

Relación entre estilo de aprendizaje independiente/dependiente de campo y comprensión de lectura

María del Carmen Contijoch E.

Lucía Popoca Nieto

CELE-UNAM

Centro de Lenguas de la Universidad de Chapingo

Research in second language acquisition suggests that individual differences influence the way in which learners acquire a second language. The cognitive construct of Field independence/dependence has not been the exception although results that have involved the study of this construct have not been definite. This study attempts to establish a relationship between field independence/dependence and reading comprehension performance in learners with similar linguistic knowledge. The study involved learners from the Foreign Language Centre at the National Autonomous University of Mexico (CELE/UNAM) and learners from the Language Centre at the University of Chapingo. Results demonstrate that controversy about the influence of this construct, still prevails.

La investigación en la adquisición de segundas lenguas ha demostrado que las variables individuales inciden en la manera en la que los aprendientes adquieren una segunda lengua. El constructo cognitivo independiente/dependiente de campo no ha sido la excepción y resultados en relación a este constructo no han sido definitivos. Este estudio pretende encontrar si existe relación entre el constructo independiente/dependiente de campo y comprensión de lectura con aprendientes que poseen conocimientos lingüísticos similares. El estudio involucró a aprendientes del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México (CELE/UNAM) y aprendientes del Centro de Idiomas de la Universidad de Chapingo. Los resultados muestran que sigue existiendo controversia en la investigación en esta área.

Introducción

En la investigación sobre adquisición de segundas lenguas, se ha tratado de establecer cuáles son las características **individuales** de los aprendientes que tienen una mayor influencia en la proficiencia en L2. Muchos estudios se han dirigido a relacionar la habilidad en la adquisición con variables físicas (género, edad, características neurológicas), variables afectivas (motivación, actitud, ansiedad, toma de riesgos) o con variables cognitivas (estrategias de aprendizaje, aptitud). De éstas últimas, los estilos de aprendizaje han despertado gran interés por varias razones. A partir de que se sugiere, tanto intuitiva como experimentalmente, que los individuos difieren en la forma como aprenden, se han identificado los estilos de aprendizaje con sus fortalezas y debilidades. Se dice entonces que ciertos estilos favorecen más el éxito en el aprendizaje de L2 que otros. Además, los constructos de estilos de aprendizaje propuestos se presentan en forma bipolar (impulsivo/reflexivo, analítico/globalista, etc), lo que ha provocando fuerte controversia respecto a clasificar a los aprendientes de manera tajante dentro de un estilo y a considerar que hay estilos mejores que otros.

En esta controversia, la dimensión que más ha llamado la atención es la de independencia/dependencia de campo (IC/DC). Según Chapelle y Roberts (1986), la IC/DC debería considerarse un componente de la aptitud en segundas lenguas. Para Hansen y Stansfield (1981) este estilo tiene un papel positivo pero menor. Otros autores como Ellis, (1986) consideran que no parece ser un factor importante en la adquisición de segundas lenguas. También existen argumentos de que la IC/DC está relacionada con el logro lingüístico **formal** y/o con el dominio **funcional** de la lengua (Fuller, 1988).

Si consideramos que la comprensión de lectura es parte de la competencia lingüística que involucra diversos procesos cognitivos, es de esperarse que exista una relación entre los estilos de aprendizaje, que se considera una variable cognitiva, y el buen desempeño en la habilidad de leer. Este estudio pretende examinar entonces, la relación entre el constructo independiente/dependiente de campo con el desempeño en la comprensión de lectura en inglés, como una forma de contribuir al entendimiento de la influencia que tienen los estilos de aprendizaje en el desempeño en una lengua extranjera. En un intento de averiguar si el comportamiento de los aprendientes de diferentes universidades es parecido respecto a dicha influencia, se consideró en este trabajo a alumnos que estudian en el CELE/UNAM y a alumnos que estudian en el Centro de Idiomas en la Universidad de Chapingo.

Marco Teórico

Estilo de aprendizaje

Varios autores que han trabajado en el área de variables cognitivas, han clasificado y utilizado una terminología propia que en muchos casos se traslapa o no es clara. Tal es el caso

del los conceptos “estilo cognitivo” y “estilo de aprendizaje” que se han utilizado como sinónimos y que según Reid (1987) el primero se refiere exclusivamente a la forma en que la mente procesa la información y/o cómo ésta es afectada por las percepciones del individuo. Mientras que el segundo se refiere a las características cognitivas, psicológicas y afectivas que indican cómo los aprendientes perciben, procesan, interactúan y responden al ambiente de aprendizaje. En el presente trabajo se adoptará el término de estilo de aprendizaje por considerarlo más completo al comprender otras características individuales como las psicológicas y afectivas.

Independencia/Dependencia de campo

La dimensión independencia/dependencia de campo es un estilo de aprendizaje que representa el grado en el que un individuo depende primordialmente de sí mismo o del medio ambiente en su funcionamiento psicológico (Witkin, Moore y Goodenough, 1977, en Fuller, 1988). Se cree que estas dos tendencias afectan el comportamiento y las habilidades tanto cognitivas como sociales: la independencia de campo está asociada con una mayor articulación y competencia en análisis y reestructuración cognitivos y la dependencia de campo con una aproximación más global y una mayor competencia social e interpersonal.

Ambos estilos tienen sus ventajas y desventajas para la realización de determinadas tareas. En el caso específico del aprendizaje de una lengua extranjera, la literatura relacionada con este constructo sugiere que los aprendientes IC son muy capaces de seleccionar, de un campo complejo, aquellas pistas que son relevantes para la solución de un problema particular. En contraste, los DC pueden presentar dificultades en identificar dichas pistas especialmente cuando éstas son útiles en un contexto pero irrelevantes en otros (Dickstein, 1968, Goodenough, 1976 y Witkin, 1977, en Fuller, 1988). Además el DC tiende a aproximarse al aprendizaje como espectador mientras que el IC es más apto para asumir un papel participativo, haciendo uso de prueba de hipótesis y procesos tales como el análisis y la estructuración (Davis y Haueisen, 1976; Goodenough, 1976 y Witkin, 1977, en Fuller, 1988). Sin embargo, se reconoce que ambos estilos juegan un papel importante en el aprendizaje. Entre las cualidades que un buen aprendiente de lengua posee según Rubin (1975) y Naiman (1978) algunas pertenecen al IC como el atender a la forma, categorizar, sintetizar, y otras al DC como el tomar riesgos, utilizar la lengua comunicativamente y atender a las pistas sociales para encontrar el significado. Fuller menciona que los resultados de los pocos estudios empíricos que han estudiado el aspecto específico de la IC/DC en una lengua extranjera no son concluyentes e incluso son inconsistentes pero que autores como Brown, Bialystok y Föhlich han postulado que los aprendientes IC pueden presentar ventajas en el salón de clase debido a la **naturaleza formal** de las tareas en dicho ambiente. Muchas actividades en el salón de clase se enfocan a la manipulación de las formas lingüísticas y minimizan la atención en la función social y en el significado, de manera que los DC se ven menos favorecidos porque se ignoran sus habilidades sociales que también contribuyen al uso efectivo de la lengua. Por lo tanto, la supuesta superioridad del estilo IC en salón de

clase puede estar relacionada más bien con el logro lingüístico formal en salón de clase pero no con lo que Omaggio, (1980) (en Williams y Moran, 1989) ha llamado “competencia real” o competencia lingüística funcional.

Chapelle y Green (1992) mencionan que hay una definición de estilos de aprendizaje ID/DC más flexible que no es bipolar ya que considera que hay individuos que tienen características de ambos campos. Esta definición permite entonces, identificar a los aprendientes en “fijos” (IC/DC) y “movibles”. Brown (1987) sugiere que la clave para un aprendizaje exitoso radica en dicha movilidad pues permite al aprendiente ejercitar un estilo apropiado en un contexto dado. Si consideramos que la evaluación de la competencia lingüística no debe limitarse a la resolución de un solo tipo de tareas, se espera que los aprendientes movibles serán más exitosos ya que utilizarán el estilo óptimo para cada una, lo que les permitirá obtener beneficios tales como desenvolverse adecuadamente en todo tipo de situaciones.

Medición de independencia/Dependencia de campo

Para determinar la independencia/dependencia de campo en la investigación en la adquisición de segundas lenguas, se utiliza la prueba de figuras ocultas (o incrustadas) de Witkin (1976), en la que se le pide a los sujetos que encuentren una figura geométrica simple dentro de una figura más compleja. Esta prueba de figuras ocultas mide solo la habilidad cognitiva de reestructuración asociada con la independencia de campo, por lo que hay autores que advierten que dicha prueba no es la única vía para identificar la independencia o no de campo, sino que se requiere de evidencias adicionales que completen su identificación. Por lo tanto, la obtención de una puntuación baja en la prueba no es indicador de que un individuo sea totalmente dependiente de campo, o una puntuación alta sea indicador de que un individuo sea totalmente independiente de campo (Chappelle y Green, 1992, Reid, 1995). Sin embargo, esta prueba ha sido tradicionalmente la más utilizada para la medición de IC/DC y ha ofrecido importantes aportaciones en el área de la adquisición a pesar de que se ha sugerido una interpretación más cuidadosa de sus resultados. Por consiguiente, hay que tener ésto en mente cuando se intente establecer el estilo de aprendizaje de un aprendiente.

Comprensión de lectura

Hoy en día la lectura se concibe como un proceso mental activo, interactivo y con un propósito en donde el lector aporta sus conocimientos del mundo, de la lengua meta y de procedimiento para extraer significado del texto (Carrell, Devine, Eskey, 1988). Podemos decir que hay diferentes modelos que en su momento han tratado de explicar los procesos que están involucrados en la lectura y que el modelo interactivo ha integrado varios elementos de dichos modelos para ofrecer una explicación más completa

de la concepción del proceso de lectura. De esta manera, hoy se concibe que involucra procesos paralelos y simultáneos (procesos bottom-up y top-down) de todas las fuentes de información tanto del texto como del lector, tomando en cuenta no sólo la interacción lector-texto sino además la interacción de una serie de actividades cognitivas que entran en operación al mismo tiempo llevando al lector a la comprensión del texto.

Niveles de comprensión en lectura

Los lectores constantemente construyen una representación o modelo del texto y la comprensión tiene lugar cuando las palabras, las frases, las oraciones y párrafos se relacionan con los esquemas del lector (McNeil, 1987, en Dechant, 1991). Varios autores han categorizado la comprensión en diferentes niveles. La clasificación más citada es la propuesta por Barrett (1974, en Dechant, 1991) y que incluye la comprensión literal, la inferencial, la apreciativa y la evaluativa, la organizativa y la integrativa (estas dos últimas añadidas por Dechant (1991). Brevemente, su explicación es:

- *Comprensión Literal.* Consiste en que el lector reconozca y recuerde el significado denotativo o literal que está explícito en el texto.
- *Comprensión Organizativa.* Cuando el lector convierte ideas en un todo coherente, cuando construye la unidad textual y cuando integra información entre párrafos y oraciones.
- *Comprensión Inferencial.* Cuando el lector lee entre líneas integrando la información explícita del texto con su conocimiento previo y cuando la información que llena los esquemas del lector debe inferirse.
- *Comprensión Evaluativa.* Cuando se requiere que el lector juzgue, analice y evalúe lo leído.
- *Comprensión Apreciativa.* Cuando el lector identifica el tono, la intención, o el tema del texto. El lector reacciona al lenguaje y a la imaginación del escritor.
- *Comprensión Integrativa.* Es la comprensión que tiene propósitos de estudio en donde el lector demuestra su habilidad para utilizar el diccionario, para localizar información y para organizar lo que lee.

Cada nivel de comprensión requiere del uso de estrategias específicas que el aprendiz debe ir desarrollando para convertirse en un buen lector y que debido a la fuerte naturaleza cognitiva involucrada en ellas, explica porqué se intenta relacionar la comprensión de lectura con otras variables como el estilo de aprendizaje.

Medición de comprensión de lectura

Aunque se dice que el producto del proceso de lectura es la comprensión del lector, esta aseveración ha llevado a diversos autores a cuestionar si dicho producto depende de la

interpretación personal del lector o de sus habilidades para extraer el significado explícito en el texto. A pesar del énfasis que se le da actualmente al primer punto de vista, muchos de los materiales y exámenes para comprensión de lectura no explicitan qué tipo de producto están promoviendo o midiendo, respectivamente. De acuerdo con Williams y Moran (1989), este cuestionamiento tiene implicaciones cuando consideramos las técnicas empleadas para medir la comprensión que se basan en la noción de que existe un “significado correcto”. Los objetivos de diversos tipos o formatos de preguntas de comprensión han sido revisadas por Nuttall (1982) y Williams (1984) lo que muestra la gran dificultad que implica tanto establecer el producto de la lectura como la forma de evaluarlo.

El examen de comprensión de lectura que adoptó el presente estudio contiene preguntas cuyo formato es de “respuesta restringida” (Carroll, 1980). Las autoras consideraron que como dichas preguntas permiten la adecuación de la respuesta del lector, ésto puede tomarse como un elemento de su interpretación, a pesar de la limitante del término “restringida” que involucra el significado explícito del texto.

Competencia lingüística y lectura

Los investigadores en el área de comprensión de lectura han mostrado preocupación por las diferencias que existen entre el desempeño de los lectores en L1 y en L2. Se dice que parte de la dificultad que los lectores experimentan al leer en L2 se puede deber a un problema de conocimiento en el vocabulario y/o en la gramática. También se especula que puede deberse a otro tipo de dificultades inherentes a la misma lectura tales como una mala aplicación de las estrategias de lectura o de una pobre habilidad de lectura en L1 (Anderson, 1984).

Algunas evidencias sugieren que el conocimiento lingüístico de L2 es más importante para la comprensión que la habilidad de lectura en L2 (Alderson, Bastien, Madrazo, 1977, en Alderson, 1984). Apoyando este punto de vista, Cummins (1979) (en Alderson, 1984) propone la noción de un “nivel umbral” en la competencia lingüística que presupone una actuación diferente entre aquellos aprendientes que alcanzan ese nivel a los que no. Cummins y Clarke concluyen que los lectores en L2 no pueden ser capaces de leer bien hasta no haber alcanzado tal dicho umbral. Hoy en día, profesores en el área de comprensión de lectura confirman estas ideas y procuran incorporar en sus cursos de lectura el desarrollo de estrategias gramaticales que le ayuden al aprendiente a mejorar su conocimiento lingüístico.

El presente estudio consideró sujetos que tuvieran un conocimiento lingüístico homogéneo, con el fin de que esta variable no interfiriera en la comprensión de lectura.

Pregunta de investigación:

¿Existe relación entre independencia/dependencia de campo y el desempeño en comprensión de lectura en inglés en alumnos con el mismo nivel de conocimiento gramatical?

Si **existe** relación :

- a. ¿Son mejores los independientes de campo en comprensión de lectura que los demás?
- b. ¿Son mejores los hombres que las mujeres en comprensión de lectura en relación a su independencia/dependencia de campo?
- c. ¿Son mejores los alumnos del CELE (UNAM) que los del Centro de Idiomas (Universidad de Chapingo) en comprensión de lectura en relación a su independencia/dependencia de campo?

Hipótesis

Primera Hipótesis: Los IC obtendrán puntajes más altos en un examen de comprensión de lectura que los de CC y DC.

Segunda Hipótesis: Los hombres tenderán a ser más IC que las mujeres y por lo tanto tendrán puntajes más altos en un examen de comprensión de lectura.

Tercera Hipótesis: Los alumnos del CELE obtendrán mejores puntajes que los de Chapingo en un examen de comprensión de lectura y ésto estará relacionado con su característica IC/DC o CC.

Variables

- *Independiente de campo (IC)*. Estilo de aprendizaje que se mide con la prueba de figuras ocultas de Witkin (1976). Su puntaje se encuentra en el rango 18-13.
- *Dependiente de campo (DC)*. Se mide la misma forma. Su puntaje se encuentra en el rango 12-7.
- *Desempeño en comprensión de lectura (Prom)*. Puntaje promedio obtenido en dos exámenes de comprensión de lectura.
- *Sexo (M;F)*. Masculino, femenino.
- *Institución en la que estudian los alumnos (CELE/Chapingo)* Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (UNAM) y Centro de Idiomas (Universidad de Chapingo).

Metodología

Descripción de la población

Alumnos del CELE. Once alumnos del cuarto nivel de inglés en un programa de cuatro habilidades que equivale a un antecedente de 320 hrs. de estudio de la lengua. De éstos, 6 son hombres y 5 son mujeres, cuyas edades oscilan entre los 18 y los 24 años.

Todos cursan nivel licenciatura en diversas áreas como científica, administrativa y humanística.

Alumnos de Chapingo. Once alumnos del cuarto nivel de inglés en un programa de cuatro habilidades que equivale a un antecedente de 300 hrs. de estudio de la lengua. De éstos, 4 son hombres y 7 son mujeres, cuyas edades oscilan entre los 18 y los 24 años. Todos cursan nivel licenciatura en el área de Ingeniería Agronómica o Agronómico-Administrativa.

Descripción de instrumentos

Prueba de Figuras Ocultas de Witkin (PFO). Este instrumento se utiliza en la investigación de segundas lenguas para establecer si un sujeto es IC, DC o CC. Mide la capacidad que tienen los sujetos de encontrar una figura geométrica simple oculta dentro de otra más compleja. La administración de esta prueba requiere de un protocolo muy preciso. Tiene 18 figuras y la asignación de IC,DC o CC es:

Puntajes de 18 a 13 = IC

Puntajes de 12 a 7 = CC

Puntajes de 6 hacia abajo = DC

Examen de colocación del CELE. Es un examen muy conocido y validado dentro de la institución. Consta de 120 reactivos y se utiliza para asignarle al alumno un nivel de inglés que supone un cierto conocimiento de la lengua.

Exámenes de comprensión de lectura. Son dos exámenes diseñados y validados por Tobío (1995). Son administrados como exámenes parciales en el Curso de Comprensión de Lectura y equivalen, en grado de dificultad, al cuarto nivel. El primer examen titulado "Turing" consta de 10 preguntas que tienen un nivel de comprensión literal. El segundo titulado "Oíd volcanoes never die..." consta de 8 preguntas, algunas de las cuales incluyen niveles de comprensión literal, evaluativa, reorganizativa, inferencial e integrativa. El formato de todas las preguntas es de respuesta restringida. Cada examen tiene un valor de 10 puntos. Cada uno de los textos tiene una extensión aproximada de 300 palabras cuyo tema es de tipo cotidiano y provienen de revistas de divulgación.

Prueba T para grupos independientes. Es una prueba estadística que analiza las diferencias entre las medias aritméticas de grupos independientes. Los índices que se utilizan en este trabajo son:

Media aritmética. Es el promedio de los valores obtenidos.

Desviación estándar. Es una medida de dispersión respecto a la media.

Coficiente de variación (C.V.). Es la desviación estándar entre la media expresada en porcentaje.

También es una medida de dispersión.

Valor p. Probabilidad que refleja la precisión con la que se acepta o rechaza una hipótesis.

Procedimiento

Para seleccionar la muestra de la población que tuviera la característica de un conocimiento de la lengua homogéneo, se aplicó el examen de colocación del CELE a 25 alumnos del propio CELE y a 45 de la Universidad de Chapingo y se les dio una hora para contestarlo. De aquí se escogieron dos grupos de 11 alumnos respectivamente. El criterio de selección fue que colocaran en lo que corresponde al cuarto nivel de inglés. Se procedió a administrarles la prueba de figuras ocultas de Witkin para identificar su estilo de aprendizaje siguiendo el protocolo rigurosamente. Finalmente, se les aplicó los dos exámenes de comprensión de lectura en un tiempo de 38 minutos cada uno. Todas las pruebas dispusieron de la hora de clase de los alumnos para su resolución. Una por cada clase, excepto los dos exámenes de lectura que se aplicaron juntos. Para asignar calificaciones se llegó a un consenso entre las autoras para homogeneizar el criterio de calificación aceptándose sólo dos tipos de puntaje: 1 punto para cada respuesta que las autoras consideraron apropiada y 1/2 punto cuando la consideraron parcialmente correcta.

Una vez obtenidos todos los datos se procedió a aplicarles la prueba estadística de comparación de medias para encontrar si existía o no relación entre las variables de interés para aceptar o rechazar las hipótesis planteadas en el estudio. Se comenzó por comparar el puntaje obtenido en la prueba de Witkin (PFO) entre hombres y mujeres. Después se compararon los puntajes obtenidos en la misma prueba entre alumnos pertenecientes al CELE y los de Chapingo. Una vez que se estableció si el estilo de aprendizaje ID, DC, o CC estaba relacionado tanto con el sexo como con la institución a la que pertenecían los alumnos (tabla I y II de resultados), se procedió a comparar la calificación promedio en los exámenes de comprensión de lectura entre las mismas variables (tabla II y IV). Debido a que el número de alumnos que se identificaron con la DC era mínimo (2 alumnos), se decidió agrupar a los DC con los CC a los que se les designó como “no completamente independientes de campo” (NCIC). Una vez hecho esto, se procedió a comparar, finalmente, el estilo IC con el estilo del resto de la muestra (es decir los NCIC) respecto a la calificación promedio del examen de comprensión de lectura (tabla V).

Resultados

Los resultados obtenidos se presentan de dos formas: una tabla general que muestra todos los datos obtenidos por estilo de aprendizaje y cinco tablas de comparación de las variables de interés en este estudio.

TABLA GENERAL DE RESULTADOS

Independientes de Campo	Inst.	S	E.C.	PFO	E1	E2	Prom.
1	CELE	M	65	18	10	9.5	9.75
2	UACH	F	60	17	9.4	6.9	8.15
3	CELE	F	64	17	9.5	9.5	9.5
4	CELE	M	63	17	10	9	9.5
5	CELE	M	70	16	9	7	8
6	CELE	F	61	16	8.5	8	8.25
7	UACH	F	66	15	7.5	7.4	7.45
8	CELE	F	68	15	9.5	7.5	8.5
9	CELE	M	59	15	8	9.5	8.75
10	UACH	M	67	14	8.4	4.5	6.45
11	UACH	F	62	14	8.4	5	6.7
12	CELE	M	60	14	9	7.5	8.25
13	UACH	M	63	13	8	9	8.5
14	CELE	M	69	13	7.5	4.5	6

Campo Central							
15	CELE	F	67	12	9.5	9	9.25
16	UACH	F	60	11	8.8	6.9	7.85
17	UACH	F	58	9	9.4	9.1	9.25
18	UACH	F	70	8	8.7	8.7	8.7
19	UACH	F	58	7	7.8	8.9	8.35
20	UACH	M	72	7	6.1	8.4	7.25

Dependientes de Campo							
21	UACH	M	65	6	8.3	5.4	6.85
22	CELE	F	68	6	10	9.5	9.75

Inst. Institución del alumno: UACH = Chapingo. CELE = UNAM.

S: Sexo: M = Masculino. F = Femenino.

E.C: Calificación del examen de colocación.

P.F.O: Prueba de figuras ocultas.

E1: Calificación en el examen 1 de comprensión de lectura.

E2: Calificación en el examen 2 de comprensión de lectura.

Prom: Promedio de E1 y E2.

ANÁLISIS DE DIFERENCIA DE MEDIAS.
PRUEBA "T" (PARA GRUPOS INDEPENDIENTES).

TABLA I

Comparación entre sexos en relación al estilo (IC/DC).			
Grupo	Media	Desviación estándar	Tamaño de la muestra.
Masculino	13.30	3.945	10
Femenino	12.25	3.980	12

$p = 0.54$
C.V.(M) = 29.66 %
C.V.(F) = 32.49 %
Conclusión: No se encontró diferencia significativa entre hombres y mujeres respecto a su puntaje en la prueba de figuras ocultas.

TABLA II

Comparación de instituciones en relación al estilo (IC/DC).			
Grupo	Media	Desviación estándar	Tamaño de la muestra
CELE	14.455	3.328	11
Chapingo	11.000	3.795	11

$p = 0.03$ ($p < .05$)
C.V.(CELE) = 23.02 %
C.V. (Chapingo) = 34.5 %
Conclusión: Sí se encontró diferencia significativa entre los alumnos de las dos instituciones en relación a su puntaje en prueba de figuras ocultas.

TABLA III

Comparación entre sexos respecto a calificación promedio.			
Grupo	Media	Desviación estándar	Tamaño de la muestra
Masculino	7.93	1.266	10
Femenino	8.475	0.889	12

$p = 0.25$
C.V.(M) = 15.96 %
C.V.(F) = 10.5%
Conclusión: No se encontró diferencia significativa entre hombres y mujeres respecto a su calificación promedio en comprensión de lectura.

TABLA IV

Comparación entre instituciones en relación a calificación promedio.			
Grupo	Media	Desviación estándar	Tamaño de la muestra
CELE	8.682	1.096	n
Chapingo	7.773	0.905	n

p = 0.046 ($p < .05$)

C.V.(CELE) = 12.6 %

C.V. (Chapingo) = 11.6 %

Conclusión: Sí se encontró diferencia entre los estudiantes del CELE y los de Chapingo en relación a la calificación promedio en comprensión de lectura.

TABLA V

Comparación entre el estilo (IC/NICC) en relación a la calificación promedio			
Grupo	Media	Desviación estándar	Tamaño de la muestra
I/C	8.125	1.142	14
NCI/C	8.406	1.027	8

p = 0.571

C.V.(IC) = 14.0 %

C.V.(NICC) = 12.2 %

Conclusión: No se encontró diferencia significativa entre los alumnos independientes de campo y el resto de alumnos en relación a su calificación promedio en comprensión de lectura.

Discusión de resultados

De la tabla I se puede observar que aunque el grupo de hombres obtuvo una media más alta que las mujeres, ésta no es una diferencia significativa respecto a su característica IC, DC o CC. Además los coeficientes de variación de ambos grupos nos indican que sus valores están muy dispersos, es decir que no son grupos homogéneos respecto a dicha característica. **No** podemos decir, por lo tanto, que los hombres sean más independientes de campo que las mujeres. Hay que tener en cuenta que el **tamaño** de la muestra es **muy pequeño**, por lo que hay que ser cautelosos en la interpretación de los resultados.

En cuanto a la segunda hipótesis, no se encontró que los hombres tiendan a ser más IC que las mujeres, por lo tanto la segunda hipótesis respecto a este punto se rechaza.

De la tabla II podemos decir que los alumnos del CELE resultaron ser, significativamente, más IC que los de Chapingo. Este resultado es notable en la tabla general de resultados. Hay que señalar, sin embargo, que su coeficiente de variación es muy alto, lo que significa que no son muy homogéneos. Si se hubiera tenido una muestra más grande, este resultado sería relevante.

Respecto a la tercera hipótesis, sí se encontró que los alumnos del CELE resultaron ser más IC que los de Chapingo. Por lo tanto ésta hipótesis en este punto se confirma.

Con los resultados arriba descritos, se pensó que al comparar estas mismas variables con la calificación en comprensión de lectura, los resultados seguirían la **misma tendencia**, es decir, que si no se obtuvieron diferencias entre los sexos en su estilo IC, DC, CC, no tendría por qué haber diferencias en sus calificaciones, si la primera hipótesis fuera cierta.

En la tabla III, en efecto no se encontró diferencia significativa entre hombres y mujeres respecto a la calificación en comprensión de lectura y es importante señalar que los coeficientes de variación son bastante menores que los anteriores, lo que puede indicarnos que se comportan más homogéneamente (aunque hay que recordar que el tamaño de muestra es muy pequeño). Por lo que la segunda hipótesis en este aspecto también se rechaza.

En la tabla IV sí se encontró diferencia significativa entre los estudiantes del CELE y Chapingo en relación a su calificación en comprensión de lectura. Esto concuerda con el resultado de la tabla II. Al comparar ahora el estilo IC con el NCIC respecto a su calificación en comprensión de lectura, se esperaba entonces que hubiera una fuerte relación entre estas variables si la primera y la tercera hipótesis fuesen ciertas.

Estos resultados significan que la tercera hipótesis se confirma sólo parcialmente, es decir, que aunque es cierto que los alumnos del CELE obtuvieron mejores calificaciones en comprensión de lectura que los de Chapingo no se puede decir que ésto sea debido a su estilo DC o NCIC.

Finalmente la tabla V nos muestra que, contrariamente a los esperado, no se encontraron diferencias significativas entre los alumnos IC y el resto (NCIC) en relación a su calificación en comprensión de lectura. Por lo tanto, la primera hipótesis se rechaza; la tercera sólo se rechaza parcialmente, es decir, que en efecto los puntajes más altos corresponden a los alumnos del CELE pero ésto **no está relacionado** con su estilo IC.

En cuanto a las preguntas de investigación motivo de este pequeño estudio, se puede concluir que: **no** hay una relación evidente entre el estilo independiente/dependiente de campo/campo central y un buen desempeño en comprensión de lectura. De manera que la explicación en las **diferencias** encontradas entre los alumnos del CELE y los de Chapingo (tanto en su calificación promedio como en su dependencia de campo) deben buscarse en **otro** tipo de variables.

Conclusiones y recomendaciones

En este estudio se puede concluir lo siguiente:

- El hecho de pertenecer a un estilo de aprendizaje IC, DC o CC, no está relacionado con el desempeño en comprensión de lectura en inglés aunque los alumnos posean un conocimiento gramatical que se puede considerar homogéneo.
- No se puede decir que entre hombres y mujeres exista una tendencia en pertenecer a uno u otro estilo ni un mejor desempeño en la comprensión de lectura.
- Sí existe una diferencia entre los alumnos que estudian en el CELE y los que estudian en Chapingo en el desempeño en la comprensión de lectura siendo los primeros mejores. Sin embargo esto no se puede asociar con su pertenencia a un estilo.
- El tamaño de la muestra tan pequeño afectó los resultados en cuanto a que no podemos concluir contundentemente que **no pudieran** haber diferencias y/o relaciones entre las variables. Estas diferencias, si existen, se verían mejor reflejadas en una muestra más representativa. Por lo tanto hay que ser cautelosos en la interpretación de los resultados en este estudio obtenidos.
- Los estilos de aprendizaje no explican **por sí solos** el buen desempeño en comprensión de lectura en este caso. Sin embargo, **sí** guían al investigador o al profesor en su intuición de qué características individuales de los alumnos influyen en su aprendizaje.
- El área de estilos de aprendizaje IC/DC en relación al éxito en la adquisición de una L2 es controversial, en la medida en que los resultados de las investigaciones realizadas en este campo no son consistentes y en muchos casos se contradicen.

De las conclusiones se recomienda:

- Asegurar un tamaño de muestra apropiado, es decir que sea representativa para obtener resultados más confiables en donde se reflejen las relaciones que se buscan en la pregunta de investigación.
- Sería deseable validar la identificación de los estilos de aprendizaje añadiendo a la PFO de Witkin evidencias adicionales como las mencionadas por Chapelle, (1992) además de mayor soporte empírico.
- Someter los puntajes obtenidos en el examen de colocación de los grupos CELE/Chapingo a un análisis de medias aritméticas para corroborar que todos tienen un conocimiento de la lengua realmente **homogéneo**, pudiendo concluir entonces que las diferencias encontradas entre ambos grupos se explicaran por sus diferencias en el nivel de lengua.

Bibliografía

- ALDERSON, C. (1982) "Reading in a Foreign Language: A Reading Problem or a Language Problem?" En *Reading in a Foreign Language*. Longman Group Ltd.
- BROWN, H.D. (1987) *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- CARROLL, J.B. (1980) *Testing Communicative Performance*. Pergamon Press.
- CHAPPELLE, C., & ROBERTS, C. (1986) "Ambiguity Tolerance and Field Independence as Predictors of Proficiency in English as a Second Language". *Language Learning*, 36 : 27-45.
- CHAPPELLE, C., GREEN, P. (1992) "Field Independence/Dependence in Second Language Acquisition Research". *Language Learning*, Vol. 42. No.1.
- DECHANT, E. (1991) *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- ELLIS, R. (1986) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- FULLER, E. (1988) "The Relationship Field Dependent/Independent Cognitive Style to Spanish Language Achievement and Proficiency: A Preliminary Report". *The Modern Language Journal*, No. 72.
- HANSEN, J., y STANSFIELD, C. (1981) "The Relationship between Field-dependent-Independent Cognitive Styles and Foreign Language Achievement". *Language Learning*, 31: 349-367.
- NAIMAN, N., FROHLICH, M., STERN, H., TODESCO, A. (1978) *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- NUTTALL, C. (1982) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heinemann.
- REID, J. (1995) (ed) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Heinle & Heinle.
- RUBIN, J. (1975) What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9: 41-51.
- TRUCCO, S. (1980) Análisis Estadístico. Buenos Aires Argentina: El Ateneo.
- WILLIAMS, E., MORAN, C. (1989) Reading in a Foreign Language at Intermediate and Advanced Levels with Particular Reference to English. *Language Teaching*, Special Feature.
- WITKIN. H.A. (1976) *Embedded Figures Test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.