 citado en Juárez Lugo), como constructo, el estilo de aprendizaje es útil para conceptualizar las preferencias que el alumno tiende a emplear constantemente cuando se enfrenta a las labores de aprendizaje, en las que contengan estilos de procesamiento de la información (Ontiveros, 2005 citado en Juárez Lugo).

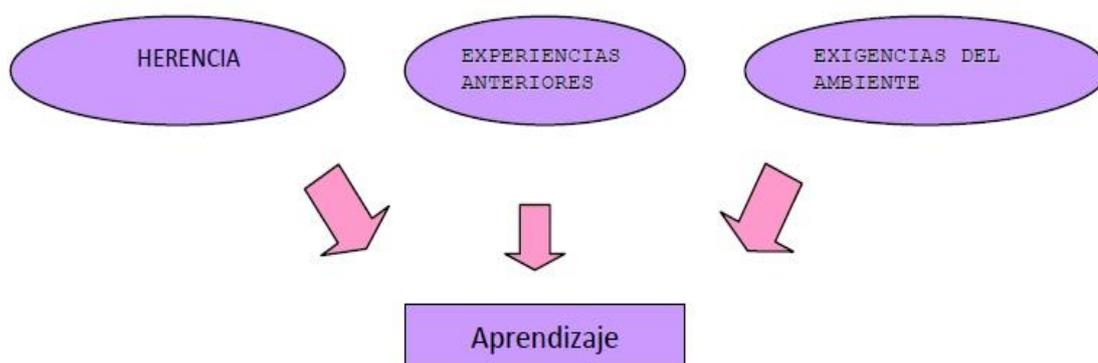


Figura 1. Determinantes del aprendizaje.

Fuente: Malacaría, M. I. (2010). *Estilos de Enseñanza, Estilos de Aprendizaje y desempeño académico*. Tesis inédita de grado, Universidad FASTA, Mar del Plata, Argentina.

El aprendizaje es una construcción de la práctica, siendo un proceso cíclico, según Kolb (1984 citado en Ecurra Mayaute, 2011), un aprendizaje efectivo requiere de cuatro períodos: práctica concreta, observación pensativa,

conceptualización abstracta y vivencia activa. Esto es experimentar, pensar, generar hipótesis y verificarlas.

Kolb (1984 citado en Malacaria, 2010) analiza profundamente sobre las consecuencias de los estilos de aprendizaje en la vida adulta de los sujetos. Cada individuo se enfoca el aprendizaje de una manera peculiar como consecuencia de la herencia, las vivencias anteriores y los requerimientos actuales del entorno en el que se moviliza.

Salazar y Llanos (2012) señala que no todos los individuos aprenden de la misma forma ni al mismo ritmo. Cada sujeto brinda un significado y una organización distinta a la información que asimila. De acuerdo a Meza y Lazarte (2007), “el aprendizaje significativo ocurre cuando el sujeto elabora la información que recibe, la relaciona de modo sustantivo con lo que ya sabe y la integra a su propia estructura cognoscitiva” (p. 17).

El proceso de aprendizaje pasa por diversas etapas que obligan al sujeto a participar en él de manera activa, no es sólo para recibir información de manera pasiva, sino de vincular esa información con lo que se conoce y poder integrarla generando una nueva estructura. Una estrategia de aprendizaje requiere el dominio de procedimientos y elementos que poseen técnicas que se transforman de manera deliberada para lograr ciertos objetivos de aprendizaje (Calero, 2009 citado en Salazar y Llanos, 2012).

Estas técnicas e instrucciones necesitan del entrenamiento de actitudes como la colaboración y la creatividad, lo que llevaría al proceso de aprendizaje. Para la actitud cooperativa se debe afirmar el yo en relación con los demás, a través del trabajo en grupo, la solidaridad, el respeto y el diálogo. Para la creatividad, quien aprende debe encontrarse abierto a su sensibilidad, al trabajo, a la elasticidad y singularidad en el pensar y en el proceder. Para la criticidad, la reflexión, el espíritu para comprender el mundo y operar sobre él (Calero, 2009 citado en Salazar y Llanos, 2012).

Por otro lado, Meza y Lazarte (2007) indica que debe haber motivación en el aprendizaje:

Una persona con buen nivel de motivación atiende mejor, relaciona mejor la información; tiene más deseos de recordarla, está más dispuesta a usar estrategias para mejorar su aprendizaje. Mientras que una persona con

bajo nivel de motivación no puede procesar adecuadamente la información, no aprende o aprende débilmente. (p. 36)

Suarez (2009 citado en Salazar y Llanos, 2012) señala que el aprendizaje significativo requiere motivación como la fuente para enaltecer las estrategias empleadas en el proceso de aprender. Se debe motivar y enseñar a pensar y a comportarse mediante contenidos importantes y contextualizados. En este ambiente, el docente posee un papel significativo debido a “debe ayudar al niño a descubrir qué contenidos son significativos o importantes para él (Calero, 2008, p. 121).

Además, Salazar y Llanos (2012) afirman que otro elemento significativo es la autoestima, ya que según estos autores condiciona el aprendizaje. Ausubel señala que la adquisición de aprendizaje se halla sometido a las actitudes básicas, de estas estriba que los límites de la percepción se hallen abiertos o cerrados, que una red dificulte o beneficie la integración de la estructura mental del estudiante, que haya más atención y concentración. Las redes internas muestran la autoimagen del estudiante, mientras pueda llevar a cabo alguna labor mediante la autoestima.

El aprendizaje significativo alcanza la adquisición de significados novedosos, siendo éstos resultado del aprendizaje significativo. La aparición de nuevos significados en el estudiante muestra la culminación de un proceso de aprendizaje significativo. El atributo más importante del proceso del aprendizaje significativo radica en que las ideas enunciadas simbólicamente se asocian sustancial con lo que el estudiante sabe, según un elemento vital de su estructura de saberes. El aprendizaje significativo reconoce que el estudiante muestra una actitud hacia éste, disposición para relacionar sustancialmente el material novedoso con su estructura cognitiva, como que es significativo para sí el material que aprende, siendo relacionable con su estructura de saber, de manera intencional y no al pie de la letra (Ausubel, 1961 citado en Ausubel, s.f.).

Más allá de cuánto significado potencial se relacione con la proposición especial, si la intención del estudiante radica en memorizar de manera arbitraria y literal, el proceso de aprendizaje y los resultados de éste serán mecánicos y no tendrán significado. Además, más allá de lo significativo que

sea la actitud del estudiante, ni el proceso ni el resultado del aprendizaje serán significativos si el aprendizaje no lo es, y si tampoco es asociable con su estructura cognoscitiva (Ausubel, s.f.).

La naturaleza del material no debe ser vago para que pueda relacionarse con las ideas pertinentes que se encuentren en el dominio de la habilidad humana. Esta característica del aprendizaje pertenece a la significatividad lógica, estando casi siempre presente en el aprendizaje escolar, ya que el contenido de la materia de estudio posee significado lógico. Otro elemento determinante difiere en base a la estructura cognitiva del estudiante. Por lo que para que el aprendizaje significativo ocurra no alcanza solo con que el material nuevo sea relacionable con las ideas convenientes y pertinentes en lo abstracto. El contenido ideático debe existir en la estructura cognitiva del estudiante, la disponibilidad y demás características de contenidos adecuadas en las estructuras cognitivas son las variables determinantes de la significatividad, por lo que este difiere con la edad, el coeficiente intelectual, la ocupación y clase social y cultura (Ausubel, s.f.).

2.2. El modelo de estilos de aprendizaje de Horney y Alonso

Los modelos teóricos para clasificar los estilos de aprendizaje los sitúan en la prevalencia de alguno de los procesos cognitivos y habilidades que se emplean para aproximarse al aprendizaje, siendo la forma en que algunos se refieren al acceso de la información, a los procesos cognitivos que median en el procesamiento de información, así como a los elementos que emplea el estudiante como estrategia de aprendizaje (Navarro, 2008 citado en Madrigal Gil & Trujillo Torres, 2014).

La preocupación por cada modelo tendía a que se identificara a uno que implicara los elementos del estilo de aprender de cada individuo en una integración sinérgica que los tornara sólidos para brindar a un individuo una particularidad en el aprendizaje. A esta inquietud de los teóricos y estudiosos se originó el modelo CHAEA, ya que en él se relacionan las variables que median en el aprendizaje, describiendo en sí mismo el proceso de aprender, surgiendo cuatro etapas que incumben las prevalencias que puede poseer un aprendiz por estos períodos (Madrigal Gil & Trujillo Torres, 2014).

Según Alonso, Gallego y Honey (2012 citados en Madrigal Gil & Trujillo Torres, 2014), en el entorno de la educación formal, este modelo circular de aprendizaje es dinámico cuando permite intervenir sobre el proceso de aprendizaje y sobre el aprendiz, siendo más eficiente y eficaz. Se hizo hincapié en las características de cada estilo, las más significativas en la descripción que llevan a cabo sus autores y en otras investigaciones.

El modelo de estilos de aprendizaje de Kolb (1984 citado en Escurra Mayaute, 2011) afirma que para aprender se debe procesar la información mediante:

- una vivencia directa y específica,
- una vivencia abstracta, que es la que se posee cuando se lee información o cuando la misma es narrada.

Según Escurra Mayaute (2011). las vivencias que se poseen, tanto concretas como abstractas, se convierten en saber cuándo suceden alguna de estas dos opciones:

- especulando y pensando sobre éstas,
- vivenciando activamente la información recibida.

El modelo de Kolb (1984 citado en Jara Quispe, 2010) define los estilos de aprendizaje por la experiencia y las habilidades por aprender, las cuales sobresalen por encima de las demás como consecuencia del aparato hereditario de las vivencias vitales, así como las exigencias del entorno. Este autor afirma que los estilos de aprendizaje son transitorios y dependen del estilo personal como del entorno que repercute en los escenarios de aprendizaje:

- **Convergentes:** emplean la conceptualización abstracta y la vivencia activa. Estos sujetos son buenos en hallar usos prácticos para las teorías, poseen capacidad para solucionar problemas y tomar decisiones. Estas habilidades son vitales para ser eficaces en carreras de especialista y en tecnología.

- **Divergentes:** se fundan en las vivencias concretas y la observación reflexiva. Estos individuos son buenos percibiendo sucesos desde diferentes puntos de vista. Enfrentan los escenarios mediante la observación de la acción, poseen intereses culturales abarcativos y le gusta recopilar información. Esta capacidad imaginativa y sensibilidad a los sentimientos es requerida para la eficacia en las artes, entretenimientos y carreras de servicio.

- **Asimiladores:** si se basan en la conceptualización abstracta y la observación reflexiva. Las personas con este estilo entienden de manera concisa y lógica, se hallan menos orientados a las personas, encontrándose más interesados en pensamientos abstractos, por lo que consideran más importante que una teoría posea consistencia lógica que practicidad. Este estilo de aprendizaje es vital para la eficacia en carreras de informática y ciencia.

- **Acomodadores:** se asientan en la práctica concreta y la experimentación activa. Estos sujetos poseen la capacidad de aprender de vivencias prácticas, le encanta realizar planes e involucrarse en vivencias que brinden reto. Su tendencia puede ser el proceder en base a intuiciones más que como resultado de un análisis lógico. Esto es vital para la eficacia en las carreras tendientes a la acción como la mercadotecnia y las ventas.

Por otro lado, Honey y Mumford (1986 citados en Ecurra Mayaute, 2011) definieron otros cuatro estilos de aprendizaje:

- **Activo:** contiene a los sujetos activos que se implican en las experiencias novedosas, se dejan llevar por los sucesos. Actúan primero y piensan después en las consecuencias.

- **Reflexivo:** engloba a los individuos que son observadores y analizan sus vivencias desde distintas perspectivas. Tratan de recopilar datos y analizarlos antes de llegar a una conclusión.

- **Teórico:** son los individuos que adaptan y completan sus observaciones en teorías complicadas y bien basadas lógicamente. Analizan y resumen la información y sus valores dan prioridad a la lógica y la racionalidad.

- **Pragmático:** son los sujetos que prueban opiniones, teorías y técnicas novedosas, pretendiendo comprobar si funcionan en la práctica. Les molestan las discusiones sobre algo. Son prácticos y acoplados a la realidad.

Estos estilos fueron transformados en su contenido por Alonso et al. (1994, 2002 citados en citados en Ecurra Mayaute, 2011), quienes los redefinieron como:

- **Activo:** son sujetos animado-espontáneos y arriesgados. Se encuentran interesados en las vivencias y en ir mutando.

- **Reflexivo:** son sujetos ponderados, receptores, analíticos e íntegros. Son observadores, pacientes, minuciosos, estudiosos y asimiladores.

- **Teórico:** son individuos sistemáticos, lógicos, imparciales, críticos y ordenados, son disciplinados, hipotetizadores, teóricos y exploradores.

- **Pragmático:** son sujetos investigadores, prácticos, eficientes y realistas, son veloces, reformadores, seguros de sí mismos, solucionadores de problemas y planificadores de sus acciones.

Por su parte, Rodríguez (2010) afirma que el estilo activo son los sujetos que se involucran de forma plena y sin prejuicios a nuevas situaciones. Poseen la mente abierta, no son escépticos y arremeten con entusiasmo las nuevas labores. Son personas del aquí y ahora, les gusta tener nuevas vivencias. Sus días son muy activos. Piensan que mínimo una vez hay que intentarlo todo. Luego cuando disminuye la excitación de una actividad, empiezan a buscar la siguiente. Crecen frente a los desafíos que son las nuevas vivencias y se aburren con los plazos extensos. Son sujetos de grupo que se envuelven en las cuestiones de los demás y se enfocan en su alrededor en todas las actividades. Son individuos que se comportan sin pensar en las secuelas, motivándose a involucrarse en nuevos retos, enunciándose abiertamente y enfrentando la vida espontáneamente. Son buenos para brindar ideas novedosas, aunque les molesta planificar y se aburren con el trabajo metódico y escrupuloso.

Por otro lado, el estilo reflexivo evidencia sujetos que consideran las vivencias y las observan desde distintas visiones. Recopilan información, estudiándolos detenidamente antes de arribar a alguna conclusión. Su filosofía reside en ser sensato. Les gustan considerar las alternativas antes de involucrarse. Gozan observando la conducta de los demás, oyéndolos y no interviniendo hasta que se encargaron de la situación. Generan un aire distante y condescendiente a su alrededor. Intentan interpretar los datos analizando sus ventajas e inconvenientes, les dan vueltas a las temáticas siendo cuidadosos al decidir. Les molestan los individuos que apuran las cosas eligiendo trabajar a conciencia en situaciones determinadas en lugar de elementos irrelevantes (Rodríguez, 2010).

En cuanto al Estilo Teórico, engloba a sujetos que poseen e integran las observaciones en teorías lógicas y complicadas. Se enfocan en las problemáticas de manera vertical escalonada, por períodos lógicos. Son perfeccionistas. Integran los sucesos en teorías afines. Les gusta analizar y resumir. Poseen un hondo su sistema de pensamiento para fundar principios, teorías y modelos. Estos sujetos piensan que si es lógico es bueno. Pretenden la racionalidad y la objetividad abandonando lo subjetivo y lo ambivalente. Señalan a las personas que solucionan las problemáticas metódicamente, que

les gustan las cosas ordenadas siendo afines con sus juicios y valores. Les es difícil ser creativos siendo perfeccionistas y descubriendo las inconsistencias. Buscan conclusiones claras pretendiendo descubrir las teorías o principios de los sucesos (Rodríguez, 2010).

Asimismo, Rodríguez (2010) señala que el Estilo Pragmático posee como punto fuerte la aplicación práctica de las ideas. Observan el elemento positivo de las ideas y aprovechan las oportunidades para vivenciarlas, les gusta actuar velozmente y con seguridad en sus opiniones y planes que les agradan. Son impacientes cuando hay sujetos que hipotetizan, caen a tierra cuando hay que decidir o resolver un problema. Su filosofía se funda en que si marcha es bueno. Las declaraciones del estilo pragmático permiten identificarlo con los sujetos que dicen lo que creen sin vueltas, considerando vital sólo lo que anda bien. Les gusta probar y se impacientan con opiniones sin importancia, rechazando los planteamientos que no son prácticos. Piensan que el objetivo justifica los medios para llegar a él y se esfuerzan por ser eficaces en sus trabajos.

Alonso, Gallego y Honey (2012) señalan que los rasgos cognitivos muestran la diferencia en los individuos sobre la manera de conocer, siendo clave los cuatro elementos básicos que señalan. A su vez, definen los elementos cognitivos como dependencia-independencia de campo, conceptualización y clasificación, relatividad frente a impulsividad, y las modalidades sensoriales.

Asimismo, se encuentran los rasgos afectivos entre los que se encuentra el deseo y la habilidad para aprender, la motivación y la perspectiva, la decisión y la necesidad de aprender, condicionando los niveles de aprendizaje, las vivencias anteriores y los favoritismos. En los rasgos fisiológicos se hace hincapié en la atribución de los biotipos y los biorritmos, conteniendo en esta visión las teorías neurofisiológicas del aprendizaje. Contiene el proceso perceptivo como elemento de las calidades y los procesos comunicativos del aprendizaje y que diferencia a los sujetos (Alonso et al., 2012 citados en Madrigal Gil & Trujillo Torres, 2014).

Etapas del ciclo de Aprendizaje			Estilos de Aprendizaje
Kolb (1984)	Mumford (1990)	Alonso, Gallego & Honey (1994)	
Experiencia concreta	Tener una experiencia	Vivir la experiencia	Activo
Observación reflexiva	Repasar la experiencia	Reflexión	Reflexivo
Conceptualización abstracta	Sacar conclusiones de la experiencia	Generalización, elaboración de hipótesis	Teórico
Experimentación activa	Planificar los pasos siguientes	Aplicación	Pragmático

Figura 2. Ciclo de Aprendizaje y Estilos de Aprendizaje.

Fuente: Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (2012). *Los estilos de aprendizaje Procedimientos de diagnóstico y mejora* (8° ed.). Bilbao: Mensajero.

2.3. Estilos de aprendizaje y el sistema educativo

El estudio de los estilos de aprendizaje se encuadra dentro de las perspectivas pedagógicas coetáneas que insisten en la creatividad, y en el aprender a aprender. El único sujeto educado es quien ha aprendido a aprender, a adaptarse y cambiar (Rogers & Freiberg, 1975).

Es vital poseer una mirada creativa de la educación por el impacto positivo que posee la creatividad en los sujetos, por las posibilidades de innovaciones educativas y por la relevancia de suscitar la creatividad en distintos ámbitos, niveles y sucesos. Generar ambientes creativos es relevante para las personas, y para las sociedades con las problemáticas que poseen. Estos solo pueden solucionarse observándolos desde distintos puntos de vista y marcos heterogéneos. Una acción educativa significativa desde lo social es incitar maneras de pensar divergentes, de solucionar problemas y de tomar decisiones (Elisondo, 2015).

Por otro lado, Elosúa y García (1993) afirma que el proceso de aprender a aprender posee dimensiones importantes relacionadas a la cognición y la metacognición. El primer término es genérico refiriéndose a procesos

cognitivos como atención, memoria, percepción, pensamiento, razonamiento, entre otros. El segundo término se refiere a saber y control de los procesos cognitivos. El entrenamiento cognitivo pretende promover habilidades, procedimientos o estrategias para lograr, elaborar y recuperar información (Novak & Gowin, 1988 citados en Elosúa & García).

El punto vital del aprender a aprender reside en brindar a la persona herramientas que lo ayuden a tomar conciencia del proceso de aprendizaje, siendo el sujeto quien lo inspeccione y controle. Por lo que frecuentemente se habla de psicología del aprendizaje para promover el conocimiento metacognitivo. El aprender a aprender debe realizarse en un ambiente real: la mejor manera de lograr estas estrategias es a través de todo el proceso de aprendizaje en los distintos ámbitos, contando con la asistencia y el compromiso de los docentes (Elosúa & García, 1993).

Según Driscoll y Vergara (1997 citados en Rodríguez Garza, Sanmiguel Salazar & Hernández Vallejo, 2012), en la actualidad hay un proceso sobre la transmisión de saberes a la construcción de los mismos, y desde esta perspectiva, se piensa que una comunidad de aprendizaje impulsa a una cultura de aprendizaje, donde éste y la creatividad son apuntalados y estimulados mediante estrategias que animan a los que aprenden a tener objetivos posibles y a regular las conductas para lograr esto.

En todos los países del mundo se están transformando las estrategias de los sistemas educativos. Los consensos sobre estas modificaciones privilegian la educación, el saber y al aprendizaje como elementos principales del crecimiento, desarrollo y la capacidad de los países, por lo que se debe educar y formar a los estudiantes para que den una respuesta a esta sociedad versátil, donde hay demanda de habilidades de aprendizaje (Rodríguez Garza et al., 2012).

Sin embargo, Alonso García y Gallego Gil (s.f.) afirman que la teoría de los estilos de aprendizaje no llegó tan profundamente a áreas vitales como la Educación Especial y el aprendizaje mediante tecnología. A pesar de que se han realizado estudios, se debe profundizar más en estas áreas. El punto de partida de las perspectivas que los estudiosos han otorgado a la Teoría de los Estilos de Aprendizaje tiene su inicio en las diferencias individuales. Los sujetos piensan, sienten, aprenden y se comportan de distintas maneras. Hay diferencias naturales, como las particularidades faciales, cabello, altura, tono

de voz. Asimismo, hay otras diferencias entre los individuos que conciernen a los niveles de conducta, preferencias y habilidades de cada sujeto.

Cabe destacar que el modelo constructivista se enfoca en el alumno y sostiene que éste realiza una construcción propia de saberes que se van desarrollando cada día. Plantea que el saber es una construcción del sujeto que se lleva a cabo con los conocimientos que ya posee. Por otro lado, los modelos educativos actuales plantean la educación basada en competencias en base a una perspectiva holística que hace hincapié en el desarrollo constructivo de habilidades en los alumnos (Cuevas Guajardo, Rocha Romero, Casco Munive & Martínez Farelas, s.f.).

Las habilidades son capacidades biopsicológicas que poseen tanto los sujetos como las competencias, el saber y las habilidades apreciadas por la sociedad y la cultura. Las mismas poseen su base en lo que los individuos pueden hacer desde sus condiciones neurofisiopsicológicas: pueden ser específicas, cuando se necesitan en ciertas labores, e integrativas, cuando se llevan a cabo en escenarios complejos (Connell, Sheridan & Gardner, 2003 citados en Portillo-Torres, 2017).

Las diferencias individuales se esbozan desde una visión fisiológica y psicológica. Los estudios de la psicofisiología de la actividad cerebral han sido de mucho interés. La distinción entre las actividades de cada uno de los hemisferios cerebrales y la representación de las labores que se emplean para su realización en los hemisferios cerebrales brindan líneas de reflexión insinuantes (Cohen, 1982 citado en Alonso García & Gallego Gil, s.f.; Levy, 1990 citado en Alonso García & Gallego Gil).

Por lo tanto, la necesidad de considerar las variables individuales que repercuten en el desempeño escolar de los alumnos, es parte de los retos a los cuales deben afrontar los educadores para lograr el proceso de perfeccionamiento que vive la escuela en la mayor parte de los países. Al ser distintos los estilos de aprendizaje, se necesita de una enseñanza específica, aunque es desconocida para el maestro, sin conocer que es vital el detectar la manera de aprender de éstos, más que con el nuevo modelo reforzado se intenta que los docentes desempeñen sus labores de manera estratégica, con métodos nuevos, pero necesitando del saber del proceso de aprendizaje del alumno (Alanis & Gutiérrez Rico, 2012).

Según Cabrera Murcia (2007), se llevaron a cabo acciones que permiten

analizar qué elementos del sistema educativo pueden repercutir en el rendimiento de los niños. En el actual contexto educativo existen tres componentes claves derivados de otras disciplinas como las neurociencias, la psicología cognitiva y la psicología educativa son:

- la estructura neurológica del cerebro humano sobre el procesamiento y almacenamiento de los datos (Hardiman, 2001 citado en Cabrera Murcia, 2007)
- la atención a las percepciones,
- la atención a las emociones (Efklides & Volet, 2005 citado en Cabrera Murcia, 2007).

Según Cusel, Pechin & Alzamora (s.f.), el contexto es el grupo de elementos externos, como el ambiente físico y social donde se halla la escuela, las particularidades y demandas del entorno socio-económico de los estudiantes y sus familias, su influencia y vínculo con otras instituciones, entre otros; las cuales repercuten en la escuela y determinan su gestión y el accionar de los maestros. Por su parte, las variables internas son los recursos, infraestructura, actores escolares, entre otros.

Según Prieto Castillo (1990 citado en Cusel et al., s.f.), los sujetos realizan lecturas del ambiente que permiten entender lo que ocurre y promover una reconstrucción histórica tendiente a aclarar ese presente. En el caso del entorno educativo, existen representaciones sociales que hacen que se perciba de cierta forma, llevando a homogeneizar el ambiente, a ignorar las diferencias dentro de la cultura, la escuela, el grupo y a naturalizar cierta visión sobre cómo deben ocurrir los hechos. Este proceso opera al observar, de la apreciación de lo visto y en la toma de decisiones sobre cómo comportarse al respecto.

Cusel et al. (s.f.) afirman que las prácticas de los alumnos se generan en base a momentos interrelacionados, siendo la observación uno de los primeros, en el cual se recopila información sobre los elementos contextuales vitales para la construcción de la actuación del mismo.

En adición, las interrelaciones de los tres componentes mencionados le permiten al alumno responder y trabajar de forma particular en las exigencias de una tarea de aprendizaje. Existe un grupo de niños pequeño que son los que se benefician de los aprendizajes, siendo solo respetados los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños que se favorecen con estos métodos y que poseen un desempeño escolar normal. Por otra parte, en los extremos se

hallan dos grupos de niños que no se amoldan a los métodos de enseñanza empleados y poseen dos formas de desempeño escolar enfrentadas una de la otra (Cabrera Murcia, 2007).

Según Cabrera Murcia (2007), los niños que sin poseer un déficit cognitivo no logran los requerimientos solicitados por el sistema, y como resultado poseen un bajo desempeño en el aprendizaje. Por otro lado, están quienes no sobresalen y logran un elevado desempeño frente al aprendizaje. Para estos grupos, las metodologías empleadas son impropias ya que no cubren sus diferencias individuales, por lo que se encuentran destinadas a fracasar.

Niños con bajo desempeño escolar y con dificultades para aprender	Niños con desempeño escolar normal	Niños con alto desempeño escolar
Métodos de enseñanza inadecuados		
Niños con ritmos y estilos de aprendizaje no respetados por la educación tradicional	Niños con ritmos y estilos de aprendizaje respetados por la escuela tradicional	Niños con ritmos y estilos de aprendizaje que sobresalen "a pesar" de la educación tradicional

Figura 3. Categorización de los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños en el sistema tradicional.

Fuente: Cabrera Murcia, E. P. (2007). Dificultades para aprender o dificultades para enseñar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 1-7

Por ende, Cooper (2001 citado en Cabrera Murcia, 2007) afirma que la idea de estilos de aprendizaje se encuadra en el sistema educativo como el elemento clave para describir las distinciones individuales en el ambiente de aprendizaje. Sin embargo, la presencia de distintas maneras de aprender o de afrontar una labor, se transforma en una complicación a la hora de enseñar más que en un facilitador de la enseñanza. Una educación de calidad requiere enseñar a los alumnos como aprender, recordar, pensar y automotivarse (Genovard, 1990 citado en López García, 1996; Norman 1980 citado en López García; Ruiz & Ríos, 1994 citado en López García)

Actualmente existe preocupación por mejorar su esfuerzo en el aula y enfrentar nuevas realidades y objetivos, basándose en el saber e implicación en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Es un cambio que el

maestro se encuentra está sufriendo y que repercute en un estilo de enseñanza en el que ha prevalecido la transmisión de saberes conceptuales, caracterizándose por la exigencia de contar con los contenidos claros, saber informarlos mediante la clase magistral, contar con la habilidad de responder de manera correcta las preguntas que les realizaran los estudiantes, así como otros elementos que repercutían en los elementos formales de su metodología. Estos elementos se van almacenando en una experiencia que genera un dominio y una cualificación implícita del docente, y satisfacción en los estudiantes.

De acuerdo a Gallego (2013), hay que preguntarse si el maestro posee una formación y capacitación en los estilos de aprendizaje. Hay que saber interpretar correctamente el autoanálisis de los estilos de aprendizaje para entender las decisiones y estrategias predilectas de enseñanza. Comúnmente, el estilo personal de aprendizaje del docente se transforma en su estilo preferente de enseñanza. La capacitación personal puede conseguirse con estudio o con participación en algún curso. Para el primero existe material de apoyo y orientación.

2.4. Las necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad

Desde hace 20 años, el concepto de necesidades educativas especiales se originó relacionado al tratamiento especial que necesitaban algunos estudiantes, por lo que se relaciona a las diferencias individuales. Se solicitaba a todos los centros para que tomaran estas diferencias individuales de los estudiantes y planificaran, en base a la diversidad, su respuesta educativa (MEC, 1992 citado en González-Gil, 2011).

Warnock (1991 citado en González Fontao, 2000) afirma que es la obligación de los servicios educativos capacitar a los niños que lleguen tan lejos como pudieran a través del camino educativo, ayudándolos a sobreponerse a los obstáculos. Brindar esta ayuda es responder a las necesidades educativas especiales de esos niños. Esta concepción siempre latente en el pensamiento educativo se torna relevante a fines de los 70 y a principios de los 80.

En la actualidad, las necesidades educativas especiales se emplean

para referirse al conjunto de individuos es el resultado de un progreso ideológico, social y educativo. Las ideas sociales en referencia a ciertos grupos marginales se han transformado con el tiempo, tornándose menos peyorativos. La democratización de las colectividades generó igualdad en los derechos, como la no discriminación por género, opinión, raza o peculiaridades físicas y psíquicas. Esto llevó a asignar nombres sin ser despectivo, no estimulando el apartamiento, el temor o la ofensa (Garrido, 1993 citado en González Fontao, 2000).

De esta forma, la atención a las necesidades educativas especiales de los estudiantes se ajusta a la atención a la diversidad, considerando que no todos poseen necesidades educativas especiales. La diversidad en las escuelas es notoria, las diferencias entre los estudiantes en cuanto al aprendizaje siempre se hallaron presente, no teniendo sentido buscar el límite para establecer hasta donde una necesidad es usual y donde comienzan las necesidades educativas especiales. Se debe avalar el derecho a la educación para todos los estudiantes, corroborando que el proceso educativo tenga lugar (González-Gil, 2011).

Según Arnáiz (2004 citado en González-Gil, 2011), el término diversidad se encuentra más extendido que el de educación especial, debiéndose desmitificar una labor educativa enfocada solo en los estudiantes especiales, así como en las labores y centros dedicados a ellos. De acuerdo a Mir (1997 citado en González-Gil, 2011) señala que la diversidad no puede delimitarse unilateralmente, haciendo hincapié en la diferencia como específica de una sola condición, siendo consecuencia de combinaciones específicas complejas de las condiciones internas y externas que convergen en los sujetos.

Gimeno (2000 citado en González-Gil, 2011) señala que cuando sostiene que la diversidad se refiere a la situación de los individuos de ser distintos, siendo digno de ser respetado en una democracia, es tan normal como la vida, debiendo acostumbrarse a vivir con la misma y a trabajar en base a ella. Señala que las prácticas educativas se enfrentan con la diversidad como un hecho de la realidad.

Por su parte, Gimeno Gómez (2002) afirma que la atención a la diversidad es uno de los pilares desde donde se sostiene el sistema educativo, siendo un elemento en los que se tornan más notorias las diferencias en las visiones educativas. Señala que la diversidad se encuentra ligada a la

comprensividad, uno no logra su máximo significado sin el otro. Esto es tanto como democratización de la enseñanza y como aval de la significatividad de los saberes.

La noción de diversidad es tan extensa que lleva a la individualización de la enseñanza, a la idea de educación personalizada. Las discapacidades provocan necesidades educativas especiales a las que se deben responder a través de la atención en los centros de educación especial o con un programa de integración (Gimeno Gómez, 2002).

En cuanto a la legislación vigente en Argentina, la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 (2010) no hace casi mención de los sujetos con discapacidad. No obstante, la Ley N° 22.431 del Sistema de protección integral de los discapacitados, señala que el Estado brindará a los sujetos con discapacidad que no posean obras sociales los servicios de rehabilitación integral, formación laboral o profesional, préstamos y subsidios tendientes a permitir su actividad laboral o intelectual, regímenes distintos de seguridad social, escolarización en escuelas comunes con los apoyos requeridos gratuitamente, o en instituciones especiales cuando según el nivel de discapacidad no puedan escolarizarse en la escuela común, y orientación individual, familiar y social.

Asimismo, como se mencionó en la introducción de este trabajo, la Ley de Educación Nacional N° 26.606 (2006) define la Educación Especial como la modalidad del sistema educativo que se encarga de brindar educación a los sujetos con discapacidades en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo, rigiéndose por el principio de inclusión educativa. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología avalará la integración de los estudiantes con discapacidades de acuerdo a las posibilidades de cada uno.

Los principios de normalización y de integración de los estudiantes en el sistema escolar común requiere el tratamiento de las necesidades educativas especiales dentro del diseño curricular base, conformando la finalización del proyecto educativo que rige la educación escolar. Esto sostiene que el currículo oficial se encuentra sometido a adaptaciones en base a las necesidades educativas especiales y que el tratamiento de las mismas debe encontrarse presente en el proceso de creación del proyecto de centro, así como los proyectos curriculares y las programaciones del aula (Coll, 1992 citado en Ortíz González, s.f.),

El currículo para la educación especial no es distinto al de la enseñanza común, debiendo ser la escuela la que brinde respuesta a las distintas necesidades educativas especiales. El diseño curricular base es el punto de inicio desde donde proviene la propuesta de intervención mediante las distintas concreciones y las adaptaciones, hasta llegar a las distintas adaptaciones curriculares individualizadas en base a las necesidades educativas especiales detectadas (MEC, 1992 citado en Ortíz González).

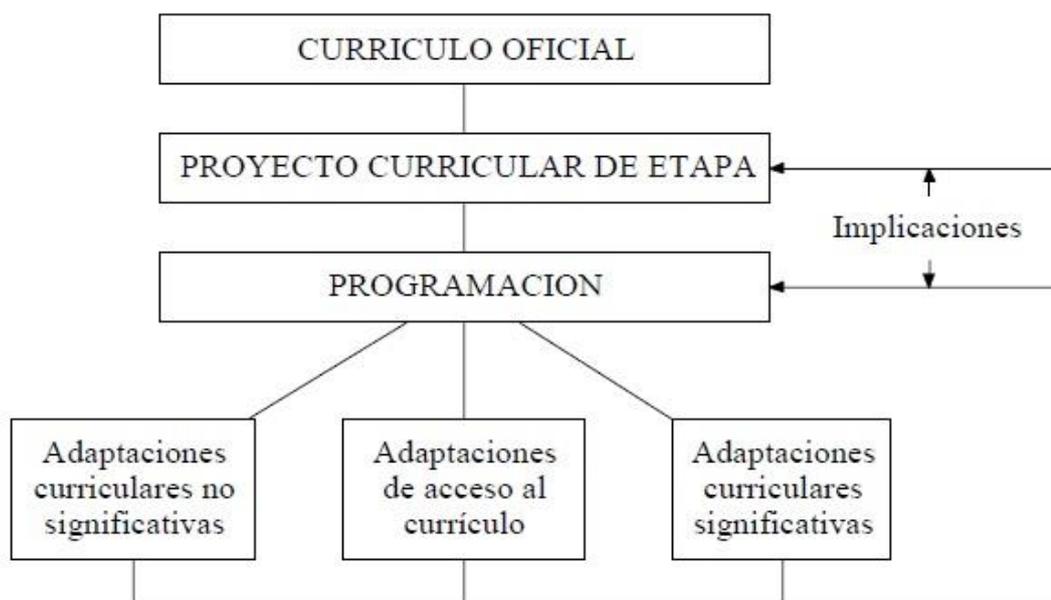


Figura 4. Adecuación del currículo ordinario.

Fuente: Ortíz González, M. C. (s.f.). Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto. Recuperado el 16 de abril de 2017 de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5CNEE.pdf>

Esto aparece en el esquema referente a la estrategia de adaptación del currículo común en base a los ajustes individuales que se llevan a cabo para un estudiante con necesidades educativas especiales. Las transformaciones pueden abarcar adaptaciones de acceso al currículo, estas adaptaciones curriculares se refieren a los elementos básicos del currículo. Según esto, las necesidades educativas especiales de un estudiante que no se hayan cubierto por el currículo común necesitan una respuesta específica, debiéndose realizar adaptaciones individuales en base a la programación del grupo-clase y que deben encontrarse en un documento individual de adaptaciones curriculares (MEC, 1992 citado en Ortíz González, s.f.).

Más que identificar el déficit, se debe encontrar la respuesta educativa

requerida sobre como enseñar, cuándo hacerlo y qué, cómo y cuándo analizar (Booth, Swann, Mastersoms & Potts, 1992 citado en Ortíz González, s.f.; Hegarty & Evans, 1985 citados en Ortíz González, Wedell, 1986 citado en Ortíz González).

El desarrollo de los individuos con discapacidad intelectual es igual al proceso de los demás niños, a pesar de que ocurre con retrasos o fijaciones, sin lograr un equilibrio, distinguiéndose del niño común en el ritmo de desarrollo y en el nivel evolutivo logrado. El comportamiento adaptativo y social es variable, y no se puede referir a las particularidades semejantes en todo el grupo. No hay dos sujetos deficientes o no que posean las mismas vivencias situacionales ni la misma conformación biológica. De esta forma, la variabilidad es grande (Cegarra Andrés & García Vilar, s.f.).

Sin embargo, mediante estudios experimentales se estableció la presencia de características distintivas entre sujetos con discapacidad intelectual. Las mismas deben ser consideradas ya que cualquier programa educativo que se ponga en marcha va a estar restringido por las mismas y puede llegar a ser un impedimento en el desarrollo de los sujetos. Para conocer las particularidades hay que analizarlas, comprendiéndolo como un proceso cuyo objetivo es lograr el mejor saber del estudiante. Sobre cada alumno con retraso mental se debe conocer su habilidad de adaptación, su funcionamiento en las diferentes dimensiones de las capacidades de adaptación en los entornos en que se despliega, y su desarrollo del lenguaje, cognitivo y motriz (Cegarra Andrés & García Vilar, s.f.).

Para llevar a cabo la evaluación, no hay un instrumento psicométrico específico que permita establecer límites cuantitativos. El análisis del retraso mental debe llevarse a cabo desde perspectivas extensas, empleando procedimientos, instrumentos y distintas técnicas. Las entrevistas con los padres y con los sujetos que conviven, más cantidad de horas con el sujeto, la apreciación directa y la aplicación de pruebas estandarizadas, van a permitir que el sujeto que lleva a cabo el análisis recopile más información descriptiva de la conducta del niño. La misma debe ser analizada y comparada con las conductas habituales para la edad y grupo cultural del individuo, para decidir sobre su retraso y sobre el programa de apoyos. Este proceso necesita que el profesional que toma las decisiones, posea una experiencia acreditada en este

trabajo y que lo lleve a cabo con padres y profesores (Cegarra Andrés & García Vilar, s.f.).

García Pastor (1999 citado en Doménech, Esbrí, González & Miret, 2003) señala que la manera de vincularse con los sujetos con discapacidad se encuentra afectada por las vivencias, así como por la manera en que se define la discapacidad. Al comienzo era comprendida con criterios médicos y psicológicos. Existen una corriente de influencia estadounidense que generó el etiquetado y la individualización de la discapacidad, mientras que la británica señala que la realidad social pertenece a los participantes y son ellos los que marcan las categorías, enfocándose en el análisis de políticas sociales y educativas.

Según Ingrassia (2017), en Argentina, se presentó el Plan Nacional de Discapacidad con la meta de generar un país más inclusivo, donde todos los individuos posean la oportunidad de desarrollarse y crecer. Participan del plan el Gobierno Nacional, las provincias y los municipios con sus respectivas áreas de discapacidad, las ONG's y las empresas con la responsabilidad social empresaria. El objetivo del proyecto es que los sujetos con discapacidad logren un proyecto de vida autónomo y sus derechos se encuentren avalados en cuanto a salud, educación, trabajo y accesibilidad, es decir, todos los derechos que gozan los sujetos. Se debe trabajar en la discapacidad que existe en el país, la cual es diferente a la de otros países, ya que cada uno posee su problemática.

Actualmente, se continúa tomando de manera crítica la discapacidad y algunos padres se resguardan en las etiquetas, como una manera de registrar la ayuda que requieren sus hijos en el orden existente. Esto genera otra dificultad para el logro de una cultura integradora, ya que mientras el discurso educativo evidencia la necesidad de una transformación, en los servicios sociales se conserva un discurso esencialista, y una organización de los servicios que rige a la especialización en lugar de a la eliminación de barreras. La integración escolar piensa a la escuela abierta a la diversidad como un establecimiento flexible que debe adaptarse a los requerimientos de los estudiantes, que ofrezca variedad de procedimientos (García Pastor, 1999 citado en Doménech et al., 2003).

Asimismo, Diez (2004) afirma que la tendencia mundial es permitir la participación de los estudiantes discapacitados y/o con necesidades educativas

especiales en escuelas comunes, siendo beneficioso para ellos. Dentro de las fundamentaciones se menciona el rol del Estado, el cual pretende igualar y avalar a nivel individual las posibilidades educativas. La integración surge como una de las posibilidades, aunque no puede asignarse a todos los casos, sin haber analizado las ventajas que pueda aportar a cada alumno.

La disposición pretende que la orientación y apoyo para la integración sea una de las acciones esenciales en el servicio a la comunidad, se pretende la organización de un equipo de integración en cada escuela especial y el establecimiento de lugares de reflexión, de los cuales podrá proceder la decisión y el escogimiento de la estrategia de intervención para cada niño y su ambiente (Diez, 2004).

2.5. La integración escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales

Entre los diversos elementos que hacen más exhaustivo la labor en el aula de las escuelas, se hayan los niños que a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje poseen dificultades para aprender, siendo más latentes, por lo que el sistema educativo debe brindar respuesta más rigurosamente, ya que las demandas que posee cada niño se deben a su individualidad. Entre ellas, la noción de discapacidad se inscribe en la cuestión de la Integración en los espacios educacionales comunes, siendo algo novedoso para quienes no se encuentran totalmente informados de la forma en que se debe realizar este proceso y que es un gran desafío (Arias Nahuelpan, Arraigada Pérez, Gavia Herrera, Lillo Martínez & Yáñez González, 2005).

La integración de niños con y sin discapacidad no posee más de un siglo de existencia, fortaleciéndose luego de la segunda mitad del siglo XX, por lo que antes muchas personas eran separadas y destituidas de los sistemas sociales (Franklin, 1996 citado en Ossa Cornejo, 2014). Esto pone en observación el hecho de que la integración social como elemento que permite la afiliación de los sujetos a las oportunidades, es reciente, por lo que se encuentra en proceso de consolidación, compartiendo las características del sistema que pretende suplir (MINEDUC, 2003 citado en Ossa Cornejo;

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005 citado en Ossa Cornejo).

La integración de estudiantes con necesidades educativas especiales a las escuelas comunes es una cuestión de gran importancia social. A finales de los 60' se empieza a ver la importancia de que los sujetos con discapacidad posean una vida digna con los mismos derechos, lo que involucraba permitirle el acceso a una educación con los demás niños en las escuelas comunes. La integración escolar es pensada como una opción educativa que permite a los sujetos con discapacidad ser parte en los momentos del quehacer social, escolar y laboral, ayudadas con recursos y apoyos cuando sea necesario. El principio de integración avala el derecho que poseen los sujetos con discapacidad a desenvolverse en la sociedad sin ser discriminado (Arias Nahuelpan et al., 2005).

El recibir estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, evidenció que en todos los establecimientos hay estudiantes con distintas particularidades y que nunca habían sido tenidos en cuenta como estudiantes que requerían de Educación Especial. La toma de conciencia de los distintos estilos de aprendizaje, elementos de carácter, velocidad de entendimiento, gustos y motivaciones fue evidenciando la relevancia de considerar las exigencias de ajuste a las limitaciones observables, sino a todas las que no eran notorias, para generar una enseñanza distinguida, adaptada a cada caso a atender a la diversidad (Gómez, 2002 citado en Amaro Arista, 2014).

La integración posee dos elementos claves que la definen: existe un modelo educativo que protege a los distintos estudiantes que poseen necesidades educativas especiales, los provenientes de culturas y lenguas diferentes o con ciertas particularidades físicas, sensoriales, afectivas o cognitivas, que con la lógica de la homogeneidad se hallaban fuera del sistema y que ahora se encuentran integrados (Muntaner Guasp, 2010).

Barrio de la Fuente (2009) afirma que “el término integración está siendo abandonado, ya que detrás del mismo subyace la idea de que se orienta únicamente a alguien que ha sido excluido previamente, intentando adaptarlo a la vida de la escuela” (p. 16)

Por su parte, la European Disability Forum [EDF] (2009) afirma que “la integración es una cuestión de ubicación de los estudiantes con discapacidad

en las escuelas, en donde tienen que adaptarse a la enseñanza y aprendizaje existente y a la organización de la escuela” (p. 3).

El proceso de integración educativa es un área fundamental dentro de la evolución de una institución escolar, ya que se expone que para el cambio se debe repensar el proceso educativo, para así lograr efectivamente el desarrollo de una escuela más inclusiva frente a la diversidad (Manosalva, 2002 citado en Ossa Cornejo, 2014).

El proceso de integración educativa no transformó las pautas culturales e interaccionales de los grupos sociales ni de las escuelas. Por lo que la transformación debe repercutir en el paradigma que mantiene la visión de la educación y de la escuela tradicional, debido a que todavía existen prácticas homogeneizadoras, discriminadoras y autoritarias en el sistema escolar que van en contra de la integración. Para transformar las prácticas educativas, se debe reorganizar el sentido y la causa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dejándose de lado las barreras sociales y organizacionales que impiden el proceso de integración escolar en las escuelas (Lissi, Grau, Salinas & Sebastian, 2011 citados en Ossa Cornejo, 2014).

Frente al reconocimiento de la diversidad se origina la integración escolar, siendo el proceso que permite al niño a desplegar una vida como un sujeto social, en que la escuela le otorga los medios y elementos para participar de las actividades escolares y sociales (Blanco, 1999 citado en Vega Godoy, 2009).

La diversidad debe ser considerada en su conjunto, ya que hay niños que, sin mostrar discapacidad, poseen una necesidad educativa especial. El maestro debe atender la diversidad en la cultura, las costumbres y planteamientos, y los elementos internos como los estilos de aprendizaje, el desarrollo físico, social, psicológico, afectivo y las diferentes discapacidades que muestran los estudiantes en el aula, debiendo estar listo para encargarse, actuar y lograr los resultados que se esperan de los procesos educativos (Amaro Arista, 2014).

La Integración e Inclusión Educativa pretende que los niños con Necesidades Educativas Especiales sean integrados en escuelas comunes, y se espera que estos niños mejoren sus habilidades físicas, intelectuales y vinculares con los demás, desarrollándose con distintos individuos, además de que beneficia la integración social, la similitud de oportunidades y la reducción

en la discriminación que hay con los sujetos especiales (Jiménez & Vila, 1999 citados en Amaro Arista, 2014).

Según Vega Godoy (2005), la integración es el principio de normalización, siendo el proceso que se retroalimenta, no solo preocupándose de que los sujetos con necesidades educativas especiales se integren a la sociedad, haciendo que el resto de los sujetos que conforman la sociedad se alineen a los valores y códigos de estos sujetos. Cuando la normalización se traslada al entorno educativo se habla de integración escolar, siendo una revolución en las prácticas, en la concepción y el diseño de los servicios educativos.

Desde la visión de la integración educativa, la escuela es una institución abierta a la diversidad, la cual socializa, avala una atención diferenciada y personalizada como respuesta a los requerimientos educativos de sus alumnos, conteniendo las más complejas, es decir, las especiales, como el déficit sensorial, motor, verbal, intelectual, o las dificultades o fallas en el entorno familiar o social, por un desajustes en el aprendizaje o en el comportamiento, o por la combinación de estos elementos que repercuten negativamente en el desarrollo del estudiante (Vega Godoy, 2005).

Vega Godoy (2009) afirman que se originan dudas y actitudes negativas con respecto al proceso de integración, que se relacionan con el desconocimiento, la poca socialización y sensibilidad frente a la cuestión, debido a que las necesidades educativas especiales continúan siendo un dilema. El miedo a lo desconocido, a no enfrentar y tratar con las diferencias, son obstáculos en este proceso. Las perspectivas de los docentes sobre el rendimiento de sus alumnos y los argumentos para explicar el éxito o fracaso académico repercuten en los resultados.

La UNESCO (1988 citado en Lavilla Cerdán, 2013) afirma que, al referirse a la educación especial en distintos países, se habla en términos de carencia, lo cual es negativo y despectivo, debido a que acentúa las discapacidades más que las posibilidades. Asimismo, involucra un modelo errado de lo que genera las dificultades en el aprendizaje considerándolas como arraigadas en el sujeto, por lo que se deja de lado las cuestiones ambientales que son los que más complican el aprendizaje y perturban la planificación pedagógica.

La educación especial no puede ser definida en referencia al sitio donde debe impartirse, sino en base a las necesidades que debe satisfacer en los sujetos con discapacidad, considerando que las aulas deberían transformar su marco de incumbencia tradicional, conteniendo dimensiones más abarcativas en la escuela. Las modalidades que la integración escolar debe efectuar en función de las necesidades del estudiante son diversas en base a la política educativa de cada país, en lo referido a la forma de compartir de estos estudiantes el tiempo de permanencia en un aula común o en un centro (Lavilla Cerdán, 2013).

Asimismo, Marchesi, Coll y Palacios (1998) señalan que hay un vínculo entre la conducta de los estudiantes y lo que se espera de ellos. La poca expectativa hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales en el área del aprendizaje o del comportamiento social afecta sus ritmos de aprendizaje.

Las modificaciones en la predisposición y las actitudes de los docentes hacia la diversidad, son vitales para realizar la integración. Es muy importante avanzar en los procesos de atención a la diversidad, brindar a los maestros herramientas conceptuales y metodológicas para convertir sus esquemas anteriores, sus representaciones, sustituyendo las visiones homogeneizadoras de la enseñanza por perspectivas nuevas enfocadas en la diversidad. De esta manera, se podrá realizar la mejora de las prácticas en el aula (Vega Godoy, 2009).

Los centros escolares necesitan de una reorganización interna para perfeccionar el aprendizaje de sus estudiantes, y suministrar a los que posean necesidades educativas especiales entornos más normalizados. Esto requiere que la escuela atienda a sus estudiantes sin importar sus particularidades, reconociendo que la problemática de un estudiante no solo se enfoca en él mismo, sino también en las particularidades del ambiente escolar en el que se halla (Vega Godoy, 2005).

Como parte del sistema educativo, Lavilla Cerdán (2013) afirma que la educación especial debe asumir los elementos de este sistema con presencia en el proyecto educativo. La definición que puede ser representativa del rol que debe poseer la educación especial en su contestación a las complicaciones de aprendizaje y la integración de niños con necesidades educativas especiales, es la de Johnson y Johnson (1987), quienes señalan que es el ofrecimiento a

todos los estudiantes deficientes de una oportunidad educativa de acuerdo a la alternativa menos prohibitiva, fundada en programas de enseñanza individualizada, involucrándose en el proceso e implicando a los padres, y tendiente a permitirles el acceso a sus compañeros no deficientes, y la interacción constructiva con estos.

No obstante, Tenorio Eitel y González García (2004) afirman que, para muchos sujetos del entorno educativo, la integración es un reto distante de llevarse a la práctica, con diversos costos y problemáticas vinculadas a la organización y al rol del profesional. Estos son obstáculos para el desarrollo de la integración escolar, para evitar la integración en las escuelas comunes, como para desincentivar a las mismas de llevar a cabo estos proyectos, considerando la falta de capacidades para enfrentar este desafío. Esto sucede en los casos en los que comenzó la movilización de estudiantes de la escuela especial a la común, sin que se encuentren dadas las condiciones en las escuelas, ni en los maestros.

Esto provocó desmotivación en la escuela y una respuesta impropia para los estudiantes integrados, que siguen siendo segregados, y para los cuales no hay capacidad para amoldar las prácticas docentes que generen su inclusión. Esto concuerda con la experiencia internacional a favor de la integración, cuando se dio respuesta desde la racionalidad a la diversidad humana, vista como una cuestión que dificulta la enseñanza-aprendizaje y no como una particularidad de la experiencia de los sujetos, (Jiménez & Vilá, 1999 citados en Tenorio Eitel & González García, 2004) en un sistema educativo que ha brindado una educación homogenizadora y enfocada en un estudiante promedio.

La crítica que hacia esta manera de llevar a cabo la integración escolar, llevó a repensar la noción de integración escolar por la de inclusión. Esta se refiere al mantenimiento de un currículo para todos, pensado para promover la igualdad y respeto por las especificidades, con estrategias de aprendizaje que creen en la atención a las diferencias y la flexibilidad (Tenorio Eitel & González García, 2004).

CAPÍTULO III

3. METODOLOGÍA

El propósito de este estudio es indagar las diferencias en los diferentes estilos de aprendizaje en adolescentes que poseen necesidades educativas especiales y en quienes no las poseen. La investigación será de tipo transversal, y tendrá un diseño descriptivo comparativo no experimental.

3.1. Objetivo general

- Determinar las diferencias generadas por la presencia de necesidades educativas especiales en los diversos estilos de aprendizaje de los adolescentes.

3.2. Objetivos específicos

- Describir la muestra según la edad, el sexo, la presencia de necesidades educativas especiales y, en caso de corresponder, el diagnóstico.
- Determinar los diversos estilos de aprendizaje de los adolescentes.
- Comparar los estilos de aprendizaje de los adolescentes con y sin necesidades educativas especiales.

3.3. Hipótesis

H1: Los adolescentes con necesidades educativas especiales mostrarán mayores niveles de los estilos de aprendizaje adaptador y pragmático que los sujetos sin dichas necesidades.

H2: Los adolescentes sin necesidades educativas especiales mostrarán mayores niveles de los estilos de aprendizaje asimilador y convergente que los sujetos con dichas necesidades.

3.4. Relevancia

La atención apropiada a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes necesita de colaboración entre los sujetos envueltos en el proceso educativo. En las escuelas donde existe esta labor colaborativa es más

probable que se atienda la diversidad, ya que las soluciones se buscan entre los involucrados realizando contribuciones desde visiones distintas y complementarias. Al trabajar de esta manera, se incorpora al punto de vista propio, el de lo demás en un proceso que mejora el entendimiento del escenario y una representación compartida en la que todos brindan distintos saberes, experiencias y visiones para el logro de objetivos comunes (Vega Godoy, 2005).

Por lo tanto, es vital que se puedan conocer las diferencias entre los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales, para que los profesionales intervinientes puedan atender mejor la diversidad en el aula. Asimismo, se pretende fomentar el cumplimiento de las distintas reglamentaciones existente en las leyes actuales en referencia a los sujetos con discapacidad y su inclusión. Fomentando el cumplimiento de las mismas se haría que progresivamente se deje de lado el concepto de integración para llegar paulatinamente a la inclusión escolar.

3.5. Tipo de estudio o diseño

Se realizó un estudio empírico correlacional, ya que asocia variables a través de un patrón previsible para una población, transversal, debido a que se toma la muestra en un solo momento temporal, y con un abordaje cuantitativo por emplear la recolección de datos para probar hipótesis en base al análisis estadístico (Hernández Sampieri et al., 1997).

3.6. Población

La población estuvo conformada por estudiantes secundarios. Los criterios de inclusión para la administración de los cuestionarios fueron que:

- Posean entre 13 y 22 años de edad.
- Residan en la Zona Sur del Gran Buenos Aires.
- Se encuentren realizando una integración escolar (la mitad de los casos).
- Los padres acepten que sus hijos participen del estudio.

Por otro lado, los criterios de exclusión fueron los siguientes:

- Sean menores de 13 años o mayores de 22 años.
- No se residan en la Zona Sur del Gran Buenos Aires.

- Los padres no acepten que sus hijos participen en la investigación.

3.7. Muestra

Se tomó una muestra no probabilística intencional simple de 53 sujetos que residen de la Zona Sur del Gran Buenos Aires, con una edad promedio de 15,73 años (DT= 2,302 años; Mediana= 16 años; Máx.= 22 años; Mín.= 13 años). En referencia a la edad, el 26,4% posee 13 años, el 33,9% posee entre 14 y 16 años, otro 26,4% posee entre 17 y 18 años, y el 11,3% posee 19 años o más. En cuanto al sexo, el 56,6% son varones y el 43,4% son mujeres. En referencia a si posee Necesidades Educativas Especiales, el 50,9% sí las posee mientras que el 49,1% no posee estas necesidades. Todos los sujetos pertenecen a escuelas públicas.

En cuanto a la patología que muestran los estudiantes con necesidades educativas especiales, el 7,4% posee Síndrome de Down, el 22,2% Síndrome de Asperger, el 14,8% TGD no especificado, el 33,3% retraso mental madurativo, el 7,4% hipoacusia, 11,1% trastorno del lenguaje y el 3,7% síndrome de lectoescritura. El diagnóstico es en base al Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 4° edición [DSM-IV] (1994), siendo diagnosticada por neurólogos y psiquiatras a los que recurrieron los familiares de los sujetos.

3.8. Instrumentos

Se administrará el **Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje [CHAEA]** (Alonso et al., 1994; adaptación argentina, Freiberg Hoffman & Fernández Liporace, 2013). Es un instrumento autoadministrable, la versión argentina de este instrumento consta de 28 ítems con una respuesta dicotómica (+ o -) que el sujeto debe responder según si está de acuerdo o en desacuerdo con cada afirmación. Analiza 4 estilos de aprendizaje, de los cuales 3 con de composición mixta:

- **Asimilador:** Reflexivo-Teórico. Ítems 2, 3, 5, 9, 10, 11, 19, 22, 23, 27.
- **Convergente:** Teórico-Pragmático. Ítems 6, 8, 13, 15, 16.
- **Adaptador:** Activo-Pragmático. Ítems 1, 7, 12, 14, 17, 18, 20, 28.

- **Pragmático:** Ítems 4, 21, 24, 25, 26.

Además, se indagaron las variables sociodemográficas referidas al sexo, edad, si poseía necesidades educativas especiales y, en caso afirmativo, el diagnóstico del sujeto según el DSM-IV (1994).

3.9. Procedimiento

Se concurre a diversas escuelas ubicadas en la Zona Sur del Gran Buenos Aires para administrar los cuestionarios a adolescentes que se encontraban integrados, así como a sujetos sin necesidades educativas especiales. Los instrumentos fueron administrados por la investigadora, de manera personal e individual a cada uno de los sujetos, se les explicó la manera de completarlos correctamente, siendo contestados en unos 15 minutos aproximadamente y entregados a la misma en un único encuentro.

Luego se volcaron los datos obtenidos en el software estadístico SPSS 22.0 para comparar los diferentes estilos de aprendizaje en ambos grupos. De esta forma, se pretende confirmar o refutar la hipótesis de investigación.

CAPÍTULO IV

4. RESULTADOS

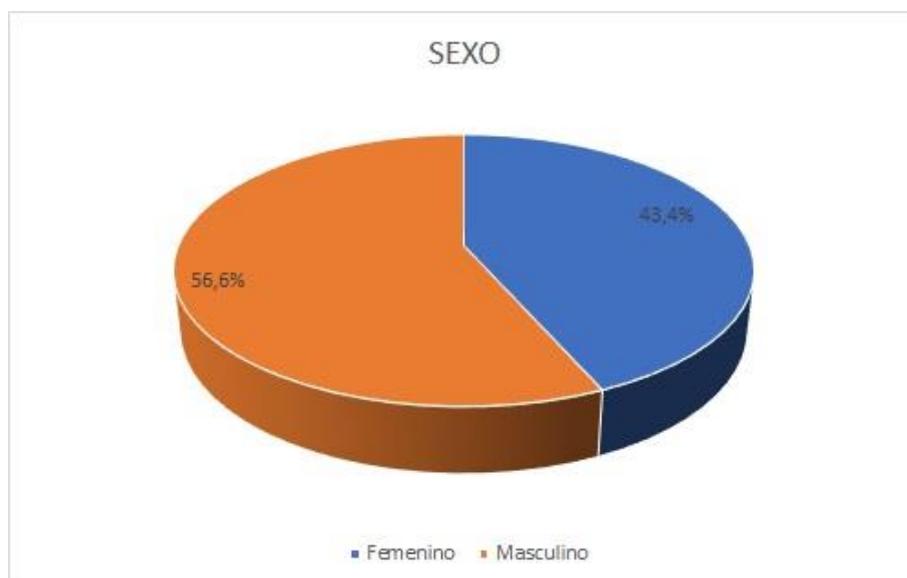
4.1. Caracterización de la muestra

Gráfico 1. Edad en años



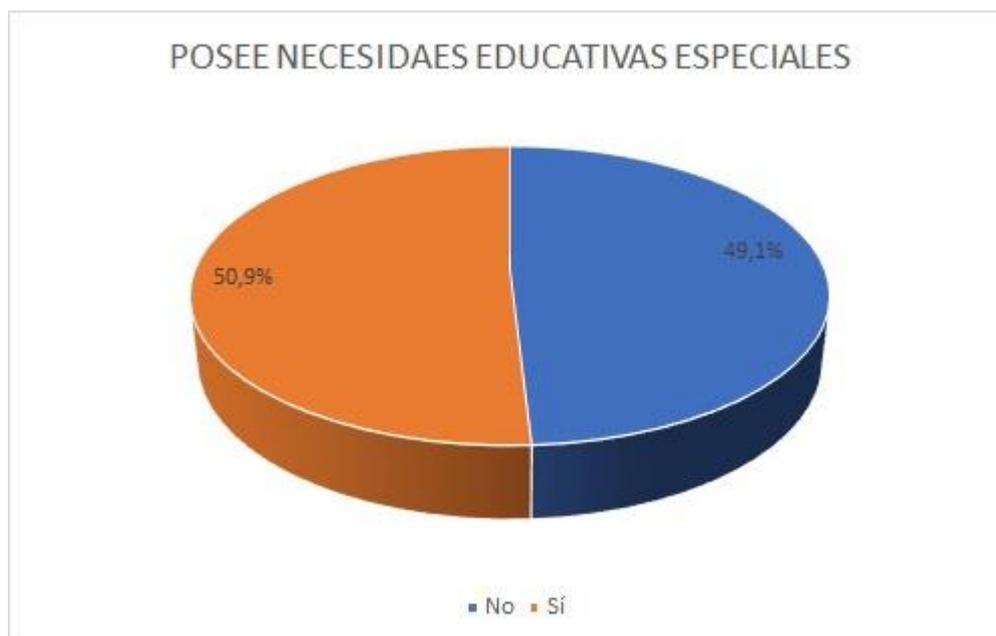
En referencia a la edad, el 26,4% posee 13 años, el 33,9% posee entre 14 y 16 años, otro 26,4% posee entre 17 y 18 años, y el 11,3% posee 19 años o más.

Gráfico 2. Sexo



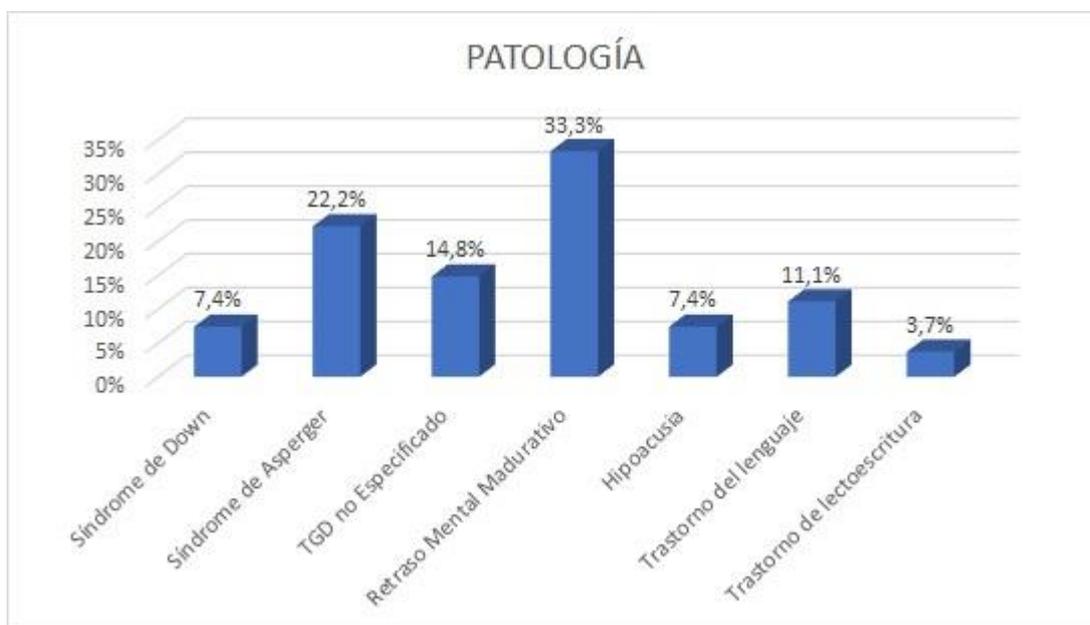
En cuanto al sexo, el 56,6% son varones y el 43,4% son mujeres.

Gráfico 3. Posee Necesidades Educativas Especiales.



En referencia a si posee Necesidades Educativas Especiales, el 50,9% sí las tiene mientras que el 49,1% no posee estas necesidades.

Gráfico 4. Patología.



En cuanto a la patología que muestran los estudiantes con necesidades educativas especiales, el 7,4% posee Síndrome de Down, el 22,2% Síndrome de Asperger, el 14,8% TGD no especificado, el 33,3% retraso mental madurativo, el 7,4% hipoacusia, 11,1% trastorno del lenguaje y el 3,7% síndrome de lectoescritura.

4.2. Caracterización de las variables

4.2.1. Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje [CHAEA]

Tabla I. Resúmenes estadísticos de los Estilos de aprendizaje.

	N	M	Md	DT	Mín.	Máx.
Asimilador	50	6,42	6	1,76	3	10
Convergente	51	5,19	5	1,41	1	8
Adaptador	51	3,60	4	1,26	1	5
Pragmático	49	2,40	2	1,22	0	5

Los resultados muestran que la media de los estilos de aprendizaje oscila entre 2,40 y 6,42, la mediana entre 2 y 6, y el desvío típico entre 1,22 y 1,76. Por su parte, el mínimo fue de entre 1 y 3, mientras que el máximo se encontraba entre 5 y 10.

4.3. Análisis de normalidad

Se realizó el análisis de normalidad para las variables mencionadas con anterioridad. Se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk, los resultados son los siguientes:

Tabla II. Normalidad de las variables a estudiar.

	p.
Asimilador	.018
Convergente	.021
Adaptador	.000
Pragmático	.002

Como se puede observar, ninguna de las dimensiones analizadas posee distribución normal.

4.4. Análisis de la relación entre variables

No se encontraron relaciones significativas entre la edad y los diferentes estilos de aprendizaje.

Tabla III. Correlación entre la Edad y los Estilos de aprendizaje.

	Edad	p
Asimilador	.098	.503
Convergente	.187	.195
Adaptador	-.161	.264
Pragmático	-.210	.152

Nota: coeficiente utilizado: Rho de Spearman

Los resultados indican que no existen relaciones estadísticamente significativas entre la edad y los estilos de aprendizaje. Puede que esto se deba a que es una franja etaria reducida, por lo que la edad no sería un factor determinante en los estilos de aprendizaje.

4.5. Análisis de las diferencias de grupo

No se encontraron diferencias significativas de acuerdo al sexo, a si presenta necesidades educativas especiales, así como la patología que padece, para los diferentes estilos de aprendizaje.

Tabla IV. Diferencias grupales según el sexo.

	Sexo	p
Asimilador	Femenino= (R=24.48)	.774
	Masculino= (R=26.02)	
Convergente	Femenino= (R=27.59)	.478
	Masculino= (R=24.70)	
Adaptador	Femenino= (R=27.37)	.538
	Masculino= (R=24.88)	
Pragmático	Femenino= (R=24.68)	.885
	Masculino= (R=25.26)	

Nota: Prueba U de Mann Whitney

Los resultados encontrados no arrojaron diferencias significativas según el sexo para los estilos de aprendizaje. Esto evidenciaría que el sexo no sería un factor determinante en los estilos de aprendizaje.

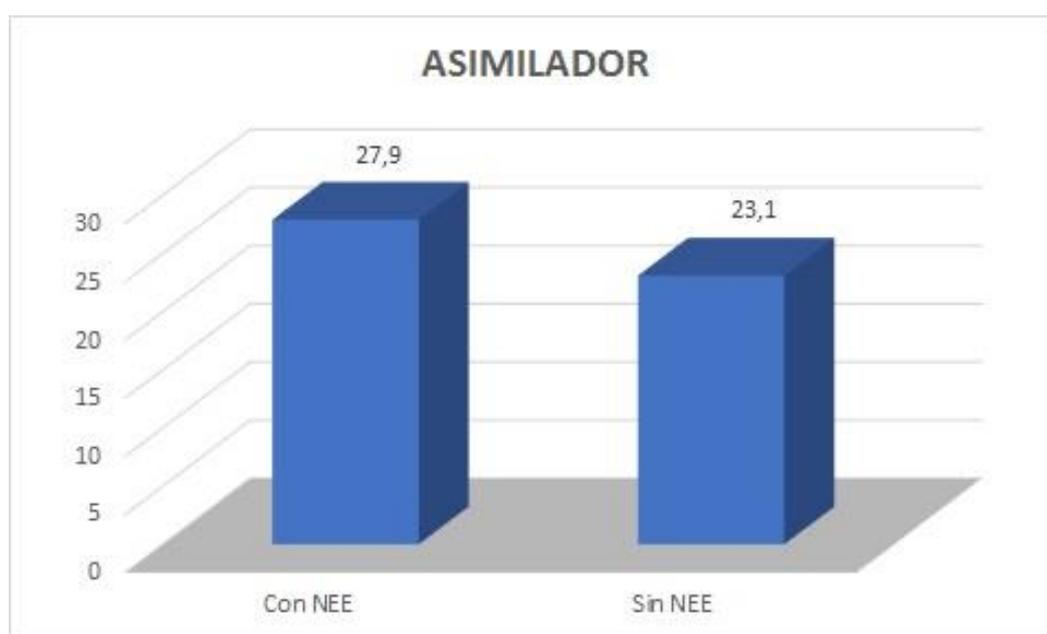
Tabla V. Diferencias grupales según si posee Necesidades Educativas Especiales.

	Posee Necesidades Educativas Especiales	p
Asimilador	Sí= (R=27.90)	.237
	No= (R=23.10)	
Convergente	Sí= (R=24.17)	.358
	No= (R=27.90)	
Adaptador	Sí= (R=28.06)	.298
	No= (R=23.86)	
Pragmático	Sí= (R=25.94)	.629
	No= (R=24.02)	

Nota: Prueba U de Mann Whitney

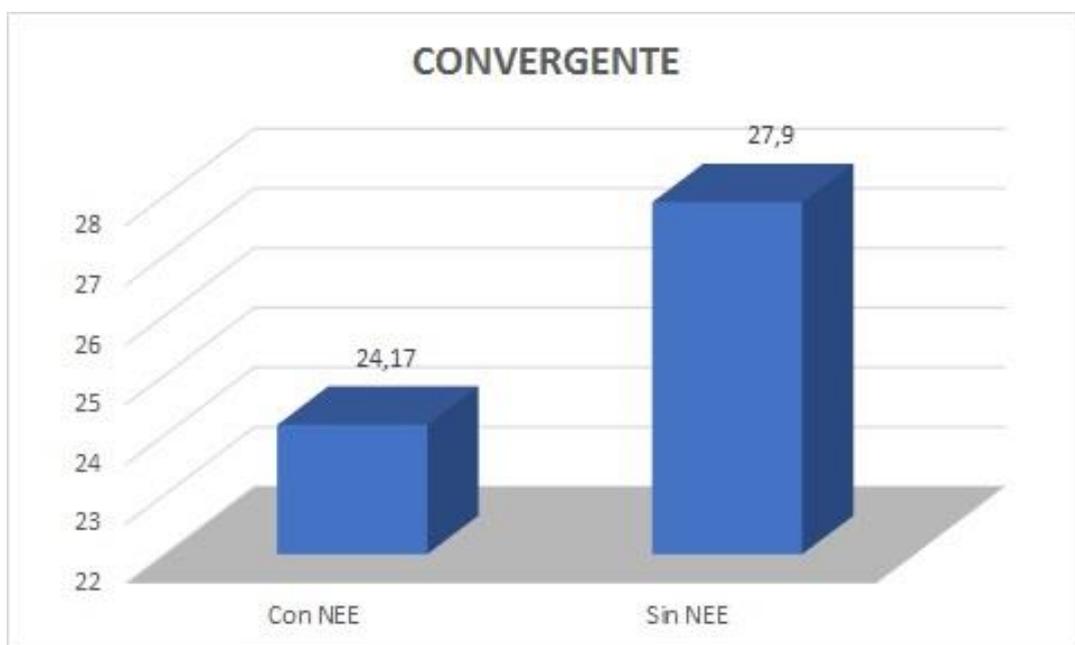
Los resultados alcanzados no arrojaron diferencias significativas de acuerdo a si posee necesidades educativas especiales para los estilos de aprendizaje. Puede que estos resultados se deban a factores como el tamaño de la muestra y la diversidad de diagnósticos englobados en el grupo de necesidades educativas especiales.

Gráfico 5. Asimilador



Los resultados muestran que no se encontraron diferencias significativas en el estilo de aprendizaje asimilador, según la presencia de Necesidades Educativas Especiales. Los asimiladores manipulan y entienden una gran diversidad de información, siendo poco sociales. Se enfocan en ideas y nociones abstractas, en la coherencia y en la validez de las ideas y no tanto en su provecho práctico (Kolb & Kolb, 2005 citados en Freiberg Hoffman et al., 2013). Ambos grupos mostrarían niveles similares de aprendizaje asimilador, no siendo las necesidades educativas especiales un factor que limitaría la asimilación de conocimientos nuevos.

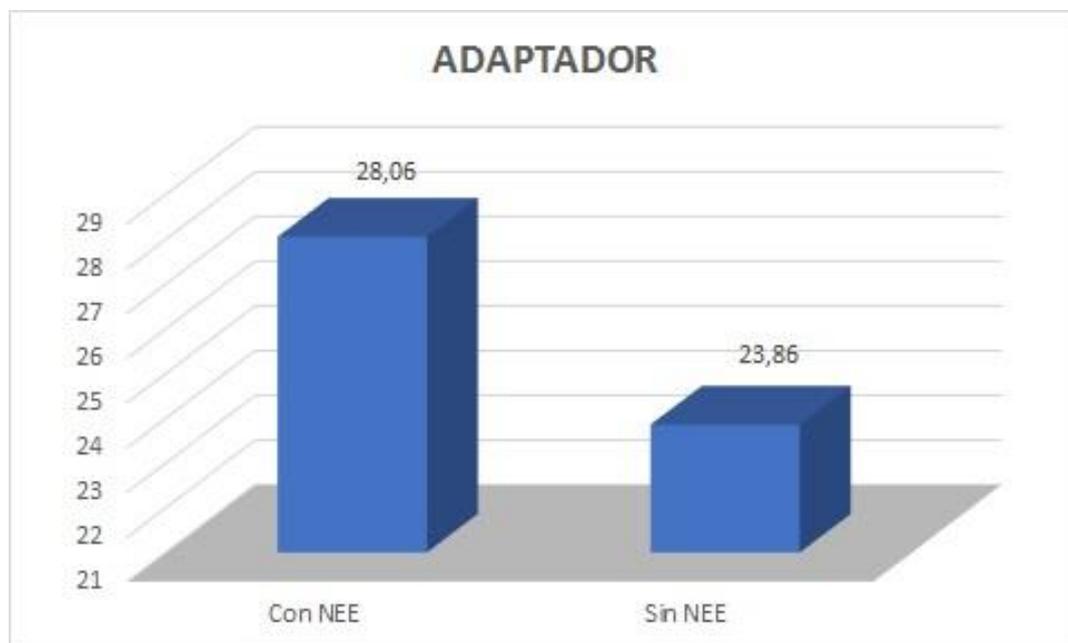
Gráfico 6. Convergente



Los resultados muestran que no existen diferencias significativas en el estilo de aprendizaje convergente, de acuerdo a la presencia de Necesidades Educativas Especiales. El mismo parte de un saber originado mediante la utilización de ideas y teorías. Son sujetos poco permeables a encomiendas ajenas, disfrutan probando nuevos modelos, simulaciones y ensayos en laboratorios. Prefieren trabajar solos, solucionando dificultades técnicas y evitando la actividad social que involucre relación interpersonal (Kolb & Kolb, 2005 citados en Freiberg Hoffman et al., 2013). Puede que como ambos grupos se hallan en la adolescencia, una edad marcada por múltiples cambios, los

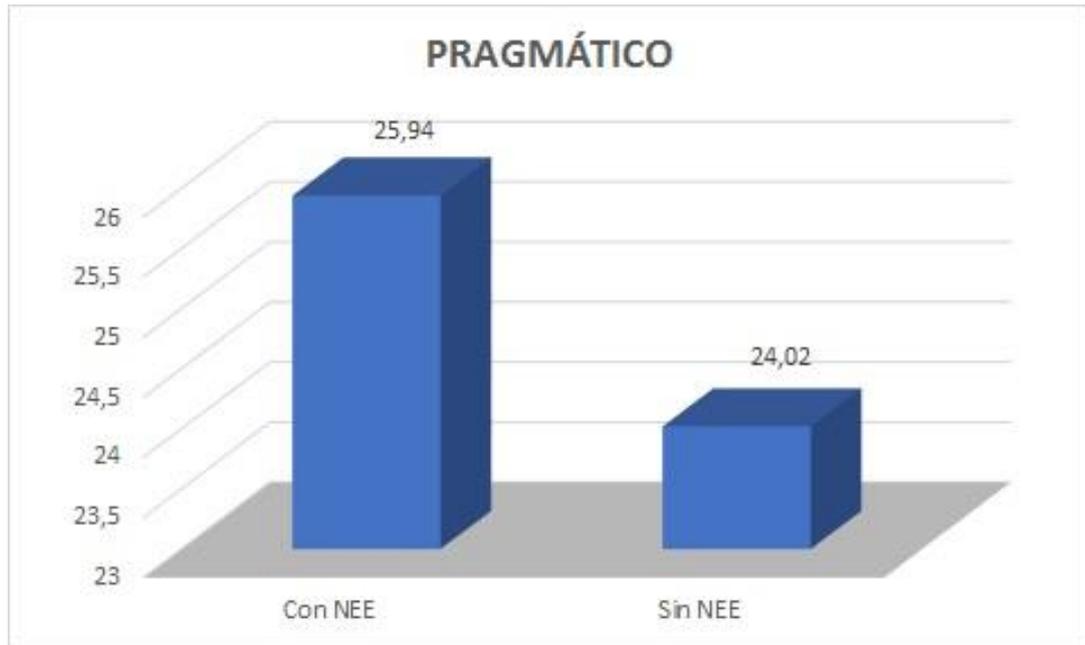
sujetos se encuentran más predispuestos a realizar esta clase de actividades de manera independiente.

Gráfico 7. Adaptador



Los resultados evidencian que no existen diferencias grupales en el estilo de aprendizaje adaptador, según la presencia de Necesidades Educativas Especiales. Este estilo describe a los partidarios de los desafíos, que disfrutan de relegar el análisis lógico de los eventos, los elementos técnicos y confiando en el criterio de los demás, lo que los hace valorar el trabajo en equipo. Se guían por intuiciones y sentimientos (Kolb & Kolb, 2005 citados en Freiberg Hoffman et al., 2013). Al ser la adolescencia una edad de diversas transformaciones, las emociones se encuentran a flor de piel, por lo que no sería de extrañar que fueran empleadas en los aprendizajes por ambos grupos.

Gráfico 8. Pragmático



Los resultados señalan que no existen diferencias grupales en el estilo de aprendizaje pragmático, según la presencia de Necesidades Educativas Especiales. Este estilo lleva a conocer en base a la experiencia concreta, generando interés por la cultura y las actividades que brinden información. Se valora el trabajo en equipo, se posee la mente abierta y se contemplan diferentes puntos de vista sobre el mismo evento. Se promueven nuevas ideas, sobre todo la capacidad de retroalimentación (Kolb & Kolb, 2005 citados en Freiberg Hoffman et al., 2013). También en este estilo, las ideas novedosas y el interés por la cultura y el trabajo con los pares estaría promovido quizás por la apertura a nuevas experiencias que tiene lugar en la adolescencia, por lo que no habría diferencia entre los grupos.

Tabla VI. Diferencias grupales según la patología.

	Patología	p
Asimilador	Trastorno del Espectro Autista= (R=12,11)	.847
	Retraso Madurativo= (R=12,88)	
	Otro= (R=14,13)	
Convergente	Trastorno del Espectro Autista= (R=13,89)	.156
	Retraso Madurativo= (R=15,88)	
	Otro= (R=9,13)	
Adaptador	Trastorno del Espectro Autista= (R=9,72)	.177

	Retraso Madurativo= (R=16,13)	
	Otro= (R=13,56)	
Pragmático	Trastorno del Espectro Autista= (R=16)	
	Retraso Madurativo= (R=10,06)	.189
	Otro= (R=11,44)	

Nota: Prueba H de Kruskal-Wallis

Los resultados obtenidos no mostraron diferencias grupales de acuerdo a la patología de los sujetos con necesidades educativas especiales para los estilos de aprendizaje. Cabe destacar que la cantidad de casos es muy reducida, por lo que esto podría afectar en cierta medida los resultados hallados. De todas formas, se conformaron 3 grupos para realizar la comparación por diagnóstico, no evidenciando diferencias significativas, lo que se suma a la ausencia de diferencias grupales con el grupo sin necesidades educativas especiales.

Cabe destacar que la agrupación de las patologías se realizó en base a la cantidad de casos en cada una de los diagnósticos descritos en el instrumento. Por ende, se conformaron los grupos de TEA y retraso madurativo por ser los más numerosos, y una categoría "Otro" que engloba los diagnósticos restantes.

CAPÍTULO V

5. DISCUSIÓN

En este capítulo final de la investigación, se relacionará la hipótesis expuesta en el Capítulo III con los resultados obtenidos. Para ello, se brindarán las explicaciones de los hallazgos en base a la literatura expuesta en el marco teórico. Además, se planteará alguna aplicación práctica que podría surgir del estudio llevado a cabo en el entorno educativo. Por último, se señalarán las fortalezas y limitaciones de la investigación, y alguna propuesta a futuro.

Los resultados encontrados en esta investigación mostraron que no existen diferencias significativas en los niveles de los estilos de aprendizaje Asimilador, Convergente, Adaptador y Pragmático, de la versión argentina del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, de acuerdo a si los adolescentes poseen o no necesidades educativas especiales. Cabe destacar que se extendió ligeramente la edad ya que algunos de los sujetos con necesidades educativas especiales se encontraban cursando sus estudios secundarios, por lo que se valoró el nivel educativo por sobre la edad cronológica.

Debido a estos hallazgos, como los niveles de los estilos de aprendizaje son similares en ambas submuestras, la hipótesis de que los adolescentes con necesidades educativas especiales mostrarán mayores niveles de los estilos de aprendizaje adaptador y pragmático que los sujetos sin dichas necesidades, se refuta. Lo mismo ocurre con la hipótesis que señala que los adolescentes sin necesidades educativas especiales mostrarán mayores niveles de los estilos de aprendizaje asimilador y convergente, que los sujetos con dichas necesidades.

Esto se debe a que estos estilos Asimilador, Convergente, Adaptador y Pragmático fueron similares en ambos grupos, no encontrándose niveles significativamente más elevados o más reducidos en alguna de las muestras de estudiantes para algún estilo en particular. Puede que eso se deba a diversos factores: una muestra reducida pero bien equilibrada en cuanto a los sujetos que poseían o no una patología psiquiátrica, diversidad de diagnósticos dentro del grupo de sujetos de necesidades educativas especiales, así como una edad reducida. Además, esta muestra en particular mostró estas características pudiendo quizás no replicarse los resultados obtenidos en otro grupo de sujetos.

No se debe olvidar lo que Navarro (2008 citado en Madrigal Gil & Trujillo Torres, 2014) señala, que los modelos teóricos sobre los estilos de aprendizaje los ubican en la prevalencia de los procesos cognitivos y habilidades que se utilizan para aprender, siendo la forma en que algunos se refieren al acceso de la información, a los procesos cognitivos que intervienen en el procesamiento de información, y a los elementos que utiliza el estudiante como estrategia de aprendizaje.

Alonso et al. (2012) afirman que los rasgos cognitivos muestran la diferencia en los individuos sobre la manera de conocer, siendo vital los cuatro elementos básicos que consideran. Estos son dependencia-independencia de campo, conceptualización y clasificación, relatividad frente a impulsividad, y las modalidades sensoriales.

El proceso de aprendizaje obliga al individuo a participar en él de forma activa, no es sólo para captar información de manera pasiva, sino de relacionar esa información con lo que se conoce, integrándola para promover una nueva estructura. Una estrategia de aprendizaje necesita el dominio de los procedimientos y elementos que poseen técnicas que se transforman deliberadamente para lograr ciertos objetivos de aprendizaje (Calero, 2009 citado en Salazar y Llanos, 2012).

A la luz de los hallazgos, pareciera que tanto los sujetos con y sin necesidades educativas especiales son activos en la construcción de su conocimiento, más allá de las diferencias en los procesos cognitivos empleados para generar estas estructuras de saber. Por lo que las diferenciaciones que se presumieron podrían llegar a generarse en los estilos de aprendizaje, por el hecho de poseer necesidades educativas especiales, no sucedieron.

Cabe destacar que la cantidad de casos, así como la heterogeneidad de diagnósticos se debió a que es una muestra de difícil acceso, mostrando cada uno determinadas particularidades difíciles de estandarizar en un mismo cuestionario. Asimismo, los recursos materiales y temporales no permitieron que se pueda indagar con mayor profundidad determinadas características sociodemográficas, además de las mencionadas cuestiones referidas a su forma de aprender, por lo que se optó por las preguntas estandarizadas del cuestionario de estilos de aprendizaje. El rasgo en común que se puede señalar es que todos los sujetos se encontraban integrados, por lo que puede que el hecho de contar con acompañantes y maestros integradores,

encargados de tender puentes entre los conocimientos escolares y los estudiantes integrados, ayude a que los aprendizajes tan peculiares de estos sujetos tengan lugar en el entorno escolar.

Asimismo, se indagó la presencia de relaciones y diferencias significativas entre los diversos estilos de aprendizaje y las variables sociodemográficas analizadas.

Los resultados encontrados muestran que no existen relaciones estadísticamente significativas entre la edad y los estilos de aprendizaje. Puede que una explicación a este hecho sea que, al ser un grupo con una edad acotada hace que se torne más difícil establecer si los estilos se van transformando con el tiempo, o si son estables y solo presentan diferencias entre los distintos sujetos. Quizás futuros estudios que indaguen los estilos de aprendizaje en la adolescencia y en la adultez puedan arrojar luz sobre estos hallazgos, ya que no parecen haber investigaciones que en la actualidad aborden esta cuestión.

La única referencia en la literatura sobre la edad es de Cegarra Andrés y García Vilar (s.f.), quienes afirman que el análisis de los sujetos que poseen alguna patología debe llevarse a cabo desde perspectivas extensas, empleando procedimientos, instrumentos y distintas técnicas. Los datos recabados deben ser analizados y comparados con las conductas habituales para la edad y grupo cultural del individuo, para decidir sobre su retraso y sobre el programa de apoyos. Esto se relacionaría con los resultados encontrados en que quizás se podrías realizar investigaciones en las que se comparen grupos de adultos con grupos adolescentes, para determinar si los estilos de aprendizaje difieren de un grupo a otro, como ocurre cuando se comparan sujetos con y sin diagnóstico.

Por otro lado, los resultados a los que se arribó no indicaron la presencia de diferencias significativas según el sexo para los estilos de aprendizaje. Quizás en parte esto tenga que ver con que la noción de necesidades educativas especiales es el resultado de un progreso ideológico, social y educativo. Las ideas sociales en referencia a ciertos grupos marginales se han transformado con el tiempo, tornándose menos peyorativos. La democratización trajo igualdad en los derechos, como la no discriminación por género, opinión, raza o características físicas y psíquicas. Esto llevó a asignar nombres sin ser despectivo, no estimulando el apartamiento, el temor o la

ofensa (Garrido, 1993 citado en González Fontao, 2000).

En cierta medida esta explicación podría ayudar a comprender lo que sucede en el grupo con necesidades educativas especiales, siendo que las integraciones escolares se aplican a todos los sujetos que las requieran, sin realizar distinciones en referencia al sexo. Sin embargo, se pretendió conocer si aun así ésta podría ser una variable que repercutiera en la forma en que las personas aprenden.

Por otra parte, los resultados obtenidos no mostraron la presencia de diferencias significativas de acuerdo a si posee necesidades educativas especiales para los estilos de aprendizaje. Al respecto, se puede confirmar lo que Alonso García y Gallego Gil (s.f.) sostienen, que es que la teoría de los estilos de aprendizaje no llegó tan profundamente a sectores importantes como la Educación Especial, por lo que la ausencia de investigaciones hace que se deba profundizar más en estas áreas.

El punto de partida de las representaciones que las investigaciones han otorgado a la Teoría de los Estilos de Aprendizaje, posee su inicio en las diferencias individuales. Los individuos piensan, sienten, aprenden y se comportan de distintas maneras. Hay diferencias naturales, como las características corporales. Así, existen otras distinciones entre los individuos que atañen a los niveles de conducta, preferencias y habilidades (Alonso García & Gallego Gil, s.f.).

Por otro lado, Cegarra Andrés y García Vilar (s.f.) afirman que existen características distintivas en el caso de los sujetos con discapacidad intelectual. Para conocerlas hay que estudiarlas como un proceso cuyo objetivo es lograr el mejor saber en el estudiante. Sobre cada alumno con retraso mental se debe conocer su habilidad de adaptación, su funcionamiento en las diferentes dimensiones de las capacidades de adaptación, en los entornos en que se despliega, y su desarrollo del lenguaje, cognitivo y motriz.

Como señala Chrismar Parejo (2005), el aprendizaje no es ajeno a la evolución y al paso del tiempo, por lo que se generan diferentes respuestas: cada sujeto tiende a generar preferencias o propensiones generales, definiendo un estilo de aprendizaje. Sin embargo, los estilos de aprendizaje no deben ser empleados como un elemento para clasificar a los alumnos en condiciones cerradas, debido a que la forma de aprender se modifica constantemente.

De la misma forma, Salazar y Llanos (2012) afirma que no todos aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo. Cada individuo brinda un significado y una organización diferente a la información que asimila. El aprendizaje significativo sucede cuando la persona elabora la información que recibe, la relaciona con lo que ya conoce y la integra a su propia estructura cognitiva (Meza & Lazarte, 2007).

En adición, los resultados alcanzados no mostraron diferencias grupales de acuerdo a la patología de los sujetos con necesidades educativas especiales para los estilos de aprendizaje. Al respecto, se puede señalar que González-Gil (2011) afirma que las diferencias en referencia al aprendizaje entre los estudiantes siempre estuvieron presentes, por lo que no tiene sentido el hecho de indagar el límite para establecer hasta donde una necesidad es común y donde comienzan las necesidades educativas especiales.

En el caso de los deficientes mentales, el comportamiento adaptativo y social es variable, y no se puede referir a las particularidades semejantes en todo el grupo. No hay dos sujetos deficientes o que posean las mismas experiencias ni la misma conformación biológica. De esta forma, la mutabilidad es grande y mientras algunos poseen elementos enfermizos, otros se hayan sanos, unos están mal desarrollados, otros poseen un aspecto saludable, encontrándose particularidades en las que las diferencias son enormes entre ellos (Cegarra Andrés & García Vilar, s.f.).

Aun así, a pesar de las diferencias que se pueden encontrar entre los distintos sujetos con patologías, no parecen mostrar algún rasgo en común con respecto a los estilos de aprendizaje que pudieran llegar a emplear, en comparación con los estilos utilizados por los estudiantes sin un diagnóstico. Esto demuestra la heterogeneidad de cada sujeto con respecto a su forma de aprender. Asimismo, puede pensarse en la escuela, ya que todos los sujetos se encontraban escolarizados, pudiendo haber homogeneizado los estilos de aprendizaje más allá de las diferencias individuales.

Cabe destacar que los cuatro estilos de aprendizaje tienen lugar en el ámbito escolar, siendo importante el planteamiento de Honey y Mumford (1986 citados en Hoffman et al., 2013), quienes afirman que los cuatro procesos poseen un funcionamiento cíclico, teniendo lugar en todo escenario de aprendizaje.

Este estudio pretende contribuir a la inclusión, para que todos los estudiantes posean igualdad de oportunidades dentro de sus posibilidades. Para ello, es importante que se cumpla la legislación vigente al respecto, siendo todos los actores intervinientes en los procesos inclusivos los sujetos quienes deben hacerla valer.

La Ley de Educación Nacional N° 26.606 (2006) establece que las provincias y la Ciudad de Buenos Aires deben determinar los procedimientos y recursos tendientes a identificar las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de los trastornos en el desarrollo, para que se le pueda brindar la atención interdisciplinaria y educativa a los sujetos con discapacidad, llevándolos a la inclusión.

Para garantizar el derecho a la educación, la integración escolar y la inserción social de los sujetos con discapacidad, las autoridades jurisdiccionales deben promover una trayectoria educativa integral que garantice el acceso a los conocimientos, la presencia de personal técnico que trabaje con los maestros de la escuela común, los servicios educativos especiales, el transporte, y demás recursos materiales y técnicos para el currículo escolar (Ley N° 26.606, 2006).

Como fortaleza, se puede indicar que, aunque la muestra es pequeña, se equilibraron correctamente las submuestras de estudiantes con y sin necesidades educativas especiales, para que la comparación de los niveles de los distintos estilos de aprendizaje posea validez. Asimismo, se consideraron las distintas patologías descartando que haya diferencias entre las mismas que generen discrepancias en la forma en la que se aprende.

Como limitación, se puede indicar que, en el caso de los estudiantes con necesidades educativas especiales, se requirió la ayuda de la investigadora para completar los cuestionarios, pudiendo en cierta medida afectar las respuestas de los estudiantes, así como la patología preexistente pudo repercutir en la comprensión y en las respuestas brindadas. Puede que debido a la patología existente se encuentren afectadas la atención, la comprensión y los tiempos de respuestas de los estudiantes, intentando subsanarse los mismos en cierta medida con la ayuda de la investigadora. Sin embargo, como se realizó una comparación de grupos, el instrumento administrado debió ser el mismo para los grupos de sujetos con y sin necesidades educativas especiales.

Cabe destacar que los estudiantes que no presentan alguna patología pueden poseer también necesidades educativas especiales sin que deban encontrarse necesariamente integrados. Esto también podría atenuar las diferencias entre los alumnos que se hallan realizando una integración escolar y quienes no lo hacen.

En referencia a las expectativas a futuro, seguirán surgiendo estudios en los que se analicen los elementos que puedan afectar los estilos de aprendizaje para promover una mejor educación, principalmente en la población de estudiantes que se encuentran realizando integraciones escolares. Además, se deja a consideración de futuros investigadores el análisis de otras variables que puedan afectar los estilos de aprendizaje, ya que parece ser que ni el sexo, la edad, las necesidades educativas especiales ni la patología repercutirían en los distintos estilos de aprendizaje.

Por otra parte, se puede indagar en una nueva oportunidad, en una muestra más amplia y considerando una mayor cantidad de variables sociodemográficas, la injerencia que pueden tener las necesidades educativas especiales en los distintos estilos de aprendizaje de los adolescentes.

CAPÍTULO VI

6. ANEXOS

6.1. Instrumento para la recolección de datos

Te invitamos a colaborar en una Investigación, dirigida por la Universidad Abierta Interamericana, en la que se estudian los estilos de aprendizaje y su variación en adolescentes con y sin necesidades educativas especiales. Por ello, tu colaboración en este estudio es de especial relevancia.

Recordá que no existen respuestas correctas o incorrectas, nos interesa tu opinión.

¡Muchas gracias por tu participación!

P.1) Este cuestionario ha sido diseñado para identificar tu estilo preferido de aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad. No hay límite de tiempo para contestar, no te va a ocupar más de 15 minutos. No hay respuestas correctas o erróneas. Va a ser útil en la medida que seas sincero/a en tus respuestas. Si estás más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem seleccioná 'Más (+)'. Si, por el contrario, estás más en desacuerdo que de acuerdo, seleccione 'Menos (-)'. Por favor, contestá todos los ítems.

1. Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.	+	-
2. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.	+	-
3. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.	+	-
4. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.	+	-
5. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.	+	-
6. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.	+	-

7. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.	+	-
8. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.	+	-
9. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.	+	-
10. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.	+	-
11. Tiendo a ser perfeccionista.	+	-
12. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.	+	-
13. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.	+	-
14. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.	+	-
15. Me gusta buscar nuevas experiencias.	+	-
16. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.	+	-
17. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.	+	-
18. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.	+	-
19. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.	+	-
20. Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.	+	-
21. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.	+	-
22. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.	+	-
23. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.	+	-
24. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.	+	-
25. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.	+	-
26. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.	+	-
27. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.	+	-
28. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.	+	-

P.2) Datos Socio- Demográficos:

a. Edad: _____ años.

b. Sexo: 1. Hombre 2. Mujer

c. Poseés Necesidades Educativas Especiales: 1. Sí 2. No

c.1. En caso de responder Sí, indicá la patología:

- 1. Síndrome de Down
- 2. Síndrome de Asperger
- 3. Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado
- 4. Retraso Mental Madurativo
- 5. Hipoacusia
- 6. Trastorno del lenguaje
- 7. Trastorno de lectoescritura
- 8. Otro Especificar: _____

¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

7. REFERENCIAS

- Alanis, P. & Gutiérrez Rico, D. (2012). Los estilos de aprendizaje en estudiantes de telesecundaria. *Visión Educativa IUNAES*, 5(12), 21-32
- Alonso, C., Gallego, D. J. & Honey, P. (2002). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (2012). *Los estilos de aprendizaje Procedimientos de diagnóstico y mejora* (8° ed.). Bilbao: Mensajero.
- Alonso García, C. M. & Gallego Gil, D. J. (s.f.). Los estilos de aprendizaje: una propuesta pedagógica. Recuperado el 8 de abril de 2017 de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Estilos%20de%20aprendizajes%20y%20Estrategias.pdf>
- Alonso Rivera, D. L., Valencia Gutiérrez, M. C., & Bolaños Celis, L. A. (2014). *La caracterización de los estilos de aprendizaje y su influencia en los paradigmas de enseñanza*. Sexto Encuentro Nacional de Tutoría, México, D.F., México.
- Amaro Arista, A. (2014). La integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales a la escuela regular Como parte de los principios de diversidad e igualdad en el desarrollo de futuros ciudadanos. *Revistadecooperación.com*, 3, 73-77
- Aragón, M. & Jiménez, Y. I. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 9, 1-21.
- Arias Nahuelpan, I. M., Arraigada Pérez, C. A., Gavia Herrera, L. P., Lillo Martínez, L. N. & Yáñez González. N. K. (2005). *Integración escolar*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.
- Asociación Psiquiátrica Americana. (1994). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (4ª ed.). Barcelona: Masson.
- Ausubel, D. (s.f.). Significado y aprendizaje significativo. Recuperado el 2 de diciembre de 2017 de http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel02.pdf
- Barrio de la Fuente, J. L. (2009): Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31

- Burgos, N. & Almonacid, C. (2009). *Estilos de aprendizaje de jóvenes universitarios con y sin dependencia a la nicotina de la Ciudad de Bogotá*. Tesis inédita de grado, Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia.
- Cabrera Murcia, E. P. (2007). Dificultades para aprender o dificultades para enseñar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 1-7
- Calero, M. (2008) *Constructivismo Pedagógico: teorías y aplicaciones básicas*. Lima: Alfa Omega.
- Centro de Innovación en Educación. (2013). "Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)". *Documento Resumen del Estudio*. Fundación Chile.
- Cegarra Andrés, F. & García Vilar, G. (s.f.). Necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad intelectual. Recuperado el 16 de abril de 2017 de <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad11.pdf>
- Chrismar Parejo, A. N. von. (2005). *Identificación de los estilos de aprendizaje y propuesta de orientación pedagógica para estudiantes de la Universidad Austral de Chile*. Tesis inédita de maestría, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.
- Correa, J. (2006) Identificación de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de fisiología del ejercicio de la Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. *Revista ciencias de la salud*, 4, 41-43
- Cuevas Guajardo, L. C., Rocha Romero, V. E., Casco Munive, R. & Martínez Farel, M. (s.f.). Punto de encuentro entre constructivismo y competencias. *AAPAUNAM Academia, Ciencia y Cultura*, 5-8
- Cusel, P. Pechin, C. & Alzamora, S. (s.f.). Contexto escolar y prácticas docentes. Recuperado el 3 de diciembre de 2017 de <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Practica%20y%20residencia/068%20-%20Cusel%20y%20otras%20-%20Inst%20de%20Gral%20Pico%20-%20La%20Pampa.pdf>.
- Dabdub-Moreira, M. & Pineda-Cordero, A. (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. *Revista Costarricense de Psicología*, 34(1), 41-55

- Diez, A. C. (2004). Las “necesidades educativas especiales”. Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 157-171
- Doménech, V., Esbrí, J. V., González, H. A. & Miret, L. (2003). *Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad*. Jornades de Foment de la Investigació, Universitat Jaume I.
- Elisondo, R. C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-23
- Elosúa, M. R. & García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Escurra Mayaute, L. M. (2011). Análisis psicométrico del Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) con los modelos de la Teoría Clásica de los Tests y de Rasch. *Persona*, 14, 71-109
- European Disability Forum. (2009). *Educación inclusiva. De las palabras a los hechos*. Bruselas.
- Freiberg Hoffman, A. & Fernández Liporace, M. (2013). Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje: análisis de sus propiedades psicométricas en estudiantes universitarios. *Summa Psicológica UST*, 10(1), 103-117
- Gallego, D. J. (2013). Ya he diagnosticado el estilo de aprendizaje de mis alumnos y ahora ¿qué hago? *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 12, 1-178
- Gimeno Gómez, J. (2002). Discapacidad y educación. Respuesta aragonesa a las necesidades educativas especiales. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 15, 71-83
- González-Gil, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *CEE Participación Educativa*, 18, 60-78
- González Fontao, M. P. (2000). Necesidades educativas especiales. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7, 333-344.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la investigación* (4º ed.). Buenos Aires. McGraw Hill.

- Ingrassia, V. (2017). *En que consiste el nuevo Plan Nacional de Discapacidad*. Infobae.
- Jara Quispe, G. R. (2010). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de 2º de secundaria en educación para el trabajo de una institución educativa del Callao*. Tesis inédita de maestría, Universidad San Ignacio De Loyola, Lima, Perú.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1987). La integración de los estudiantes minusválidos en el sistema educativo normal. *Revista de Educación*, 157-171
- Juárez Lugo, C. S. (2014). Propiedades psicométricas del Cuestionario Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) en una muestra mexicana. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(13), 136-154
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador*. Reston: Asociación Nacional de Principal de Escuela de Secundaria.
- Lavilla Cerdán, L. (2013). La integración escolar. *Revista de Clasehistoria*, 373, 1-10
- Ley de Educación Nacional N° 26.606 de 2006, El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc. sancionan con fuerza de ley (2006).
- Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657. El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc. sancionan con fuerza de Ley (2010).
- Ley N° 22.431 Sistema de protección integral de los discapacitados. Buenos Aires, 16 de marzo de 1981.
- López García, J. M. (1996). Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza. Un modelo de categorización de estilos de aprendizaje de los alumnos de enseñanza secundaria desde el punto de vista del profesor. *Anales de psicología*, 12(2), 179-184
- Madrigal Gil, A. J. & Trujillo Torres, J. M. (2014). Adaptación del cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje para estudiantes de una institución universitaria de Medellín – Colombia. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(13), 155-181
- Malacaria, M. I. (2010). *Estilos de Enseñanza, Estilos de Aprendizaje y desempeño académico*. Tesis inédita de grado, Universidad FASTA, Mar del Plata, Argentina.

- Marchesi, A, Coll, C. & Palacios, J. (1998). *Desarrollo psicológico y educación, III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Meza y Lazarte, A. (2007) *Manual de Estrategias para el Aprendizaje Autónomo y Eficaz*. Lima: Universitaria Ricardo Palma.
- Muntaner Guasp, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. Recuperado el 15 de abril de 2017 de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>
- Ontoria, A., Gomez, J. & Luque, A. (2002). *Aprender con mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*. España: Narcea.
- Ortíz González, M. C. (s.f.). Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto. Recuperado el 16 de abril de 2017 de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5CNEE.pdf>
- Ossa Cornejo, C. (2014). Integración escolar: ¿cambio para el alumno o cambio para la escuela? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 153-164
- Pinto Castro, J. (s.f.). *Educación especial. Necesidades educativas especiales*. Alicante: Asociación Asperger Alicante.
- Portillo-Torres, M. C. (2017). Educación por habilidades: perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2).
- Rodríguez Garza, M. R. Sanmiguel Salazar, M. F. & Hernández Vallejo, C. L. (2012). *Los estilos de aprendizaje y la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje para favorecer el rendimiento académico en un posgrado de educación mexicano*. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje “Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias”, Santander.
- Rodríguez, J. (2010). Validación del CHAEA en estudiantes universitarios. *CIRCLE*, 121-138
- Rogers, C. & Freiberg, J. (1996). *Libertad y Creatividad en la Educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Salazar, S. & Llanos, M. (2012). Adaptación del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje en estudiantes de 4to, 5to de secundaria y universitarios de los primeros ciclos, en una muestra piloto. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 20(2), 69-78

- Tenorio Eitel, S. & González García, G. (2004). Integración Escolar y Efectividad en la Escuela Regular Chilena. *Revista Digital UMBRAL*, 16.
- Vega Godoy, A. J. (2005). *Integración de alumnas con necesidades educativas especiales: ¿coherencia entre los discursos y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?* Tesis inédita de maestría, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Vega Godoy, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios Pedagógicos*, 35(2).
- Villar, F. (s.f.). *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*. Barcelona: Universidad de Barcelona.