

.....



Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
Año académico 2018-2019

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA CLASE DE ELE: ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DIDÁCTICO A PARTIR DE UN AULA DE ALUMNOS CHINOS Y MALIENSES

Trabajo realizado por: Celia Silva de Arozarena

Dirigido por: Dra. Inmaculada Martínez Martínez

AGRADECIMIENTOS

Quisiera comenzar este Trabajo de Fin de Máster dando las gracias a las personas que lo han hecho posible:

En primer lugar, a mi tutora, Inma, por su inestimable ayuda guiándome y orientándome durante este proceso. Gracias por todas tus valoraciones, indicaciones y consejos encaminados a llevar esta investigación a buen puerto.

A mis alumnos de español de China y Mali, por prestarse a participar en este estudio de forma desinteresada. Sin vosotros no hubiera sido posible.

A mi familia, por ayudarme a no perder de vista mi objetivo y animarme a seguir adelante.

A Rocío, por ser la mejor compañía durante las tardes de estudio en la biblioteca.

A mis compis del despacho 2.3, por ser un espejo en el que mirarse.

Gracias a todos.

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDO

RESUMEN.....	4
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	10
II.1. LAS TEORÍAS COGNITIVAS DEL APRENDIZAJE	10
II.2. LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	13
II.3. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE	14
II.3.1. EL CONSTRUCTO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE	14
II.3.2. CLASIFICACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE	17
II.3.2.1. ESTILO ACTIVO	18
II.3.2.2. ESTILO REFLEXIVO.....	19
II.3.2.3. ESTILO TEÓRICO	19
II.3.2.4. ESTILO PRAGMÁTICO	20
II.3.3. LOS EA EN LA DIDÁCTICA DE SEGUNDAS LENGUAS.....	20
II.3.3.1. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL MCER.....	23
II.3.3.2. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL PCIC.....	24
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	27
III.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	27
III.1.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	27
III.1.2. INSTRUMENTOS EMPLEADOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS	28
III.1.2.1. CUESTIONARIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE	29
III.1.2.2. PARRILLA DE OBSERVACIÓN FOCALIZADA.....	30
III.1.2.3. PREGUNTAS DE AUTOEVALUACIÓN	30
III.2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....	31
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	33
IV.1. RESULTADOS OBTENIDOS A TRAVÉS DEL CUESTIONARIO CHAEA.....	33
IV.2. RESULTADOS OBTENIDOS A TRAVÉS DE LA OBSERVACIÓN FOCALIZADA.....	36
IV.3. RESULTADOS OBTENIDOS A TRAVÉS DE LAS PREGUNTAS DE AUTOEVALUACIÓN	39
CAPÍTULO V. PROPUESTA DIDÁCTICA	42
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	50
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	53
ANEXOS	56

RESUMEN

No existen dos aprendientes de ELE iguales: cada uno tiene sus propias preferencias, necesidades y creencias respecto al proceso de aprendizaje. Esta diversidad presente en el aula supone un reto para el docente, quien, habitualmente, no dispone del tiempo y los instrumentos necesarios para diseñar clases totalmente personalizadas. En este trabajo, nos centramos en uno de los factores de diferencias individuales con más peso dentro de este constructo: los Estilos de Aprendizaje (EA), y realizamos una propuesta para su tratamiento didáctico.

A través de una variedad de herramientas de diagnóstico, trazamos el perfil de aprendizaje de una clase de ELE real para conocer la diversidad de estilos presentes en ella. Tras analizar los resultados, los aplicamos a un modelo de intervención didáctica que, por un lado, atienda a las necesidades de los EA mayoritarios en el aula y, por otro, potencie la experimentación con aquellos menos desarrollados. Esto conducirá al alumno a una consciencia explícita de su propio proceso de aprendizaje y a una mayor autonomía que, en última instancia, lo convertirá en un aprendiente más efectivo.

El objetivo fundamental de esta investigación es, por tanto, incidir en la necesidad de tener en cuenta las diferencias individuales de nuestros alumnos (en este caso, sus EA) para que puedan sacar el máximo provecho de su experiencia como aprendientes de ELE. Asimismo, pretendemos guiar a los docentes hacia esta meta proporcionándoles un modelo de actuación didáctica en el que puedan basarse en el futuro.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, diversidad, diferencias individuales, consciencia explícita, autonomía.

ABSTRACT

There are not two identical learners of Spanish as a Foreign Language (SFL): each one has his own preferences, needs, and beliefs regarding the learning process. The existence of this diversity in the classroom entails a challenge to the lecturer, who does not usually have the necessary amount of time and instruments to plan personalized sessions. In this paper, we focus on one of the most relevant factors regarding individual differences: learning styles, and we also suggest a didactic approach proposal.

Through a variety of diagnostic tools, we outline the learning profile of an actual SFL classroom to determine the existing diversity of styles. Once the results are analyzed, we apply them to a didactic intervention model that addresses the needs of the predominant learning styles in the classroom but, at the same time, enhances experimentation with those that are less developed. This will lead the student to an explicit consciousness of his own learning process and to a greater autonomy that ultimately will convert him into a more effective learner.

Therefore, the main objective of this investigation is to highlight the need to take into account the individual differences among our students (in this case, their learning styles) so that they can make the most of their experience as SFL learners. Likewise, we intend to guide teachers towards this goal providing them with a didactic approach model they can make use of in the future.

Keywords: learning styles, diversity, individual differences, explicit consciousness, autonomy.

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

Es un hecho constatado que, en los últimos años, la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (en adelante, la enseñanza de ELE) ha experimentado un auge sin precedentes. De hecho, en la actualidad, el español se encuentra entre los cinco idiomas más estudiados del mundo, junto con lenguas tan demandadas como el inglés o el chino mandarín. Además, países como Estados Unidos poseen ya un 17% de población hispanohablante, y se espera que esta cifra aumente considerablemente.

Este conjunto de factores ha fomentado que el español se consolide como una lengua de referencia en el mundo, lo que ha resultado en la realización de un creciente número de estudios e investigaciones acerca de la enseñanza y aprendizaje de esta lengua. Si bien los avances a este respecto son indiscutibles, es cierto que aún existen elementos sobre los que se hace necesario profundizar más, con el objetivo de arrojar luz sobre aquellas posibles incógnitas que se puedan plantear durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es en este punto donde se sitúa el presente trabajo, el cual está enfocado, como se verá en detalle posteriormente, en las diferencias individuales entre los aprendientes de segundas lenguas. Concretamente, nos centraremos en uno de los elementos clave de este constructo: los Estilos de Aprendizaje (en adelante, los EA). Nos encontramos, pues, dentro la corriente que investiga la diversidad en el aula; en nuestro caso, en el aula de ELE. Los EA constituyen un factor vital en la didáctica de segundas lenguas, el cual es fundamental tener en consideración al no existir ningún grupo de estudiantes que posea características completamente homogéneas.

Es posible encontrar numerosas publicaciones acerca de este concepto en la literatura científica, muchas de ellas realizadas tras rigurosos estudios llevados a cabo en diferentes contextos de enseñanza. Autores como Kolb (1976), Alonso, Gallego y Honey (1994), Ellis (2004) o MacIntyre, Gregersen y Clément (2016) lo han estudiado en profundidad. Se trata, pues, de una línea de investigación consolidada; sin embargo, todavía no ha encontrado el espacio que se merece dentro de la práctica docente, a pesar de los esfuerzos llevados a cabo tanto por investigadores como por profesores. Este es, precisamente, uno de los cometidos de este trabajo: acercar la teoría de los EA al día a día del aula de ELE.

Consideramos que la presente investigación es pertinente, pues, para que tanto docentes como discentes puedan integrar los avances del estudio de dichos estilos en la gestión de diferentes perfiles cognitivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al fin y a la postre, el motivo por el que estos estudios se llevan a cabo es poder aplicarlos a contextos de aprendizaje reales. La mencionada integración será posible gracias a la propuesta de intervención didáctica que se propone en este trabajo y que toma como base la variedad de estilos presentes en un aula de español, diagnosticados previamente a través de diferentes instrumentos de recogida de datos. Nuestro objeto de estudio, por tanto, es el contraste de los EA existentes dentro del aula y el planteamiento de una secuencia de tareas que dé respuesta a las diferentes necesidades de aprendizaje. Elaboraremos así un modelo protocolizado de actuación didáctica en EA que sirva de guía a futuros docentes e investigadores en ELE que deseen trabajar sobre este importante constructo.

Creemos también que en el contexto educativo actual (por lo que a la enseñanza de ELE respecta) muchas de las dificultades a las que se enfrentan diariamente educadores y coordinadores tienen su origen en el desconocimiento de los EA de los aprendientes: la falta de motivación al realizar tareas, los resultados de aprendizaje poco satisfactorios o la interacción fallida con los compañeros son algunas de las más recurrentes. Ofrecer instrumentos y propuestas a los docentes para tener en cuenta dichos estilos durante su labor puede ayudar a limar estos problemas; pretendemos, así, incorporar a un proceso tan complejo como es la enseñanza del español un enfoque humanista, tomando como base la teoría de uno de sus precursores, Rogers (1975).

No podemos obviar que el alumno constituye el eje central sobre el que se asienta dicho proceso: mientras que el papel del docente, sin dejar de ser fundamental, debe enfocarse a ser guía y facilitador, el discente es el principal protagonista. Por este motivo, se hace necesario conocer a fondo su perfil de aprendizaje, sus necesidades y sus creencias, de manera que se pueda plantear una intervención didáctica acorde a todo ello, lo cual perseguimos en esta investigación.

El hecho de que la diversidad sea la norma y no la excepción en la clase de ELE hace que esta tarea constituya un trabajo más complejo y costoso. Sin embargo, consideramos esta presencia de diferencias individuales en el aula como una oportunidad para marcarnos nuevos retos en nuestra práctica docente, reflexionar sobre ella y tratar de encontrar soluciones a situaciones cada vez más complejas en este ámbito.

Este trabajo consta, asimismo, de una serie de objetivos específicos que se desglosan en dos apartados: encontramos, por un lado, los objetivos relacionados con el aprendizaje y, por otro, aquellos relacionados con la enseñanza. Dichos apartados se corresponden, respectivamente, con la fase de análisis y con la fase de tratamiento didáctico.

Así pues, los objetivos relacionados con el aprendizaje incluyen la constatación de las diferencias individuales presentes en el aula, la cual se materializará, primordialmente, a través del diagnóstico de estilos de aprender. Seguidamente, analizaremos cómo afecta el contraste entre dichos estilos en el desarrollo de la sesión, prestando atención a aspectos como la puesta en marcha de las actividades, el resultado de las mismas o el ambiente de trabajo en clase. De igual modo, trataremos de detectar, si los hubiera, los factores que contribuyen a la aparición de dificultades durante la clase, así como aquellos que los estudiantes tienen en común y que ayudan a que esta fluya sin mayores obstáculos.

Por lo que respecta a los objetivos relacionados con la enseñanza, estos se centran, fundamentalmente, en la presentación de una propuesta de intervención didáctica que cubra las necesidades clave de los discentes. Aquí será fundamental tener en cuenta la idiosincrasia de cada uno de ellos, prestando especial atención, debido al objeto de estudio de este trabajo, a los diferentes EA. Pretendemos también dotar al docente de recursos que le permitan llevar a cabo su labor de enseñanza teniendo en cuenta dichas diferencias: nos referimos aquí a los instrumentos de diagnóstico que hemos empleado en este estudio (CHAEA, preguntas de autoevaluación y observación de clases) y que incluyen la triangulación. De esta manera, se dará voz a los diferentes actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (docente-investigador y alumnos).

Con la elaboración del presente trabajo pretendemos, finalmente, ofrecer al área temática que nos ocupa nuestras conclusiones acerca de la idoneidad y la riqueza de trabajar en una misma aula con estudiantes que poseen perfiles de aprendizaje muy distantes entre sí. Queremos, por tanto, aportar el resultado de esta investigación a una rama de estudio en constante transformación, de manera que podamos, humildemente, ser partícipes de su avance.

No obstante, consideramos que el modelo protocolizado de actuación didáctica para trabajar con la diversidad de estilos en el aula de ELE que presentamos deberá

someterse al necesario tratamiento experimental en fases posteriores, ya que no es objeto de esta investigación realizar un pilotaje de las directrices didácticas. Este debería realizarse en futuras investigaciones para probar la eficacia de las propuestas incorporadas.

Antes de finalizar este capítulo introductorio, procederemos a explicar brevemente cómo se estructura nuestro trabajo: en primer lugar, estableceremos el marco teórico de nuestro objeto de estudio. Para ello, realizaremos una revisión bibliográfica de los aspectos que es indispensable tener en consideración y estableceremos un estado de la cuestión en lo que respecta al aprendizaje en general y a los estilos de aprendizaje en particular.

En segundo lugar, dedicaremos un capítulo a detallar la metodología que se emplea en este trabajo. Explicaremos en qué consisten los procesos llevados a cabo, así como la pertinencia de su utilización en una investigación de estas características. De este punto pasaremos directamente a la aplicación del marco teórico a la didáctica de ELE: es decir, comenzaremos con la parte eminentemente práctica de nuestro estudio.

Es aquí donde nos adentramos en la fase de análisis que mencionábamos previamente. En este primer apartado práctico recopilaremos y analizaremos los EA de nuestro grupo de estudio, sus creencias y las observaciones realizadas por el docente. En el capítulo inmediatamente posterior, que constituye la ya citada fase de tratamiento didáctico, propondremos una intervención que dé respuesta a las necesidades de dichos alumnos.

Finalmente, ofreceremos nuestras conclusiones al respecto en un último capítulo, en el que, además, plantearemos la oportunidad de abrir nuevas líneas de investigación relacionadas con nuestro estudio. Añadimos también un apartado que recoge todas las referencias bibliográficas que citamos aquí, de forma que quien lo desee pueda acudir a la fuente original para ampliar aquellos conceptos que le susciten interés. Al final de este trabajo será posible encontrar los materiales, instrumentos, datos, etc., que hemos empleado para la consecución de nuestros objetivos (anexos).

Sin más dilación, cerramos este primer apartado introductorio para comenzar con la revisión bibliográfica de las fuentes. Se trata de un acercamiento teórico a nuestro objeto de estudio que permitirá la posterior comprensión de la parte práctica.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

Hace varias décadas que el estudio de los Estilos de Aprendizaje (en adelante, los EA) cobró una importancia que hasta entonces no poseía. Autores como Kolb (1976), Keefe (1988) o Alonso, Gallego y Honey (1994) fueron algunos de sus precursores. En la actualidad, se trata de una rama de estudio asentada, pero para comprenderla en su totalidad es necesario llevar a cabo una visión retrospectiva y realizar un breve recorrido por aquellas teorías sobre el aprendizaje que consideramos de mayor relevancia para el tema que nos atañe.

De acuerdo con Pérez y Gimeno (1992: 36), los estudios sobre el aprendizaje y el conocimiento pueden clasificarse en dos grupos bien diferenciados. Por un lado, se encontrarían las teorías que consideran al aprendizaje como un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos y respuestas, el cual es provocado por condiciones ajenas al individuo. Por otro lado, aquellas en las que las peculiaridades de la estructura interna del aprendiente desempeñan un papel destacado. Estas definiciones se corresponderían, respectivamente, con las corrientes conductistas y con las cognitivas. En este apartado nos centraremos en las segundas, al ser aquí donde se asienta el constructo de los EA.

II.1. Las teorías cognitivas del aprendizaje

La psicología cognitiva estudia el conocimiento, su adquisición y su desarrollo, e indaga cuáles son los procesos mentales que afectan al aprendizaje (Ellis, 1994: 297). Los EA constituyen, precisamente, uno de esos procesos, y juegan además un rol fundamental, como veremos más adelante.

El propósito de las corrientes cognitivas consiste en explicar cómo se construyen, condicionados por el medio, los esquemas internos que intervienen en las respuestas conductuales (Martínez, 2004: 87). Algunos de los autores más representativos del cognitivismo son Vigotsky, Montessori, los pertenecientes al “movimiento de la Gestalt”, Ausubel o Piaget. A continuación, explicaremos brevemente cuáles son los fundamentos sobre los que se asientan las interpretaciones de estos dos últimos, ya que se relacionan directamente con nuestro objeto de estudio.

Para Piaget, el pensamiento constituye la base sobre la que se asienta el aprendizaje; este consiste en el conjunto de mecanismos que el organismo pone en movimiento para adaptarse al medioambiente. Martínez (2004: 89) extrae del planteamiento de Piaget algunas conclusiones importantes para los procesos de enseñanza-aprendizaje, de las cuales citaremos dos: el carácter constructivo y dialéctico del proceso de desarrollo individual y la importancia del papel activo del alumno y de su creatividad.

Nos encontramos, asimismo, con Ausubel y el aprendizaje significativo, en contraposición al aprendizaje mecánico, memorístico y repetitivo (Brown, 1994: 79). Para que un proceso de aprendizaje sea significativo, su planificación didáctica debe tener en cuenta y conocer la estructura mental del sujeto que va a aprender. De esta manera, los nuevos conocimientos se retendrán con facilidad, ya que los esquemas cognitivos del aprendiente ayudarán a clasificar estos nuevos conceptos (Alonso *et al.*, 1994: 29). Si enfocamos esta teoría directamente a los EA, afirmaríamos que el docente debe, en primer lugar, tener en consideración los estilos presentes en su aula y plantear tareas y actividades que se amolden a las características de dichos estilos. Posteriormente, deberá guiar a los alumnos hacia aquellos otros EA en los que manifiestan menos preferencia, de manera que los ayude a prepararse para ser aprendientes más efectivos.

De acuerdo con Rogers y su teoría humanística (1975), “el aprendizaje significativo tiene lugar cuando los estudiantes perciben el mensaje como relevante para sus propios intereses”. Se trata de un planteamiento que antepone el componente afectivo al cognitivo, ya que insiste en la importancia de la educación centrada en el alumno y en la necesidad de la individualización y personificación del aprendizaje (Alonso *et al.*, 1994: 33). Este enfoque se encuentra íntimamente relacionado con el tratamiento de las diferencias individuales que desarrollaremos en este mismo apartado, entre las que destacan, como foco principal de nuestro estudio, los EA.

Finalmente, cabe mencionar el enfoque constructivista, el cual ha tenido un gran peso en la educación. Para alcanzar este objetivo, es necesario fundamentar el proceso de enseñanza en cinco principios fundamentales que citamos a continuación (Alonso *et al.*, 1994: 37):

- Es preciso partir del nivel de desarrollo del alumno.
- Hace falta asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
- La intervención educativa debe tener como objetivo prioritario “el posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos, es decir, que sean capaces de aprender a aprender”.
- Aprender significativamente supone modificar los esquemas de conocimiento que el alumno posee.
- El aprendizaje significativo supone una intensa actividad por parte del alumno.

Además de incidir en la necesidad de llevar a cabo un aprendizaje significativo, el constructivismo destaca dos elementos que consideramos esenciales en nuestra investigación. Por un lado, el desarrollo de la autonomía del alumno a través de su capacidad de aprender a aprender, la cual trabajamos aquí mediante la toma de conciencia de su propio EA. Por otro lado, la toma en consideración por parte del docente de las diferencias individuales presentes en su aula, de manera que se propongan intervenciones didácticas acordes a todas ellas.

Cerramos aquí este apartado dedicado a algunas de las corrientes y teorías de aprendizaje sobre las que se asientan los EA. Antes de pasar al siguiente punto, resumiremos de manera muy breve algunos aspectos de las teorías presentadas que son de especial interés para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para este cometido recurriremos a Díaz Bordenave y Martins (1986) y extraeremos las conclusiones que consideramos más importantes. La primera de ellas es que estas teorías consideran al alumno como agente del aprendizaje y al profesor como una figura facilitadora u orientadora. Además, recalcan la necesidad de tomar en consideración las diferencias individuales entre los alumnos, poniendo en práctica un aprendizaje individualizado, y, al mismo tiempo, de llevar a cabo dinámicas de trabajo grupales y colaborativas. Finalmente, afirman que la clave del aprendizaje radica en la actividad y en la implicación del alumno en el proceso.

Si enfocamos el cognitivismo al aprendizaje de lenguas, cabe incluir aquí la siguiente cita de Martínez (2004: 87): “En esencia, el punto de vista cognitivo considera que el proceso de aprender una lengua –ya sea lengua materna o lengua meta- es esencialmente el mismo que el de cualquier otro tipo de aprendizaje”. Esto significa que, de acuerdo con la corriente cognitiva, el aprendizaje de una lengua activa los mismos

sistemas cognitivos (percepción, memoria, procesamiento de la información, entre otros) que el aprendizaje de otros tipos de conocimiento.

II.2. Las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras

Acabamos de mencionar que uno de los aspectos más importantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es la consideración de las diferencias individuales entre los discentes. Cabe dedicar un apartado exclusivo a este concepto, ya que está íntimamente relacionado con nuestro objeto de estudio: los estilos de aprendizaje. Lo enfocaremos, debido a la naturaleza de esta investigación, en la didáctica de lenguas extranjeras.

De acuerdo con MacIntyre, Gregersen y Clément (2016: 2), es imposible encontrar dos aprendientes de lenguas idénticos, ya que cada persona es única. Estas diferencias individuales, en el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas (en adelante, las L2), se podrían definir como las “áreas principales en las que difieren los aprendices de lengua, áreas tales como la aptitud lingüística, la motivación, el estilo cognitivo y el control individual sobre el aprendizaje” (Skehan, 1989: 1).

La presencia de estas diferencias impide que se pueda predecir qué ocurrirá durante el proceso de aprendizaje. El estudio de la incidencia de estas diferencias en dicho proceso comenzó en 1964 de la mano de Witkin (Loaiza y Galindo, 2014: 298). Sin embargo, de acuerdo con Ellis (2004: 526), el hecho de que estas investigaciones se llevaran a cabo de forma paralela (y no integrada) con la corriente principal de la adquisición de segundas lenguas no es adecuado, ya que constituye una aproximación fragmentada a dicho ámbito. Señala que la tarea a la que se enfrentan los investigadores consiste en identificar cómo los procesos de aprendizaje de una L2 interactúan durante la realización de diferentes tareas.

DeKeyser (2013: 52) sustenta esta afirmación al señalar que lo más importante no es identificar estos factores diferenciales y su influencia en el proceso de aprendizaje, sino también, y más importante, estudiar cómo interactúan entre ellos. Como afirman MacIntyre *et al.* (2016: 3), “los factores de las diferencias individuales trabajan de forma conjunta porque crecen juntos y pasan a ser interdependientes y a estar entrelazados”.

A este respecto, estudios como el realizado por Manzano e Hidalgo (2009: 133) con estudiantes universitarios de lenguas llegaron a la conclusión de que, en el aprendizaje de una L2, “se hace énfasis en aspectos cognitivos, o aspectos afectivos del aprendizaje, pero no en la integración de los mismos como elementos que configuran un todo”. Concluyeron también que “se habla de estrategias, de habilidades, de estilos, enfoques, de inteligencias de forma aislada, pero no se relaciona la lógica interna de estos elementos en un todo que conforma la dinámica del propio proceso de aprendizaje”. Estas afirmaciones refuerzan, pues, las posturas de Ellis y DeKeyser acerca de la importancia de relacionar dichos factores.

MacIntyre *et al.* (2016: 3) identifican los siguientes factores de diferencias individuales: ansiedad, aptitud e inteligencias múltiples, identidad, motivación, personalidad, bienestar y adaptación, disposición a la comunicación, creencias y estrategias y estilos de aprendizaje de lenguas. En este punto nos centraremos en los estilos, objeto de estudio principal, interconectados y complementados por las creencias en la recogida de datos.

II.3. Los estilos de aprendizaje

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, el estudiante es el eje central; por ello es esencial tener en cuenta sus diferencias individuales. Una de las que más condiciona este proceso es el estilo de aprendizaje. Antes de entrar en materia dedicaremos un apartado a citar las definiciones que sugieren los autores de referencia en este campo.

II.3.1. El constructo de estilos de aprendizaje

La primera noción general de *estilo* aparece en psicología en 1935 de la mano de Lewin, quien estableció una relación entre este concepto y la personalidad y lo definió como “una disposición al uso de ciertas habilidades cognitivas” (Ruiz, Trillos y Morales, 2006: 442). A grandes rasgos, el término *estilo de aprendizaje* hace referencia al hecho

de que, a la hora de aprender, cada persona hace uso de sus propios métodos y estrategias (Loret de Mola, 2011: 159).

Llegados a este punto, cabe realizar un breve paréntesis para especificar la diferencia entre el concepto de *estilo cognitivo* y el de *estilo de aprendizaje*, ya que, en ocasiones, inducen a confusión. La mayoría de los autores coinciden en que el concepto de EA engloba al de estilo cognitivo, ya que incluye los factores afectivos además de los cognitivos (Villanueva, 1997: 49). Por su parte, Brown (1994: 104-105) añade que hablamos de estilo de aprendizaje cuando incorporamos el estilo cognitivo a un contexto de aprendizaje; esto es, la repercusión del estilo cognitivo de una persona en su experiencia de aprendizaje. Martínez (2004: 101) ofrece dos definiciones para puntualizar la diferencia entre ambos conceptos:

- *Estilo cognitivo* sería el vínculo entre la personalidad y la cognición que influye en la manera en que aprendemos las cosas en general y la forma que tenemos para solucionar un problema en particular.
- *Estilo de aprendizaje* serían los estilos cognitivos que se relacionan específicamente con un contexto educativo, en el que los factores afectivos y fisiológicos se entremezclan.

Una vez tratado este punto, y con el objetivo de realizar una aproximación lo más concreta posible al concepto de los EA, presentaremos algunas de las definiciones con más peso dentro de la teoría de estilos de aprendizaje. Comenzaremos con la planteada por Schmeck (1982: 80), que afirma que los EA son “simplemente el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se confronta con una tarea de aprendizaje”, sin hacer una mención explícita a los factores afectivos de los que hablábamos anteriormente.

Por su parte, Butler (1982: 32) sugiere otra definición: “Una manera distintiva y característica por la que un discente se acerca a un proyecto o episodio de aprendizaje, independientemente de si incluye una decisión explícita o implícita por parte del discente”. En la misma línea, para Smith (1988: 24), los EA son “los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje”. En estas dos definiciones empieza a subyacer ya la idea de que los estilos de aprendizaje son propios de cada individuo.

Kolb (1984: 52) incluye, además, el factor de la experiencia, y define a los EA como “algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales propias y de las exigencias del medioambiente actual”. Al igual que Butler y Smith, también hace referencia a la idiosincrasia de los estilos, afirmando que son la manera única en la que los individuos se desenvuelven a través del ciclo de aprendizaje.

Más adelante, Keefe (1988: 40) definió los EA como los “rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores, relativamente estables, de cómo los aprendientes perciben, interactúan y responden al entorno de aprendizaje”. Aquí comienza a entrecruzarse la idea de que los estilos de aprendizaje no son inamovibles, sino dinámicos. Kirby y Entwistle (en Schmeck, 1988a) también hacen referencia a ella en su definición de los EA: “conjunto de estrategias que utilizan los sujetos de forma habitual para resolver las tareas de aprendizaje”.

Algunas definiciones más recientes incluyen la ofrecida por Puente (1994), que entiende a los EA como los “tipos de estrategias mentales mediante las cuales el sujeto adquiere información del medio, la almacena en su memoria, la analiza y organiza, elabora y opera con ella, la recupera y utiliza para resolver los distintos problemas que se le plantea”. Finalmente, para Villalobos (2003), los EA están conformados por la combinación de aptitudes y preferencias individuales que “se manifiestan en la manera de adquirir, procesar y retener la información”.

Por lo que respecta a la didáctica de segundas lenguas (sobre la cual estamos trabajando en esta investigación), cabe mencionar la definición de EA que se ofrece desde la psicología diferencial y la psicolingüística:

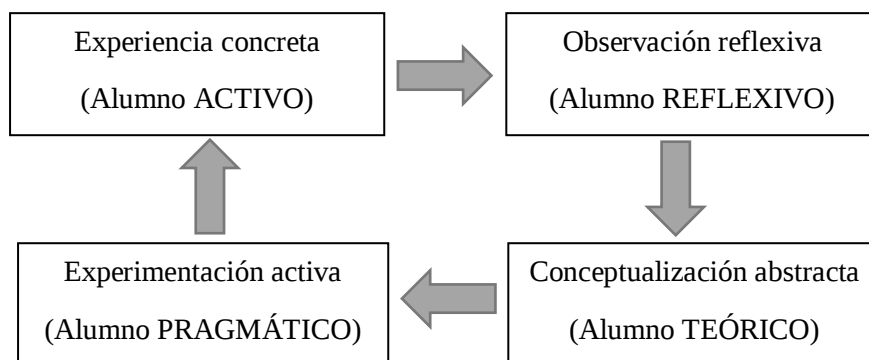
Los rasgos comportamentales de tipo cognitivo, afectivo y fisiológico que el sujeto en proceso de formación bilingüe desplegaría en las diversas actividades de aprendizaje/adquisición y uso de una lengua adicional a su LM, en respuesta a determinados ambientes de aprendizaje escolar.

(Loaiza y Galindo, 2014: 291).

II.3.2. Clasificación de los estilos de aprendizaje

Una vez nos hemos acercado al concepto de estilo de aprendizaje, a través de las definiciones presentadas, pasaremos a tratar otro punto fundamental: su clasificación en diferentes tipos. Es posible discernirlos desde varias perspectivas que los clasifican conforme a criterios diferenciados, como los motivos para el aprendizaje, la forma de resolver problemas o el procesamiento de la información, entre otros (Bazaldúa, 2008 y Villalobos, 2003). Sin embargo, en este trabajo los clasificaremos conforme a la propuesta de Alonso *et al.* (1999: 71), una de las más extendidas.

Estos autores categorizan los EA en cuatro tipos, que se relacionan con las cuatro fases del proceso de aprendizaje presentadas por Kolb y que citamos a continuación: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Según la teoría de Kolb, estas cuatro fases del proceso de aprendizaje constituyen un proceso cíclico; los EA serían, pues, la interiorización por parte de cada aprendiz de una fase determinada del ciclo (Loret de Mola, 2011: 160). Incluimos, a continuación, una representación gráfica de esta teoría para su mejor comprensión:



(Extraído de Kolb, 1984: 68).

La propuesta de Alonso *et al.* (1994: 68) también incluye fundamentos teóricos de Honey y Mumford, que, a su vez, emanan de la teoría de Kolb. Nos referimos, concretamente, al modelo de procesamiento de la información (López y Morales, 2014: 37).

En este último apartado presentaremos las características de cada uno de estos estilos. Dicha caracterización estará basada en la utilización, más o menos frecuente, de determinados conjuntos de estrategias cognitivas (Villanueva 1997: 49). Antes de comenzar, cabe citar las palabras de Loret de Mola (2011: 159) acerca de la clasificación de los aprendientes por estilos:

Cada persona aprende de manera diferente a los demás, utilizando diferentes estilos de aprendizaje, incluso aunque tengan las mismas motivaciones, el mismo nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema. Sin embargo, más allá de esto, es importante no utilizar los estilos de aprendizaje como una herramienta para clasificar a los estudiantes en categorías cerradas, ya que la manera de aprender evoluciona y cambia constantemente.

En esta misma línea, este autor indica que un mismo sujeto puede utilizar estrategias de aprendizaje pertenecientes, en teoría, a un estilo diferente al suyo, lo que reafirma lo citado en el párrafo anterior. Por su parte, Alonso *et al.* (1994: 43) mencionan el peligro que supone reducir los estilos a simples etiquetas, a pesar de que son útiles para clasificar y analizar los comportamientos. Esta postura también es compartida por MacIntyre *et al.* (2016: 8), quienes afirman que “the labelling of persons as either ‘this or that’ style seems potentially harmful to creating an integrated understanding of language”¹.

II.3.2.1. Estilo activo

Siguiendo con la teoría de Alonso *et al.* (1999), basada a su vez en la de Honey y Mumford, comenzaremos mencionando que los aprendientes con un estilo de aprendizaje activo se inclinan por vivir de las experiencias del proceso de aprendizaje. Esto significa que se implican plenamente en ellas, sin prejuicios ni escepticismos. Son de mente abierta

¹ “Etiquetar a personas como pertenecientes a ‘este o aquel’ estilo es potencialmente dañino para la creación de un conocimiento integrado de la lengua”. (La traducción es nuestra).

y se sienten motivados ante nuevos desafíos en su aprendizaje, acometiéndolos con entusiasmo.

Además, los estudiantes de estilo activo suelen presentar algunas de las siguientes características: son espontáneos e improvisados, descubridores y arriesgados, animadores, creativos, participativos, conversadores y líderes.

II.3.2.2. Estilo reflexivo

Los aprendientes englobados dentro del estilo reflexivo prefieren, como se puede deducir, centrarse más en la reflexión a la hora de adquirir nuevos conocimientos. Les gusta observar las experiencias desde diferentes perspectivas y considerar todas las alternativas posibles, reuniendo y analizando datos, antes de llegar a alguna conclusión. Escuchan a los demás y disfrutan observando su actuación, a la que no se unen hasta que se han adueñado de la situación.

Algunas de las características comunes a los aprendientes de estilo reflexivo son las siguientes: son concienzudos y exhaustivos, analíticos, observadores, recopiladores, cuidadosos y detallistas, lentos y prudentes.

II.3.2.3. Estilo teórico

Los sujetos pertenecientes al estilo teórico suelen recurrir a la generalización y a la elaboración de hipótesis. Crean teorías lógicas y complejas dentro de las que integran las observaciones que han realizado, y enfocan los problemas por etapas lógicas. Son profundos en su sistema de pensamiento, les gusta analizar y sintetizar, y consideran que aquello que es lógico, es bueno. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo ambiguo y lo subjetivo.

Algunas de las características que presentan los aprendientes de estilo teórico son las siguientes: son metódicos y sistemáticos, lógicos, objetivos, críticos, disciplinados,

planificados y ordenados, sintéticos y relacionadores, razonadores, perfeccionistas, generalizadores y buscadores de hipótesis.

II.3.2.4. Estilo pragmático

Finalmente, los aprendientes con un estilo de aprendizaje pragmático suelen inclinarse por la aplicación de los conocimientos: aprovechan la primera oportunidad que se les presenta para llevarlos a la práctica. Tienden a ser impacientes ante los aprendientes que teorizan, y su filosofía de aprendizaje es “siempre se puede hacer mejor”.

Las características que suelen presentar los estudiantes de este estilo pueden incluir algunas de las siguientes: son prácticos, directos y decididos, realistas, eficaces, rápidos, claros y concretos y seguros de sí mismos.

Con respecto al estilo pragmático, un estudio llevado a cabo por Pérez y Guerrero (2009) detectó una mayor presencia de este entre estudiantes foráneos. De acuerdo con López y Morales (2014: 39), esto se asocia a la necesidad de adaptarse a las nuevas circunstancias.

II.3.3. Los EA en la didáctica de segundas lenguas

Como mencionábamos anteriormente, los estilos de aprendizaje también se han estudiado dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. Las investigaciones han demostrado que existe una relación entre los EA de una segunda lengua (L2) y el aprendizaje de esta, atendiendo a diferentes variables y factores. Como explican Loaiza y Galindo (2014: 303), estos estilos no solo se han relacionado con variables cognitivas, afectivas y fisiológicas, sino también con variables socio-biológicas (como el género o la edad), estratégicas (estrategias de aprendizaje), educativas (rendimiento académico, campo de estudio o mediaciones pedagógicas) o culturales (el origen étnico o las relaciones entre la lengua materna y la extranjera). En nuestro estudio, prestaremos atención a esta última variable, ya que compararemos los EA de estudiantes procedentes de diferentes países (China y Mali). Tendremos en cuenta, durante este proceso, a Reid

(1998: 12) cuando señala la importancia de no generalizar comportamientos de acuerdo con estereotipos socioculturales.

Loaiza y Galindo (2014: 306) apuntan también que “otro tema de la investigación en EA de L2 se relaciona con las posibilidades de intervención pedagógica que brinda la teoría de los EA para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la L2”. Es decir, cómo los docentes, a través del conocimiento de los EA de sus alumnos, pueden impartir clases más personalizadas que se adapten lo mejor posible a ellos, de manera que se cumplan con más efectividad los objetivos de aprendizaje. La propuesta didáctica que presentamos en este trabajo tiene, precisamente, esta meta.

Es necesario tener en cuenta, no obstante, la dificultad que esto entraña. Moenikia y Zahed-Babelan (2010: 1173) hacen la siguiente afirmación:

As there are students having different learning styles in the classroom setting, second language learning programs should be designed in such a way as to cater to the different styles. Designing learning experiences according to learning styles contributes to fulfilling the objectives.²

Sin embargo, como mencionábamos, lograr adaptarse a todos los estilos es una tarea harto compleja. Reid (1998: 12) lo explica de la siguiente manera:

Another problem facing teachers is the difficulty of being all things to all students. If for example, we expect teachers to teach to the styles of every student in every learning situation, we will certainly be disappointed. One solution, to “match” teacher and student styles, seems impossible, not only because of the administrative nightmares involved but also because part of preparing students to be effective, life-long learners is to expose them to a variety of educational situations. Instead, we should be raising learning styles awareness in both teachers and students, asking teachers to develop

² “Debido a que, en un aula, hay estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje, los programas de enseñanza de segundas lenguas deben diseñarse de manera que satisfagan a los diferentes estilos. El diseño de experiencias de aprendizaje acordes a los estilos de aprendizaje contribuye a la consecución de objetivos”. (La traducción es nuestra).

teaching techniques that address the broad needs of most learners, and teaching students to experiment with extending their preferred styles.³

Alonso *et al.* (1997), citados en Loaiza y Galindo (2014: 309), comparten este punto de vista al afirmar que “con base en los principios de mutabilidad y adaptabilidad de los EA, el docente podría ayudar al aprendiente a beneficiarse de rasgos propios de otros estilos ajustando su intervención pedagógica a la heterogeneidad de EA”. Conseguir alcanzar un término medio entre ceñirse al estilo de los alumnos o hacerles experimentar con los demás queda patente en esta afirmación de MacIntyre *et al.* (2016: 8):

It seems quite natural to suggest that language teachers try to match their instructional style to learners’ preferences. Yet even this suggestion has been controversial as authors argue whether it is better to play to the strengths of a learner or challenge them to overcome areas of weakness.⁴

Finalmente, muchos de estos autores coinciden en la necesidad de que tanto profesores como alumnos tengan una consciencia explícita del proceso de aprendizaje de la L2 (lo que se traduce, en la tarea que nos atañe, en que conozcan sus estilos de aprendizaje). Alonso *et al.* (1997) afirman que este hecho impulsaría la autonomía del estudiante en el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que sería consciente de los puntos fuertes y débiles asociados a su EA y podría, por ende, autorregularse. MacIntyre *et al.* (2016: 14) consideran que puede lograrse, entre otros, a través del autoanálisis (herramienta que hemos empleado en la recopilación de datos de este trabajo).

³ “Otro problema al que se enfrentan los profesores es la dificultad de ser todo para todos los estudiantes. Si, por ejemplo, esperamos que los docentes enseñen conforme al estilo de aprendizaje de cada alumno en todas las situaciones de aprendizaje, nos llevaremos una decepción. Proponer una solución para “unir” los estilos del profesor y los alumnos parece imposible no solo por las pesadillas administrativas que implica, sino también porque una parte de la preparación de los estudiantes para ser aprendientes efectivos de por vida pasa por exponerlos a situaciones educativas variadas. En su lugar, deberíamos concienciar tanto a profesores como a alumnos acerca de los estilos de aprendizaje. A los primeros, pidiéndoles que desarrollen técnicas de enseñanza que den respuesta a las amplias necesidades de la mayoría de los aprendientes; a los segundos, enseñándoles a experimentar ampliando sus estilos preferentes”. (La traducción es nuestra).

⁴ “Parece natural sugerir que los profesores de lenguas intentan ajustar su estilo de enseñanza a las preferencias de los aprendientes. Sin embargo, esta sugerencia ha suscitado controversia, ya que los autores debaten si es mejor aprovechar los puntos fuertes del aprendiente o retarle a superar los débiles”. (La traducción es nuestra).

En el ya citado estudio de Manzano e Hidalgo (2009: 133), otra de las conclusiones a las que se llega es que “se establecen procedimientos, estrategias, desde la posición de la enseñanza y no desde la comprensión del que aprende”. Cabría decir, por tanto, que los alumnos no son aún lo suficientemente conscientes de su proceso de aprendizaje.

Ellis (2004: 536), por su parte, señala tres formas en las que la pedagogía de enseñanza de lenguas podría beneficiarse del conocimiento de los EA:

One is through attempts to match the kind of instructional activities to learners’ preferred learning styles. Another is through encouraging learners to identify their own natural way of learning to ensure that they can learn efficiently. A third application is to help learners to see the advantages of learning styles other than the one they incline to and thereby to become more flexible in the way they learn.⁵

II.3.3.1. Los estilos de aprendizaje en el MCER

Si hablamos de didáctica de segundas lenguas, es indispensable mencionar el documento por excelencia: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante, el MCER), realizado dentro del programa de política lingüística del Consejo de Europa. Dedicaremos este subapartado a señalar cómo se relaciona este documento con los EA.

El MCER realiza la primera mención de los EA en el apartado titulado “Las competencias generales del individuo”, y los incluye dentro de la *capacidad de aprender*. Señala que constituyen “variaciones en el uso de destrezas y de habilidades y en la capacidad de enfrentarse a lo desconocido” (según el acontecimiento, el contexto y las circunstancias presentes y la experiencia pasada), y que no son algo fijo ni inmutable. Esta definición aúna aspectos de otras que hemos citado previamente en este capítulo,

⁵ “Una consiste en intentar ajustar el tipo de actividades instructivas a los estilos de aprendizaje preferentes de los aprendientes. Otra, en animarlos a identificar su propio modo natural de aprender para asegurarse de que pueden hacerlo de manera efectiva. Una tercera aplicación consiste en ayudarles a ver las ventajas de otros estilos de aprendizaje diferentes a aquellos por los que se inclinan, de manera que flexibilicen su modo de aprender”. (La traducción es nuestra).

como el hecho de que los EA son dinámicos (Keefe, 1988 y Loret de Mola, 2011) o que son fruto, en parte, de nuestras experiencias (Kolb, 1984).

Como acabamos de mencionar, el MCER enmarca a los EA dentro de la capacidad de aprender del alumno. Cuando, en apartados anteriores, resumíamos los conceptos clave del constructivismo, veíamos que se señalaba la importancia de guiar al discente hacia el desarrollo de esta capacidad (que el MCER también denomina *saber aprender*). Podemos comprobar, por tanto, que este documento se nutre de diferentes teorías, aunque todas orientadas hacia un denominador común: el aprendiente.

Más adelante, en el punto en el que se detallan las competencias generales del alumno, se engloba a los EA dentro de la *competencia existencial (saber ser)* y se incluyen dentro del listado de factores individuales que influyen en su actividad comunicativa. Estos factores constituyen las diferencias individuales que hemos desarrollado en apartados previos, y a las que el MCER otorga, como vemos, mucha importancia. En este punto, se presentan dos posibles categorizaciones de los estilos: por un lado, convergente o divergente; por otro, holístico, analítico o sintético.

Finalmente, el documento señala que el desarrollo de estas competencias pasa, entre otros factores, por el reconocimiento por parte de los alumnos de su propio estilo de aprendizaje, de manera que desarrollen, en consecuencia, sus propias estrategias de aprendizaje. Aquí entra la consciencia explícita del propio proceso de aprendizaje en la que queremos incidir en nuestro trabajo, que está directamente relacionada, además, con la autonomía que se espera que el discente consiga. El MCER también insta a tener los EA en consideración, junto con otros elementos, a la hora de establecer los niveles de dificultad de una tarea, aspecto fundamental que tendremos en cuenta a la hora de elaborar nuestra propuesta de intervención didáctica.

II.3.3.2. Los estilos de aprendizaje en el PCIC

El otro documento clave que mencionaremos es el Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante, el PCIC), realizado por dicha institución en el año 2006. Mientras que el MCER es un texto de referencia aplicable a todas las lenguas europeas, el PCIC se

centra exclusivamente en la lengua española. Por tanto, se hace indispensable su mención en este trabajo.

En el PCIC, los estilos de aprendizaje tienen cabida ya en el primer apartado: los objetivos generales (desde el nivel A1 hasta el C2). Se encuentran dentro del objetivo *El alumno como aprendiente autónomo* y, a su vez, en el subapartado *Control de procesos de aprendizaje*. Los señala como uno de los factores condicionantes del aprendizaje que el alumno debe identificar en una primera fase de aproximación.

Consideramos que los subapartados en los que el PCIC incluye a los EA en esta primera mención (*El alumno como aprendiente autónomo* y *Control de procesos de aprendizaje*) representan con exactitud uno de los objetivos que ya hemos mencionado, pero sobre el cual queremos insistir. Se trata de la consciencia explícita del propio proceso de aprendizaje, la cual sienta las bases para que el alumno se desenvuelva de manera más autónoma.

Asimismo, el PCIC también incluye a los EA en la fase de profundización. Menciona que el estudiante debe emplear procedimientos que lo hagan concienciarse de que los progresos en el aprendizaje dependen de su control sobre los factores que lo condicionan. Entre estos factores se encuentran, evidentemente, los EA.

Este uso estratégico de procedimientos de aprendizaje se desarrolla después en un subapartado propio. Aquí, los EA aparecen en la tercera y última fase, la de consolidación. El PCIC señala que los discentes deben experimentar con nuevos procedimientos que se adecuen mejor a su propio estilo de aprendizaje; esta afirmación concuerda con una de las citas de MacIntyre que hemos presentado previamente, la cual menciona la pertinencia de desafiar a los alumnos a experimentar con sus puntos menos desarrollados.

Por otro lado, los EA también están incluidos en el inventario de *Procedimientos de aprendizaje*, aplicable a todos los niveles de destreza de la lengua. Los menciona dentro de la observación sistemática que el alumno debe realizar acerca de su modo de afrontar el aprendizaje del español, dentro de un proceso de conciencia y regulación (sobre el que ya hemos incidido). En este proceso también se ha de llevar a cabo un análisis que asocie las preferencias personales con rasgos del propio EA. En nuestra investigación, realizaremos dicho análisis contrastando las informaciones recogidas en la autoevaluación de los alumnos con los datos obtenidos en el cuestionario CHAEA, comparando así sus estilos de aprender con sus creencias.

Por lo que respecta al proceso de planificación del aprendizaje, el PCIC señala que los estilos deben tenerse en cuenta a la hora de seleccionar fuentes de consulta adecuadas y de adaptar materiales y recursos de aprendizaje (aspecto que también señalaba el MCER). En cuanto a su aplicación a la realización de tareas, indica que los discentes deben anticipar procedimientos que resulten más adecuados a su propio EA a la hora de movilizar recursos. Para ello, no obstante, deberán conocerlos en profundidad, de manera que sepan qué estrategias de aprendizaje les son más útiles.

Para cerrar este apartado dedicado a las diferencias individuales de los discentes en el aprendizaje de una L2, citaremos las conclusiones de MacIntyre *et al.* (2016: 15):

The powerful interactions among ID factors will help to determine how a person proceeds with learning, how quickly learning takes place, and some of the side effects of the process [...]. Even as research demands that certain factors be isolated for study, it is important to consider how they grow and operate in context [...]. In the ecology of the classroom, diversity is a source of strength.⁶

Concluimos aquí el capítulo dedicado a las teorías de aprendizaje, las diferencias individuales, los diferentes estilos y su aplicación a la didáctica de lenguas extranjeras, necesario para poder llevar a cabo el estudio objeto de este trabajo. Nos centraremos, a continuación, en la parte práctica de la investigación, no sin antes cerrar este apartado con una afirmación de Martínez (1999), citada en Loret de Mora (2011: 157): “No existe correcto o incorrecto estilo de aprendizaje. Ningún modo de aprender es mejor que otro y la clave para un aprendizaje efectivo es ser competente en cada modo cuando se requiera”.

⁶ “Las potentes interacciones entre los factores de diferencias individuales serán de ayuda para determinar cómo actúa una persona respecto al aprendizaje, lo rápido que este tiene lugar y algunos de los efectos secundarios del proceso [...]. Incluso cuando las investigaciones solicitan que algunos factores se aíslen para su estudio, es importante tener en cuenta cómo crecen y funcionan todos en contexto [...]. En la ecología del aula, la diversidad es una fuente de energía”. (La traducción es nuestra).

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

Antes de comenzar con el análisis de los datos y su tratamiento, dedicaremos este capítulo a detallar la metodología que hemos empleado. Así, además de justificar la pertinencia de su utilización, especificaremos cuáles son los elementos de estudio y describiremos los instrumentos y procedimientos de los que nos hemos servido para la recogida de información.

III.1. Planteamiento de la investigación

III.1.1. Diseño de la investigación

El presente trabajo toma como base un estudio de caso realizado en un contexto de enseñanza-aprendizaje real. Este consistía en un curso de ELE de una duración de ocho meses impartido en la Universidad Europea del Atlántico de Santander, al cual los sujetos objeto de estudio acudían ocho horas por semana, de lunes a jueves, en horario de tarde (de 18:25 a 20:25). La clase estaba compuesta por cinco alumnos procedentes de China y tres procedentes de Mali, con edades comprendidas entre los 20 y los 29 años, cuyo objetivo era pasar de un nivel inicial (A2) a uno intermedio (B2). El contraste en sus formas de aprender que vinimos observando a lo largo del curso fue el aliciente para llevar a cabo esta investigación.

El diseño del estudio es, por tanto, cuasi-experimental. De acuerdo con Campbell y Stanley (citados en Seliger y Shohamy, 1989: 148), este tipo de diseños “are constructed from situations which already exist in the real world, and are probably more representative of the conditions found in educational contexts”⁷. Al recurrir para nuestro estudio, por tanto, a un grupo de estudiantes preexistente y no preparado a tal efecto, el resultado de la investigación nos proporcionará una conclusión más aplicable a la realidad, motivo que nos llevó a decantarnos por esta opción.

⁷ “Se crean a partir de situaciones que ya existen en el mundo real y que son, probablemente, más representativas de las condiciones que se encuentran en contextos educativos”. (La traducción es nuestra).

Por otro lado, debido al reducido número de sujetos con el que contábamos (un total de ocho), consideramos oportuno llevar a cabo una investigación cualitativa. Según Seliger *et al.* (1989: 124), este tipo de investigación “is a useful approach wherever an investigator is concerned with *discovering* or *describing* second language acquisition in its natural state or context”⁸. Añade, además, que esta aproximación suele generar hipótesis y no tratar de corroborar una previamente planteada; precisamente, en este trabajo no partimos de ninguna, sino que, tal y como señalamos en el capítulo I, la eficacia de nuestra propuesta debe probarse en tratamientos experimentales posteriores. Nuestro estudio es, por tanto, prospectivo.

Otra de las características fundamentales de la investigación cualitativa es que el papel del investigador no interfiera con el comportamiento habitual de los sujetos (Seliger *et al.*, 1989: 118). En nuestro caso, nos encontrábamos en la tesitura de que la figura del investigador y la del profesor coincidían, lo que podía dotar de subjetivismo al trabajo; sin embargo, a través de la triangulación que detallaremos posteriormente, conseguimos reducir las posibilidades de desviación o manipulación de los datos.

Finalmente, cabe mencionar que nos encontramos ante una investigación heurística, ya que su objetivo es el descubrimiento de patrones en ciertos aspectos del aprendizaje de segundas lenguas (Seliger *et al.*, 1989: 29). Nos referimos, como ya especificamos en los objetivos desglosados en las primeras páginas de este trabajo, a la relación entre los EA de los diferentes sujetos y el desarrollo del curso. Nos basaremos, por tanto, en una metodología de naturaleza descriptiva y, asimismo, inductiva. El hecho de que nos centremos fundamentalmente en este factor del aprendizaje le confiere a nuestro trabajo un enfoque analítico (Seliger *et al.*, 1989: 56).

III.1.2. Instrumentos empleados para la recogida de datos

En el apartado anterior hemos mencionado la triangulación presente en nuestro estudio. En palabras de Seliger *et al.* (1989: 123), esta consiste en “the use of a variety of methods to collect data [...] to validate findings”⁹. Especifican también que utilizarla

⁸ “Es un enfoque útil cuando el objetivo del investigador es *descubrir* o *describir* la adquisición de una segunda lengua en su contexto natural”. (La traducción es nuestra).

⁹ “El uso de una variedad de métodos de recogida de datos [...] para validar los resultados”. (La traducción es nuestra).

implica estudiar un mismo patrón de comportamiento a través de diferentes fuentes. En el caso de nuestra investigación, dicha triangulación se obtiene a través de tres instrumentos de recogida de datos que detallaremos a continuación: el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), la parrilla de observación de clases y las preguntas de autoevaluación. Todos ellos se centran en analizar, desde diferentes perspectivas, los EA.

Las dos primeras herramientas están validadas por expertos en la materia y han sido ampliamente utilizadas. No es este, sin embargo, el caso de las preguntas de la autoevaluación, que se han limitado al grupo objeto de estudio. Sin embargo, en este apartado explicaremos por qué es pertinente utilizarlas pese a ello.

III.1.2.1. Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje

Comenzaremos describiendo el CHAEA (Alonso *et al.*, 1999), instrumento primordial de nuestra investigación (anexo I). Este cuestionario consta de 80 ítems (20 por cada EA) distribuidos de forma aleatoria que el encuestado ha de contestar con un signo “+” o “-“, en función del grado de acuerdo que presente. Seguidamente, presenta un perfil de aprendizaje numérico y gráfico que permitirá conocer cuál es el EA predominante de la persona que ha respondido el cuestionario (activo, reflexivo, teórico o pragmático). Este instrumento, como comentamos, ha sido validado a través de diferentes indicadores y se ha empleado en numerosas investigaciones, algunas de las cuales hemos citado en este trabajo.

El cuestionario ha de responderse de forma anónima, de manera que se garantice la máxima sinceridad en las respuestas. Los autores del CHAEA ofrecen, asimismo, diferentes opciones de recopilación de datos socioacadémicos, que se deben incluir en la primera página del test. En nuestro caso, los datos que solicitamos a nuestros sujetos se limitan a la edad y a la nacionalidad, ya que el objetivo de nuestra investigación es constatar si existen diferencias entre ambas culturas en cuanto a EA. Además, para lograr la validación interna que toda investigación requiere, se ofreció a los sujetos la posibilidad de realizar el test en su lengua materna o, en su defecto, en una lengua que manejasen a un nivel más alto que el español (anexos 1A y 1B).

III.1.2.2. Parrilla de observación focalizada

El segundo instrumento de recogida de datos es una parrilla de observación de clases (anexo II) elaborada por Verdía (2009), actual Jefa del Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes. Esta ficha se utiliza durante las prácticas del curso de acreditación docente de esta institución para guiar a los futuros profesores en la observación focalizada de sesiones; concretamente, les ayuda a centrar su atención en los aspectos relacionados con la participación de los alumnos. Se trata, al igual que el CHAEA, de un instrumento elaborado por expertos y previamente validado, razón por la cual lo incorporamos a nuestra investigación.

Esta parrilla de observación puede adaptarse para satisfacer las necesidades de la persona que la utiliza; no obstante, para nuestro estudio hemos optado por utilizarla sin modificación alguna, ya que consideramos que cumple adecuadamente con nuestros objetivos de observación (el comportamiento de los alumnos durante la sesión de clase). Queremos, además, contar con al menos dos instrumentos de recogida de datos comprobados científicamente.

Según Dörnyei (2007: 179), la observación de clases puede dividirse en “participativa” o “no participativa” y en “estructurada” o “no estructurada”. En el caso de nuestra investigación, al ser el investigador también docente y al emplear la ya citada parrilla focalizada, estaríamos llevando a cabo una observación participativa y estructurada.

III.1.2.3. Preguntas de autoevaluación

El tercer y último instrumento que empleamos para la recogida de información lo constituyen las preguntas de autoevaluación (anexo III), planteadas por el docente-investigador y, por tanto, no validadas. No obstante, al tratarse de una herramienta de creación propia, permite la necesaria adaptación al estudiante, ofreciéndole la posibilidad de expresar sus ideas de un modo más libre y menos sistemático (como ocurre, por ejemplo, con el CHAEA, donde las respuestas se limitan a un “sí” o a un “no”).

El hecho de que se dé voz al discente mediante preguntas de respuesta abierta no es habitual en este tipo de trabajos. Sin embargo, consideramos que permitirle hablar acerca de sus sentimientos respecto al aprendizaje sin ninguna limitación es una valiosa fuente de información para el investigador. Las creencias que vuelque aquí estarán íntimamente relacionadas, además, con el foco principal de nuestro estudio, los EA. Ambos constituyen dos factores de diferencias individuales que se complementan y se integran, permitiendo dibujar un perfil de aprendizaje más completo que, en última instancia, nos ayudará a proponer el tipo de tareas más provechosas para el alumno. Por este motivo, hemos considerado oportuno incluir estas preguntas en nuestra investigación.

III.2. Desarrollo de la investigación

Una vez presentados los instrumentos de recogida de datos empleados en nuestro trabajo, dedicaremos el final de este capítulo a describir el procedimiento por el cual estos se utilizaron. Se trata del último paso antes de comenzar con el análisis y tratamiento didáctico de los resultados.

La elección de este grupo de alumnos para nuestro estudio nos brindó la oportunidad de obtener información en momentos diferentes del curso y no solo en uno concreto. Así, mientras el cuestionario CHAEA se realizó poco después del comienzo del año académico, las preguntas de reflexión y autoevaluación tuvieron lugar al final. Por su parte, las observaciones se llevaron a cabo a lo largo de los ocho meses; para nuestro estudio, nos centraremos en aquellas realizadas en el periodo intermedio, de forma que recopilemos datos espaciados en el tiempo y podamos enfocar la investigación desde una perspectiva longitudinal más amplia.

El test CHAEA se cumplimentó de forma presencial durante una de las sesiones de clase. Como hemos mencionado anteriormente, se ofreció a los sujetos la posibilidad de realizarlo en español, en inglés o en francés (lenguas manejadas tanto por ellos como por el docente-investigador). Se les dejó el tiempo necesario para contestar a todas las preguntas, incidiendo en la necesidad de hacerlo con sinceridad. Posteriormente, se recogieron los cuestionarios para llevar a cabo el análisis, ya fuera del aula.

Las preguntas de reflexión y autoevaluación también se llevaron a cabo en el aula. Estas se basaban en un formato libre: una vez enunciadas las preguntas por parte del docente-investigador, los sujetos gozaban de plena libertad para responderlas haciendo uso del espacio que prefiriesen, sin que hubiese un mínimo ni un máximo de palabras. Al igual que con el CHAEA, se les alentó a plasmar sus percepciones con franqueza, ya que el no hacerlo invalidaría la muestra de datos.

Finalmente, por lo que respecta a la parrilla de observación focalizada, esta estuvo presente en el aula durante un elevado número de sesiones. Se recogieron datos de momentos diferentes y relativos a tareas variadas, de manera que se pudiese obtener información desde todos los ángulos posibles. Dichas fichas se contrastarán tanto con los resultados del CHAEA como con las respuestas a la autoevaluación, de modo que obtengamos la triangulación deseada en toda investigación.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Acabamos de presentar los instrumentos empleados para la recogida de datos, así como el procedimiento mediante el cual esta se llevó a cabo. En este capítulo, que constituye uno de los ejes fundamentales del bloque práctico, analizaremos los resultados obtenidos a través de cada una de las herramientas y, a continuación, trataremos de relacionarlos entre sí para trazar el perfil de aprendizaje de nuestro grupo de estudio. Una vez conseguido esto, procederemos con el diseño de la propuesta de intervención didáctica.

IV.1. Resultados obtenidos a través del cuestionario CHAEA

Las informaciones arrojadas por esta herramienta son una de las piezas clave en nuestra investigación. Partimos de ellas para comenzar a diagnosticar el perfil de aprendizaje de nuestro grupo de alumnos, a través del conocimiento de los EA predominantes en el aula. Tras examinar las respuestas recogidas en los cuestionarios y trazar las gráficas correspondientes (anexo IV), obtuvimos los siguientes resultados:

SUJETO ¹⁰	ESTILO			
	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
C1	10	15	12	12
C2	7	18	12	13
C3	12	14	16	15
C4	13	16	13	16
C5	10	15	17	10
M1	12	18	17	19
M2	18	20	19	17
M3	16	18	18	19

Figura 1. Resultados numéricos de los cuestionarios CHAEA.

¹⁰ Para garantizar el anonimato de los participantes en el estudio, se asignó un código a cada uno compuesto por una letra y un número. La letra indica la nacionalidad del sujeto (“C” para China y “M” para Mali), con el objetivo de poder analizar los resultados por países. Los números se adjudicaron de forma aleatoria. Esta protección de datos procede aquí para la transcripción de los resultados, pero el investigador conoce en todo momento a qué alumno corresponde cada uno de ellos, de forma que pueda realizar un correcto diagnóstico para la posterior intervención didáctica.

Como primer paso del análisis, presentaremos dos datos que resultan fundamentales en nuestro estudio a través de un diagrama de barras (figura 2). En él hacemos constar, por un lado, los EA preferentes del conjunto de los encuestados y, por otro, los preferentes según su nacionalidad, de manera que podamos realizar una comparativa entre ambas. Hemos considerado oportuno reflejar esta comparación, asimismo, mediante la gráfica de estilos del CHAEA (figura 3). Incluimos también la desviación estándar de los resultados globales (figura 4), de manera que conozcamos la medida en la que los valores individuales difieren de la media, y el baremo de referencia (figura 5) para establecer el nivel de preferencia por cada uno de los EA.

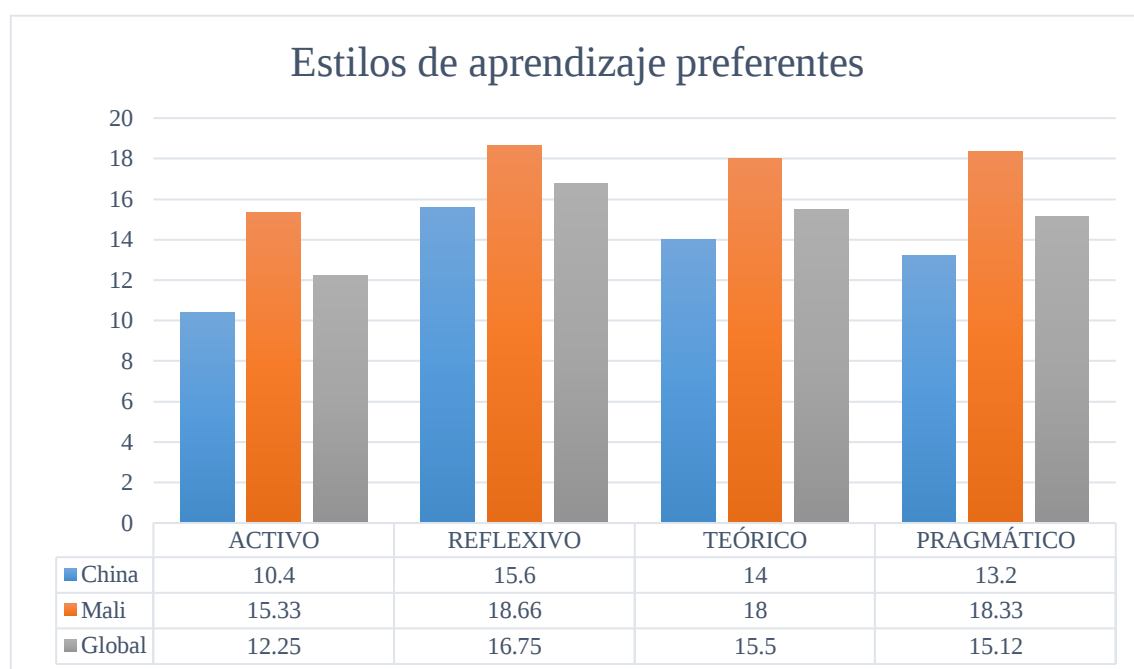


Figura 2. Diagrama de barras con la media de estilos (creación propia).

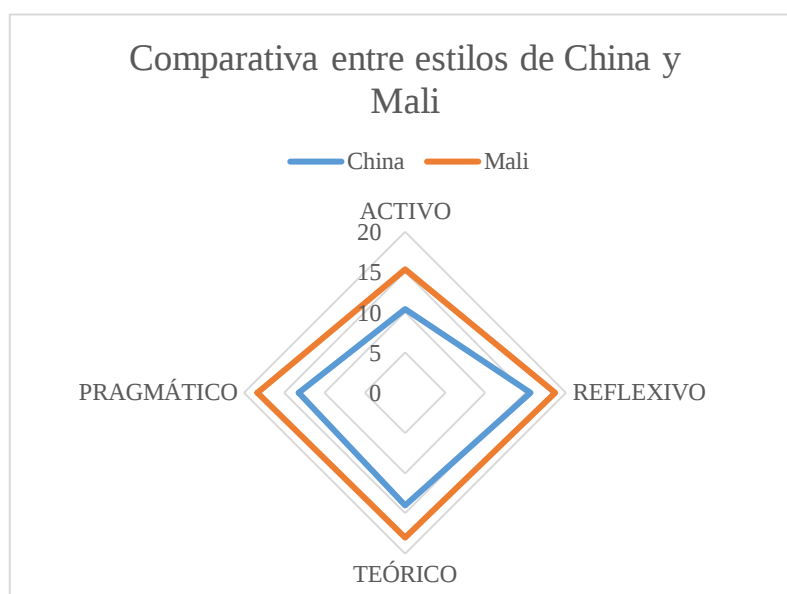


Figura 3. Gráfica de estilos del cuestionario CHAEA con comparativa China-Mali.

Desviación estándar	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
	3,49	2,05	2,77	3,27

Figura 4. Desviación estándar de los resultados globales de EA.

	Preferencia				
	MUY BAJA	BAJA	MODERADA	ALTA	MUY ALTA
ACTIVO	0-6	7-8	9-12 Media (12,25)	13-14	15-20
REFLEXIVO	0-10	11-13	14-17 Media (16,75)	18-19	20
TEÓRICO	0-6	7-9	10-13	14-15 Media (15,5)	16-20
PRAGMÁTICO	0-8	9-10	11-13	14-15 Media (15,12)	16-20

Figura 5. Baremo de referencia en EA preferentes (Alonso *et al.*, 1994: 114).

Así, observamos que el EA predominante en nuestro grupo objeto de estudio es el reflexivo; los estilos teórico y pragmático, no obstante, le siguen de cerca. Por su parte, el estilo activo no es uno de los preferentes, quedando relegado a la última posición. Siguiendo las directrices de Alonso *et al.*, esto no significa que, a la hora de impartir la clase, debamos decantarnos únicamente por secuencias didácticas que se amolden al estilo reflexivo; al contrario, debemos tratar de introducir, paulatinamente, tareas y actividades que ayuden a los discentes a desarrollar aquellos EA con los que no trabajan habitualmente (en nuestro caso, el activo).

Por lo que respecta al uso de estilos según la nacionalidad, es destacable el hecho de que los alumnos procedentes de Mali expresan una preferencia prácticamente equivalente por el reflexivo, el teórico y el pragmático. Esta es, además, particularmente alta; de hecho, son estos tres informantes quienes presentan una inclinación más acusada hacia los diferentes estilos.

Los estudiantes de China, por su parte, muestran el estilo reflexivo como su predilecto. Al contrario de lo que sucede con sus compañeros malienses, los estilos inmediatamente siguientes se encuentran más alejados, lo que acentúa la preferencia que acabamos de señalar. El activo vuelve a ser el EA menos empleado, por lo que este hecho constituye una constante en nuestra aula.

Si volvemos sobre la figura 1 para centrarnos ahora en la esfera individual, podemos comprobar que cuatro sujetos expresan mayor preferencia por el estilo predominante en el aula (el reflexivo); uno de ellos, no obstante, la comparte con el estilo pragmático. De los cuatro alumnos restantes, dos se inclinan más por este mismo estilo, mientras que los otros se decantan por el aprendizaje teórico. Como avanzaba la estadística global, ninguno de los sujetos pertenece al grupo de los aprendientes activos.

Como acabamos de mencionar en este apartado, se hace necesaria una intervención didáctica que, atendiendo a las preferencias de EA del aula, no obvie el empleo de otros estilos menos desarrollados. Antes de presentarla, sin embargo, debemos analizar los resultados obtenidos por los otros dos instrumentos de recogida, de forma que creemos un perfil de aprendizaje lo más preciso posible.

IV.2. Resultados obtenidos a través de la observación focalizada

La recogida de datos mediante la parrilla de observación se realizó, como ya indicamos en el capítulo III, a lo largo de todo el año académico. Para seleccionar las muestras que serán incluidas en el análisis hemos atendido a dos criterios fundamentales: en primer lugar, tendremos en cuenta las que se recogieron a mediados de curso, de manera que, junto al resto de instrumentos, obtengamos información de diferentes momentos de este. Por otro lado, hemos elegido muestras representativas de distintos tipos de actividades, con el objetivo de observar cómo trabajan los alumnos en una variedad de situaciones.

Durante estas observaciones analizaremos dos factores concretos: por un lado, el comportamiento de los alumnos durante las fases de preparación de las actividades (gestión del tiempo, estrategias empleadas, trabajo en equipo o individual, etc.); por otro, prestaremos atención a su participación en la tarea y al tipo de interacciones que llevan a

cabo. Siguiendo estas pautas, hemos obtenido los resultados que comentamos a continuación (las muestras completas pueden consultarse en el anexo V). Presentamos, en primer lugar, la gráfica que aúna los resultados generales de la observación; seguidamente, los analizamos con más detalle a través de las distintas actividades.

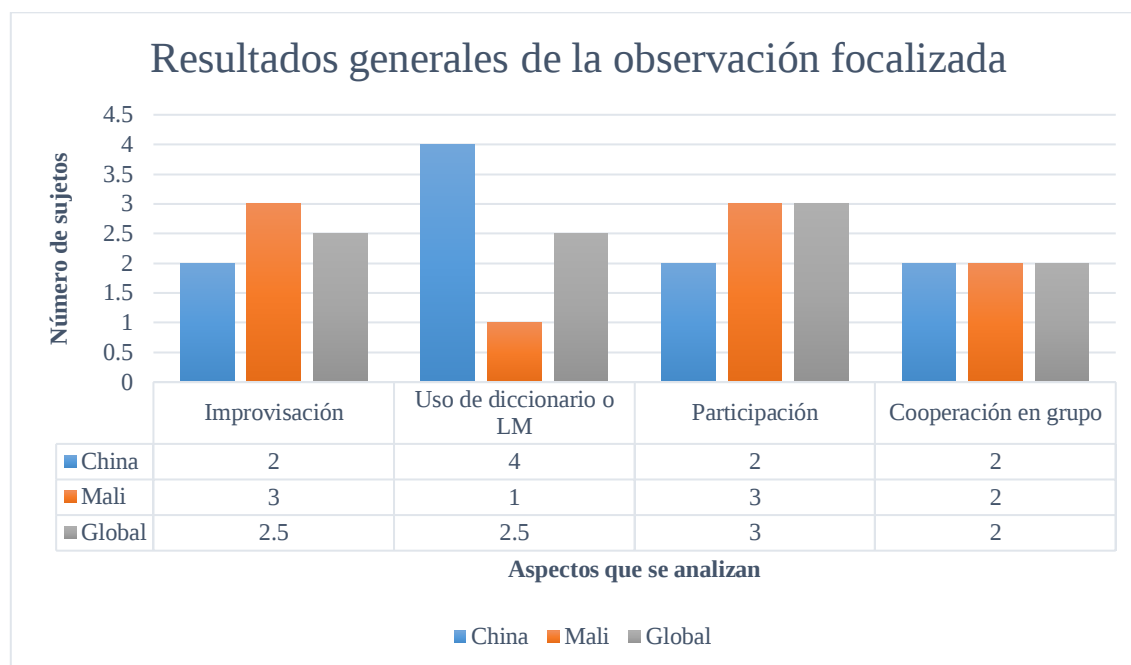


Figura 6. Representación gráfica de los resultados generales de la observación (creación propia).

En la actividad de *role-play*, con la cual están acostumbrados a trabajar, podemos apreciar diferentes metodologías de trabajo, especialmente en la fase de preparación. Así, mientras que la mayoría del grupo aprovecha este tiempo previo, vemos que los sujetos C4 y M2, por el contrario, prefieren llevar a cabo la entrevista de una manera más improvisada. Ambos presentan una inclinación alta hacia el EA pragmático (aunque no sea el predominante), el cual es característico, como ya mencionamos en el capítulo II, de aprendientes que desean aplicar cuanto antes la teoría a la práctica. Este tipo de estudiantes suelen estar también seguros de sí mismos, lo que explica por qué no necesitan contar con un apoyo en papel para su intervención.

Durante la fase de preparación, los discentes podían consultar el diccionario; podemos observar que prácticamente todos lo hicieron en algún momento, en mayor o menor medida. Los estudiantes de Mali, debido a la cercanía de su LM (el francés) con el español, fueron los que menos tuvieron que recurrir a él. Por otro lado, y ya en la fase de representación de la entrevista, observamos que los alumnos de China tienden a usar su

lengua materna más a menudo que sus compañeros; este es un aspecto sobre el que también trabajaremos en la propuesta didáctica.

La segunda muestra que decidimos incluir para esta parte del análisis se obtuvo a raíz de una sesión en la que se trabajaron, fundamentalmente, aspectos gramaticales. Hemos considerado relevante incluirla ya que, en nuestro grupo de estudio, el aprendizaje de la gramática fue uno de los factores en los que más pudimos apreciar la diferencia de estilos y estrategias.

Así, los datos recogidos en la parrilla de observación muestran los distintos comportamientos de los sujetos frente a esta tarea. Uno de los más llamativos está presente en la fase de extracción de la norma gramatical y tiene que ver con la participación en la elaboración de hipótesis. Por una parte, nos encontramos con que la mayoría de los alumnos de China se muestran reticentes a intervenir antes de estar seguros de la respuesta, aspecto que concuerda con dos características de este grupo: la preferencia por el estilo reflexivo y el trasfondo educativo que comparten. Los alumnos reflexivos son prudentes y concienzudos, motivo por el que tardan más en actuar; además, en este caso, parten de un contexto de aprendizaje en el que el profesor, por lo general, no es el guía del proceso, sino la fuente de la que este emana. Por eso, tienden a esperar sus instrucciones, en lugar de crearlas ellos mismos.

Por otra parte, podemos apreciar que los discentes de Mali se muestran más participativos en esta actividad. No temen tanto cometer posibles fallos y se lanzan a elaborar hipótesis y a plantear dudas, aunque siempre asegurándose de comprender bien las explicaciones. Tienden a utilizar el método ensayo-error e intervienen en la construcción conjunta de conocimiento. Asimismo, solicitan ayuda a la profesora o a otros compañeros durante la fase de afianzamiento, al contrario que sus compañeros chinos, que prefieren afrontar la actividad de una manera más individualizada.

Finalmente, seleccionamos como ejemplo de observación focalizada una tarea grupal, de forma que pudiésemos analizar la forma de trabajar en equipo de los alumnos. Se trataba de una actividad sencilla que, sin embargo, nos ofreció mucha información a este respecto. Al contrario que con la actividad gramatical, pudimos comprobar que, en este caso, el grado de participación tenía más que ver con el interés personal por la actividad que con las experiencias educativas previas.

Durante el desarrollo de la tarea no identificamos un parámetro que definiese la actuación de los alumnos en función de su lugar de procedencia, como sí ocurrió en la anterior. Sin embargo, sí observamos que los sujetos C2, M1 y M3 desempeñaron los papeles más activos en la actividad, mostrándose cómodos ante este tipo de situaciones y realizando aportaciones significativas. El resto de compañeros, por el contrario, mantuvo una cierta distancia respecto a la tarea.

Una vez analizados los resultados de la observación focalizada podemos concluir que, en nuestro grupo de estudio, los sujetos emplean diferentes estrategias que, habitualmente, pueden agruparse en función de la nacionalidad de los alumnos. Así, en líneas generales, los estudiantes de Mali tienden a improvisar más que los de China, quienes suelen preferir tomarse el tiempo necesario para la reflexión. Además, estos se decantan por el trabajo individual, mientras que los estudiantes malienses presentan menos dificultades a la hora de trabajar en grupo. Para finalizar, los alumnos cuya LM es el francés la utilizan esporádicamente y, casi siempre, de manera inconsciente; los alumnos chinos, sin embargo, recurren a ella con más asiduidad con el objetivo, fundamentalmente, de resolver dudas entre ellos.

IV.3. Resultados obtenidos a través de las preguntas de autoevaluación

Mediante este tercer y último instrumento de análisis recopilamos los datos que nos faltan para proceder a la presentación de nuestra propuesta didáctica. Como ya recalcamos en el capítulo III, estas preguntas de evaluación nos permiten conocer de primera mano las creencias sobre el aprendizaje que tienen nuestros sujetos de estudio, las cuales se relacionan íntimamente con los EA. Por ello, las cuestiones están enfocadas a sus percepciones acerca de las actividades realizadas en el curso: se les pregunta con cuáles se sienten más o menos cómodos y, también, qué tipo de tareas les gustaría llevar a cabo más a menudo, intentando, en cada caso, justificar por qué.

Las respuestas de cada alumno a las preguntas se encuentran en el anexo VI de este trabajo. La mayoría presenta diferencias en cuanto a la extensión; durante la recogida de estos datos, no quisimos marcar un límite mínimo, de forma que los estudiantes vertiesen exactamente lo que quisieran, sin añadir informaciones vacías. Nuestro objetivo era que expresasen de manera libre sus sentimientos acerca de lo que estaban aprendiendo

y de lo que les gustaría aprender, independientemente de que lo hicieran de una manera más detallada o más genérica.

Una vez revisadas todas las respuestas, podemos observar que estas son relativamente variadas, teniendo en cuenta el reducido número de alumnos con el que contamos. Sí coinciden los tres estudiantes de Mali, no obstante, en su percepción de que sería necesario llevar a cabo más tareas prácticas; el hecho de que esta idea sea común a este grupo puede deberse a que, aunque su estilo preferente sea el reflexivo, también presenten una inclinación muy acusada hacia el pragmático.

Por otro lado, los alumnos procedentes de China exponen un abanico de creencias que abarcan diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, varios de ellos inciden en la pertinencia de que las clases sean, en sus propias palabras, más “divertidas” y menos “aburridas”. El enfoque comunicativo, dinámico y práctico del que gozan las sesiones de clase puede ser la causa de que estos alumnos las encuentren poco motivadoras, al no casar con su estilo preferente de aprendizaje, el reflexivo (más pausado y analítico).

Asimismo, señalan el tipo de actividades que querrían realizar durante el curso. No todas ellas son viables (como, por ejemplo, las de preparación al DELE), ya que no es posible modificar el currículo a ese nivel. Sin embargo, varios de ellos señalan su deseo de trabajar diferentes aspectos de la lengua que sí podemos incluir en nuestra intervención didáctica, como la gramática (sujetos C3 y C4) o la interacción oral (C2, C3 y C5). Podemos ver, en estos casos, cómo alumnos pertenecientes a distintos EA (reflexivo y teórico) coinciden en el tipo de actividades que consideran necesario practicar más a menudo.

Consideramos que los datos recogidos por este instrumento son fundamentales para terminar de asentar las bases sobre las que situaremos nuestra propuesta; contar con ellos nos permite conocer más en profundidad las necesidades de nuestro grupo. De este modo, podemos trazar un perfil de aprendizaje más completo que engloba no solo las características cognitivas de los discentes (los EA), sino también sus creencias sobre su proceso de aprendizaje.

Hemos concluido el análisis de los datos obtenidos mediante los tres instrumentos de evaluación. Como ya detallamos anteriormente, las diferentes perspectivas desde las que se recogen estas informaciones (alumno y docente-investigador, este último mediante la observación y el cuestionario validado) nos proporcionan la necesaria triangulación para dibujar un perfil de aprendizaje más preciso y fiable, considerando varios ángulos de interpretación y minimizando las debilidades de los instrumentos de medida. De este modo, podemos sintetizar los resultados obtenidos desde estos tres vértices de la siguiente manera:

A través del cuestionario CHAEA hemos constatado que, en nuestro grupo de estudio, coexisten, principalmente, tres estilos de aprendizaje: teórico, pragmático y reflexivo, siendo este último el predominante. Mediante la observación focalizada hemos podido analizar las diferentes estrategias y actitudes que muestran los alumnos ante diversas actividades; la mayoría de ellas se corresponden con las habituales de sus correspondientes EA, aunque también hemos podido observar excepciones. Por último, las preguntas de autoevaluación nos han permitido conocer las creencias de los sujetos respecto a su aprendizaje; aquí no se ha dado una correspondencia total entre creencias y estilos, ya que, en algunos casos, aprendientes con preferencia por distintos EA mostraban inquietudes similares.

Todos estos datos constituyen las fuentes de las que nos hemos nutrido para trazar el perfil de aprendizaje de nuestro grupo de estudio. Llegados a este punto, pasamos finalmente a presentar nuestra propuesta de intervención didáctica, que tomará como referente directo estos análisis.

CAPÍTULO V. PROPUESTA DIDÁCTICA

Tras el análisis de los resultados obtenidos mediante los diferentes instrumentos hemos podido trazar, con la necesaria triangulación, el perfil de aprendizaje de nuestros alumnos. Hemos constatado que el EA predominante en el aula es el reflexivo y que existe una amplia variedad de actitudes frente a distintos tipos de actividades. Para el diseño de la propuesta didáctica no solo tendremos en cuenta dichos resultados, sino también algunas directrices presentadas por De Moya *et al.* (2009: 147) referentes a las tareas más adecuadas para cada uno de los estilos.

La intervención que proponemos en este trabajo está orientada a una sesión de clase de dos horas de duración con un descanso de diez minutos; en función de cómo se desarrollase la actividad, este podría suprimirse y cambiarse por una sesión continua que finalizara con diez minutos de antelación. Se trata, por tanto, de una muestra de actuación, la cual es extrapolable a la duración total del curso; en este caso, presentaremos las directrices básicas para llevarla a la práctica durante un mes.

Por otro lado, los elementos teóricos con los que se trabaja en esta propuesta están situados, siguiendo las directrices del PCIC, en un nivel B1. Aquí se encuentran las encuestas, eje central de nuestra actividad, y que constituyen, según el citado documento, uno de los géneros de transmisión escrita que se reciben y producen en este nivel de destreza de la lengua.

Mediante esta intervención pretendemos conseguir los siguientes objetivos:

- Presentar una secuencia de actividades que atiendan a las necesidades de los diferentes EA presentes en nuestra aula, empezando por el mayoritario (en nuestro caso, el reflexivo).
- Proponer tareas que requieran la activación de recursos propios de estilos de preferencia más baja (en nuestro caso, el activo), de modo que los discentes comiencen a desarrollar su competencia en múltiples estilos.
- Mostrar a los alumnos estrategias que pueden utilizar ante aquellas actividades que encuentran más complejas.

Para su presentación reproduciremos en este capítulo los enunciados de las tareas y las indicaciones pertinentes para el profesor, así como los objetivos de cada una. Los materiales complementarios se encuentran en el anexo VII.

Tarea previa: las encuestas

Objetivos de la tarea:

- Activar los conocimientos previos de los estudiantes sobre las encuestas.
- Rememorar situaciones en las que han debido responder a alguna y comentarlas con los compañeros.
- Presentar el objetivo final de la tarea.

Notas para el profesor:

- Proyecte la imagen con el cañón para que pueda analizarse con todo el grupo.
- Interésese por las respuestas del apartado B y pida a los alumnos que las amplíen.
- En el apartado C, especifique que el resto de instrucciones las verán en las tareas posteriores.

A) Fíjate en la siguiente foto:



(Imagen: bez.es)

- ¿Qué crees que están haciendo estas personas?
- ¿Sobre qué pueden estar hablando?
- ¿Cómo crees que se sienten?

Comenta tus impresiones con un compañero. Después, ponedlas en común con la clase. El profesor os confirmará qué es lo hacen estas personas.

B) Acabáis de descubrir el tema de la actividad: las encuestas. Piensa en alguna que hayas contestado hace poco tiempo. ¿De qué tema trataba? ¿Cómo la respondiste (por Internet, a pie de calle, por teléfono...)?

C) En esta actividad vais a trabajar en grupos para crear vuestra propia encuesta. Pero no solo eso: vais a buscar a gente para responderla y a proponer soluciones a los problemas que planteen. ¿Empezamos?

En este primer acercamiento a la tarea nos hemos centrado en la activación de los conocimientos ya existentes de los alumnos. Estamos tratando un elemento, las encuestas, con el que es más que probable que hayan tenido contacto alguna vez, por lo que todos podrían participar en estas primeras actividades de reflexión y puesta en común; además,

ya cuentan con los conocimientos gramaticales y léxicos necesarios para esta primera subtarea. Se les ofrece la oportunidad, además, de preparar lo que van a decir antes de exponerlo a todo el grupo, mediante la reflexión individual, primero, y comentándolo con otro compañero después. De este modo, prestamos atención a aquellos alumnos reflexivos que necesitan estar seguros de su aportación antes de compartirla con el grupo.

En el apartado C) especificamos cuál va a ser el objetivo final de la tarea. Esto es importante porque los discentes deben saber hacia dónde están orientadas todas las actividades que están realizando, de manera que les encuentren un sentido y no pierdan la motivación.

Tarea 1: tema y preguntas de las encuestas

Objetivos de la tarea:

- Presentar el tema general de la encuesta.
- Comenzar con la elección y redacción de preguntas.

Notas para el profesor:

- Explique la importancia que tiene el tema de la encuesta y el papel que jugarán ellos con la propuesta de soluciones.
- Durante la actividad B, supervise la manera en la que los grupos llegan a acuerdos.
- Si, tras la revisión por parejas, aún son necesarias modificaciones en las encuestas, no ofrezca la solución directamente: guíe a los alumnos para que ellos mismos la encuentren.

A) Vamos a realizar una serie de encuestas para mejorar el funcionamiento de nuestra universidad. Antes de empezar con el diseño en grupo, piensa qué preguntas se podrían hacer a los encuestados y anótalas.

B) Ahora, siéntate con tu grupo y decidid, de entre todas vuestras preguntas, cuáles vais a incluir en vuestra encuesta.

Para ayudaros, el profesor os repartirá una hoja en la que encontraréis posibles formas de plantear las preguntas.

C) Antes de salir a preguntar a los compañeros, realizad una revisión de vuestra encuesta. Para ello, os vais a dividir en parejas: una revisará la gramática y la otra, el léxico.

Cuando hayáis terminado, avisad al profesor para que compruebe que todo es correcto.

¡Ya estáis listos para salir a preguntar!

En esta primera tarea ya hemos comenzado a incluir actuaciones que requieren del uso de estilos no predominantes en el aula. Aunque el apartado A) sigue estando orientado al alumnado reflexivo, el B) empieza, poco a poco, a enfocarse al activo. Así, en este apartado, pedimos a los estudiantes que se junten en pequeños grupos y que realicen una puesta en común de las preguntas que han pensado: estas dos subtareas, de acuerdo con de Moya *et al.* (2009: 147), fomentan el desarrollo del estilo activo.

Por otro lado, las indicaciones del apartado C) se corresponden más con el EA teórico. Al pedirles a los estudiantes que realicen una revisión de aspectos concretos estamos planteándoles una tarea clara, objetiva y analítica que se corresponde con las características de dicho estilo. Además, el planteamiento de posibles dudas al profesor una vez acabada la revisión es también una manera de trabajarlo. Estamos introduciéndoles, paulatinamente, en la utilización de los estilos por los que no muestran preferencia.

Tarea 2: recopilación de respuestas Objetivos de la tarea: - Realizar las encuestas a otros compañeros para obtener la información con la que trabajar después. - Practicar la interacción oral en un contexto real. - Seleccionar la respuesta sobre la que se propondrá una solución.	A) Salid fuera del aula y dividíos para encuestar al mayor número posible de personas. Anotad sus respuestas, así como sugerencias que hagan. B) Volved a clase y, en vuestro grupo, analizad las respuestas de los encuestados: cuáles se repiten más, cuál os parece más interesante... Decidid para cuál de todas vais a presentar una posible solución.
--	---

Nos encontramos ante una de las partes cruciales de la actividad: la recopilación de respuestas. Consideramos vital que, durante el proceso de aprendizaje de la lengua, los discentes puedan interactuar con hablantes nativos y practicar esta destreza en un contexto diferente al del aula. Por este motivo, decidimos que encuestaran a personas ajenas al curso.

Por lo que respecta a los EA, esta subtarea se engloba dentro de los estilos activo y pragmático, ya que se basa en la aplicación de elementos teóricos (redacción de preguntas, revisión gramatical y léxica, etc.) a la práctica (obtención de respuestas fuera del aula). Este es, posiblemente, el momento de la actividad donde los alumnos deben poner más esfuerzo en trabajar fuera de su estilo predominante.

La segunda fase de esta tarea vuelve a integrarse dentro del estilo reflexivo. No debemos olvidar que este es el preferido por nuestros alumnos y que, pese a que es conveniente hacerles experimentar con otros para aumentar su efectividad como aprendientes, también necesitan tareas que se adecuen a su EA para mantener la motivación intrínseca y continuar adquiriendo conocimientos.

Tarea final: propuesta de soluciones	A) Ya habéis decidido qué problema vais a intentar solventar. En vuestros grupos, haced una lluvia de ideas para tratar de llegar a una solución. Si queréis, podéis ayudaros de internet. ¿Es factible? ¿Se puede llevar a la práctica? B) Presentad vuestra propuesta al resto de la clase. ¿Les parece buena? ¿Creéis que podría llegar a hacerse? C) En casa, reflexiona sobre la actividad de hoy y escribe en un papel tus impresiones. ¿En qué partes te has sentido más cómodo? ¿Qué has aprendido? El próximo día se lo entregarás a tu profesor (puede ser anónimo).
Objetivos de la tarea: - Hacer una lluvia de ideas con posibles soluciones para el problema elegido. - Presentar las conclusiones al resto de la clase. - Reflexionar sobre nuestra actuación en la tarea.	

La tarea final de la actividad, al englobar diferentes subtareas, nos permite incidir de nuevo sobre el estilo activo. Lo hacemos, principalmente, a través de la lluvia de ideas del apartado A). Este tipo de dinámicas no dejan un tiempo previo para la reflexión, por lo que los alumnos deberán esforzarse por lanzar sus aportaciones aun sin estar completamente seguros de ellas, como están acostumbrados a hacer. Además, los estudiantes pueden trabajar conforme al estilo teórico si se decantan por realizar una búsqueda en internet.

La presentación de la propuesta al resto de la clase se engloba dentro de las actividades para desarrollar el estilo pragmático. Se trata de una subtarea totalmente práctica en la que, además, los estudiantes deben convencer a sus compañeros de la pertinencia de sus tareas; este hecho hace que estén motivados durante la presentación, ya que deben conseguir un objetivo más allá de la mera comprensión por parte del público.

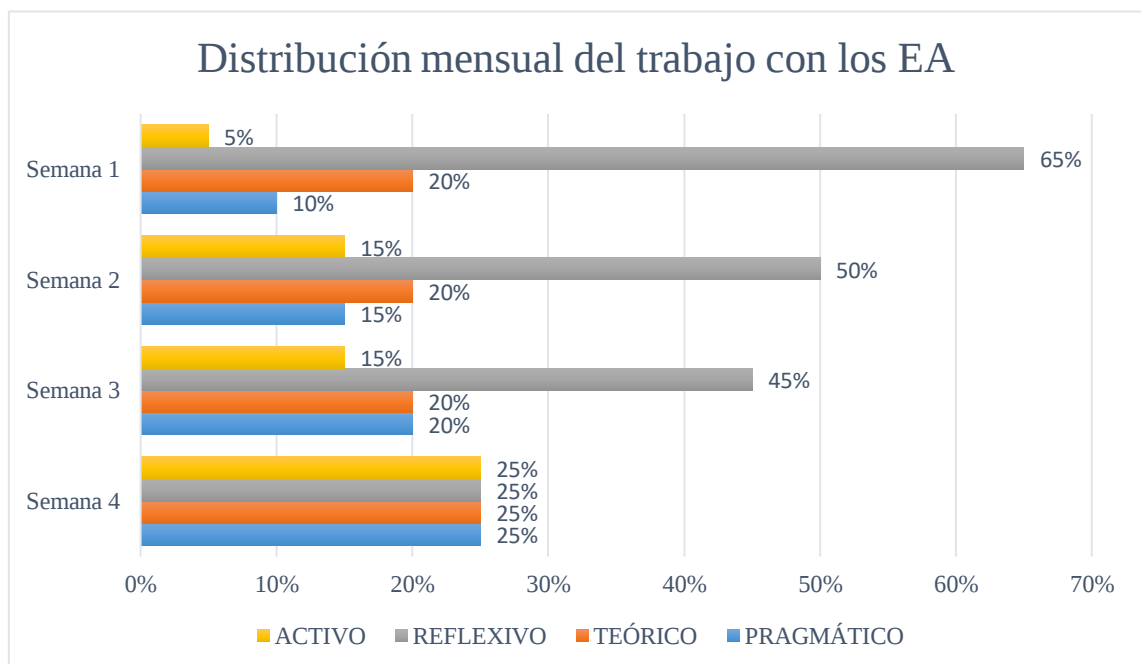
Por último, hemos considerado importante incluir una actividad que fomente la reflexión individual sobre el proceso de aprendizaje. Si esto se pone en práctica de forma gradual, conducirá a los alumnos a la autonomía que pretendemos que alcancen mediante la autoconsciencia. En ella, el alumno realizará un balance de lo aprendido en la actividad e identificará en qué momentos se encontró más cómodo. De este modo, tanto el comienzo como el fin de la actividad atienden al EA predominante; se trata de dos momentos clave en los que los discentes deben encontrarse motivados y cómodos, y esto se logra planteándoles tareas adecuadas a su estilo.

Acabamos de detallar una propuesta de intervención didáctica orientada a una sesión de dos horas de duración. Sin embargo, para poder apreciar resultados, es necesario trabajar con los EA asiduamente durante el curso; por tanto, especificamos a continuación una serie de directrices para aquel docente que quiera llevarlos de manera continuada a su aula de ELE. Nos basaremos, de nuevo, en el grupo de alumnos cuyos estilos hemos diagnosticado en el capítulo IV y, como mencionábamos previamente, estarán orientadas a un periodo de un mes:

- En nuestra propuesta didáctica se puede observar que, pese a encontrarnos frente a un grupo de alumnos, en su mayoría, reflexivos, hemos presentado tareas acordes a cada uno de los cuatro EA. Pese a que es importante prestar atención a los estilos más predominantes en el aula, también lo es guiar a los discentes hacia el desarrollo de los minoritarios, de manera que sean aprendientes eficientes en la mayor variedad de situaciones. Por eso, una de las bases que consideramos fundamentales en el tratamiento didáctico de los EA pasa por llevar al aula actividades variadas en las que todos los estilos tengan cabida.
- En segundo lugar, y como ya señalamos en la propuesta, es necesario introducir este trabajo con estilos menos predominantes en el momento adecuado. En el caso

que nos ocupa, el estilo activo era el menos preferido por nuestro grupo de alumnos; por ello, y aunque lo trabajamos en diversas subtareas, lo introducimos tras la tarea previa, una vez que los estudiantes ya conocen los objetivos de la actividad y saben hacia dónde está enfocada.

- En relación con el punto anterior, cabe resaltar la importancia de introducir el tratamiento de los EA minoritarios de manera gradual. Mencionábamos que es conveniente empezar y terminar la actividad atendiendo a los estilos predominantes, de manera que los alumnos se encuentren cómodos en ambas fases. Conseguido esto, podemos comenzar a plantear las tareas que implican el uso de los EA menos desarrollados. En nuestra propuesta, comenzamos trabajándolos a través de subtareas breves; a medida que avanza la actividad, alternamos el uso del estilo mayoritario (aquí, el reflexivo) con el resto, aumentando paulatinamente la duración de las tareas que tratan estos estilos menos predominantes.
- De cara a la implantación de nuestra propuesta en un curso de mayor duración (por ejemplo, de un mes), esta gradualidad se extrapola al trabajo semanal. Presentamos a continuación una tabla en la que, tomando como base nuestro grupo de estudio, planteamos la manera de trabajar los diferentes estilos durante este periodo de tiempo:



- En nuestra propuesta didáctica, los alumnos realizan una tarea en la que deben trabajar por grupos. Ya que estamos tratando los estilos de aprendizaje, conviene tenerlos en cuenta a la hora de formar los equipos de trabajo; por eso, en lugar de crearlos aleatoriamente o dejando que los estudiantes elijan, es conveniente que el docente intervenga en esta formación. Así, tratará de situar a los alumnos de modo y manera que en cada grupo estén presentes, en la medida de lo posible, todos los estilos. De esta forma, si los discentes encuentran complicada determinada tarea, aquel cuyo EA predominante están trabajando en ese momento podrá ser quien los guíe.
- Finalmente, queremos recordar que uno de los objetivos clave de este trabajo consiste en estimular la autoconsciencia de los alumnos. Por ello, consideramos importante que reflexionen periódicamente sobre su propio proceso de aprendizaje. Una manera de hacerlo, por la cual abogamos aquí, consiste en que los discentes plasmen sus impresiones sobre dicho proceso al término de cada sesión o semana, de manera que puedan analizar cómo van desarrollando los diferentes EA, y lo conserven a modo de portafolio personal de aprendizaje.

Hemos llegado al estadio final de nuestra investigación: presentar una propuesta de intervención didáctica que responda a las necesidades de nuestro grupo de alumnos. Nuestras impresiones al respecto, así como el balance de consecución de objetivos, los detallamos a continuación en el capítulo de conclusiones.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos realizado un recorrido desde el marco teórico de las diferencias individuales y los estilos de aprendizaje hasta la propuesta de una secuencia de actividades personalizada para un grupo concreto de estudiantes de español. En este grupo concreto, y a modo de protocolo de actuación en el que puedan basarse otros docentes, llevamos a cabo una intervención didáctica sobre cómo gestionar, para dinamizarla, la variedad de estilos de aprendizaje presentes en el aula. En este último capítulo valoraremos en qué medida se han cumplido nuestros objetivos y cuáles son las líneas de investigación que pueden surgir a raíz de nuestros resultados.

En la introducción de este estudio indicábamos como uno de nuestros cometidos principales el acercamiento de la teoría de EA a la realidad del aula de ELE. A través de la propuesta didáctica presentada, así como de las directrices ofrecidas a los docentes, conseguimos integrar el conocimiento desglosado en la literatura científica en una intervención ya preparada para llevarse a cabo en el aula, cumpliendo, así, con este objetivo.

Otra de nuestras metas consistía en proveer a los docentes de instrumentos de los que se pudiesen servir para trabajar conforme a los EA presentes en su aula. Consideramos cumplido este objetivo ya que, para nuestro modelo de actuación didáctica, nos hemos basado en las informaciones recogidas por el cuestionario CHAEA, la plantilla de observación focalizada y las preguntas de autoevaluación. Sin su utilización, no habría sido posible realizar un diagnóstico completo y veraz de los perfiles de aprendizaje de nuestros alumnos. Estas herramientas, por tanto, quedan a disposición del docente para que pueda hacer uso de ellas cuando lo estime oportuno, así como para combinarlas con otras que considere más adecuadas según el contexto.

La fase práctica de nuestro trabajo ha estado siempre enfocada en los EA de los sujetos, en su idiosincrasia y en sus necesidades de aprendizaje. Hemos analizado estos factores en profundidad y los hemos tenido como referencia fundamental para presentar nuestra intervención didáctica. Para esta propuesta, además de prestar atención a las características de cada estilo, hemos tratado de tener en cuenta las dificultades que hacían constar los estudiantes en su autoevaluación; así, por ejemplo, hemos presentado estos

contenidos complejos (los aspectos gramaticales, principalmente) partiendo de una dinámica diferente (la revisión por parejas).

Por los motivos expuestos en el párrafo anterior, podemos afirmar que hemos logrado incluir el enfoque humanista que mencionábamos en la introducción en nuestra clase, lo que constituía otro de nuestros objetivos. Más allá de los meros resultados y de las estadísticas, creemos que el hecho de haber tenido en consideración, además, las inquietudes de los discentes, aporta a la comunidad científica ese humanismo del que a veces adolece.

Hemos constatado, asimismo, las diferencias individuales presentes en nuestra aula, aunando los resultados del cuestionario CHAEA con los obtenidos por los instrumentos de recogida de datos cualitativos. Tras el cruce de datos y su posterior análisis, hemos identificado las necesidades de cada aprendiente y las dificultades a las que se enfrenta, información que hemos tomado como base para nuestra propuesta didáctica.

Finalmente, hemos conseguido llevar a cabo una investigación en la que se ha dado voz a todos los agentes incluidos en el proceso de aprendizaje (profesor y alumno), pero especialmente a este último, que se sitúa en el centro de dicho proceso y que es el eje sobre el que este se asienta. La figura del docente ha desempeñado en todo momento un papel de guía y facilitador, permitiendo al aprendiente desarrollar, poco a poco, su autonomía y el conocimiento de su propio aprendizaje.

Hemos mencionado en diversas ocasiones que la eficacia de nuestra propuesta debe probarse, no obstante, en fases posteriores; la presente investigación se circunscribe al análisis del contexto de estudio y a la presentación de un modelo de actuación, pero su pilotaje escapa al alcance de nuestros objetivos. Por ello, una de las líneas de investigación que puede abrirse aquí pasa por la realización del necesario tratamiento experimental de estas directrices, de manera que pueda comprobarse si, como esperamos, cubren las necesidades a las que están orientadas.

La presente investigación está centrada, fundamentalmente, en el análisis cualitativo; por ende, se hace necesario un tratamiento longitudinal a gran escala, con una muestra mayor y con carácter multicéntrico, de manera que se pudieran extraer conclusiones estadísticamente significativas. En este estudio, además, podrá apreciarse con mayor claridad y certeza el tratamiento gradual que debe seguir la intervención

didáctica en EA y sobre el cual hemos incidido a lo largo de nuestra propuesta didáctica. Asimismo, podrá medirse la variable dependiente del rendimiento académico y la influencia que ejerce la gestión en EA sobre dicha variable.

Otra posible línea de trabajo podría enfocarse en la selección de los instrumentos de recogida de datos más idóneos en función del contexto. En nuestra investigación, además de utilizar el CHAEA, nos decantamos por la parrilla de observación y las preguntas de evaluación debido al tipo de información que queríamos obtener (cualitativa, de respuesta abierta y recuperada de diferentes perspectivas). No obstante, existen multitud de opciones a este respecto, por lo que cabría tratar más en profundidad el proceso mediante el que se escogen unos instrumentos frente a otros. Dichas herramientas engloban desde los diarios de aprendizaje hasta las observaciones no participativas o las entrevistas, por mencionar algunos de ellas.

Llegados a este punto, concluimos que, si bien la diversidad de estilos de aprendizaje dentro del aula de ELE es un hecho constatado, aún es necesaria una mayor concienciación en todos los niveles de enseñanza. Su toma en consideración a la hora de planificar y desarrollar, a día de hoy, las sesiones de clase, es fundamental si pretendemos que nuestros alumnos aprendan de manera significativa y se conviertan en aprendientes efectivos, capaces de ampliar sus conocimientos en una variedad de situaciones. A pesar de que tenerlos en cuenta, tanto para el diseño del currículo como para el del plan de clase, requiere de un esfuerzo significativo, creemos que la repercusión positiva que tiene sobre discentes y docentes es un motivo más que suficiente para embarcarse en su tratamiento.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ALONSO, C.; GALLEGO, D. Y HONEY, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao. ICE Deusto-Mensajero.
- ALONSO, C.; GALLEGO, D. Y HONEY, P. (1999). *CHAEA: Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje. Interpretación, baremos y normas de aplicación. Los Estilos de Aprendizaje. Procedimiento de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao. Ediciones Mensajero.
- BAZALDÚA, J. (2008). *Identificación de estilos de aprendizaje en distintas carreras*. México. Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior A.C.
- BROWN, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey. Prentice-Hall.
- BUTLER, A. (1982). "Learning Style Across Content Areas", en *Students Learning Styles and Brain Behaviour: Programs, Instrumentation, Research*. Reston, Virginia. NASSP, 32.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo. Consejo de Europa.
- DE MOYA, M.; HERNÁNDEZ, J. A.; HERNÁNDEZ, J. R.; CÓZAR, R. (2009). "Un estilo de aprendizaje, una actividad. Diseño de un plan de trabajo para cada estilo", en *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4 (2): 140-152.
- DEKEYSER, R. M. (2013). "Age effects in second language learning: Stepping stones toward better understanding", en *Language Learning* 63: 52-67.
- DÍAZ BORDENAVE, J. Y MARTINS, A. (1986). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. San José, Costa Rica. IICA.
- DÖRNYEI, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Reino Unido. Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press.

- ELLIS, R. (2004). "Individual Differences in Second Language Learning", en Davies y Elder (eds.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Reino Unido. Blackwell Publishing.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid. Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.
- KEEFE, J. W. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston, Virginia. NASSP.
- KOLB, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey. Prentice-Hall.
- LOAIZA, N. Y GALINDO, A. (2014). "Estilos de aprendizaje de segundas lenguas y formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior: hacia un estado del arte", en *Lenguaje* 42 (2): 291-314.
- LÓPEZ BAÑUELOS, A. A. Y MORALES MÁRQUEZ, K. A. (2014). "Estilos de aprendizaje y su transformación a lo largo de la trayectoria escolar", en *Enseñanza e Investigación en Psicología* 20: 36-47.
- LORET DE MOLA, J. E. (2011). "Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad peruana 'Los Andes' de Huancayo – Perú", en *Revista Estilos de Aprendizaje* 8: 149 – 184.
- MACINTYRE, P. D.; GREGERSEN, T. Y CLÉMENT, R. (2016). "Individual differences", en GRAHAM HALL (ed.). *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. Nueva York. Routledge.
- MANZANO, C. M. E HIDALGO, E. (2009). "Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera", en *Educación XXI* 12: 123-15.
- MARTÍNEZ, I. (2004). *Nuevas perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de ELE para japoneses: la concienciación formal* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- MOENIKIA, M. Y ZAHED-BABELAN, A. (2010). "The role of learning styles in second language learning among distance education students", en *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2: 1169-1173.

- MORALES, J.; RUIZ, B. L. Y TRILLOS, J. (2006). “Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios”, en *Revista galego-portuguesa de psicología e educación* 11-12: 441 – 457.
- PÉREZ, G. Y GUERRERO, P. (2009). “Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de psicología”, en *Diversitas, Perspectivas en Psicología* 6: 97-109.
- PÉREZ, A. Y GIMENO, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- PUENTE, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid. Cepe.
- REID, J. M. (ed.) (1998). *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey. Prentice Hall-Regents.
- ROGERS, C. (1975). *Libertad y creatividad en la Educación*. Buenos Aires. Paidós.
- SCHMECK, R. R. (1982). “Inventory of Learning Processes”, en *Student Learning Styles and Brain Behavior*. Ann Arbor, Michigan. ERIC.
- SCHMECK, R. R. (ed.) (1988a). *Learning Strategies and Learning Styles*. Nueva York. Plenum Press.
- SELIGER, H. W. Y SHOHAMY, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Reino Unido. Oxford University Press.
- SKEHAN, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. Nueva York. Londres. Edward Arnold.
- SMITH, R. M. (1988). *Learning how to learn*. Milton Keynes, Reino Unido. Open University Press.
- VERDÍA, E. (2009). *La participación* (ficha de observación de clases). España: *Blog Desarrollo ProfesELE*.
- VILLALOBOS, E. (2003). *Educación y estilos de aprendizaje-enseñanza*. México. Publicaciones Cruz y Universidad Panamericana.
- VILLANUEVA, M. L. (1997). “Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas”, en VILLANUEVA, M. L. y NAVARRO, I. (eds.). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón de la Plana. Universidad Jaime I.

ANEXOS

ANEXO I: CUESTIONARIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE	57
ANEXO 1A: VERSIÓN EN INGLÉS PARA LA INVESTIGACIÓN.....	62
ANEXO 1B: VERSIÓN EN FRANCÉS PARA LA INVESTIGACIÓN.....	65
ANEXO II: PARRILLA DE OBSERVACIÓN DE CLASES DEL INSTITUTO CERVANTES.....	69
ANEXO III: PREGUNTAS DE AUTOEVALUACIÓN.....	70
ANEXO IV: GRÁFICAS DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO CHAEA	71
ANEXO V: MUESTRAS OBTENIDAS EN LA PARRILLA DE OBSERVACIÓN.....	74
ANEXO VI: RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE AUTOEVALUACIÓN	79
ANEXO VII: MATERIAL PARA LA PROPUESTA DIDÁCTICA	81

Anexo I. Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje

Instrucciones para responder al cuestionario:

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar tu estilo preferido de aprender. **No es un test de inteligencia, ni de personalidad.**
- No hay límite de tiempo para contestar el cuestionario, pero no te ocupará más de 15 minutos.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que seas sincero/a en tus respuestas.
- Si estás más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem, pon un signo más (+); si, por el contrario, estás más en desacuerdo que de acuerdo, pon un signo menos (-).
- Por favor, contesta a todos los ítems.
- El cuestionario es anónimo. Para facilitar el análisis del grupo, te rogamos que respondas también a las preguntas de índole socioacadémica.
- Muchas gracias.

- ☐ 1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
- ☐ 2. Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
- ☐ 3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
- ☐ 4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
- ☐ 5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
- ☐ 6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
- ☐ 7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
- ☐ 8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
- ☐ 9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
- ☐ 10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
- ☐ 11. Estoy a gusto siguiendo un orden en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
- ☐ 12. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
- ☐ 13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
- ☐ 14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
- ☐ 15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
- ☐ 16. Escucho con más frecuencia que hablo.
- ☐ 17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.

- ☐ 18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
- ☐ 19. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
- ☐ 20. Me entusiasmo con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
- ☐ 21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
- ☐ 22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
- ☐ 23. Me disgusta implicarme afectivamente en el ambiente de la escuela. Prefiero mantener relaciones distantes.
- ☐ 24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
- ☐ 25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.
- ☐ 26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
- ☐ 27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
- ☐ 28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
- ☐ 29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
- ☐ 30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
- ☐ 31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.
- ☐ 32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
- ☐ 33. Tiendo a ser perfeccionista.
- ☐ 34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
- ☐ 35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
- ☐ 36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
- ☐ 37. Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.
- ☐ 38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
- ☐ 39. Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
- ☐ 40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
- ☐ 41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
- ☐ 42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
- ☐ 43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
- ☐ 44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
- ☐ 45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
- ☐ 46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
- ☐ 47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
- ☐ 48. En conjunto hablo más que escucho.
- ☐ 49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
- ☐ 50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
- ☐ 51. Me gusta buscar nuevas experiencias.

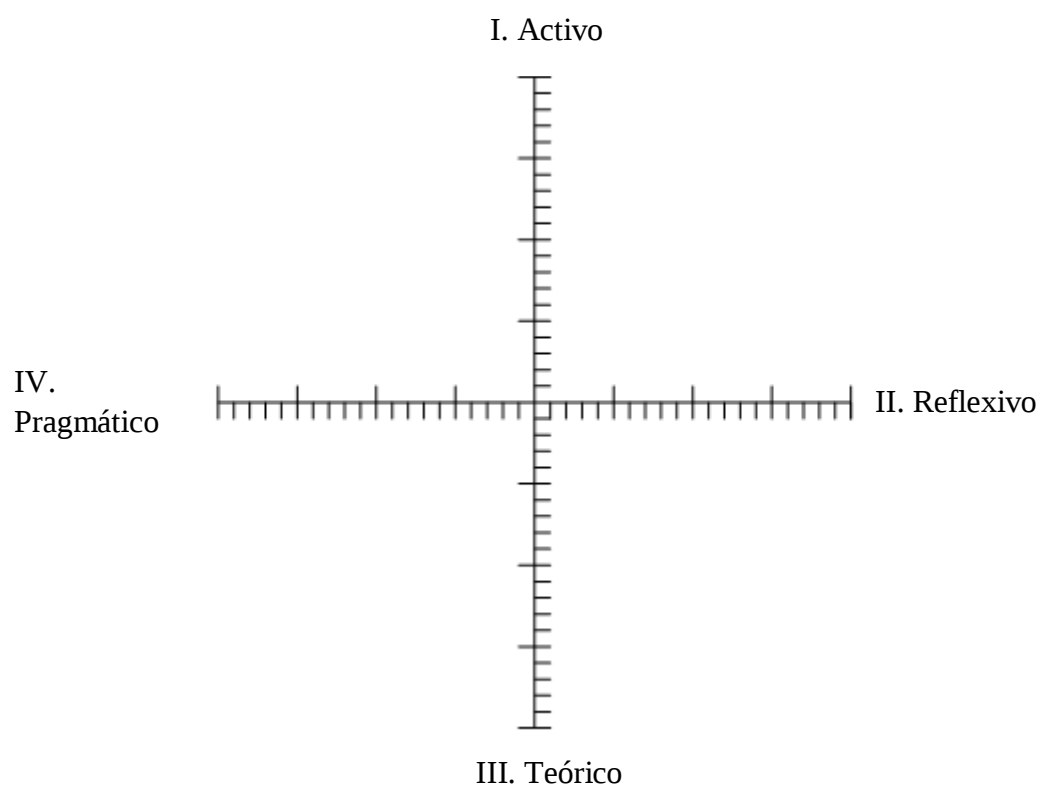
- ☐ 52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
- ☐ 53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
- ☐ 54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
- ☐ 55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con conversaciones superficiales.
- ☐ 56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.
- ☐ 57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
- ☐ 58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
- ☐ 59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.
- ☐ 60. Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as y desapasionados/as en las discusiones.
- ☐ 61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
- ☐ 62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
- ☐ 63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
- ☐ 64. Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.
- ☐ 65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa.
- ☐ 66. Me molestan las personas que no actúan con lógica.
- ☐ 67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
- ☐ 68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
- ☐ 69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
- ☐ 70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
- ☐ 71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
- ☐ 72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
- ☐ 73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
- ☐ 74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
- ☐ 75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
- ☐ 76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
- ☐ 77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
- ☐ 78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
- ☐ 79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
- ☐ 80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

PERFIL DE APRENDIZAJE

1. Rodea con un círculo cada uno de los números que has señalado con un signo más (+).
2. Suma el número de círculos que hay en cada columna.
3. Coloca estos totales en la gráfica. Une los cuatro para formar una figura. Así comprobarás cuál es tu estilo o estilos de aprendizaje preferentes.

ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76

GRÁFICA ESTILOS DE APRENDIZAJE



1A. Versión en inglés para la investigación

Honey-Alonso Learning Styles Questionnaire

This questionnaire is one of the main parts of a Master's investigation project on Teaching Spanish as a Foreign Language. Its objective is to determine the different learning styles which coexist in a Spanish class.

Although some personal informations are required, they will not be published on the final paper. Each student will be given a code which will guarantee his/her anonymity.

Please, complete the following fields before starting with the questionnaire.

- Name (will not be published):
- Age:
- Nationality:

Instructions to complete the questionnaire:

- Please, answer every question.
- If you agree more than disagree with an item, select “More (+)”. On the contrary, if you disagree more than agree with an item, select “Less (-)”.
- This questionnaire has been designed to identify your preferred learning style. It is neither a test of intelligence nor personality.
- There is no time limit for this questionnaire, but it should take 15 minutes or less.
- There is no right or wrong answer. This questionnaire it is only useful if answered sincerely.
- Thank you very much.

- ☐ 1. I am known for saying what I think clearly and directly.
- ☐ 2. I am sure of what is good and bad, what is right and wrong.
- ☐ 3. I often act without considering the consequences.
- ☐ 4. Normally I try to resolve problems methodically, one step at a time.
- ☐ 5. I believe that formalities limit and inhibit a person's freedom of choice.
- ☐ 6. I am interested in understanding that value system of others and the criteria they use to make decisions.
- ☐ 7. I believe that acting intuitively is as valuable as acting reflexively.
- ☐ 8. I believe that the most important thing is that things work.
- ☐ 9. I always try to be up-to-date with what is going on here and now.
- ☐ 10. I enjoy it when I have time to prepare and present my work conscientiously.
- ☐ 11. I am comfortable following a routine, in eating, in studying, and in doing regular exercise.

- ☐ 12. When I hear a new idea I immediately begin to think of how to put it in to practice.
- ☐ 13. I prefer the new and original even if it may not be very practical.
- ☐ 14. I follow and adjust to established norms only if they serve to help reach my objectives.
- ☐ 15. I fit well with people that are reflexive and analytical, and it is more difficult for me to work with people who are overly spontaneous or unpredictable.
- ☐ 16. I listen more than I speak.
- ☐ 17. I prefer things to be structured rather than unstructured.
- ☐ 18. When I receive information, I try to fully interpret it before coming to any conclusions.
- ☐ 19. Before making a decision I carefully study the pros and cons.
- ☐ 20. I thrive on the new and different.
- ☐ 21. I usually make choices based on definite criteria and a strong system of values. I have principles, and I follow them.
- ☐ 22. When there is an argument I do not like to beat around the bush.
- ☐ 23. I do not like to implicate myself affectively in my work environment. I would rather maintain my distance.
- ☐ 24. I prefer people who are realistic and concrete to those that are theoretic.
- ☐ 25. It is difficult for me to be creative or to go outside a set structure.
- ☐ 26. I feel right at home with fun, spontaneous people.
- ☐ 27. Generally I express openly how I feel.
- ☐ 28. I like to analyze and mull over things.
- ☐ 29. It bothers me when people do not take things seriously.
- ☐ 30. I am interested in experimenting and putting in to practice the latest technologies and novelties.
- ☐ 31. I am cautious when drawing conclusions.
- ☐ 32. I prefer to rely on a large number of sources, the more information to reflect on, the better.
- ☐ 33. I tend to be a perfectionist.
- ☐ 34. I prefer to listen to the opinions of others rather than express my own.
- ☐ 35. I like to live life spontaneously and not have to plan everything out in advance.
- ☐ 36. In an argument, I like to observe how the others involved act.
- ☐ 37. I feel uncomfortable around people who are quiet and overly analytical.
- ☐ 38. I tend to judge the ideas of others for their practicality.
- ☐ 39. I feel overwhelmed when I have to hurry too much to reach a deadline.
- ☐ 40. In a group I generally support the practical and realistic ideas.
- ☐ 41. It is better to enjoy the moment rather than dreaming of the past or the future.
- ☐ 42. I am bothered by people who always want to hurry through things.
- ☐ 43. During group discussions I contribute new and spontaneous ideas.
- ☐ 44. I think that decisions are best made when based on minute analysis rather than intuition.
- ☐ 45. I frequently detect the inconsistencies and weak points in the arguments of others.

- ☐ 46. I believe that it is necessary to break from norms more often than not.
- ☐ 47. Often I discover better and more practical ways of doing things.
- ☐ 48. Generally I talk more than I listen.
- ☐ 49. I prefer to distance myself from what is taking place and observe it from other perspectives.
- ☐ 50. I am convinced that reason and logic should prevail.
- ☐ 51. I like to look for new experiences.
- ☐ 52. I like to experiment and apply things.
- ☐ 53. I think it is important to quickly get to the point, to the heart of the matter.
- ☐ 54. I always try to come to clear ideas and conclusions.
- ☐ 55. I prefer to discuss concrete ideas and not lose time on meaningless discussions.
- ☐ 56. I get impatient with irrelevant and incoherent discussions in meetings.
- ☐ 57. I test ahead of time if things really work.
- ☐ 58. I make several revisions before the final draft of a project.
- ☐ 59. I am conscious of helping others in a group to stay on task and to avoid getting off on tangents.
- ☐ 60. I frequently observe that I am one of the most objective and least passionate in discussions.
- ☐ 61. When something goes badly, I do not give it much importance and simply try to do better.
- ☐ 62. I reject spontaneous and original ideas if they do not seem practical.
- ☐ 63. I like to consider several options before making a decision.
- ☐ 64. I often look ahead to foresee the future.
- ☐ 65. In debates I prefer to take a secondary role rather than be the leader or one of the main participants.
- ☐ 66. I am bothered by people who do not see things logically.
- ☐ 67. I am uncomfortable when I have to plan and try to foresee the future.
- ☐ 68. I believe that the end justifies the means in many situations.
- ☐ 69. I tend to reflect on problems and situations.
- ☐ 70. Working conscientiously gives me a great deal of joy and satisfaction.
- ☐ 71. When something happens, I try to discover the principles and theories behind it.
- ☐ 72. In order to reach a goal, I am capable of hurting others' feelings.
- ☐ 73. I want my work to be effective, no matter what it takes.
- ☐ 74. Very often I am the life of the party.
- ☐ 75. I easily get bored with work that is methodic and detailed.
- ☐ 76. People often think I am insensitive to their feelings.
- ☐ 77. I am often guided by my intuitions.
- ☐ 78. If I work in a group, I make certain we follow a method and order.
- ☐ 79. Frequently I am interested in what others think.
- ☐ 80. I avoid ideas that are ambiguous, subjective or unclear.

1B. Versión en francés para la investigación

Questionnaire Honey-Alonso des Styles d'Apprentissage

Ce questionnaire fait partie d'un projet de recherche dans un Master d'Enseignement de l'Espagnol pour les Étrangers. Il est conçu pour identifier les styles d'apprentissage existants dans une classe d'Espagnol.

Bien que quelques données personnelles sont requis, ils n'apparaîtraient pas dans la publication. Chaque répondant sera attribué un code qu'assure son anonymat.

Merci de compléter le formulaire ci-dessous avant commencer.

- Nom et prénom (ne seront pas publiés):
- Âge:
- Nationalité:

Instructions pour répondre le questionnaire:

- S'il te plaît, réponds toutes les affirmations.
 - Si tu es plus d'accord qu'en désaccord avec l'affirmation, mets un signe plus (+); si, au contraire, tu es plus en désaccord, mets un signe moins (-).
 - Ce questionnaire a été conçu pour identifier ton style d'apprendre préféré. Il ne s'agit ni d'un test d'intelligence ni de personnalité.
 - Il n'y a pas de limite de temps pour répondre au questionnaire, mais il ne prendra qu'environ 15 minutes.
 - Il n'y a pas non plus de bonnes ou mauvaises réponses. Il vaut mieux être sincère au moment de répondre.
 - Merci beaucoup.
-
- ☐ 1. Les gens qui me connaissent bien considèrent que je dis sans détour ce que je pense.
 - ☐ 2. Pour moi c'est facile de distinguer le bien du mal, ce qui est juste et ce qui est faux.
 - ☐ 3. J'essaie souvent sans regarder les conséquences.
 - ☐ 4. Généralement j'essaie de résoudre les problèmes de manière méthodique, pas à pas.
 - ☐ 5. Je crois que les formalismes restreignent et limitent l'action libre des personnes.
 - ☐ 6. Cela m'intéresse de connaître comment les autres pensent et les raisons pour lesquelles ils agissent.
 - ☐ 7. Je pense qu'agir intuitivement est aussi valable qu'agir réflexivement.
 - ☐ 8. Le plus important est que les choses fonctionnent bien.
 - ☐ 9. J'essaie d'être conscient de ce qui se passe là où je suis.
 - ☐ 10. J'en profite si j'ai le temps de préparer mon travail et de le faire de mon mieux.

- ☐ 11. J'aime avoir un ordre aux repas, dans mes études et faire de l'exercice régulièrement.
- ☐ 12. Dès que j'écoute une nouvelle idée je commence à penser comment la mettre en œuvre.
- ☐ 13. Je préfère les idées originales et nouvelles bien qu'elles ne soient pas très pratiques.
- ☐ 14. J'accepte et je m'adapte aux normes si elles me permettent d'atteindre ce que je veux.
- ☐ 15. Normalement je suis bien à l'aise avec des personnes réflexives, analytiques et je ne me sens pas bien avec les personnes trop spontanées ou imprévisibles.
- ☐ 16. J'écoute plus que je parle.
- ☐ 17. En général, mes affaires dans ma chambre sont ordonnées, car je ne supporte pas le désordre.
- ☐ 18. Quand j'ai une information quelconque, j'essaie de bien l'interpréter avant de faire des conclusions.
- ☐ 19. Avant de faire quelque chose j'étudie attentivement ses avantages et inconvénients.
- ☐ 20. Je mets plus d'intérêt lorsque je dois faire une activité nouvelle et différente.
- ☐ 21. J'essaie toujours d'être cohérent avec mes idées et systèmes de valeurs. J'ai des principes et je les suis.
- ☐ 22. Dans une discussion il me plaît de dire clairement ce que je pense.
- ☐ 23. Je n'aime pas de m'impliquer affectivement dans mon travail. Je préfère d'avoir des relations distantes.
- ☐ 24. J'aime plutôt les personnes réalistes et concrètes que celles théoriques.
- ☐ 25. Il m'est difficile d'être créatif/ve, de rompre des structures.
- ☐ 26. Je me sens à l'aise avec les personnes spontanées et amusantes.
- ☐ 27. J'exprime ouvertement comme je me sens.
- ☐ 28. J'aime analyser et retourner les idées pour obtenir une solution.
- ☐ 29. Il me gêne que les gens ne prennent pas les choses au sérieux.
- ☐ 30. Je me sens attiré par les expériences et la pratique des dernières techniques et innovations.
- ☐ 31. Je suis prudent et je réfléchis avant de tirer des conclusions.
- ☐ 32. Je préfère d'avoir le plus grand nombre de sources. C'est mieux d'avoir plus de données réunies pour réfléchir.
- ☐ 33. J'essaie de faire les choses de manière qu'elles soient parfaites.
- ☐ 34. Je préfère écouter l'avis des autres avant d'exposer le mien.
- ☐ 35. J'aime affronter la vie spontanément et ne rien avoir à planifier.
- ☐ 36. Dans les discussions, j'aime observer comment les autres participants agissent.
- ☐ 37. Je n'aime pas être avec des personnes silencieuses et qui retournent trop les idées.
- ☐ 38. Fréquemment je juge les idées des autres par leur valeur pratique.
- ☐ 39. Cela m'énerve qu'on m'oblige à accélérer mon travail pour accomplir un délai.
- ☐ 40. Lors des réunions je soutiens les idées pratiques et réalistes.

- ☐ 41. Il vaut mieux profiter le présent qu'avoir du goût à penser au passé ou à l'avenir.
- ☐ 42. Les personnes qui souhaitent tout hâter me gênent.
- ☐ 43. Je donne des idées nouvelles et spontanées idées dans les groupes de discussion.
- ☐ 44. Je trouve que les décisions basées sur une analyse minutieuse sont plus consistantes que celles basées sur l'intuition.
- ☐ 45. Je me rends compte fréquemment des inconsistances et points faibles des argumentations des autres.
- ☐ 46. De temps en temps, je pense qu'on doit sauter les normes plus souvent qu'on doit les obéir.
- ☐ 47. Je me rends souvent compte d'autres meilleures formes de faire les choses.
- ☐ 48. Quand je suis avec mes amis je parle plus que j'écoute.
- ☐ 49. Je préfère de m'éloigner des faits et les observer d'autres points de vue.
- ☐ 50. Je crois qu'il faut toujours agir de manière logique et raisonnée.
- ☐ 51. J'aime chercher de nouvelles expériences.
- ☐ 52. J'aime expérimenter et appliquer les choses.
- ☐ 53. D'après moi il vaut mieux aller droit au point, dans le vif des sujets.
- ☐ 54. J'essaie toujours d'obtenir conclusions et des idées claires.
- ☐ 55. Je préfère de discuter des questions concrètes et ne pas perdre le temps aux conversations vides.
- ☐ 56. Ceux qui disent des choses sans importance ou insensées, ils m'énervent.
- ☐ 57. Je vérifie si les choses fonctionnent réellement.
- ☐ 58. Je fais plusieurs brouillons avant la rédaction définitive d'un travail.
- ☐ 59. Je suis consciente que pendant les discussions j'aide les autres à se centrer sur le thème, sans divagations.
- ☐ 60. J'observe que, fréquemment, je suis une personne objective et impartiale lors des discussions.
- ☐ 61. Quand quelque chose ne marche pas bien, je ne donne pas d'importance et j'essaie de le faire mieux.
- ☐ 62. Je rejette les idées originales et spontanées si je vois qu'elles ne servent à rien.
- ☐ 63. J'aime peser soigneusement les différentes alternatives avant de décider.
- ☐ 64. Fréquemment je regarde en avant pour prévoir l'avenir.
- ☐ 65. Lors des débats je préfère de jouer un rôle secondaire plutôt que d'être le leader ou celui qui participe le plus.
- ☐ 66. Les personnes qui ne sont pas logiques m'énervent.
- ☐ 67. Je ne me sens pas à l'aise quand je dois planifier ou prévoir les choses.
- ☐ 68. Très souvent, si l'on souhaite quelque chose, peu importe la façon de l'obtenir.
- ☐ 69. J'ai l'habitude de réfléchir aux sujets et aux problèmes.
- ☐ 70. Je suis satisfait et fier de travailler consciemment.

- ☐ 71. Face aux événements j'essaie de découvrir les principes et théories sur lesquels ils se basent.
- ☐ 72. Quand je joue, je laisse de côté les sentiments pour mes amis puisqu'au jeu, il est important de gagner.
- ☐ 73. Afin que mon travail soit efficace peu importe ce que je dois faire.
- ☐ 74. D'habitude, je suis le plus amusant aux fêtes et réunions.
- ☐ 75. Je m'ennuie tout de suite si le travail est méthodique et minutieux.
- ☐ 76. Ceux qui me connaissent ont l'habitude de penser que je suis peu sensible à ses sentiments.
- ☐ 77. Soudain ce sont mes intuitions celles qui me guident.
- ☐ 78. Lors d'un travail en groupe je préfère de suivre une méthode et un ordre.
- ☐ 79. Fréquemment je suis intéressé à ce que les autres pensent.
- ☐ 80. J'évite les thèmes subjectifs, ambigus et peu clairs.

Anexo II. Parrilla de observación de clases del Instituto Cervantes

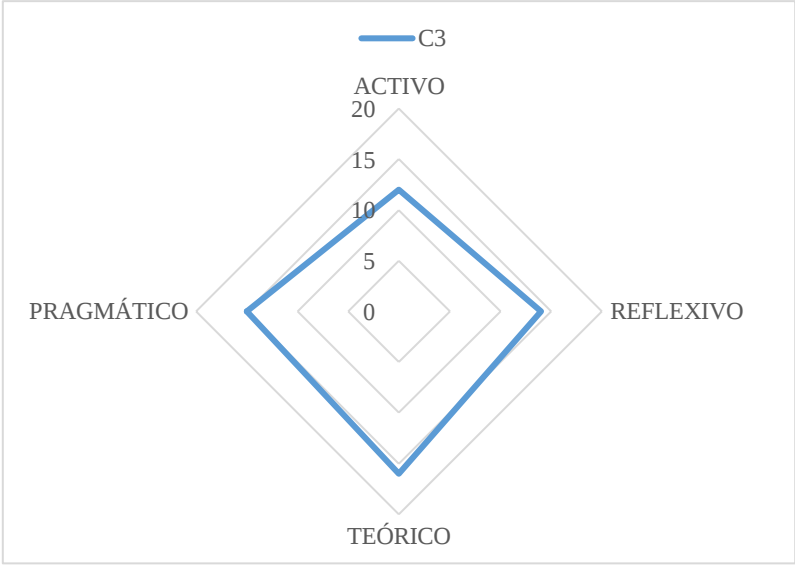
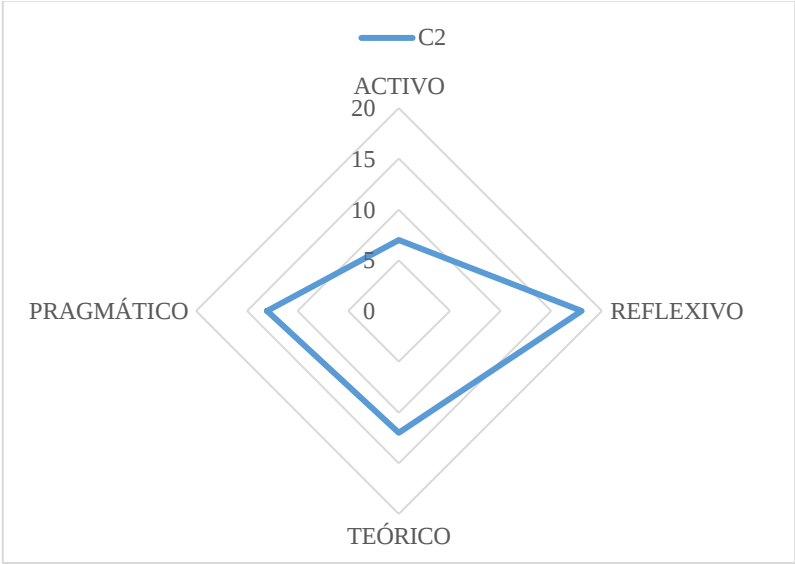
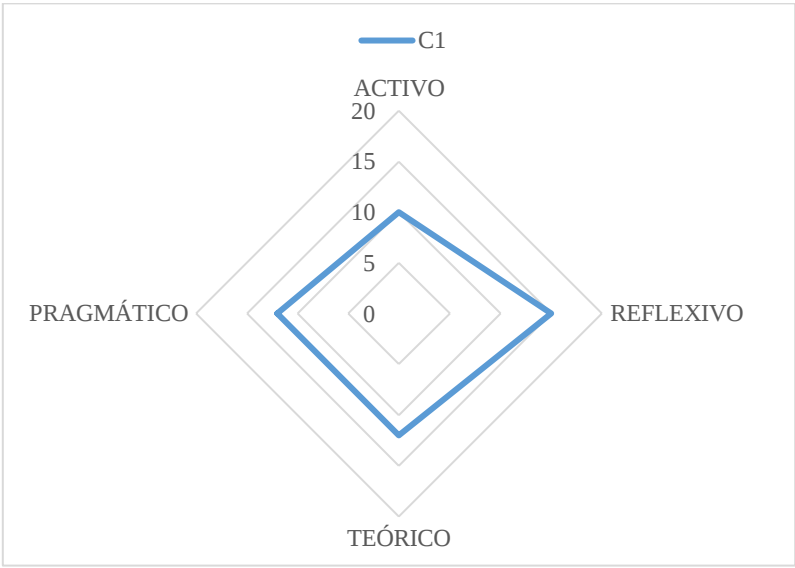
LA PARTICIPACIÓN

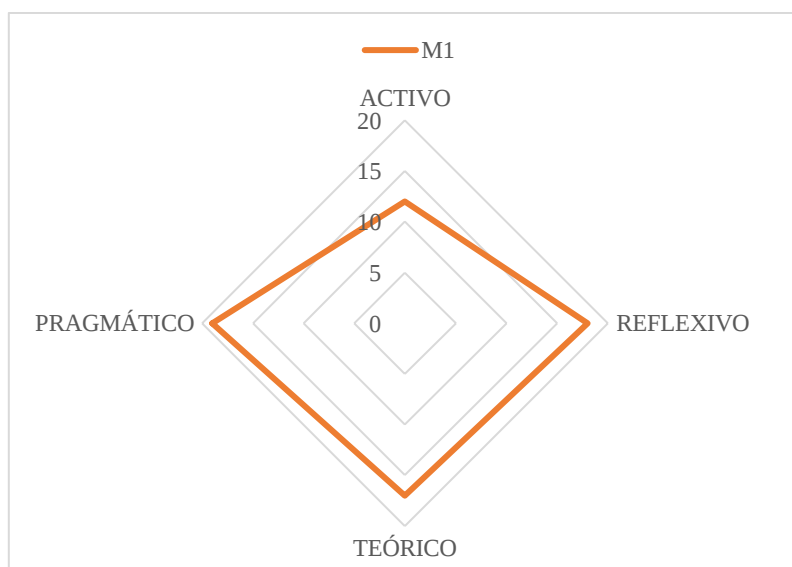
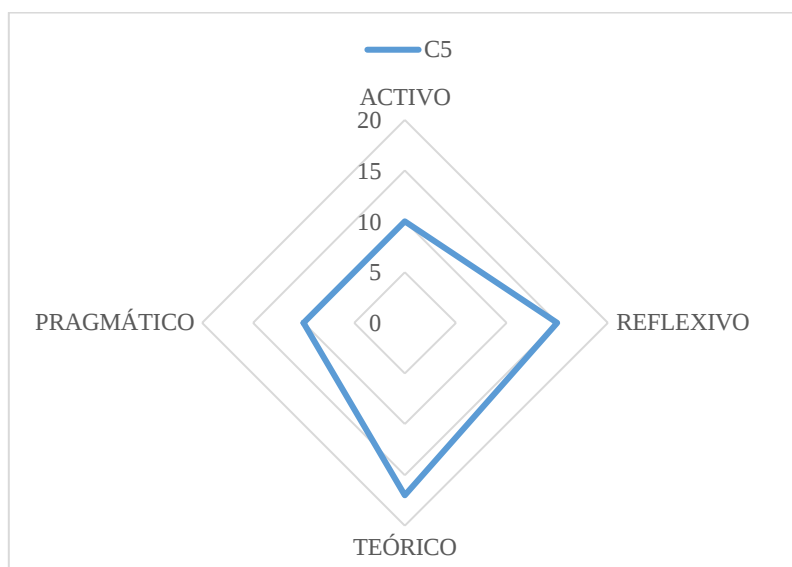
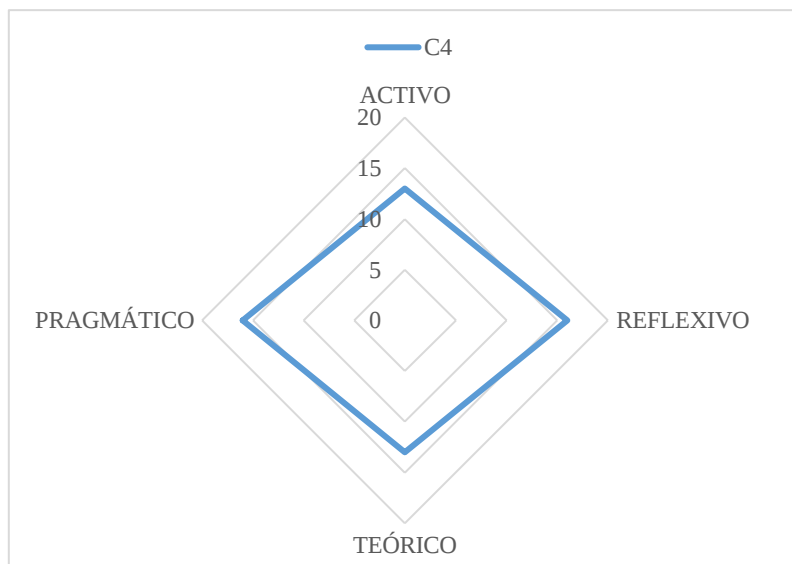
[illegible]

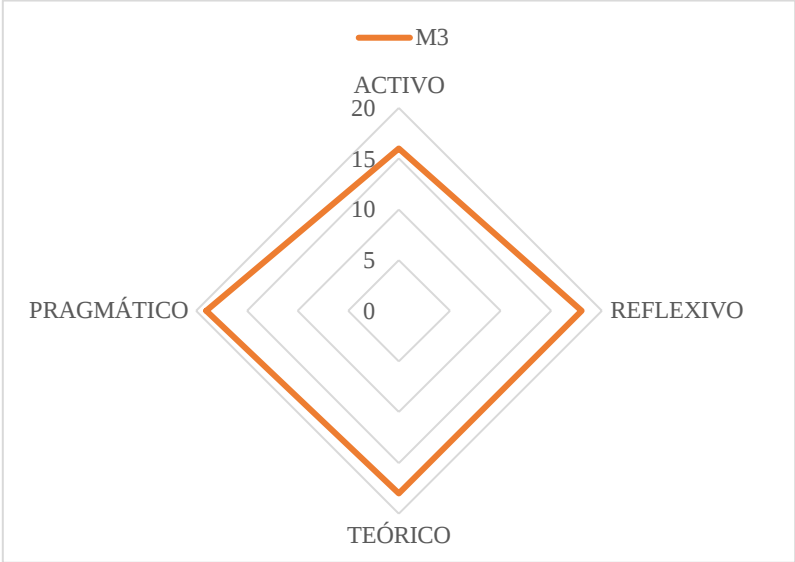
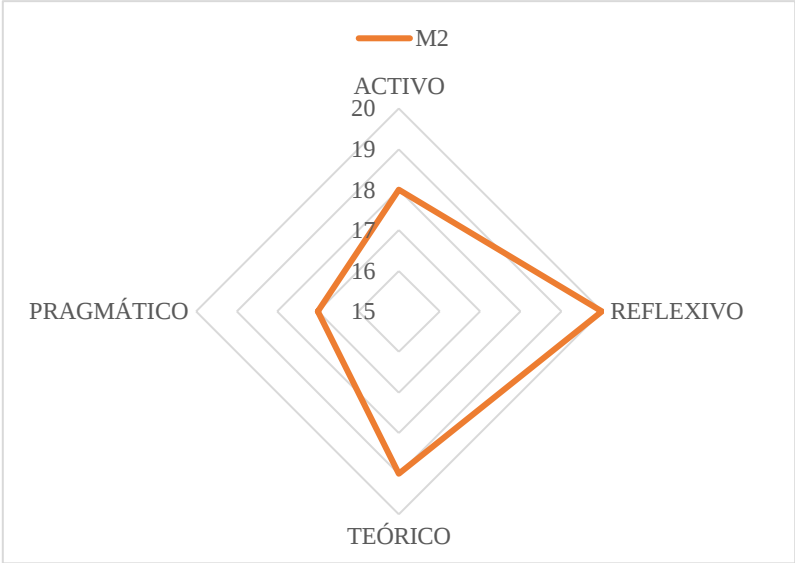
Anexo III. Preguntas de autoevaluación

1. ¿Con qué actividades de clase te sientes más cómodo o disfrutas más? ¿Por qué?
2. ¿Con cuáles disfrutas menos? ¿Por qué?
3. ¿Hay algún tipo de actividad que te gustaría hacer más a menudo? ¿Qué te gustaría aprender en ella?

Anexo IV. Gráficas de resultados del cuestionario CHAEA







Anexo V: Muestras obtenidas en la parrilla de observación

Curso: Español Intermedio General Nivel: B1 N.º de alumnos: 8	Fecha: 15/04/2019 Duración de la sesión: 2h	Objetivos principales de la sesión: - Trabajar vocabulario del ámbito laboral - <i>Role-play</i> de entrevista	
¿QUÉ HACE?	¿CUÁNDO?	¿QUIÉN?	
		Profesor	Alumno
- Prepara su rol como entrevistador ayudándose de un diccionario en línea.	Preparación del <i>role-play</i>		C1
- Sigue las pautas que preparó, dejando poco margen a la improvisación. - Cuando no comprende a su interlocutor, pide aclaraciones (saliéndose de su rol).	<i>Role-play</i>		
- Prepara su papel a conciencia, sin bastarle el tiempo de preparación para acabarlo. Anota la traducción en chino de algunas palabras.	Preparación del <i>role-play</i>		C2
- Durante sus intervenciones, tiende a leer textualmente lo que anotó. Le cuesta seguir el hilo de la conversación. - Pide bastantes aclaraciones en su lengua materna (LM).	<i>Role-play</i>		
- Dedicar el tiempo necesario a la preparación del papel, consultando el diccionario solo cuando es necesario. Baraja diversas situaciones.	Preparación del <i>role-play</i>		C3
- Adapta su discurso al papel que está interpretando. - Consulta, de vez en cuando, sus notas, pero es capaz de improvisar si la conversación cambia de rumbo. - No pide aclaraciones en su LM.	<i>Role-play</i>		
- Anota palabras que le pueden ser de ayuda en el <i>role-play</i> , pero no traza un plan de conversación. - Consulta recurrentemente el diccionario.	Preparación del <i>role-play</i>		C4
- Apenas hace uso de sus notas, adaptándose al devenir de la conversación. - No hace uso de su LM.	<i>Role-play</i>		
- Realiza una exhaustiva preparación de su papel. Utiliza el diccionario de forma recurrente.	Preparación del <i>role-play</i>		C5
- Sabe desempeñar su rol con credibilidad,	<i>Role-play</i>		

aunque se ciñe mucho a sus notas y esto le hace, en ocasiones, no seguir el hilo de la entrevista. Le cuesta improvisar al principio. - Solo usa su LM si su interlocutor le pregunta en esta lengua.			
- Prepara el papel sin apenas recurrir al diccionario. Si tiene alguna duda, pregunta a un compañero o a la profesora.	Preparación del <i>role-play</i>		M1
- Realiza la entrevista prestando atención a sus notas, pero es capaz de improvisar y salir airoso de la situación. - Solo utiliza su LM si el interlocutor le pregunta en esa lengua.	<i>Role-play</i>		
- Apenas prepara el papel; no anota palabras o estrategias. Prefiere improvisar cuando llegue el momento.	Preparación del <i>role-play</i>		M2
- Se desenvuelve muy bien en la entrevista, aportando las informaciones que se le requieren y con una buena calidad del discurso. - No sale de su papel hasta que termina la actividad.	<i>Role-play</i>		
- Prepara a conciencia su intervención, y consulta con la profesora las dudas que le surgen.	Preparación del <i>role-play</i>		M3
- Se ciñe a sus notas, dejando poco margen a la improvisación, aunque no le cuesta mucho trabajo hacerlo. - Utiliza inconscientemente su LM cuando duda o está pensando qué decir.	<i>Role-play</i>		

Curso: Español Intermedio General Nivel: B1 N.º de alumnos: 8	Fecha: 7/05/2019 Duración de la sesión: 2h	Objetivos principales de la sesión: - Trabajar con la voz pasiva	
¿QUÉ HACE?	¿CUÁNDO?	¿QUIÉN?	
		Profesor	Alumno
- No participa en la extracción de la norma. Recurre a sus apuntes en lugar de intentar elaborar una hipótesis.	Extracción de la norma		C1
- Realiza las actividades de forma individual, aun sin estar segura de haber comprendido la teoría.	Actividades para afianzar		

- Lanza una hipótesis solo cuando esta ya se encuentra perfilada por los otros compañeros. No quiere arriesgarse.	Extracción de la norma		C2
- Consulta dudas a los compañeros, pero esto no le ayuda a terminar la actividad a tiempo.	Actividades para afianzar		
- Escucha atentamente las orientaciones de la profesora para elaborar la norma. - Elucubra sobre posibles opciones, no le da miedo equivocarse.	Extracción de la norma		C3
- Realiza la mayoría de las actividades en tiempo y forma, planteando a la profesora las dudas que le surgen. - Sale voluntariamente para su corrección.	Actividades para afianzar		
- Sigue las orientaciones de la profesora y consulta sus apuntes para tratar de dar con la norma. - Plantea hipótesis razonándolas.	Extracción de la norma		C4
- Se encuentra más cómodo en la fase de extracción que en la de aplicación. - Se presta voluntario para corregir cuando ningún compañero se ofrece primero.	Actividades para afianzar		
- Le cuesta, en un principio, seguir las orientaciones; por eso, plantea dudas a la profesora para corroborar la comprensión.	Extracción de la norma		C5
- Tiende a tener dificultades a la hora de aplicar la teoría a la práctica, lo que le impide terminar los ejercicios. - Solo se presta a corregir si está completamente segura de su respuesta.	Actividades para afianzar		
- Interviene durante la elaboración de hipótesis lanzando las suyas propias, aunque no esté completamente seguro. - Corroborar que ha entendido la norma antes de pasar a la parte práctica.	Extracción de la norma		M1
- Durante la realización de las actividades, hace numerosas preguntas a la profesora para asegurarse de que está siguiendo las pautas. - Se presta voluntario habitualmente.	Actividades para afianzar		
- Plantea más dudas que hipótesis durante esta fase, mostrándose participativo.	Extracción de la norma		M2
- Solicita una explicación más personalizada en esta fase, relacionándola, cuando le es posible, con su LM.	Actividades para afianzar		

- Escucha atentamente y toma gran cantidad de notas durante esta fase.	Extracción de la norma		M3
- Lanza hipótesis y preguntas en reiteradas ocasiones.			
- Trata de realizar los ejercicios ciñéndose a sus impresiones y sus notas, sin ayuda de los compañeros. Solo pregunta a la profesora cuando se le plantea una duda seria.	Actividades para afianzar		

Curso: Español Intermedio General Nivel: B1 N.º de alumnos: 8	Fecha: 20/05/2019 Duración de la sesión: 2h	Objetivos principales de la sesión: - Crear una historia, en grupos, usando <i>story-cubes</i>	
¿QUÉ HACE?	¿CUÁNDO?	¿QUIÉN?	
		Profesor	Alumno
- No tiene dificultad en empezar la historia; sin embargo, le cuesta seguir su desarrollo cuando comienzan las aportaciones de los compañeros de grupo. - Una vez realizada su aportación, no intenta seguir el hilo de la historia, sino que permanece ajena.	Durante el trabajo en grupo		C1
- Trata de ser imaginativo a la hora de desarrollar su parte de la historia. Intenta que tenga sentido dentro de lo ya creado. - Permanece atento al trabajo de los compañeros, ayudándoles con ideas cuando es necesario.	Durante el trabajo en grupo		C2
- Hace aportaciones breves, pero tiene seguridad sobre ellas. - Presta atención a las aportaciones del resto, aunque pierde interés cuando estas tardan en presentarse.	Durante el trabajo en grupo		C3
- No muestra un gran interés por la actividad ni por las aportaciones de los compañeros. - Durante su turno, se limita a hacer aportaciones sencillas. Se ve obligado a preguntar a los demás para saber en qué parte de la historia se encuentran.	Durante el trabajo en grupo		C4

- Presta atención al devenir de la historia para poder realizar una aportación significativa. - Aunque estas son breves, intenta hacerlas interesantes para un mejor desarrollo de la actividad.	Durante el trabajo en grupo		C5
- Realiza buenas aportaciones a la historia y sigue el hilo de la misma. - Ofrece su ayuda a los compañeros cuando estos no consiguen continuar la historia.	Durante el trabajo en grupo		M1
- Se implica más en la actividad en su turno activo que durante el de los compañeros. Cuando interviene, hace aportaciones que intenta integrar adecuadamente en la historia. - En ocasiones, solicita a los compañeros que le ayuden a situarse en la parte en la que están.	Durante el trabajo en grupo		M2
- Sigue con mucho interés y atención el desarrollo y creación de la historia. Proporciona retroalimentación a las aportaciones de los compañeros. - Aunque, en ocasiones, le cuesta algo de trabajo enunciar las frases, termina construyendo enunciados completos.	Durante el trabajo en grupo		M3

Anexo VI: Transcripción de las respuestas a las preguntas de autoevaluación

Informante C1

1. Actividades en la pizarra. Porque la profesora explicar muy bien.
2. Actividades para hacer en casa, porque mucha tarea.
3. Vocabulario, actividades más divertidas.

Informante C2

1. Me gusta hacer las actividades de expresión oral. Necesito practicar para hablar con españoles.
2. Cuando tengo que escuchar a otra personas es dificil para mi.
3. Quiero saber cómo estudiban [sic.] los españoles. Tambien quiero pasar la examen Dele.

Informante C3

1. Disfruto con actividades con compañeros.
2. Los vocabularios o gramaticas es mejor que pueda explicar más claro y más lento, también es difícil para escuchar atentamente.
3. Podamos tener más actividades o ejercicios durante cada 2 horas. No solamente hagamos una actividad durante 2 horas. ¿Es posible que hagamos algunas actividades fuera del libro? A veces. Porque los ejercicios en el libro no todo son divertidos. Y la última, querio [sic.] saber mas gramatica y conversacion con una forma buena.

Informante C4

1. Pienso que está muy bien actividades con videos. Usted es serio sobre corregir nuestros errores y tiene mucha paciencia en la clase.

2. A veces hay un poco aburrido en la clase y la tema es difícil o un poco aburrido.
3. Quiero saber mas gramatica para DELE.

Informante C5

1. Me gusta explicar la gramática. La profesora cualquier pregunta puede contestar en clase.
2. Algunas tareas de libro me hace sentir tan aburrido como clase en China.
3. No hacemos mucho la interacción con los estudiantes.

Informante M1

1. Creo que todas están bien. Estoy mejorando con vuestra curso.
2. -
3. Va a ser mejor si podeis hacer más practicas.

Informante M2

1. Me gusta mucho hablar con mis compañeros, saber mas cosas de ellos.
2. Cuando usamos siempre libro no es tan interesante.
3. Me gustaria hacer clase al aire libre. No hacer clase siempre en cuatro muros. Tambien podemos hablar de las cosas de la semana, hablar de peliculas y series, de futbol...

Informante M3

1. Para mi todo esta bien.
2. -
3. Solo más praticar [sic.]

Anexo VII: Material para la propuesta didáctica

Para redactar las preguntas de vuestra encuesta podéis utilizar los siguientes modelos:

A) Valora de 1 (muy bajo) a 5 (muy alto) tu grado de satisfacción con...

B) Ordena los problemas que nos has planteado de más a menos importantes.

C) Indica la importancia que le das a ... de 1 (ninguna) a 5 (muchísima).