



Learning Styles Review

LEARNING STYLES REVIEW

REVISTA DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

REVISTA DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM

REVUE DE LES STYLES D' APPRENTISSAGE

Nº 1, 2008

ISSN:

revista@learningstylesreview.com

www.learningstylesreview.com



UNED



UNICAMP

SUMARIO

Especiales

ESTILOS DE APRENDIZAJE. PRESENTE Y FUTURO

Catalina Maria Alonso García

PADRES Y ESTILOS DE APRENDIZAJE DE SUS HIJOS

Domingo J. Gallego

Artículos de la revista

1-Dos métodos para la identificación de diferencias de Estilos de Aprendizaje entre estudios donde se ha aplicado el chaea p.28

José Antonio Santizo Rincón - Colegio de Postgraduados (México)

José Luis García Cué - Colegio de Postgraduados (México)

Domingo J. Gallego - Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

2-El aprendizaje de matemática con herramienta computacional en el marco de la teoría de los estilos de aprendizaje p.43

Ana María Craveri - Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Mercedes Anido de López - Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

3-Estilos de aprendizagem: o questionário chaea adaptado para língua portuguesa p.66

Luísa Augusta Vara Miranda – Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)

Carlos Manuel Mesquita Morais – Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)

4-Estilo de uso do espaço virtual p.88

Daniela Melaré Vieira Barros –LANTEC-Universidad Estadual de Campinas (Brasil)

Catalina M. Alonso García – Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

Sergio Ferreira do Amaral –LANTEC-Universidad Estadual de Campinas (Brasil)

5-Estilos de aprendizagem de Kolb e sua importância na educação p.109

Teresa Cristina Siqueira Cerqueira - Universidade de Brasília (Brasil)

6-Estudio descriptivo de los estilos de aprendizaje de docentes universitarios p.124

Lileya Manrique Villavicencio - Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú)

Carmen Rosa Coloma Manrique- Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú)

Rosa Tafur Puente - Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú)

Diana Mercedes Revilla Figueroa - Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú)

7-Identificación de variables que influyen en los estilos de aprendizaje. Claves para conocer cómo aprenden los estudiantes p.143

Rosa María Hervás Avilés - Universidad de Murcia (España)

8-Identificación del uso de la tecnología computacional de profesores y alumnos de acuerdo a sus estilos de aprendizaje p.168

José Luis García Cué - Colegio de Postgraduados (México)

José Antonio Santizo Rincón - Colegio de Postgraduados (México)

Catalina M. Alonso García - Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

9-Inteligencia emocional y estilos de aprendizaje en la educación pianística p.186

Francisco José Balseira Gómez - Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza (España)

10-Los estilos de aprendizaje de Honey - Alonso y el rendimiento académico en las áreas de formación general y formación profesional básica de los estudiantes del instituto superior pedagógico privado “Nuestra Señora de Guadalupe” de la provincia de Huancayo – Perú p.201

John Emilio Loret de Mola Garay- Instituto Superior Pedagógico Privado “Nuestra Señora de Guadalupe” de Huancayo (Perú)

11-Os estilos de aprender e ensinar da professora alfabetizadora p.214

Evelise Maria Labatut Portillo - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil)

12- ¿Se usa más una L2 si se aprende en base a los estilos de aprendizaje? p.226

Iñaki Pikabea Torrano - Universidad del País Vasco (España)

Normas para la publicación en la Revista Estilos de Aprendizaje p.241

¿SE USA MÁS UNA L2 SI SE APRENDE EN BASE A LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE?

Iñaki Pikabea Torrano
Universidad del País Vasco
San Sebastián
i.pikabea@ehu.es

Resumen: Este trabajo recoge los resultados obtenidos en una investigación realizada entre un grupo de alumnos adultos que se encuentra en proceso de aprendizaje del Euskara –idioma cooficial en la Comunidad Autónoma Vasca– como segunda lengua (L2). El objetivo principal de la investigación ha sido diseñar e incorporar a los cursos de enseñanza habituales, una formación específica en estilos y estrategias de aprendizaje de idiomas y, a su vez, analizar las consecuencias de dicha formación tanto en el uso social del euskara como L2, en las posibles variaciones en el perfil de los estilos de aprendizaje, así como en el uso de las estrategias de aprendizaje.

Palabras clave: estilos, estrategias, lengua, uso, euskara.

IS L2 MORE USED IF IT IS LEARNT WITH LEARNING STYLES?

Abstract: This work compiles the results obtained in a research project carried out among a group of adult students who are in the process of learning the Basque language – co-official language in the Basque Autonomous Community – as a second language (L2). The main objective of the research was to design and incorporate specific training within habitual teaching courses to cover styles and strategies for learning languages and, when appropriate, analysing the consequences of this training both in the social use of Basque as L2 in the possible learning style profile variations and in the use of the learning strategies.

Key words: styles, strategies, language, use, Basque language

1. Introducción

En el proceso de la enseñanza de idiomas ha habido un cambio significativo on temas de investigación: de estar buscando una adecuada transmisión de contenidos, se ha pasado a la búsqueda de cuáles son las estrategias y habilidades más eficaces que debe desarrollar un alumno para que aprenda un idioma. Asimismo, la enseñanza de idiomas convierte en suyas un amplio abanico de inquietudes. En estos momentos se tienen muy en cuenta los fenómenos cognitivos y afectivos en el proceso de aprendizaje, fundamentales para adquirir la capacidad lingüística y comunicativa en una segunda lengua (L2). Podemos decir, por lo tanto, que se ha pasado de la prioridad de la metodología, a la de la psicología cognitiva.

Candlin, 1980, citado por Wenden (1991) insiste en una pregunta de gran calado: *cómo y por qué* unos alumnos consiguen aprender y otros no. El desencanto de los métodos impulsó nuevas aportaciones, fundamentalmente el planteamiento comunicativo. A su vez, existía entre los profesionales de la enseñanza la tendencia a analizar las características personales de cada alumno/a. Como consecuencia de ello se empieza a hacer hincapié en los aspectos andragógicos y psicolingüísticos en el aprendizaje de la L2, pero aún seguimos sin saber exactamente la interrelación entre dichos aspectos.

De esta evolución han surgido nuevas líneas de investigación: ¿Cómo es cada alumno/a? ¿Qué dificultades encuentra en su proceso de aprendizaje? ¿Qué factores intervienen en el aprendizaje de una L2 y qué importancia tiene cada uno de los factores? ¿Cómo se puede convertir un alumno/a más autónomo? Oller y Richards (1973) nos hablan de la enseñanza centrada en el alumno/a. En este tipo de enfoque se abordan múltiples aspectos: la edad, la actitud, la motivación, la personalidad, las estrategias de aprendizaje, los estilos de aprendizaje, etc. Según Holec (1991), una metodología de enseñanza-aprendizaje que integre el desarrollo de competencias cognitivas, metacognitivas, lingüísticas (en términos de *estrategias* y de *usos*), y metalingüísticas en el proceso de aprendizaje de la lengua, tendrá resultados más eficaces y ofrecerá la posibilidad de un progreso autónomo, indispensable en el aprendizaje lingüístico. Villanueva (1997: 61) nos indica lo siguiente:

“Alcanzar la autonomía supone ser capaz de hacerse cargo en una cierta medida del propio proceso de aprendizaje y esta competencia se concreta en la adquisición de los conocimientos y las destrezas implícitos en la capacidad de saber aprender”.

En esta investigación nos hemos centrado en observar qué repercusión puede tener una intervención sobre adultos con un programa de intervención en la enseñanza del Euskara como L2, donde se aspira a una adquisición procesual de destrezas metodológicas, conocimientos lingüísticos y psicolingüísticos, y destrezas metacognitivas. Para ello se ha incidido especialmente en el ámbito de las estrategias y estilos de aprendizaje.

En primer lugar se han recopilado textos científicos sobre esta materia y se han analizado los diseños de intervención existentes. A continuación se ha diseñado un programa específico para el alumnado adulto de Euskara de una población y módulo determinado.

La metodología de la investigación ha sido cuasiexperimental, existiendo un grupo experimental y otro de control, siendo el diseño el de pretest-postest sobre grupos no equivalentes. La variable independiente ha sido el *programa de intervención*, y las dependientes más significativas las siguientes: *tipo de uso de estrategias de aprendizaje, perfil de estilos de aprendizaje, uso social del Euskara fuera del aula por parte del aprendiz*.

Por último, se han formulado las hipótesis, se ha elegido la muestra, se han recogido los datos del pretest, se ha llevado a cabo el plan de intervención,

se han recopilado los datos del postest, y se han valorado todos los datos utilizando técnicas estadísticas, obteniendo las correspondientes conclusiones.

2. Metodología de la investigación

2.1. Diseño

Se ha elegido el diseño cuasiexperimental. Es un *diseño de grupo control no equivalente con pretest-postest*. Este diseño responde al siguiente esquema:

	Pretest	Programa de intervención	Postest
Grupo experimental	01	X	02
Grupo control	03		04

Mientras el grupo experimental ha recibido el programa de intervención, el de control no lo ha recibido. La variable independiente ha sido el programa de intervención donde se ha impartido formación en estrategias y estilos de aprendizaje. Las variables dependientes han sido los cambios en el uso de las estrategias, las variaciones en el perfil de los estilos de aprendizaje y el uso social del euskara como L2.

Las variables intervinientes que se han controlado han sido 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.

Esta investigación podemos decir que tiene *validez teórica*, puesto que se ha basado en conocimientos teóricos existentes hasta la fecha. Tiene *validez interna*, ya que sus hipótesis se han puesto a prueba, se ha comprobado previamente la similitud de los grupos, se ha comprobado la validez y fiabilidad de los instrumentos de medida, y los estadísticos empleados se consideran los adecuados. No podemos afirmar que tiene *validez externa*, puesto que la muestra no es representativa de la población en general, aunque tampoco era éste el fin de esta investigación. Podemos añadir que sí tiene *validez ecológica* ya que respeta la situación real de las aulas, el profesorado habitual, así como los subgrupos naturales que conforman el grupo experimental y de control.

2.2. Variables

Variable independiente

- Programa de intervención donde se enseñan estrategias de aprendizaje y se adiestra al alumnado en ellas.

Variables dependientes

- Cambios en el uso de estrategias de aprendizaje.
- Variaciones en el perfil de los estilos de aprendizaje

- Uso social del euskara como L2.

Variables intervinientes

- Entorno social:
 - Lugar de nacimiento
 - Residencia
- Entorno del aprendizaje del Euskara
 - Nivel de euskaldunización
- Variables socioestructurales
 - Sexo
 - Edad
 - Nivel de estudios
 - Nivel de aprendizaje
 - Situación laboral
- Experiencia previa en aprendizaje de idiomas y necesidad de ellos.
 - Titulación
 - Conocimiento de idiomas, necesidades y procesos de aprendizaje

2.3. Muestra

Al objeto de controlar las variables intervinientes, la muestra debía cumplir los siguientes requisitos:

- Residir en un mismo entorno sociolingüístico
- En su mayoría, ser originaria de una misma zona
- Tener sujetos de edades diferentes
- Abarcar ambos sexos
- Encontrarse en un mismo nivel de euskaldunización
- Presentar variedad de niveles de estudios
- Presentar variedad de dedicaciones laborales
- Evitar conocimientos previos de varios idiomas
- Presentar variedad en cuanto a la necesidad laboral de los idiomas

La muestra está constituida por 162 alumnos adultos que se encontraban aprendiendo euskara en el centro homologado Ilazki de San Sebastián (Gipuzkoa), durante el curso 2000-2001. El grupo experimental lo han conformado 62 alumnos, distribuidos en 6 subgrupos (el aprendizaje del Euskara con adultos se realiza en grupos de 8-12 personas/grupo). El de control ha estado compuesto por 60. Los subgrupos han sido elegidos al azar. Han sido 6 los profesores que han intervenido en esta investigación. Para evitar el *efecto investigador*, cada profesor ha participado en dos subgrupos: 1 experimental y 1 de control.

Descripción de la muestra en el pretest

- En total, 122 sujetos, todos residentes en la comarca de San Sebastián, de ellos el 81% eran guipuzcoanos.

➤ Resumen de otros datos de interés:

TABLA 1: Variables intervinientes de la muestra total

N = 122 sujetos								
Edad	Más joven	Más mayor			Media	Desviación típica		
	18 años	64 años			33,06	8,79		
Sexo	femenino 72,1%				Masculino 27,9 %			
Nivel de euskaldunización	El más bajo	El más alto			media	Desviación típica		
	6º	10º			7,8	1,49		
Estudios más altos	in es.	EGB	bachil.	FP1	FP2	BUP	1 carrera	2 carrera
	% 2,5	% 0,8	% 2,5	% 0,8	% 13,9	%17,2	% 59,8	% 2,5
Dedicación	estudiando			trabajando		otros		
	% 16			% 82,8		% 1,2		
Titulaciones de idiomas (toda la muestra)	Sin titu.	Castellano	Inglés		Francés	Alemán		
	% 76,2	% 4,1	% 9,8		% 4,9	% 1,6		
Buen conocimiento oral de idiomas (toda la muestra)	Castellano	Inglés	Francés		Alemán	Otro		
	% 100	% 6,6	% 7,4		%1,6	% 0,8		
Necesidad laboral del Euskara	Si				No			
	% 59				% 41			
Cursos de Euskara previos	mínimo	máximo			media	Desviación típica		
	1 año	7 años			3,31 años	1,6		

2.4. Recogida de datos e instrumentos de medida

La primera recogida de datos fue realizada a comienzos del curso académico 2000-2001 y la segunda al cabo de 9 meses. En ambos casos se utilizaron los mismos instrumentos de medida, que fueron los siguientes:

VARIABLES DEPENDIENTES

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

Se utilizó la prueba CHAEA (*Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de aprendizaje*). Este instrumento diferencia cuatro estilos (activo, reflexivo, teórico y pragmático) y consta de 80 ítems. Ha sido traducida por el investigador al euskara (Pikabea, 2003) pero al detectar que algunos alumnos aprendices de euskara y miembros de la muestra presentaban algunas dificultades de comprensión por carecer del suficiente nivel lingüístico, y al objeto de garantizar la fiabilidad, fue utilizada en castellano -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) de Oxford, en su versión 7.0. Tiene una fiabilidad de 0,87 y 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, ha sido adaptada al Euskara como L2 y utilizada en dicho idioma.

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

Se basó en la prueba *Euskararen Erabilera Sozialari Buruzko Galdesorta* (Cuestionario para el uso social del Euskara) (Gorostiaga, Balluerka, Isasi, 1996). Este cuestionario se basa en el autoinforme y consta de items tipo Likert. Se han realizado pequeñas adaptaciones para esta investigación. Presenta una fiabilidad de 0,97. Es una prueba originariamente en Euskara y así se ha utilizado.

Variables intervinientes

Se utilizó un cuestionario adaptado para la recogida de los datos necesarios.

2.5. Análisis estadísticos

Primeramente se ha analizado la influencia que las variables intervinientes pudieran tener en las dependientes, tanto en el pretest como en el postest. Para las variables cualitativas se ha utilizado el análisis de la varianza simple (tanto en su vertiente paramétrica como no-paramétrica), y para las variables cuantitativas, la correlación lineal.

Para la comprobación de la posible variabilidad en los resultados entre el pretest y el postest se han utilizado los siguientes estadísticos:

- Para el uso de las estrategias de aprendizaje, el análisis de covarianza
- Para las variaciones en los perfiles de los estilos de aprendizaje, técnicas para dos muestras relacionadas: prueba Wilcoxon, prueba T para dos muestras relacionadas, y análisis de la varianza para medidas repetidas.
- Para el uso social del Euskara, el análisis de covarianza

Para la elaboración de los instrumentos de medida se ha utilizado el programa ITEMAN, y para los análisis el programa SPSS.

3. Programa de intervención

Al diseñar el programa de intervención se pretendía contemplar, entre otras, las siguientes cuestiones:

- ¿Realiza el alumno/a mejor sus tareas gracias al uso de la estrategia enseñada?

- ¿Utilizará el alumnado dicha estrategia en un plazo breve/largo o dejará de utilizarla?
- ¿Transferirá el alumnado la estrategia enseñada a contextos naturales?
- La formación en estrategias de aprendizaje ¿modificará los prejuicios del alumno, su actitud y su vivencia sobre el proceso de aprendizaje?

3.1. Criterios

A la hora de diseñar el programa de intervención para la formación en estilos y estrategias de aprendizaje se han tenido muy en cuenta, entre otros, los siguientes criterios (Rubin y Thompson, 1988; Oxford, 1990; Wenden, 1991; Alonso et al, 1994):

1. Sensibilizar al alumno/a sobre la importancia de su protagonismo en el aprendizaje.
2. Diagnosticar y reforzar los estilos de aprendizaje más débiles del alumnado.
3. Hacer ver al alumno/a que es capaz de incidir en el proceso de aprendizaje, y que puede profundizar en su capacidad intelectual.
4. Promover un cambio de actitud sobre los aspectos negativos de sí mismo.
5. Utilizar una metodología más transparente
6. Ofertar conocimientos sobre metodología de aprendizaje de una L2
7. Convertir el alumnado en conocedor del metaconocimiento
8. Aportar formación específica sobre estrategias de aprendizaje.
9. Evaluar la eficacia y rentabilidad de las estrategias de aprendizaje
10. Diseñar un programa piloto.

3.2. Ámbitos de actuación del programa de intervención

Los ámbitos que se han pretendido abordar específicamente en este programa han sido los siguientes:

- **Autonomización**

Para que el alumnado se convierta en autónomo, el profesorado debe impulsar actividades autonomizadoras. Para ello se han tenido en cuenta los criterios de Villanueva y Navarro (1997): ofrecer intervalos para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, promover debates sobre las necesidades y objetivos del curso, solicitar al alumnado ayuda para la elección del material didáctico, fomentar la autoevaluación, enseñar técnicas de autocorrección, evaluar los progresos en el aprendizaje, reflexionar sobre cómo actúa cada uno como alumno, etc.

- **Tutorización**

Se considera fundamental la tutorización como factor de ayuda en el aprendizaje de una lengua. En este caso, se ha optado por la tutorización como apoyo en su progreso. El apoyo es entendido como un amplio ámbito donde se contemplan el diagnóstico y orientación para obtener mayor rendimiento en el

estudio, orientación profesional, etc. Una de las labores de la orientación es comprobar o, en su defecto, estimular un *comportamiento inicial deseable* al nivel cognitivo, de destrezas y actitudinal por parte del alumno que le permitirá obtener el máximo provecho del curso, superando las dificultades, sin necesidad de ningún estudio complementario (Alonso, Gallego, Honey, 1994).

- **Oportunidades de aprendizaje**

El aprendizaje está íntimamente ligado con la experimentación, y esta última puede ser el factor más positivo o negativo en el proceso de aprendizaje. Todo lo que nos ocurre, sea agradable o no, organizado o desorganizado, consciente o inconsciente, es una oportunidad de aprendizaje. Una de las labores del profesorado es que el alumnado sea consciente de dichas oportunidades. Para que el alumnado sea capaz de utilizar las oportunidades de aprendizaje es necesario que conozca en qué consiste el proceso de aprendizaje, que tenga habilidad para aprender de la experiencia, que se encuentre en un medio con amplias oportunidades de aprendizaje, que tenga una actitud optimista y que disponga de suficiente fortaleza emocional como para arriesgarse y recuperarse de los fracasos.

- **Estilos de aprendizaje**

Las personas presentamos tendencias diferentes en estilos de aprendizaje. Según Alonso, Gallego y Honey (1994) estas tendencias no son inmodificables. Según la edad y las experiencias vividas pueden variar. Además, pueden ser mejoradas o reforzadas a través del metaconocimiento y la práctica adecuada. El profesorado debe ser capaz de utilizar estilos de enseñanza diferentes para facilitar el aprendizaje el aprendizaje a alumnos con estilos de aprendizaje diversos. A su vez, debe adiestrar al alumnado en estilos de aprendizaje variados para que sean capaces de adaptarse convenientemente a oportunidades de aprendizaje de características diferentes. Todo ello requiere, para empezar, el diagnóstico del estilo de cada alumno/a y profesor/a, y un análisis de las oportunidades de aprendizaje.

- **Estrategias de aprendizaje**

Diversos autores (Stern, 1975; Rubin, 1981; Wenden, 1983) se han preocupado en observar el perfil del buen alumno de idiomas. O'Malley y Chamot (1990) comprobaron que existe relación entre el uso adecuado de estrategias de aprendizaje y la mejora de la aptitud lingüística para una L2. Gracias a la psicología cognitiva, hoy en día sabemos cuáles son los mecanismos que aportan conocimiento al alumno y le permiten interiorizarlos y reutilizarlos. Para la mayoría de los autores, el objetivo principal del conocimiento y uso de las estrategias de aprendizaje consiste en fomentar la autonomía del alumnado. Ello implica un adiestramiento específico dentro del aula.

3.3. Características del programa de intervención

Los objetivos principales del programa de intervención han sido 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.).

El curso de idiomas tuvo una duración de 9 meses. Al día el alumnado recibía dos horas de clase. En este contexto, el programa fue diseñado pretendiendo respetar en el mayor grado posible la metodología previa habitual de cada docente y fue insertado dentro del curriculum habitual. Las características de la formación específica en estilos y estrategias de aprendizaje fueron las características:

- Se generaron oportunidades de aprendizaje para utilizar los cuatro estilos de aprendizaje (*activo, reflexivo, teórico y pragmático*) tanto en actividades del aula como externas.
- Se presentaron y trabajaron la mayoría de las estrategias de aprendizaje definidas por Oxford (1990).
- A cada profesor/a se le ofrecieron modelos de actividades. Dichos modelos no eran cerrados, sino propuestas abiertas, adaptables a gustos y necesidades de cada profesor/a y alumno/a.
- A cada semana le correspondían 4 unidades de 1 hora de duración. El docente se comprometía a llevarlas a la práctica, dependiendo de su criterio los días de aplicación.
- Al profesorado se le recomendaba la repetición de las unidades el mayor número de veces posible.
- Al profesorado se le insistía en aprovechar todo acto de aprendizaje con estrategias ya conocidas, para favorecer la metacognición.

4. Resultados obtenidos

4.1. 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, se obtuvieron las siguientes puntuaciones (tabla 2 y 3):

Tabla 2: Medias ajustadas de los estilos de aprendizaje del GRUPO EXPERIMENTAL

Estilos	Pretest	Postest
• Activo	9,48	10,56
• Reflexivo	13,05	13,60
• Teórico	10,02	10,24
• Pragmático	9,08	9,53

Tabla 3: Medias ajustadas de los estilos de aprendizaje del GRUPO DE CONTROL

Estilos	Pretest	Postest
• Activo	8,38	8,55
• Reflexivo	13,72	13,70
• Teórico	11,40	11,12
• Pragmático	9,40	9,01

Las conclusiones relacionadas en este ámbito son las siguientes:

- No se ha demostrado que el programa de intervención haya incidido de forma significativa en el grupo experimental. Ha habido cambios en ambos grupos y dichos cambios no coinciden. Las leves diferencias no significativas son las siguientes:
 - En el grupo experimental hay diferencias entre el pretest y el postest en los siguientes estilos: *activo*, *reflexivo* y *pragmático* (no en el *teórico*).
 - En el grupo de control hay diferencias entre el pretest y el postest en los siguientes estilos: *pragmático* (no en los demás)

4.2. Relación entre un mayor uso de estrategias de aprendizaje y estilo de aprendizaje

Se partía de la hipótesis de que existía relación entre la capacidad de ampliar el abanico de tipos de estrategias de aprendizaje y algún tipo de estilo determinado. Concretamente, se partía del supuesto de que los alumnos que destacaban por una puntuación muy alta en el estilo *reflexivo* eran capaces de ampliar el uso de nuevos tipos de estrategias de aprendizaje de idiomas tras el programa de intervención.

Para la medición de los estilos de aprendizaje se ha utilizado la herramienta CHAEA y para las estrategias de aprendizaje la herramienta SILL. Para la comprobación de la posible relación se ha utilizado el análisis de covarianza y dos pruebas no paramétricas: la prueba Friedman y la prueba Wilcoxon. Por problemas de espacio, nos limitaremos a la exposición gráfica de la comparación de la puntuación entre el postest y el pretest.

Gráfico 1: GRUPO EXPERIMENTAL. Comparación por estilos de aprendizaje en función del mantenimiento o aumento del uso de estrategias tras la intervención.

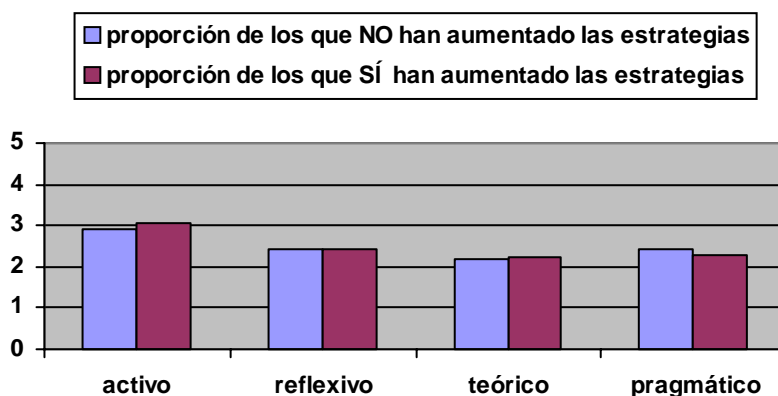
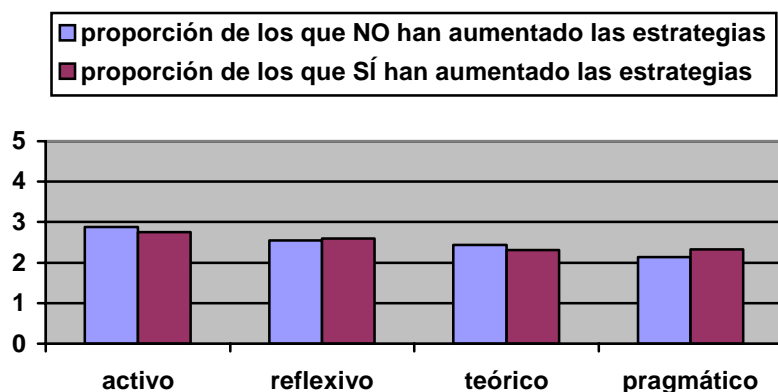


Gráfico 2: GRUPO CONTROL. Comparación por estilos de aprendizaje en función del mantenimiento o aumento del uso de estrategias tras la intervención.



Resumiendo, podemos decir lo siguiente:

- Los resultados nos indican 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 ha demostrado que aquellos alumnos/as que utilizan mayor variedad de estrategias de aprendizaje tras el programa destaquen por una mayor puntuación en el estilo reflexivo.

4.3. Uso social del Euskara como L2

En este aspecto se ha partido de la hipótesis de que el alumnado aprendiente del Euskara como L2 que recibe formación en estilos y estrategias de aprendizaje utiliza más frecuentemente dicha L2 fuera del aula.

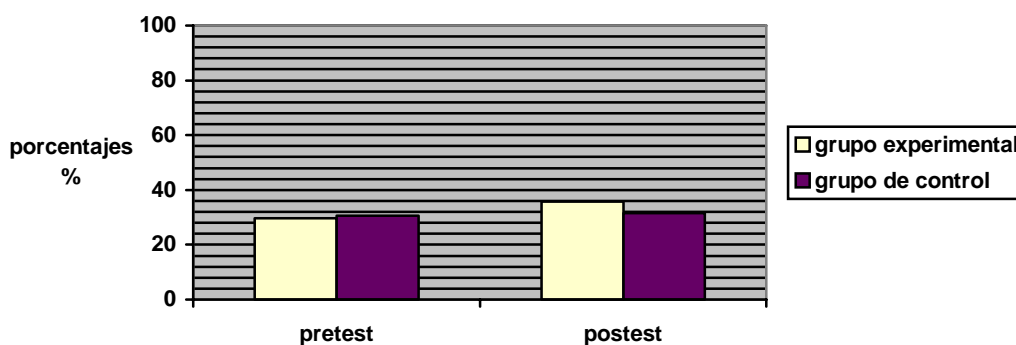
En base al análisis de covarianza de los datos obtenidos, en la tabla 3 se puede observar que comparando los datos del postest entre el grupo experimental y de control, y tras controlar la variable en el pretest, la diferencia es significativa. Es decir, el grupo experimental utiliza más frecuentemente la L2 con mayor frecuencia que el de control.

Tabla 4: Medias ajustadas de la utilización de la L2.

	Pretest	Postest
Grupo experimental	29,63	35,81
Grupo control	30,57	31,44

Gráficamente, la tabla se representaría del siguiente modo (gráfico 3):

Gráfico 3: Medias ajustadas del uso social del Euskara como L2.



5. Discusión de resultados

5.1. Variaciones en el perfil de los estilos de aprendizaje

En general, se ha observado una leve modificación del perfil general de los estilos de aprendizaje tras el programa de intervención. En el grupo experimental se ha observado que las puntuaciones en todos los estilos han 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 ha sido. Podemos afirmar, en consecuencia, que el programa de intervención sí ha tenido influencia aunque no de forma significativa.

También se ha observado que en el grupo control se ha producido 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 general 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 ha generado en el grupo experimental un plus de motivación que impide, entre otros efectos, el descenso de puntuaciones en todos los estilos.

De cualquier modo, deseamos subrayar que aunque sí se ha producido un cambio en el perfil del grupo experimental, éste ha sido 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 ha observado que el alumnado adulto analizado ha presentado unas tendencias previas que estaban muy enraizadas y que no han permitido 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 ha tenido la duración suficiente como para generar cambios considerables, 3) el programa de intervención no ha se ha ajustado debidamente a las individualidades existentes, y 4) el nivel donde se ha intervenido no es el más adecuado para generar cambios.

5.2. 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.

5.3. Uso social del Euskara como L2

Se ha visto en los resultados que el **grupo experimental utiliza 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. Nosotros 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.

Referencias

- Alonso, C. y Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Chamot, A. y Küpper, L. (1989). "Learning strategies in foreign language instruction". *Foreign Language Annals*, 22/1: 13-14.
- Danserau, D. (1985). "Learning strategy research". In J. Segal, S. Chipman eta Glaser, R. (ed.). *Thinking and learning skills* 1:209-239. Hillsdale: Erlbaum.
- Derry, S. y Murphy, D. (1986). "Designing systems that train learning ability: from theory to practice". *Review of Educational Research* 56: 1-39.
- Dörnyei, Z. (1995). "On the teachability of communication strategies". *TESOL Quarterly* 29, 1, 55-85.
- Gorostiaga, A. y Isasi, X. y Balluerka, N. (1996): "[Construcción y validación de un cuestionario sobre normas de acción respecto al uso social del euskera](#)" *Psicothema*: Vol. 8, nº1: 181-205
- Holec, H. (1991) "Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement à l'apprentissage". *Education Permanente*, 107.
- Krashen, S.D. y Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergaman.
- Nunan, D. (1996). The effect of strategy training on student motivation, strategy knowledge, perceived utility and deployment. Hong-Kong: The English Center, University of Hong-Kong.
- O'Malley, J.M. y Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oller, J. eta Richards, J.C. (1973). *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the language Teacher*. Rowley, MA.: Newbury House.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Pikabea, I. (2003). *Ikasle Helduen ikas-estiloa eta ikas-estrategiak euskararen ikaskuntzan, eta erabilera-ohiturak ikasgelatik kanpo: interbentzio-programa bat*. Bilbao: Serv. Editorial Universidad del País Vasco.

- Pikabea, I. (2004) : *Euskara eta ikas-estiloak*. San Sebastián: Erein.
- Pikabea, I. y Joaristi, L y Lizasoain, L. (2004): "Uso social de un segundo idioma y estrategias de aprendizaje". *Revista de Investigación Educativa, RIE.*, Vol. 22, nº 2: 459-472
- Pikabea, I. y Etxeberria Sagastume, F. (2005): "Formación en estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua". *Bordon. Revista de Orientación Pedagógica*. Vol. 57, nº 2: 211-222
- Rubin, J. (1981). "Study of cognitive processes in second language learning". *Applied Linguistics*, 11/2: 118-131.
- Rubin, J. y Thompson, I. (1988). *Nola izan hizkuntza ikasle arrakastatsua*. Itzulpen Saila, 20. Donostia: HABE.
- Stern, H.H. (1975) "What can we learn from the good language learner?". *Revue canadienne des langues vivantes*, 31: 304-318.
- Villanueva, M.L. y Navarro, I. (eds.) (1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Wenden, A. (1983). "Facilitating autonomy in language learners". *TESOL Newsletter*, 17/3: 6-7.
- Wenden, A. (1987) "Metacognition: An expanded view on the cognitive abilities of L2 learners". *Language learning*, 37/4: 573-597.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Recibido en: 19/11/2007
Aceptado en: 29/02/2008

Se usted desea contribuir con la revista debe enviar el original e resúmenes al correo revist@learningstylesreview.com. Las normas de publicación las puede consultar en www.learningstylesreview.com. En normas para la publicación. Esta disponible en cuatro idiomas: portugués, español, inglés y francés.

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN EN LA REVISTA ESTILOS DE APRENDIZAJE

- > [Reglas Generales para Publicación de Artículos](#)
- > [Normas de Estilo para la Publicación](#)
- > **[Procedimientos para Presentación de Trabajos](#)**
- > [Procedimiento de Arbitraje](#)
- > [Políticas de la Revisión de Originales](#)
- > **[Descargar las normas](#)**

- **Periodicidad**

Semestral (primavera y otoño) con un mínimo de diez artículos por año. *Eventualmente podrá haber números extraordinarios.*

- **Reglas Generales para Publicación de Artículos**

1. Serán aceptados los originales, inéditos para ser sometidos a la aprobación del Consejo Editorial de la propia revista.
2. Los trabajos deben tratar el tema estilos de aprendizaje y su entorno.
3. Los originales podrán ser publicados en: español, francés, portugués o inglés.
4. Las opiniones emitidas por los autores de los artículos serán de su exclusiva responsabilidad.
5. La revista clasificará las colaboraciones de acuerdo con las siguientes secciones: Artículos, Investigaciones, Relatos de Experiencias, Reseña de Libros y Ensayos.
6. La corrección ortográfica – mecanográfica -sintáctica de los artículos serán de exclusiva responsabilidad de los autores.
7. Después de la recepción, los trabajos serán enviados al comité científico para hacer la primera evaluación de contenido.
8. La segunda evaluación será realizada por los evaluadores externos.
9. El artículo será colocado en formato PDF (Formato de Documento Portátil - Acrobat/Adobe) por la coordinación técnica.
10. Las normas de la Revista están basadas en el modelo de la APA (American Psychological Association).

- **Normas de Estilo para la Publicación**

El modelo de la normas de la APA (American Psychological Association)

Referencias bibliográficas y webgráficas

Libros

Ejemplo:

Alonso, C. M y Gallego, D. J. y Honey, P. (2002) *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de*

diagnóstico y mejora. Bilbao: Mensajero.

Capítulos de libros

Ejemplo:

Domínguez Caparrós, J. (1987). "Literatura y actos de lenguaje", en J. A. Mayoral (comp.), *Pragmática de la comunicación literaria*, 83-121. Madrid: Gedisa.

Artículos de revistas

Ejemplo:

Alonso, C. M y Gallego, D.J. (1998) "La educación ante el reto del nuevo paradigma de los mecanismos de la información y la comunicación". *Revista Complutense de Educación*, 9(2), 13-40.

Referencias webgráficas

Libro:

Bryant, P. (2007) *Biodiversity and Conservation*. Disponible en:
<http://darwin.bio.uci.edu/~sustain/bio65/Titlepage.htm> Consultado: 14/10/2007.

Artículo de un diario o de revista digital

Adler, J. (2007, Mayo 17). "Ghost of Everest". *Newsweek*. Disponible: http://newsweek.com/nw-srv/issue/20_99a/printed/int/socu/so0120_1.htm Consultado: 05/05/2007.

Citas y referencias en el texto

Citas no textuales

Ejemplo:

Alonso (2006: 21) afirmó que "la informática educativa... en el futuro".

Citas textuales

Ejemplo:

1. García (2003) señala que ...
2. En 1994 Freire describió el método ...
3. ... idea no textual (García, 2003)
4. García y Rodríguez (2005) han llegado a la conclusión de ...
5. ... idea no textual (Olid, 2000 y Rubí, 2001)

Si se trata de más de dos autores, se separan con ";" (punto y coma).

1. ... idea no textual (Gómez; García y Rodríguez, 2005)

Citas no textuales

Ejemplo:

Alonso (2006: 21) afirmó que "la informática educativa... en el futuro".

Citas contextuales

Ejemplos:

1. La teoría de la inteligencia emocional ha hecho tambalearse muchos conceptos de la psicología (Goleman, 1995).
2. Kolb (1990) y Peret (2002) han centrado la importancia de las ideas abstractas en el álgebra lineal.

Citas de citas

Ejemplos:

1. Gutiérrez, 2003, citado por López (2005) describió los cambios atmosféricos a lo largo de los trabajos ...
2. En 1975, Marios, citado por Oscar (1985) estableció que...

• Procedimientos para Presentación de Trabajos

1. Todas las colaboraciones deben dirigirse al e-mail: revista@learningstylesreview.com.
2. El texto debe estar en Word.
3. Entrelíneas: espacio simple.
4. Numeración de los epígrafes (1. xxx)
5. Hoja tamaño Din A4.
6. Letra Arial 12.
7. El título del trabajo: Arial 14 y negrita.
8. Nombre y apellidos (tal como se desea que aparezcan en la publicación), institución a la que pertenece o está afiliado. Población y país, su correo electrónico: Arial 10.
9. El Título, Resumen y Palabras-Clave deben ir en la lengua original y en inglés.
10. El Resumen debe tener el máximo de 150 palabras.
11. Las Referencias bibliográficas separadas de las Referencias webgráficas.
12. Las Palabras-Clave deben recoger entre 3 y 5 términos científicos representativos del contenido del artículo.
13. El autor debe enviar una foto (en formato jpg o bmp) y un currículum resumido con país, formación, actividad actual y última publicación (5 líneas).
14. El autor, si desea puede enviar un vídeo, power point, multimedia o fotos sobre el contenido del trabajo enviado.

• Procedimiento de Arbitraje

Todos los manuscritos recibidos están sujetos al siguiente proceso:

1. La coordinación técnica notifica la recepción del documento.
2. El **Consejo Editorial** hace una primera revisión del manuscrito para verificar si cumple los requisitos básicos para publicarse en la revista.
3. El **Comité Científico** evalúa el contenido, y comunica a la Coordinación Técnica si está: A) Aceptado, B) Aceptado con correcciones menores, C) Aceptado con correcciones mayores y D) Rechazado.
4. La **Coordinación Técnica** envía los documentos a los Evaluadores Externos para un arbitraje bajo la modalidad de "Doble ciego".
5. La **Coordinación Técnica** comprueba si las dos evaluaciones coinciden. En caso negativo se envía a un tercer experto.
6. La **Coordinación Técnica** comunica al autor si el documento está: A) Aceptado, B) Aceptado con correcciones menores, C) Aceptado con correcciones mayores y D) Rechazado.
7. Este proceso tarda aproximadamente tres meses.
8. El autor deberá contestar si está de acuerdo con los cambios propuestos (si éste fuera el caso), comprometiéndose a enviar una versión revisada, que incluya una relación de los cambios efectuados, en un período no mayor a 15 días naturales.
9. El **Comité Científico** comprobará si el autor ha revisado las correcciones sugeridas.

- **Políticas de la Revisión de Originales**

1. El **Consejo Editorial** se reserva el derecho de devolver a los autores los artículos que no cumplan con las normas editoriales aquí especificadas.
2. El **Consejo Editorial** de la revista está integrado por investigadores de reconocido prestigio de distintas Instituciones Internacionales. No obstante, puede darse el caso de que, dada la temática del artículo, sea necesario recurrir a otros revisores, en cuyo caso se cuidará que sean expertos cualificados en su respectivo campo.
3. Cuando el autor demore más de 15 días naturales en responder a las sugerencias dadas, el artículo será dado de baja.