

EJERCITACIÓN DE LOS ESTILOS EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Iñaki Pikabea Torrano
Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Avda. Tolosa, 70-20018 – San Sebastián – España
e-mail: i.pikabea@ehu.es

RESUMEN

El autor de este trabajo insertó en un curso de aprendizaje del Euskara (Basque language) como L2, un programa de intervención donde los estilos de aprendizaje del alumnado adulto fueran contemplados para mejorar el rendimiento de dicho aprendizaje. El programa fue aplicado durante nueve meses en un centro de enseñanza del Euskara en San Sebastián. Consistió en una intervención a diferentes niveles: diagnóstico, formación de profesorado, formación de alumnado, aplicación de ejercicios específicos de idiomas y recogida de datos pre y post intervención. De todo el programa, en este artículo únicamente se exponen, a modo de sugerencia, algunos modelos de ejercicios utilizados en dicho programa y las orientaciones para su aplicación.

Palabras clave: estilos, idiomas, ejercicios, euskara

Exercising styles in language learning

ABSTRACT: The author of this paper included in a Basque (Euskara) as second language course a programme which addressed the language learning styles of adult students with the aim of improving language performance. The programme ran for nine months at a Basque language school in San Sebastián. It consisted of different levels of intervention: diagnostic assessment, teacher training, student training, application of specific language exercises and pre- and post-intervention data collection. Of the entire programme, this article puts forward only some of the models of exercises used and guidelines for their application.

Key words: styles, languages, exercises, euskara

1. Objetivos

En esta investigación se aplicó un programa de intervención donde la formación en estilos y estrategias de aprendizaje para el alumnado adulto era contemplado como un ámbito muy importante a tener en cuenta en la metodología diaria de la enseñanza de idiomas. En primer lugar se recopilieron textos científicos sobre esta materia. A continuación se diseñó un programa específico para el alumnado adulto aprendiz de Euskara como L2. Por último, se formularon las hipótesis, se eligió la muestra, se recogieron los datos del

pretest, se llevó a cabo el plan de intervención, se recopilaron los datos del postest, y se valoraron todos los datos utilizando técnicas estadísticas, obteniendo las correspondientes conclusiones. Los objetivos que se plantearon en esta investigación, entre otros, fueron los siguientes:

- Constatar si un programa de intervención donde se aporta formación y adiestramiento sobre estilos y estrategias de aprendizaje puede variar el perfil de los estilos de aprendizaje del alumnado adulto.
- Verificar si existe algún estilo de aprendizaje que incorpore con mayor facilidad el conocimiento y uso de nuevas estrategias de aprendizaje de idiomas.
- Comprobar si el alumnado aprendiente del Euskara como L2 que recibe formación en estilos y estrategias de aprendizaje utiliza más frecuentemente dicha L2 fuera del aula.

2. Fundamentación teórica

¿Existe algún tipo de conexión entre los estilos de aprendizaje y el éxito en el aprendizaje de idiomas? Parece que este tema no se ha analizado en profundidad. En el mejor de los casos, las investigaciones se han centrado entre los estilos cognitivos y el aprendizaje de una L2 y, aún así, no existe una respuesta clara. Mencionemos algunos trabajos.

Tucker, Hamayan y Genesse (1976) no encontraron correlación entre los independientes de campo y aptitud lingüística, pero sí encontraron fuertes vínculos entre los independientes de campo y las habilidades generales.

Naiman y colaboradores (1978) encontraron una correlación positiva, aunque débil, entre los independientes de campo, y los test de audición y expresión oral, no en cambio, con los test de lectura y escritura.

Según Bialystok y Fröhlich (1978) el ser dependiente o independiente de campo no tiene influencia en el aprendizaje de una L2.

Genesse y Hamayan (1980) encontraron correlaciones débiles entre los independientes de campo y la capacidad general, sobre todo en la comprensión oral. Además, la independencia de campo presentaba fuertes vínculos con la capacidad de razonamiento para la expresión no verbal.

Hansen y Stanfield (1981), y Chapelle y Robert (1986) observaron que los/las alumnos/as independientes de campo obtenían puntuaciones más altas en ejercicios analíticos. Por otro lado, los dependientes de campo no eran mejores en tareas generales.

Para Abraham (1985), los/las alumnos/as independientes de campo preferían las actividades basadas en normas gramaticales. En cambio, los dependientes de campo preferían las basadas en actividades y tareas generales.

Willing (1988) analizó los estilos y estrategias de inmigrantes adultos de Australia y concluyó que las diferencias no eran categóricas.

Skehan (1989) opina que no se puede demostrar que un estilo de aprendizaje de alumnado sea superior a otro en el aprendizaje de una L2, y que poco se puede obtener de este campo para comprender el proceso de aprendizaje.

Oxford recalcó la necesidad de investigar los estilos y las estrategias de aprendizaje de forma conjunta. Entiende que apenas se han investigado las conexiones entre ambos campos y que hay motivos para hacerlo.

Según Griffiths y Sheen (1992) no se puede demostrar que alguno de los estilos dependiente/independiente de campo sea superior al otro. Como mucho, se podría afirmar que un perfil presenta mayor habilidad para responder al test *Group Embedded Figures Test*, pero no por ello se puede definir el concepto *estilo*.

Para Ellis (1994) no se puede decir cuál es el estilo más productivo al estudiar una L2. Entiende que los estilos de aprendizaje expresan formas de aprender diferente, no mayor eficacia. Además afirma que las definiciones recogidas en la literatura científica no son claras ni exactas.

Para Hoffman (1997) las dificultades que pueden generar los diversos estilos pueden ser superados gracias a las nuevas tecnologías, ya que tienen la capacidad de facilitar el proceso a los/las alumnos/as, posibilitando procesos de aprendizaje individualizados. Un ejemplo de ello es el programa para bilingüalizar el personal de la administración en Canada (Wesche, 1979).

Cohen (1998), siguiendo la opinión de Oxford, critica el hecho de no analizar los estilos de aprendizaje y las estrategias conjuntamente, ya que opina que esa conexión tiene mayor importancia que la que se le ha dado.

Littlemore (2001) relacionó los estilos y las estrategias comunicativas, y obtuvo como conclusión que los/las alumnos/as holísticos tenían mayor tendencia a utilizar estrategias comunicativas, y que los analíticos mayor tendencia a utilizar los elementos aislados.

Entre los que no deducen relación entre los estilos de aprendizaje y el aprendizaje de idiomas destaca Bailey y colaboradores (2000), ya que opina que entre los estilos y los resultados existe un vínculo muy débil. Observó que los/las alumnos/as exitosos valoraban más las sesiones de nivel formal escaso y evitaban los de tipo kinestésico.

Por otro lado, diversos autores opinan (Wintergest et al., 2003) que las variables culturales tienen influencia. Es decir, cree que aquellos/las alumnos/as inmersos en una cultura determinada, vivencian algunos procesos comunes, puesto que aprender también es un proceso de socialización

Perales (1989, 1996), tras analizar diversas muestras relacionadas con el proceso de aprendizaje del Euskara, no observó relación entre rendimiento y estilos de aprendizaje. Según los resultados, en el continuum entre los extremos formados por los amantes de la gramática y los intuitivos, la mayoría se consideraba del espectro intermedio y ello no se reflejó claramente en los resultados.

Ha habido más expertos que han analizado este tema (Ballinger, R. y Ballinger, V. 1982; Leino, 1982; Reid, 1987, etc.) y, resumiendo, podríamos decir que no está demostrado por ahora que los estilos de aprendizaje y el aprendizaje de segundas lenguas tengan relación evidente. Lo único en común que manifiestan es que el éxito tiene relación directa con muchas variables, entre las que se podrían incluir, directa o indirectamente, los estilos de aprendizaje.

3. Metodología de la investigación

3.1. Diseño

Se eligió el diseño *cuasiexperimental*. La variable independiente fue el *programa de intervención* (Pikabea, 2003) donde se impartió formación en estrategias y estilos de aprendizaje. Las variables dependientes fueron diversas. Por limitaciones de espacio, este artículo se limita a abordar las siguientes:

- Las variaciones en el perfil de los estilos de aprendizaje.
- La relación entre cambios en el uso de estrategias de aprendizaje y estilos.
- El cambio del uso social del Euskara como L2 por parte del aprendiz.

Las variables intervinientes que se controlaron fueron las siguientes: lugar de nacimiento, residencia, nivel de euskaldunización, sexo, edad, nivel de estudios, situación laboral, titulación, conocimiento de idiomas, años de euskaldunización, y necesidad del Euskara.

3.2. Muestra

La muestra estaba constituida por 162 estudiantes adultos que se encontraban aprendiendo Euskara en el centro homologado de idiomas Ilazki de San Sebastián, durante el curso 2000-2001. El grupo experimental lo conformaron 62 estudiantes, y el de control 60, distribuidos en 12 subgrupos elegidos al azar. Fueron 6 los profesores que colaboraron en esta investigación.

Al objeto de controlar las variables intervinientes, la muestra cumplió los siguientes requisitos: residir en un mismo entorno sociolingüístico, ser originaria de una misma zona, tener sujetos de edades diferentes, abarcar ambos sexos, encontrarse en un mismo nivel de aprendizaje del Euskara, presentar variedad de niveles de estudios, presentar variedad de dedicaciones laborales diferentes, evitar abundancia de titulaciones en idiomas, evitar conocimientos previos de varios idiomas y presentar variedad en cuanto a la necesidad laboral de los idiomas.

3.3. Recogida de datos e instrumentos de medida

La recogida de datos se realizó en dos fases. La primera a comienzos del curso académico 2000-2001 y la segunda al cabo de 9 meses. El análisis de los datos se realizó con el programa SPSS, y algunos de los instrumentos de medida utilizados fueron los siguientes:

- **Prueba para el diagnóstico de los estilos de aprendizaje**

Se utilizó el cuestionario CHAEA: *Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de aprendizaje* (Alonso, Gallego, Honey, 1994). Este instrumento diferencia cuatro estilos (*activo, reflexivo, teórico y pragmático*) y consta de 80 ítems. Al objeto de garantizar la fiabilidad, fue utilizada en español -L1 del alumnado-.

- **Prueba para la medición de tipos de estrategias de aprendizaje para idiomas**

Se utilizó la prueba SILL: *Strategi Inventory for Language Learning* (Oxford, 1990) en su versión 7.0. Está subdividida en 2 tipos de estrategias: las directas (*mnemónicas, cognitivas y compensatorias*) y las indirectas (*metacognitivas, afectivas y sociales*). Esta prueba, al ser diseñada originariamente para el aprendizaje del Inglés como L2, fue adaptada para el aprendizaje del Euskara como L2.

- **Prueba para la medición del uso social del Euskara**

Se basó en la prueba *Euskararen Erabilera Sozialari Buruzko Galdesorta* (Gorostiaga, Balluerka, Isasi, 1996). Este cuestionario se basa en el autoinforme y consta de ítems tipo Likert. Se realizaron pequeñas adaptaciones para esta investigación.

4. Ejercicios

Los objetivos principales del programa de intervención que se diseñó y aplicó fueron los siguientes:

- Reflexionar sobre el ámbito de estilos y estrategias de aprendizaje.
- Ofrecer situaciones con amplias oportunidades de aprendizaje
- Adiestrar al alumnado en el uso de los diversos estilos de aprendizaje, reforzando aquellos estilos menos utilizados.
- Mostrar al alumnado el abanico de estrategias de aprendizaje para idiomas, y mejorar su habilidad en el uso de los poco utilizados o desconocidos.
- Fomentar el uso del Euskara fuera del aula (en su entorno laboral, afectivo, etc.).

Este apartado se limitará a exponer la distribución de ejercicios y ejemplificar el tipo de ejercicios utilizados como parte del programa de intervención.

4.1. Distribución de ejercicios según estilos

En la intervención se utilizaron en total 72 ejercicios diferentes, clasificados en cuatro grupos de estilos (*activo, reflexivo, teórico y pragmático*), tal como se observa en la tabla 1. A su vez, cada grupo se subdividía en ejercicios para uso en el *aula o fuera del aula*. Estos ejercicios conformaban un ciclo, el cual era repetido varias veces hasta contemplar los 9 meses del curso. Los ejercicios estaban elegidos o diseñados para poder adecuarlos al nivel de enseñanza, es decir, se consideraban útiles para todos los niveles, una vez ajustados por el profesorado al nivel de dificultad correspondiente.

Tabla 1: Distribución de ejercicios de idiomas según estilos a trabajar

Nº DE EJERCICIOS Y DISTRIBUCIÓN POR TIPOS Clasificados según estilo a desarrollar							
Activo		Reflexivo		Teórico		Pragmático	
aula	fuera	aula	fuera	aula	fuera	aula	fuera
12	9	9	8	10	7	11	6
21		17		17		17	
72							

El *ciclo* de ejercicios estaba diseñado para un curso de dos horas de clases diarias, de lunes a viernes. Los ejercicios se insertaban en las primeras 4 clases semanales (lunes-jueves), ya que la quinta jornada se dedicaba en el centro a actividades especiales que dificultaban la inserción de este tipo de ejercicios. En la siguiente tabla, a modo orientativo, se indica la cantidad y distribución diaria y semanal de ejercicios, tanto dentro del *aula*, como *fuera* del aula (“deberes para el día siguiente”).

Tabla 2: Distribución de ejercicios por días en un ciclo

semanas	Lunes <i>Activo</i>		Martes <i>Reflexivo</i>		Miércoles <i>Teórico</i>		Jueves <i>Pragmático</i>	
	aula	fuera	aula	fuera	aula	fuera	aula	fuera
1ª	nº1 nº2	nº15	nº1 nº2	nº10	nº1 nº2	nº11	nº1 nº2	nº12
2ª	nº3 nº4	nº16	nº3	nº12	nº3 nº4	nº12	nº3 nº4	nº13
3ª	nº5 nº6	nº17	nº4	nº13	nº5	nº13	nº5 nº6	nº14
4ª	nº7 nº8	nº18	nº5	nº14	nº6	nº14	nº7	nº15
5ª	nº9 nº10	nº19	nº6	nº15	nº7 nº8	nº15	nº8 nº9	nº16
6ª	nº11 nº12	nº20	nº7 nº8	nº16	nº9	nº16	nº10	nº17
7ª	nº13 nº14	nº21	nº9 nº10	nº17	nº10	nº17	nº11	nº18

4.2. Orientaciones para el uso de los ejercicios

El uso de estos ejercicios pretendía responder a las siguientes observaciones y orientaciones:

- Se detectó que la metodología tradicionalmente empleada en la enseñanza del euskara giraba fundamentalmente en torno a las demandas de los estilos teóricos y reflexivos. Por tanto, se vio la necesidad de adecuar la metodología a todos los estilos, bien para aprovechar los más utilizados, bien para reforzar los más débiles. Para ello, el alumnado debía de disponer de ocasiones donde pudiera y debiera trabajar con todos los estilos, y ello, en gran medida, dependía de la metodología aplicada por el profesorado.
- Se pretendió que el alumnado se viera obligado a utilizar los cuatro estilos citados, tanto dentro del aula como fuera (a modo de tarea para la siguiente jornada).
- Los ejercicios que fueron utilizados se consideran una parte del programa de intervención, no conforman, por sí solos, una metodología, ni tampoco son sustitutivos de otros ejercicios.
- Los ejercicios presentan un diseño sencillo, y muchos de ellos son clásicos en el aprendizaje de idiomas y se han indicado sus procedencias. El valor de los ejercicios no es tanto su originalidad, sino su distribución y uso en base a contemplar y desarrollar los diversos estilos de forma sistemática.
- En la clasificación de ejercicios, no se ha podido realizar una categorización exhaustiva. Los ejercicios no son “puros”, es decir, no requieren un solo estilo de aprendizaje. Habitualmente implican a más de uno, pero sí pretenden centrarse fundamentalmente en alguno de ellos. Por tanto, la clasificación es orientativa.
- Al profesorado implicado se le ofreció un abanico de modelos de ejercicios donde se contemplaban los cuatro estilos. Estos ejercicios no eran rígidos, si no propuestas. Cada profesor podía adecuarlos a su nivel, grupo y gusto, manteniendo unos criterios mínimos.
- Para cada semana se propusieron 4 unidades didácticas, de una hora aproximada de duración. El momento de la inclusión de cada unidad lo elegía el profesorado.
- Se le invitó al profesorado, en el caso de que fuera posible, a repetir los ejercicios el mayor número de veces, ya que la repetición ayudaba a desarrollar los cuatro estilos.

- Al profesorado, se le recordaba la importancia de incidir en sus actividades en todo aquello relacionado con los estilos. Es decir, debían tener en cuenta tanto en sus comentarios, correcciones, instrucciones... hacia el alumnado el marco teórico de los estilos de aprendizaje (previamente aportado) y hacerle consciente de ello al alumnado.
- Las instrucciones sobre cada ejercicio eran orientativas, no rigurosas (tiempo, objetivos, etc.). El profesorado podía ajustarlas a sus criterios. Los ejercicios propuestos habían sido previamente testados y adecuados para obtener el rendimiento esperado.

4.3. Ejemplos

A continuación, se expondrá, a modo de ejemplo o sugerencia, una muestra de ejercicios empleados en la primera semana del programa, repartidos en 4 días lectivos.

Tabla 3: Distribución de ejercicios en la 1ª semana del programa

1er día: Ejercicios para el desarrollo del estilo activo	
<u>Aula</u> nº1: <i>¿Quién soy yo?</i>	<u>Fuera del aula</u> nº15: <i>Refrán</i>
2º día: Ejercicios para el desarrollo del estilo reflexivo	
<u>Aula</u> nº1: <i>¿Cuál es la mía?</i>	<u>Fuera del aula</u> nº10: <i>Rediseñando el parque</i>
3er día: Ejercicios para el desarrollo del estilo teórico	
<u>Aula</u> nº1: <i>Dictado con silbato</i>	<u>Fuera del aula</u> nº11: <i>Redacción del tramposo</i>
4º día: Ejercicios para el desarrollo del estilo pragmático	
<u>Aula</u> nº1: <i>Elige temas</i>	<u>Fuera del aula</u> nº12: <i>Desmayo del locutor</i>

1er día: Ejercicios para el desarrollo del estilo activo

nº1 ¿Quién soy yo?

Estilo a desarrollar: activo

Objetivos:

1. Práctica oral de preguntas tipo SÍ / NO.
2. Comprensión oral. Repaso de adjetivos.

Tiempo: 20 min.

Espacio: aula

Organización: Trabajo en pareja

Materiales: Una tarjeta de papel por cada alumno/a. Cinta adhesiva

Antes de clase:

- Fabricar tarjetas de papel. De una hoja tipo A-4 pueden obtenerse 8 tarjetas.
- Escribir en cada tarjeta el nombre de una persona famosa. Éstas pueden ser personajes históricos, que conozcan bien los/las alumnos/as, famosos de actualidad o personas conocidas del centro de enseñanza o localidad.
- Preparar el material adhesivo.

En clase:

- El/la profesor/a reparte a cada alumno/a una cartulina con un nombre. Lo colocará en la espalda al compañero/a contiguo. Ningún alumno/a debe saber qué personaje le ha correspondido, por lo que es muy importante que los otros compañeros, que sí pueden verlo, no digan el nombre en voz alta.
- Cuando todos los/las alumnos/as tienen su tarjeta pegada a la espalda, se les hace que circulen y se mezclen por la clase durante un minuto.
- A la voz de “stop”, los/las alumnos/as formarán parejas con el compañero más cercano.
- Una vez formadas las parejas, los/las alumnos/as se harán preguntas alternativamente para averiguar quienes son. El compañero solo podrá responder diciendo SI/NO, por ejemplo: “¿Estoy vivo?”, “¿Soy chica?”, “¿He escrito alguna canción?”
- Si al cabo de 15 preguntas no han conseguido averiguar qué personaje son, el compañero puede decirlo.

Variaciones:

1. A modo de ejemplo, el/la profesor/a pedirá a un alumno que le ponga una tarjeta en la espalda, al cual le hará varias preguntas hasta adivinar quién es.
2. Si un alumno adivina rápidamente quién es, el/la profesor/a le sustituirá la tarjeta por otra, y continuará el ejercicio.

Comentario: Los/las alumnos/as suelen disfrutar de esta actividad enormemente, pero hay que hacerles ver que es muy importante no comentar los personajes que han correspondido a sus compañeros en voz alta, ya que esto puede arruinar la actividad.

Fuente: Garcia Arreza, M. (1995): *Participar para aprender*. Aljibe: Malaga.

nº15 Refrán

Estilo a desarrollar: activo

Objetivos: Desinhibirse, aprender un refrán, aprender a abordar a un desconocido educadamente.

Tiempo: 20 min.

Espacio: fuera del aula

Organización: Trabajo individual (niveles altos) o por parejas (niveles bajos)

En clase:

- El/la profesor/a pedirá a cada alumno que, fuera del aula, entreviste a algún hablante nativo de la L2 para que le enseñe un refrán e intente adivinar el sentido. Le pedirá ayuda hasta comprender el significado correctamente. Luego, la alumna enseñará al entrevistado algún refrán que conozca en la L2.
- Al día siguiente expondrá en clase los detalles de la entrevista, el refrán aprendido y su significado, así como el enseñado.

Fuente: I. Pikabea

2º día: Ejercicios para el desarrollo del estilo *reflexivo*

nº 15 *¿Cuál es la mía?*

Estilo a desarrollar: reflexivo

Objetivos: Práctica de escucha intensiva. Práctica oral.

Tiempo: 30 min.

Espacio: aula

Organización: Trabajo individual y en grupos.

Materiales: Al menos dos fotos por cada alumno de la clase. Cinta adhesiva.

Antes de clase: Preparar las fotos o seleccionarlas del banco de materiales. Para poder identificarlas posteriormente, se escribirá un número en una de las esquinas.

En clase:

- Recabar la atención de la clase y preparar la actividad. En primer lugar, el/la profesor/a describirá una de las fotos de manera redundante a fin de facilitar la comprensión de los/las alumnos/as. Al terminar la descripción, se mezclará la foto descrita con el resto del montón y se pedirá al alumnado que ayude a colocarlas en la pared del fondo de la clase. Cuando las fotos estén pegadas, los/las alumnos/as intentarán localizar la foto descrita aunque no dirán nada hasta que lo requiera el profesor.
- A continuación, cada alumno tomará una foto de la pared y se preparará para describirla, teniendo cuidado de no mostrarla a ningún compañero. Para esto se les dará 5 ó 6 minutos, durante los cuales podrán consultar todo tipo de dudas con el profesor.
- Los/las alumnos/as formarán grupos de tres y, alternativamente, describirán sus fotos. En cada ocasión, los/las alumnos/as entregarán las fotos al profesor cuando hayan acabado de describirla. El/la profesor/a las colocará en la pared junto al resto.
- Los/las alumnos/as que escucharon la descripción podrán, ahora, comparar notas e, individualmente, intentar localizar la foto en cuestión.

- El proceso descrito en los puntos anteriores se repetirá tres veces en cada grupo, hasta que los tres alumnos hayan hecho sus propias descripciones y oído las otras dos.

Fuente: García Arreza, M. (1995): *Participar para aprender*. Aljibe: Málaga.

nº 10 Rediseñando el parque

Estilo a desarrollar: reflexivo

Objetivos: expresión oral y escrita, reflexión, imaginación,

Tiempo: 20+20 min. **Espacio:** fuera y dentro del aula

Organización: Trabajo individual y por parejas.

Materiales: Papel y bolígrafo

Antes de clase: Al alumnado se le indica que vaya a un parque cercano. Se supone que el ayuntamiento ha solicitado ideas para su mejora. Deben fijarse en lo que hacen los ciudadanos (niños, adultos...). Para la próxima clase cada uno deberá preparar el plano del parque mejorado (distribuciones, tipos de mobiliario y juegos, arbolado, etc.).

En clase: Por parejas, cada alumno describirá al otro su propuesta de parque o plano, para que lo vaya dibujando (no podrá verlo). Luego, se invertirán los roles. Posteriormente, se mostrarán los planos originales y descritos para contrastarlos. Por último, ante el grupo completo, cada uno describirá y justificará su proyecto para que, entre todos, se elija uno como propuesta del grupo al ayuntamiento. Posteriormente, se redactará entre todos una carta formal dirigida al alcalde, haciendo recomendaciones e incluyendo como anexo el plano elegido.

Fuente: I. Pikabea

3er día: Ejercicios para el desarrollo del estilo teórico

nº 1 Dictado con silbato

Estilo a desarrollar: teórico

Objetivos: Comprensión oral y escrita, y expresión escrita.

Tiempo: 15 min. **Espacio:** aula

Organización: Trabajo individual

Materiales: Una copia del texto seleccionado para la actividad.
Un silbato.

Antes de clase:

- Seleccionar el texto que se dictará en clase y decidir qué palabras se omitirán.

En clase:

- Recabar la atención del grupo y darles las instrucciones. El/la profesor/a dictará un texto que los/las alumnos/as habrán de copiar al uso tradicional. En ocasiones, el/la profesor/a sonará el

silbato para indicar un hueco, una palabra ausente. Cada toque de silbato representa a una palabra. Los/las alumnos/as intentarán aportar las palabras que irían donde indica el silbato, a la vez que copian el resto del texto.

- Al final, los/las alumnos/as compararán sus textos y el/la profesor/a escribirá en la pizarra las palabras omitidas.

Comentario: El uso del silbato suele provocar las risas de los/las alumnos/as en las primeras ocasiones, pero pronto los/las alumnos/as se concentran en la tarea. Es importante no utilizar un texto demasiado largo, ni hacer un uso excesivamente frecuente del silbato, ya que este recurso, que puede ser gracioso, terminaría por perder su eficacia y convertirse en algo tedioso.

Fuente: Garcia Arreza, M. (1995): *Participar para aprender*. Aljibe: Malaga.

nº11 Redacción del tramposo

Estilo a desarrollar: teórico

Objetivos: Comprensión oral y escrita, y expresión escrita.

Tiempo: 30 min.

Espacio: fuera del aula y dentro.

Organización: Trabajo individual

Materiales: Papel y bolígrafo

En clase: Imaginar que el/la profesor/a haya pedido una redacción para el día siguiente, sobre un tema libre pero con la siguiente condición: "incluye 8 fallos a propósito. Tu, que eres un poco tramposo, copias de algún lugar un texto en L2 (periódico, revista...) e incluyes a propósito los 8 fallos. El próximo día se lo entregarás a un compañero para que lo corrija. Si acierta los 8 fallos, le deberás invitar a un café. Si no acierta (no encuentra los 8 o se confunde) la invitación será a la inversa." Luego se intercambian los roles. Finalmente el/la profesor/a aclarará las dudas o disputas surgidas.

Comentario: Deben ser fallos gramaticales claros, no cuestiones de estilo de redacción.

Fuente: I. Pikabea

4º día: Ejercicios para el desarrollo del estilo *pragmático*

nº1 Elige temas

Estilo a desarrollar: pragmático

Objetivos: Expresión y comprensión oral, manipulación de la conversación

Tiempo: 30 min.

Espacio: aula

Organización: Trabajo individual y por parejas

Orientaciones al alumnado: Cuando estás conversando, intenta imponer el tema de conversación. Debe ser alguno que tú domines

(léxico, expresiones, contenidos, etc.). ¿Para qué? Para tener menos dificultades en las conversaciones orales.

Ejemplos:

- A Ramón le gusta hablar de recetas de cocina, ya que sabe bastante de ello. Además conoce los términos del ámbito.
- A Raquel le encanta el cine, ya que es una gran aficionada y conoce el tema.

En clase: Elige un tema con estos requisitos (no se lo digas a nadie).

- Que tú aprecies y domines
- Debes conocer 10 palabras, 7 verbos y 5 adjetivos de dicho ámbito.

Tema:
.....

10 palabras:

.....,,,,
.....,,,,
.....,,

7 verbos:

.....,,,,
.....,,

5 adjetivos:

.....,,,,
.....

Júntate con otro compañero/a (A y B). Tú eres A y te imaginarás que B es un hablante nativo de la L2 y antiguo conocido. No os habéis visto durante 5 años y habéis coincidido en la calle. B empezará a hablarte. Tu deberás manipular la conversación para poder hablar sobre el tema que tú habías elegido en secreto, sin que B lo note mucho. A ver si lo consigues. Luego se cambian los roles. Al final se desvelan los temas elegidos.

Fuente: Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle & Heinle. Adaptación: I. Pikabea

nº 12 Desmayo del locutor

Estilo a desarrollar: pragmático

Objetivos: Comprensión escrita, memoria, comprensión y expresión oral, improvisación.

Tiempo: 20 min.

Espacio: fuera del aula

Organización: Trabajo individual

Antes de clase:

- Antes de acudir a la siguiente clase cada alumno debe leer un periódico en L2 y elegir una noticia. Se imaginará que se convertirá en un locutor de noticias de la radio en L2. Para ello, deberá memorizar las primeras cinco frases.

En clase:

- Cada alumno-locutor contará las 5 primeras frase de la noticia como si fuera el locutor (cuidando el tono, gestos, etc.). Estará prohibido leer la noticia. A continuación se simulará que el/la alumno-locutor/a se desmaya y el profesor, rápidamente, elegirá un sustituto entre los demás. Éste deberá improvisar y terminar de contar la noticia. El profesor, al término de cada narración corregirá los errores y, en caso necesario, hará repetir la simulación. También pedirá leer la noticia completa. Se irá cambiando el turno hasta que todos los/las alumnos/as hayan narrado su noticia y hayan sido sustituidos tras el “desmayo”.

Fuente: Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle & Heinle. Adaptación: I. Pikabea

5. Resultados

En este apartado se resumen los resultados obtenidos¹.

□ Variaciones en el perfil de los estilos de aprendizaje

Los datos obtenidos tras la utilización de la herramienta CHAEA, y en base a la prueba Wilcoxon, la prueba T para dos muestras relacionadas y el análisis de la varianza para medidas repetidas, podemos indicar que no se demostró que el programa de intervención hubiese incidido de forma significativa en el grupo experimental. Hubo cambios en ambos grupos y dichos cambios no coincidían.

□ Relación entre un mayor uso de estrategias de aprendizaje y estilo de aprendizaje

Para la comprobación de la posible relación se utilizó el análisis de covarianza y dos pruebas no paramétricas: la prueba Friedman y la prueba Wilcoxon. Resumiendo, podemos decir lo siguiente:

- Los resultados indicaron que el estilo de aprendizaje más extendido es el *reflexivo*, tanto en los datos del pretest y del postest, independientemente del tipo de grupo. Además, la diferencia es significativa en comparación a los otros estilos.
- No se demostró que aquellos alumnos/as que utilizan mayor variedad de estrategias de aprendizaje tras el programa destacasen por una mayor puntuación en el estilo reflexivo.

□ Uso social del Euskara como L2

En base al análisis de covarianza de los datos obtenidos, se pudo observar que, comparando los datos del postest entre el grupo experimental y de control, y tras controlar la variable en el pretest, la diferencia era

¹ Para ver cifras exactas dirigirse a Pikabea, I. (2003)

significativa. Es decir, el grupo experimental utilizaba más frecuentemente la L2 con mayor frecuencia que el de control.

6. Conclusiones

6.1. Variaciones en el perfil de los estilos de aprendizaje

En general, se observó una leve modificación del perfil general de los estilos de aprendizaje tras el programa de intervención. En el grupo experimental se observó que las puntuaciones en todos los estilos habían presentado un ligero aumento excepto en el estilo *teórico*. Las interpretaciones pueden ser diversas. Puesto que se ha buscado un uso de todos los estilos, ello se ha conseguido en los estilos *activo*, *reflexivo* y *pragmático*. El *teórico*, al ser el más utilizado en nuestro sistema de instrucción, es donde menor margen de mejora se podía prever, lo cual así fue. Podemos afirmar, en consecuencia, que el programa de intervención sí tuvo influencia aunque no de forma significativa.

También se observó que en el grupo control se produjo un ligero descenso en la puntuación del estilo *pragmático* según los datos del postest. La explicación de este dato la encontramos en el cansancio psicológico del alumno/a. El esfuerzo realizado por el alumnado en la adquisición y uso de la L2 a lo largo del curso genera habitualmente un cansancio previsible en todo alumno/a. Parece ser que el alumnado no se encuentra en condiciones de mantener el nivel de pragmatismo utilizado desde el inicio. Este dato no lo consideramos atípico, sí en cambio que en el grupo experimental no se produzca esa bajada en la puntuación. Entendemos que la aplicación del programa de intervención generó en el grupo experimental un plus de motivación que evitó, entre otros efectos, el descenso de puntuaciones en todos los estilos.

De cualquier modo, deseamos subrayar que aunque sí se produjo un cambio en el perfil del grupo experimental, éste fue leve. No podemos olvidar la opinión de los expertos que nos recuerdan que para que se produzca algún cambio en los estilos, son necesarias actividades específicas e individualizadas durante un periodo de tiempo largo. En esta investigación se observó que el alumnado adulto analizado presentó unas tendencias previas que estaban muy enraizadas y que no permitieron un cambio importante con el programa de intervención. Las interpretaciones para esta ausencia de cambios importantes pueden ser diversas, citemos algunas: 1) la modificación de los estilos de aprendizaje en adultos no es posible, 2) la duración del programa de intervención no tuvo la duración suficiente como para generar cambios considerables, 3) el programa de intervención no se ajustó debidamente a las individualidades existentes, y 4) el nivel donde se ha intervenido no era el más adecuado para generar cambios.

6.2. Relación entre el uso de estrategias de aprendizaje y estilos

No queremos dejar pasar la ocasión para realizar un comentario sobre una cuestión determinada. Esta investigación también quería observar si, en el caso de que hubiese cambios en el uso de estrategias de aprendizaje, dichos cambios tuviesen relación con el estilo de aprendizaje *reflexivo*. Según nuestra investigación, el estilo *reflexivo* no posee una capacidad específica para mayor asimilación de nuevas estrategias de aprendizaje. Desconocemos si alguno de los otros tres estilos la posee.

También creemos que, dada la complejidad del tema, debemos ser prudentes a la hora de facilitar una sola explicación a los fenómenos relacionados con formación en estrategias de aprendizaje y estilos. Centrándonos en la formación en estrategias, algunos autores entienden que una formación explícita –como en este programa- de las estrategias de aprendizaje (Derry, Murphy, 1986) aumenta su eficacia, mientras que otros proponen que sea implícita (Wenden, 1987, Danserau, 1985). Es decir, el tipo de formación puede alterar los resultados en los hábitos de uso. Por lo tanto, en nuestro caso, el ámbito de la interpretación se amplía. Tampoco debemos olvidar opiniones como la de Chamot y Küpper (1989), los cuales afirman que el aprendizaje y cambio de estrategias es una labor a largo plazo.

De cualquier modo, y siguiendo opiniones autorizadas (Cohen, 1998), queremos ser optimistas y creer en la enseñabilidad de las estrategias de aprendizaje, así como el aumento de su uso, teniendo que buscar para ello fórmulas más eficaces. Tampoco descartamos la posibilidad de descubrir una relación significativa entre determinados estilos y estrategias de aprendizaje.

6.3. Uso social del Euskara como L2

Se vio en los resultados que el grupo experimental utilizaba oralmente el Euskara fuera del aula en su ámbito social (familia, amigos, trabajo...) más que el grupo experimental. Este dato positivo es complejo de interpretar, puesto que entendemos que pueden incidir varios factores. Dörnyei (1995) manifiesta que recibir una formación en estrategias y estilos de aprendizaje acarrea diversas consecuencias, entre las cuales se encuentra la de sentir una sensación de seguridad al hablar en la L2, puesto que ha aprendido que cuando surjan dificultades tendrá recursos para salir de ellas. Añadiríamos que el plan de intervención ha aportado al alumnado, en su globalidad, confianza en sí mismo. Y puesto que uno de los objetivos generales es trabajar la autonomía, el alumnado tiene menos temor al uso social de la L2.

También podemos afirmar que este resultado concuerda con la afirmación de Krashen y Terrell (1983), los cuales manifiestan que cuando un individuo tiene confianza en sí mismo, disminuye el estrés y la ansiedad, y se refuerza el aprendizaje. Desde nuestro punto de vista, también creemos que se refuerza el uso de la L2, no sólo en el aula, sino también fuera de ella.

7. Comentario final

Este texto pretende, fundamentalmente, convertirse en una sugerencia o invitación a los profesionales de la enseñanza de idiomas y expertos en estilos de aprendizaje para crear un banco de tipos de ejercicios donde se contemplen y desarrollen los estilos de aprendizaje en el alumnado adulto. A su vez, sería inestimable que dicha relación de ejercicios estuviera clasificada en función de las cuatro destrezas del aprendizaje de idiomas (comprensión y expresión oral, comprensión y expresión escrita). Estamos seguros de que esta labor sería muy bien acogida por los docentes.

8. Bibliografía

- Abraham, R. (1985).** "Field Independence-Dependence and the Teaching of Grammar." *TESOL Quarterly*, 20/4: 689-702.
- Alonso C.M. y Gallego, D.J. (2003)** *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Madrid: UNED, Formación Permanente.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994).** *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A., Daley, C. (2000).** Using learning style to predict foreign language achievement at the college level. *System* 28: 115-133.
- Ballinger, R. y Ballinger, V. (1982)** "Steps in managing the diagnostic processes in the foreign language classroom", in *Students Learning Styles and Brain Behavior: Programs, Instrumentation, Research*. Reston. Virginia: NASSP.
- Bialystok, E. (1978).** "A theoretical model of second language learning". *Language Learning*, 28/1:69-83.
- Cohen, A.D. (1998).** *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York: Longman.
- Ellis, R. (1994).** *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.
- García Arreza, M. (1995).** *Participar para aprender*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Genesee, F.H. y Hamayan, E. (1980).** "Individual differences in second language learning". *Applied Psycholinguistics*, 1: 95-110.
- Griffiths, R. y Sheen, R. (1992).** "Dsemmbedded Figures in the Landscape: A Reappraisal of L2 Research on Field Dependence/Independence". *Applied Linguistics* 13/2: 133-148.
- Hansen, J. Stanfield, C. (1981).** "The relationship of field dependent independent cognitive styles to foreign language achievement". *Language Learning*, 31/2: 349-367.
- Hoffman, E. (2002).** *Test psicológicos: aprende a utilizar, interpretar y sacar el mejor partido de los tests de personalidad, las aptitudes y los estilos de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Hoffman, S. (1997).** "Field Dependence/Independence in Second Language Acquisition and Implications for Educators and Instructional Designer". *Foreign Language Annals*, 30/2: 223-234.
- Lefever, M. (2001).** *Learning Styles*. Colorado Springs, Colorado: Cook

Communications Ministries.

Leino, A.L. (1982). "Learning process in terms of styles and strategies".

Research Bulletin, 59, Helsinki.

Littlemore, J. (2001). "An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy.". *Applied Linguistics* 22/2: 241-265

Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H. y Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Research Series in Education, 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle

Perales, J. (1989). "Euskara-ikasleen motibazioa eta jarrerak". *Zutabe* 21: 9-50.

Perales, J. (1996). "Ikasle helduen herztura euskara ikastean". *Hizpide* 37: 32-52.

Perales, J. (2003). "Ezagutzeko eta ikasteko estiloak: gaia zertan den".

Hizpide, 54: 18-23

Pikabea, I. (2003). *Ikasle helduen ikas-estiloak eta ikas-estrategiak euskararen ikaskuntzan, eta erabilera-ohiturak ikasgelatik kanpo: interbentzio-programa bat*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea. Argitalpen zerbitzua.

Pikabea, I. (2004): *Euskara eta ikas-estiloak*. Donostia: Erein.

Pikabea, I. (2004): *Formación en estilos de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua*. Actas del I Congreso Internacional de estilos de Aprendizaje. Madrid: UNED. Anaya.

Pikabea, I. (2008, abril): "¿Se usa más una L2 si se aprende en base a los estilos de aprendizaje?". *Revista de estilos de aprendizaje*, 1(1),226-240.

Disponible:

http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_1/articulos/lsr_garay.pdf

Consultado: 07/01/2009

Pikabea, I; Joaristi, L; Lizasoain, L (2004): "Uso social de un segundo idioma y estrategias de aprendizaje". *Revista de Investigación Educativa*, 22 (2), 13-40

Pikabea, I; Etxeberria Sagastume, F. (2005): "Formación en estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua". *Bordón*, 57(2), 211-227

Puente, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE

Reid, J. (1995). *Learnin styles in the ESL/EFL classroom*. New York: Heinle & Heinle.

Reid, J.M. (1987). "The Learning Style Preference of ESL Students". *Tesol Quarterly*, 21/1: 87-111.

Riding, R. y Rayner, S. (2002) *Cognitive Styles and Learning Strategies*.

London: David Fulton Publishers

Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Secons Language Learning*.

Londres. Edward Arnold.

Tucker, R., Hamayan, E. y Genesse, F. (1976). "Affective, cognitive and social factors in second language learning". *The Canadian Moderns Language Review* 32: 214-226.

Villanueva, M. (1997): "Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas", in M. Villanueva y L. Navarro (ed.), *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

Willing, K. (1988). *Learning Styles in Adult Migrant Education*. Adelaide,