

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku
Katedra za hispanistiku

**STILOVI I STRATEGIJE UČENJA ŠPANJOLSKOG KAO STRANOG
JEZIKA**

Studentica: Ivana Jeleč

Mentorica: prof. dr. sc. Mirjana Polić - Bobić

Sumentorica: dr. sc. Andrea - Beata Jelić

Zagreb, rujan 2018.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos
Lengua y literatura española

**ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA**

Estudiante: Ivana Jeleč

Mentora: Dra. Mirjana Polić - Bobić

Comentora: Dra. Andrea - Beata Jelić

Zagreb, septiembre de 2018

ÍNDICE

SAŽETAK.....	1
RESUMEN.....	2
1. INTRODUCCIÓN	3
2. PROCESO DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA	5
2.1. Evolución del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.....	7
2.2. Ámbitos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.....	8
3. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA COMO EL OBJETIVO FINAL DEL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA	10
3.1. Modelo del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas	11
4. ESTILOS DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA	13
4.1. Factores de aprendizaje de una lengua extranjera	13
4.2. Marco teórico de los estilos de aprendizaje.....	15
4.3. Clasificación de los estilos	16
4.3.1. Modelo de la programación neurolingüística de Bandler y Grinder	17
4.3.1.1. Estilo auditivo	17
4.3.1.2. Estilo visual.....	18
4.3.1.3. Estilo kinestésico	19
4.3.2. Clasificación de los estilos según David Kolb	20
4.3.2.1. Estilo activo	21
4.3.2.2. Estilo reflexivo.....	21
4.3.2.3. Estilo teórico	22
4.3.2.4. Estilo pragmático	23
5. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.....	25
5.1. Marco teórico de las estrategias de aprendizaje	27
5.2. Clasificación de las estrategias.....	30
5.2.1. Clasificación según Oxford	31
5.2.1.1. Estrategias de memorización	32
5.2.1.2. Estrategias de compensación	33
5.2.1.3. Estrategias cognitivas.....	34
5.2.1.4. Estrategias metacognitivas	35
5.2.1.5. Estrategias afectivas.....	36
5.2.1.6. Estrategias sociales	37

5.2.2.	Clasificación según O'Malley y Chamot.....	38
5.2.3.	Clasificación según Zoltán Dörnyei y Peter Skehan	40
6.	INVESTIGACIÓN SOBRE LOS ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ELE41	
6.1.	Objetivos de la investigación	41
6.2.	Metodología de la investigación	42
6.2.1.	Participantes.....	42
6.2.2.	Instrumentos y procedimiento de la investigación	43
6.2.2.1.	El cuestionario sobre los estilos de aprendizaje de ELE.....	43
6.2.2.2.	El cuestionario sobre las estrategias de aprendizaje de ELE	44
6.3.	Resultados	44
6.3.1.	Investigación sobre los estilos de aprendizaje de ELE.....	44
6.3.2.	Investigación sobre las estrategias de aprendizaje de ELE	47
6.4.	Discusión.....	53
7.	CONCLUSIÓN.....	56
8.	BIBLIOGRAFÍA	58
9.	INDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS	64
10.	APÉNDICES.....	65

SAŽETAK

Zahvaljujući globalizaciji društva u kojem živimo, postalo je uobičajeno da govornici određenog jezika, uz svoj rodni, poznaju i govore još barem jedan strani jezik zahvaljujući kojem uspješnije posluju i djeluju u suvremenom društvu. Uvjerljivo najviše govornika ima kineski jezik kojim govori više od 1,2 milijarde ljudi, a potom slijede španjolski i engleski jezik (Simons, 2017). Kako ističe Hina (2016 prema Index.hr, 2016), „u Hrvatskoj dva ili više strana jezika uči 44,5 posto učenika.“

Proces učenja stranog jezika kompleksan je, zahtjevan i dugotrajan proces, potaknut različitim motivima, a može se odvijati svjesno ili nesvjesno, ovisno o okruženju. Tijekom učenja stranih jezika učenik razvija svoju komunikacijsku kompetenciju kako bi unutar određene zajednice komunicirao na prikladan način te ovladao jezičnim normama poput izvornih govornika tog jezika. Postizanje komunikacijske kompetencije nameće se kao ultimativni cilj učenja stranog jezika, a ono što uvelike utječe na cjelokupni proces učenja su individualni čimbenici kao što su motivacija, jezična nadarenost, osobine ličnosti, dob učenika te stilovi i strategije kojima se učenici koriste prilikom učenja stranog jezika. Upravo su zadnje spomenuti čimbenici predmet ovog diplomskog rada.

Dok se stilovi odnose na načine prikupljanja, obrađivanja te pohrane informacija i određeni su prethodnim iskustvima, genetikom ili kulturom učenika, strategije učenja uključuju tehnike, aktivnosti i metode koje učenici primjenjuju kako bi njihovo učenje bilo što učinkovitije. Postoje brojne podjele stilova i strategija, a autorica ovog diplomskog rada odlučila je koristeći VAK upitnik istražiti koji od tri stila učenja – vizualni, auditivni ili kinestetički – dominira među studentima prve godine studija španjolskog jezika i književnosti. Također, uz stilove učenja, u okviru ovog diplomskog rada autorica se osvrnula i na strategije učenja pa je tako koristeći SILL instrument autorica istražila koje od četiri skupine strategija – kognitivne, metakognitivne, društvene ili afektivne – prevladava unutar spomenutog uzorka ispitanika.

Ključne riječi: *stilovi učenja, strategije učenja, proces učenja, strani jezik, španjolski jezik, VAK upitnik, SILL*

RESUMEN

Debido a la globalización de la sociedad, es común que los hablantes de una lengua, junto a su lengua materna, sepan y hablen al menos un idioma que les facilita funcionar en la sociedad moderna. Indiscutiblemente la mayoría de los hablantes de una lengua extranjera son los hablantes del chino (1,2 billón de hablantes), y después siguen el español e inglés (Simons, 2017). Según la Agencia de noticias croata (orig. *Hrvatska izvještajna novinska agencija, Hina*) (2016 en Index.hr, 2016), “el 44,5% de los estudiantes croatas aprenden uno o dos idiomas”.

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es complejo, exigente y requiere mucho tiempo, está motivado por diversas razones y se puede realizar consciente o inconscientemente, según el entorno. Durante el aprendizaje de un idioma, el estudiante desarrolla sus habilidades de comunicación para ser capaz de comunicarse dentro de una comunidad y dominar los estándares del idioma como lo hacen los hablantes nativos de ese idioma. Lograr la competencia comunicativa es el objetivo final del aprendizaje de una lengua extranjera, y lo que afecta en gran medida todo el proceso de aprendizaje son los factores individuales como la motivación, las habilidades lingüísticas, la personalidad, la edad de los alumnos y los estilos y estrategias utilizados por los alumnos para aprender un idioma. Los últimos factores mencionados son el tema de esta tesis.

Mientras los estilos se relacionan con formas de recolectar, procesar y guardar informaciones, y están determinados por las experiencias previas, la genética o cultura de los estudiantes, las estrategias de aprendizaje incluyen las técnicas, actividades o los procedimientos que los estudiantes aplican para que su aprendizaje sea más efectivo. Hay una serie de estilos y estrategias, y el autor de esta tesis, usando el cuestionario VAK, explora cuál de los tres tipos de aprendizaje – visual, auditivo o kinestésico – domina entre los estudiantes del primer año de los estudios de lengua y literatura española. Además de los estilos de aprendizaje, el autor también discute sobre las estrategias de aprendizaje. Usando el instrumento SILL investiga cuáles de los cuatro grupos de estrategias – cognitivas, metacognitivas, sociales o afectivas – prevalecen dentro de la muestra de encuestados mencionada anteriormente.

Palabras clave: *estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, proceso de aprendizaje, lengua extranjera, español, cuestionario VAK, SILL*

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, especialmente con la extensión de la Unión Europea, ha crecido la necesidad de conocer lenguas extranjeras. El multilingüismo se ha convertido en un importante segmento de nuestras vidas, y hablar al menos un idioma se ha mostrado extremadamente beneficioso. No importa de qué aspecto se trate – social, financiero o cualquier otro – ser capaz de comunicar en lenguas extranjeras es una inevitable necesidad contemporánea. La edad en la que los niños empiezan a aprender un idioma también demuestra su importancia. En cuanto al sistema educativo en Croacia, según la “Ley de la Enseñanza y Educación Primaria y Secundaria” (orig. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*), los estudiantes croatas aprenden lenguas extranjeras ya desde el primer grado (Narodne novine, 2017). También, sucede frecuentemente que los niños ya en los jardines de infancia aprenden un idioma y por esto ya en el primer grado pueden especificar los objetos que están a su lado y comunicarse con los demás usando el vocabulario básico.

Teniendo en cuenta la importancia de los idiomas, es necesario analizar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y esto incluye también los estilos y estrategias que los estudiantes usan haciéndolo. El ámbito de la investigación del proceso de dominación¹ de las lenguas extranjeras pertenece a las disciplinas científico-investigativas recientes “cuyo número y diversidad, e incluso los resultados de varias investigaciones, provienen de la variedad y complejidad de los procesos bajo la investigación, ambientes en los que estos procesos suceden y también de distintas direcciones científico-investigativas” (Medved Krajinović, 2010: 4). Lo confirma también Muñoz Licerias (1992), quien acentúa el acceso abierto a todos los materiales y trabajos sobre el proceso del aprendizaje. No importa de qué idioma se trate – se debe prestar atención a este ámbito y hacer investigaciones constantes para estar conscientes de los cambios que suceden e influyen al proceso de aprendizaje.

Según Melero Abadía (2000: 154), la actividad de aprendizaje incluye “toda actividad de clase que la/el estudiante tiene que llevar a cabo para conseguir un objetivo didáctico fijado previamente.” Las actividades a las que los estudiantes se dedican con el fin de aprender pueden

¹ Mientras en la literatura inglesa los términos *aprendizaje* y *adquisición* se usan independientemente y tienen el mismo significado, en algunos países europeos, como por ejemplo en Croacia, los lingüistas prefieren usar el término *dominación* (orig. *ovladavanje*) que “sirve como denominación general para ambos términos” (Medved Krajinović, 2010: 4).

ser conscientes e inconscientes. En el caso de una lengua extranjera, el fin de estas actividades es alcanzar un cierto nivel de competencia comunicativa que, en la mayoría de los casos, es el nivel de los hablantes nativos. Durante el proceso de aprendizaje los estudiantes usan varios estilos y estrategias de aprendizaje para que puedan dominar todas las normas de la lengua meta. Los estilos y estrategias que se usan para dominar un idioma representan los conceptos claves y, por el valor que tienen, forman una parte importante en la programación de las clases de las lenguas extranjeras. Tal como dice Božinović (2012: 2), su papel incluye “relacionar la memoria a corto y largo plazo, la codificación, la búsqueda de distintas informaciones y la invocación de los datos de la memoria a largo plazo” y por esto hoy en día los estudiantes tienen el papel activo y usan conscientemente varios estilos y estrategias mentales para organizar el sistema lingüístico que están aprendiendo y para avanzar las propias competencias. Pero, las técnicas, actividades o procedimientos que usa cada uno de ellos no son siempre iguales.

Los estilos y estrategias de aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE²) se elaboran en esta tesis desde el punto de vista teórico e investigativo, y por esto la tesis consiste en dos partes. La parte teórica presenta los conceptos claves de aprendizaje de una lengua extranjera, definiendo la competencia comunicativa como el objetivo final del aprendizaje y explicando los estilos y estrategias usados por los estudiantes para lograrla. La segunda parte de esta tesis aporta los resultados de la investigación sobre los estilos y estrategias usados por 38 estudiantes croatas del primer año en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb, en el Departamento de Estudios Románicos. El objetivo de esta tesis es presentar los estilos y estrategias usados en el proceso de aprendizaje de un idioma explicando cuáles de estos dominan entre el grupo analizado.

² En el título de esta tesis el término *español como lengua extranjera* se sustituye con la abreviatura ELE.

2. PROCESO DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

En la edad menor los idiomas se aprenden porque éstos forman parte de las asignaturas del currículo escolar³ (European Commission *et. al*, 2017) y los estudiantes tienen que elegir una, o en algunos países europeos (los estudiantes tienen la posibilidad aprender) incluso tres o cuatro lenguas (Mihaljević Djigunović, 2009). Afuera del aula y del mundo escolar, las razones de aprendizaje pueden ser distintos. Aparte de comunicarse, los motivos más frecuentes son aquellos financieros porque el conocimiento de una lengua extranjera puede ser muy útil y ofrecer varias posibilidades de empleo. Por ejemplo, la mayoría de las empresas desarrolla su negocio en varios mercados internacionales y mantener una posición fuerte y estable en la economía global presenta un objetivo considerablemente importante. Consciente de todo esto, las empresas buscan a los candidatos con conocimientos de varias lenguas extranjeras, y si uno de sus empleados ya conoce un idioma, esto le puede llevar a muchos reconocimientos o promociones especiales. El conocimiento de un idioma también puede ofrecer una experiencia única a los viajeros. Las personas a las que les gusta conocer distintas partes del mundo y diferentes culturas, lugares y formas de vida, el conocimiento del idioma local puede ofrecer una experiencia extremadamente positiva. Se encuentran los lugares fácilmente, es más simple pedir direcciones e incluso pedir comida, y el conocimiento de una lengua extranjera puede facilitar la comprensión de la cultura de un país, la interacción con la gente nueva o el establecimiento de las relaciones amistosas. Hablando de las ventajas de aprender los idiomas no se puede evitar el hecho de que el conocimiento de una cierta lengua extranjera mejora las propias capacidades cognitivas y analíticas porque el proceso de aprender es difícil y exigente e implica hacer ejercicios mentales. De esta manera los estudiantes pueden mejorar su propia personalidad y aumentar su sentido de autoestima. También, el aprendizaje de un idioma puede mostrar una perspectiva diferente de la cultura propia y ampliar los horizontes hacia ella.

³ Según los datos publicados en “Key Data on Teaching Languages at School in Europe” (European Commission *et al.*, 2017), la mayoría de los estudiantes europeos empiezan estudiar un idioma entre seis y ocho años, pero también hay países donde los estudiantes empiezan estudiar una lengua extranjera en su tercer año.

Pese a que el inglés tenga la imagen de la lengua más difundida, año tras año los datos sobre los hablantes del español cambian en su favor. Según el Instituto Cervantes⁴, 572,6 millones de personas de la población mundial hablan español y 477 de ellos son hablantes nativos. Según las previsiones “la comunidad hispanohablante seguirá creciendo hasta rozar, a mitad de siglo, los 754 millones de personas con distinto grado de dominio de la lengua.” (Cervantes.es, 2017a) Estos números muestran el “poder lingüístico” que tiene el español y lo confirma también Santos Gargallo (2010: 7) observando que, con el número de los estudiantes crece también “una serie de iniciativas institucionales y privadas”. Es interesante también observar el hecho de que varios colegios privados en Croacia añaden los idiomas en sus programas y por esto los estudiantes de, por ejemplo, relaciones públicas aprenden italiano, español, alemán, francés e inglés durante el estudio. Esto es una prueba evidente de que las lenguas son unos factores inevitables de la vida contemporánea y confirman el proverbio que dice que el valor de la persona crece con el número de los idiomas que habla.

No importa si se trate de español u otras lenguas, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es un fenómeno complejo determinado por varios factores distintos que están relacionados entre sí e influyen uno a otro. Según Neuner y Hunfeld (1993 en Melero Abadía, 2000), hay diez factores que influyen a los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras: (1) propuestas procedentes de la pedagogía y de la investigación didáctica, (2) repercusiones de las nuevas aportaciones de la lingüística, (3) conceptos e ideas que se tienen del país o países donde se habla la lengua extranjera, (4) condiciones individuales de aprendizaje y las características específicas del grupo, (5) experiencias del proceso de aprendizaje de otra lengua extranjera diferente, (6) ideas procedentes del trabajo con textos literario, (7) objetivos concretos del curso (por ejemplo, español para turistas o inmigrantes), (8) modos de enseñanza y aprendizaje del propio país, (9) forma de enseñar en la clase de lengua materna y (10) aplicación de las aportaciones procedentes de la psicología del aprendizaje y de la psicología genética.

⁴ El Instituto Cervantes es „la institución pública creada por España en 1991 para promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior. En sus actividades, el Instituto Cervantes atiende fundamentalmente al patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante. Está presente en 87 centros distribuidos en 44 países por los cinco continentes. Además, cuenta con dos sedes en España, la sede central de Madrid y la sede de Alcalá de Henares.“ (Cervantes.es, 2017b)

2.1. Evolución del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera

Littlewood (2004) dice que el debate sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras existe muchos siglos. Lo confirma también Pallotti (1998: 16) diciendo que “la adquisición de las segundas lenguas fue observada y, en un cierto sentido, estudiada de antigüedad”. El primer método de aprendizaje de una lengua – Método de gramática y traducción, conocido también como el Método tradicional – aparece en los fines del siglo XVIII (Martín Martín, 2000). En estos tiempos los estudiantes, como se ve del nombre de este método, aprendían a memoria las reglas gramaticales. Pese al hecho de que en estos tiempos los estudiantes aprendían en esta manera las “lenguas muertas” como el latín (Melero Abadía, 2000), este método todavía se puede encontrar en las aulas. Se trata de una pura memorización de las reglas o del vocabulario de un idioma que después se va a implementar en situaciones concretas.

Como la sociedad en general, así los procesos de enseñanza también cambiaban por los siglos. Como lo nota Llovet Vilà (2009: 1), “la búsqueda del método ideal en la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras ha sido una constante durante la mayor parte de la historia de su enseñanza, lo que ha derivado en la proliferación de un gran número de métodos.” La revolución más grande en cuanto a los métodos de aprendizaje de las lenguas sucede en 1977 con el Enfoque natural, el método que se basa en el uso de la lengua en las situaciones comunicativas sin recursos de la lengua materna y sin la referencia al análisis gramatical (Richards y Rodgers, 1986). Se puede decir que en este método se pueden encontrar raíces de las maneras contemporáneas de aprender los idiomas con el fin de obtener la competencia comunicativa. El estudiante se convierte en el protagonista y la persona responsable de su propio aprendizaje. Él mismo “impone sus estrategias y modos preferidos de trabajo mediante la negociación que estará presente durante todo el proceso de enseñanza/aprendizaje” (García *et al.*, 1994: 71). Esto es válido hoy también. El estudiante tiene un papel activo en su propio proceso de aprendizaje, desarrolla sus estilos y estrategias de aprendizaje, y el docente no es el protagonista de este proceso, sino facilita el proceso y estimula la cooperación entre los estudiantes u otros docentes también (Littlewood, 2012).

2.2. Ámbitos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera

De qué manera se aprende una lengua extranjera y cuál vía emplea el aprendiz, ha sido una de las dicotomías más importantes en el proceso de aprendizaje. Martín Martín (2000) diferencia dos maneras de aprender una lengua – sea la lengua materna⁵ o la lengua extranjera⁶ / la segunda lengua⁷. Según Martín Martín (2000: 53), existen dos vías de aproximación que no son necesariamente incompatibles: “la vía natural, de exposición a la lengua, subconsciente o inconsciente, sin reglas ni listas de vocabulario, sin profesor, sin correcciones, etc.” y “la vía formal o explícita (generalmente en el aula), consciente, con presentación paulatina de la L2, con reglas, ejercicios de práctica, con un profesor que corrige, etc.”

La dicotomía más conocida en el ámbito del proceso de aprendizaje es la distinción entre los términos *aprendizaje* y *adquisición* hecha por Krashen (1985). Krashen utiliza los términos de aprendizaje y adquisición para describir los procesos mentales:

La adquisición del lenguaje es un proceso subconsciente. El aprendizaje, al contrario, es algo consciente, consecuencia bien de una situación formal de aprendizaje o de un programa de estudio individual. Las situaciones de aprendizaje formal se caracterizan por la presencia de realimentación o correcciones de errores, ausentes en los contextos de adquisición, y el aislamiento de reglas, la presentación de contextos lingüísticos artificiales que introducen un único aspecto gramatical cada vez. (Krashen y Seliger, 1975 en Muñoz Licerias, 1992: 146)

Para dar la primera explicación teórica de diferentes formas del proceso de dominar idiomas, Krashen presentó el modelo del monitor, que anteriormente fue sugerido por William Labov en 1970 (Muñoz Licerias, 1992). El modelo del monitor propuesto por Krashen (1985) se basa en cinco hipótesis. La primera es la hipótesis del aprendizaje-adquisición que distingue estos términos. Sigue la hipótesis del monitor que dice que el aprendizaje consciente, es decir el conocimiento explícito puede actuar como corrector o revisor y no como iniciador de mensajes. La tercera hipótesis es la del orden natural según que la adquisición de las estructuras de una segunda lengua se hace con independencia de la instrucción o de la lengua materna del aprendiz, mientras la cuarta hipótesis sobreentiende que el estudiante adquiera un idioma lengua materna exponiéndose a éste. La última hipótesis es la del filtro afectivo que dice que hay un filtro

⁵ La *lengua materna*, conocida también como la primera lengua (L1), es “la lengua que se ha adquirido primera y representa la primaria lengua de comunicación” (Medved Krajnović, 2010: 2-3).

⁶ La lengua extranjera (LE) es la lengua “que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional” (Santos Gargallo, 2010: 21).

⁷ La segunda lengua (L2) es la lengua “que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende (Santos Gargallo, 2010: 21)

afectivo que puede ser motivación, autoestima o ansiedad que puede modificar el contenido lingüístico que el estudiante recibe. Según algunos lingüistas (Medved Krajinović, 2010), la diferencia entre adquisición y aprendizaje hecha por Krashen hoy no se acepta porque la mayoría de los resultados de varias investigaciones contemporáneas ha mostrado que estos dos procesos existen simultáneamente y es muy difícil separarlos.

Como ya se ha mencionado, los procesos de adquisición y aprendizaje frecuentemente son entrelazados, y a veces es muy difícil diferenciarlos. Puesto que se trata de los procesos complejos, las investigaciones de estos procesos también son muy diversas. Como observan varios autores, como por ejemplo Gass (2000), Gass y Selinker (2008) o previamente mencionada Medved Krajinović (2010) refiriéndose a la definición de ICoSLA⁸, la adquisición de segundas lenguas es un campo teórico y experimental de estudio que analiza el fenómeno del desarrollo del lenguaje sin poner interés dónde y en qué contexto este desarrollo está sucediendo. Este campo de investigación trata de mejorar la comprensión de la manera en la que sucede el desarrollo de todas las lenguas que no son la primera lengua del hablante. Independientemente de la lengua que se aprende, cada estudiante trata de desarrollar la capacidad de comunicarse y comportarse de la manera de ese idioma, y esto sobreentiende la implementación de las reglas gramaticales y otros elementos lingüísticos en el uso de la lengua meta. Lo confirma Baralo (1995: 63), “el objetivo final es conseguir una competencia lingüística y comunicativa lo más cercana posible a la competencia nativa”. Precisamente esto es la competencia comunicativa y, como lo denota Hymes (1971: 22) es “relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma”.

En el capítulo que sigue se explica el concepto de *competencia comunicativa* y su papel en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

⁸ ICoSLA denota Comisión Internacional Sobre la Adquisición Segundas Lenguas (orig. *International Commission on Second Language Acquisition*), un foro en el Internet que reúne a los expertos nombrados en el campo de la investigación en el proceso de dominar las lenguas y proporciona informaciones (definiciones, papeles de investigación, datos de las conferencias científicas, correos electrónicos etc.) relacionados con el ámbito (Medved Krajinović, 2010).

3. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA COMO EL OBJETIVO FINAL DEL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

El término *competencia* pertenece al grupo de las expresiones más discutidas en lingüística general y aplicada (Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007; Medved Krajinović, 2010) y es el ejemplo típico que demuestra el desacuerdo entre los lingüistas en definir un término tan importante. Saville-Troike (2006) propone su definición global que sobreentiende que la competencia comunicativa es todo lo que un hablante de una comunidad debe saber para comunicar en un modo adecuado. Según Medved Krajinović (2010: 9), la competencia comunicativa se refiere a

“los conocimientos de la lengua (fonética y fonología y niveles morfosintáctico, léxico-semántico y discursivo), pragmáticos (el uso social de la lengua según el contexto comunicativo), general enciclopedistas (el tema) y específico culturales (particularidades del contenido de la comunicación en cuanto al ámbito y las particularidades culturales de esta sociedad)”.

Los estudiantes de una lengua extranjera pesan a alcanzar el nivel de los hablantes nativos de una lengua y esto, según Davies (2003), sobreentiende adquirir el idioma en la infancia, poseer el conocimiento intuitivo de las reglas gramaticales (lo que es aceptable y lo que no lo es), tener la capacidad única en producir las expresiones gramaticalmente correctas y usar el discurso que es fluido, creativo y apropiado en comunicación, y, evidentemente, desarrollar la capacidad natural de traducir en su lengua de los nativos.

Puesto que hay una variedad de los puntos de vista sobre la competencia comunicativa, existen también varios modelos que elaboran este término: el modelo de competencia comunicativa propuesto por Canale y Swain (1981) que incluye cuatro subcompetencias – gramatical, sociolingüística, estratégica y discursiva; el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell que incluye cinco subcompetencias – sociocultural, discursiva, lingüística, accional y estratégica (Celce-Murcia *et al.*, 1995) centrándose en el mismo tiempo en la subcompetencia discursiva (Cenoz Iragui, 2004: 461); y el modelo de Bachman y Palmer (1996) que divide la competencia en la lengua en dos – competencia organizativa que sobreentiende la competencia gramatical y la textual y la competencia pragmática que sobreentiende la competencia elocutiva y la sociolingüística. Pese a que existan varios modelos, el modelo del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación representa el estándar internacional que define la competencia lingüística y las destrezas lingüísticas de los estudiantes

en una escala de niveles de un A1, que es el nivel básico, hasta un C2, que es el nivel de los hablantes nativos (Cambridgeenglish.org, 2018). Precisamente este modelo se describe más detalladamente en el capítulo que sigue.

3.1. Modelo del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

Según el MCER (2002), la competencia comunicativa tiene tres componentes – las *competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas* – y se define como conocimiento y habilidad de usar las fuentes lingüísticas que pueden formar mensajes bien estructurados. La competencia lingüística sobreentiende seis subcompetencias: (1) léxica que “es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” y que “se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” (MCER, 2002: 108); (2) gramatical que “se puede definir como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos” (MCER, 2002: 110); (3) semántica que “comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno” (MCER, 2002: 112); (4) fonológica que supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de: fonemas y alófonos, rasgos fonéticos que distinguen fonemas, composición fonética de las palabras, prosodia, reducción fonética; (5) ortográfica que “supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos” (MCER, 2002: 114) y (6) ortoépica que supone el conocimiento de las convenciones ortográficas, la capacidad de consultar un diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas en los diccionarios para la representación de la pronunciación, el conocimiento de la repercusión que las formas escritas, sobre todo, los signos de puntuación, tienen en la expresión y en la entonación y la capacidad de resolver la ambigüedad en función del contexto.

La competencia sociolingüística se refiere al conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua (MCER, 2002). Los aspectos de esta competencia son los marcadores lingüísticos de relaciones sociales que “difieren ampliamente según las distintas lenguas y culturas, dependiendo de factores tales como el estatus relativo, la cercanía de la relación, el registro del discurso, etc.” (MCER, 2002: 116); las normas de cortesía que proporcionan una de las razones más importantes para alejarse de la aplicación literal del principio de cooperación” (MCER, 2002: 116) y “varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos interétnicos, sobre todo, cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente” (MCER, 2002: 116); las expresiones de la sabiduría popular que “incorporan a la vez que refuerzan actitudes comunes” (MCER, 2002: 117) y “contribuyen de forma

significativa a la cultura popular” (MCER, 2002: 117); las diferencias de registro; el dialecto y el acento que ayudan a reconocer los marcadores lingüísticos de la clase social y la precedencia regional, el origen nacional, el grupo étnico y el grupo profesional (MCER, 2002: 118).

La competencia pragmática se refiere “al conocimiento que posee el usuario o alumno desde los principios” (MCER, 2002: 120) y sobreentiende la subcompetencia discursiva y subcompetencia funcional y un aspecto que forma su parte – subcompetencia de planificación. Mientras la subcompetencia discursiva presenta “la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua” y “comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación”, la subcompetencia funcional “supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos” (MCER, 2002: 120-122).

En cuanto a la competencia estratégica, que forma parte de otros modelos de competencia comunicativa, los autores de MCER no la consideran parte de la competencia comunicativa, pero no excluyen las estrategias de este concepto y del proceso de aprendizaje en total. Bajo el término *competencia estratégica*, se sobreentiende el uso de las estrategias en un sentido muy amplio (Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007). Según MCER (2002: 60), “el uso de las estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación”.

Todas las categorías aquí utilizadas pretenden caracterizar las áreas y los tipos de competencias asimiladas por un agente social, es decir, las representaciones internas, los mecanismos y las capacidades, la existencia cognitiva que se considera que explica el comportamiento y la actuación observable. Al mismo tiempo, cualquier proceso de aprendizaje contribuye al desarrollo o la transformación de esas representaciones, de esos mecanismos y de esas capacidades de carácter interno. (MCER, 2002: 14)

4. ESTILOS DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

4.1. Factores de aprendizaje de una lengua extranjera

Los métodos de aprender una lengua extranjera durante las varias épocas cambiaban, pero los factores que lo determinan se han mantenido hasta hoy. Según Medved Krajinović (2010), el proceso de aprendizaje pertenece a uno de los ámbitos esenciales de las investigaciones psicológicas y se define como el proceso que incluye cambios permanentes en el comportamiento de las personas. Aunque el resultado del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera sea la capacidad de usarla al nivel del hablante nativo, lo que en gran medida determina este proceso son los factores o las diferencias individuales (orig. *individual differences*) que condicionan el proceso y lo facilitan o lo dificultan. El interés por ellos apareció en los años setenta cuando los factores individuales se convirtieron en uno de los temas más importantes en el ámbito del proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras (Ellis, 2004). Estos factores son la inteligencia de los aprendices, su memoria, la edad, la aptitud de los aprendices para aprender una lengua extranjera y su actitud frente a esa lengua y su cultura, la motivación y sus experiencias previas, las expectativas acerca del profesor y sus métodos de enseñanza, los estados físicos y psicológicos de los aprendices, su personalidad, la posible ansiedad hacia la lengua y los estilos y estrategias usados por los estudiantes (Skehan, 1991; Cortés Moreno, 2001; Dörnyei y Skehan, 2003; Ellis, 2004; Medved Krajinović 2010). Todos estos factores interactúan y dependen uno del otro. Hablando de la relación entre los factores individuales, Dörnyei y Skehan (2003) constatan que la motivación está relacionada con las estrategias de aprendizaje, y el uso de las estrategias puede animar a los estudiantes, facilitar la evaluación y el progreso o posibilitar el establecimiento de los objetivos motivacionales que hay que alcanzar. Otro ejemplo se refiere a la relación entre la motivación y la actitud de los aprendices. Si, por ejemplo, el estudiante tiene una motivación fuerte para aprender una lengua o muestra el interés por la cultura asociada con esta lengua, esto es una predisposición hacia la actitud positiva y de esta manera se favorece el aprendizaje.

Aunque cada uno de los factores mencionados tiene un papel significativo, los que se van analizar más detalladamente en esta tesis son los estilos y estrategias, dos factores individuales que intervienen en el aprendizaje de una nueva lengua y que se destacan con su aplicación directa y su tangibilidad (Radić-Bojanić, 2012).

Según Vaseghi *et al.* (2012: 441), “los estilos de aprendizaje traen mucha atención entre los lingüistas y comunidad académica contemporánea porque influyen directamente al proceso de enseñanza y en la manera individual de aprender”. Dunn y Griggs (1998) a los estilos añaden la actitud, las preferencias y las conductas de los aprendices. Tal y como dice Willing (1987 en Ellis, 2004: 534), “los estilos de aprendizaje poseen dos dimensiones – la dimensión cognitiva y la dimensión afectiva – y, en términos simples, son los métodos preferidos de coleccionar, procesar y guardar notificaciones para usarlas después”. La mayoría de los estudiantes no percibe cuál estilo les convenga más, pero son conscientes que hay actividades que les posibilitan aprender más. Dunn y Griggs (1998) anotan que el 80 por ciento de los estilos de aprendizaje de cada uno son biológicamente determinados. Lo confirman también Vaseghi *et al.* (2012: 441) constatando que “el estilo de aprendizaje de una persona puede ser caracterizado por sus experiencias previas, por la genética o por la cultura”. Por ejemplo, cada estudiante memoriza la materia diferentemente: unos memorizan escuchando las explicaciones de los profesores y ellos pertenecen al grupo auditorio, mientras otros memorizan tomando notas y estos pertenecen al grupo de los aprendices visuales. Tal y como dice Oxford (2003), cada estudiante es más eficaz en su elemento (orig. *comfort zone*) que se puede extender practicando.

Según Ellis (1992), existen dos importantes corrientes en la investigación de los estilos de aprendizaje en el ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras.

Por una parte, se hallarían las investigaciones que aplican los criterios de la psicología y que en gran parte se centran en estudiar la dependencia o independencia de campo. (...) La segunda corriente correspondería a aquellos estudios que buscan identificar las características de diferentes aprendices ante distintas tareas y ante la planificación de su aprendizaje. (Villanueva, 2010: 249-250)

Durante el proceso educativo los estudiantes a menudo intentan adaptarse a su entorno y la forma en que el profesor los expone, y puede suceder que cambien forzosamente su estilo de aprendizaje (Grgić y Kolaković, 2010). Los estudiantes hoy tienen que aprender cómo se aprende en varias otras maneras. Eso les puede ayudar en la ampliación de sus capacidades.

Antes de definir los estilos de aprendizaje y exponer su categorización, esta tesis presenta el marco teórico sobre los estilos usados en el aula por los estudiantes.

4.2. Marco teórico de los estilos de aprendizaje

Las primeras investigaciones de los estilos de aprendizaje las hicieron Herman A. Witkin, Carol Ann Moore, Donald Goodenough y Phillip Cox en 1977, pero uno de los modelos de los estilos más conocidos lo hicieron Dunn y Dunn en 1978 (Vaseghi *et al.*, 2012) y, además de ser el primero, este modelo es especial porque reúne elementos varios psicológicos y globales⁹ (Grgić y Kolaković, 2010: 80). Tal y como lo dicen Vaseghi *et al.* (2012), el modelo de Dunn y Dunn determina 21 elementos que son organizados en cinco grupos de estímulo que afectan el proceso de aprendizaje – ambientales (sonidos, luz, temperatura y diseño), emocionales (motivación, persistencia, responsabilidad y elementos estructurales), sociológicos (aprendices), físicos (percepción, *intake*¹⁰, tiempo, movilidad) y psicológicos (elementos analíticos-globales, hemisferio cerebral derecho-izquierdo, elementos reflectados-impulsivos). Muy pronto, las investigaciones de Gary E. Price, Rita Dunn y William Sanders en 1980 y las investigaciones de Walter Barbe y Michael Milone en 1981, cuyos participantes eran los niños y adolescentes, mostraron que el uso de los estilos depende de la edad. Según Barbe y Milone (1981), los niños prefieren el estilo auditivo porque su interacción depende de lo que oyen y dicen, y los adolescentes apetece los estilos visual y kinestésico.

En 1987 Willing hizo una distinción entre dos dimensiones de los estilos – holística versus analítica (que es similar al campo dependiente/independiente distinción) y activa versus pasiva – y estableció cuatro estilos básicos: *concreto* (orig. *concrete*), *analítico* (orig. *analytical*), *comunicativo* (orig. *communicative*) y *orientado hacia autoridad* (orig. *authority-oriented*) (Ellis, 2004). En el mismo año Joy M. Reid, analizando los estilos de aprendizaje de los hablantes nativos de inglés y de sus estudiantes, presentó cuatro estilos – visual, auditivo, kinestésico y táctil – y dos estilos sociales – grupal e individual (Ellis, 2004). Usando su cuestionario¹¹ de preferencias de estilos de aprendizaje perceptivo (orig. *Perceptual learning*

⁹ Grgić y Kolaković (2010) hacen diferencia entre el estilo cognitivo y global. Mientras el *estilo cognitivo* representa un modo de organizar el medio ambiente por los aprendices dividiéndolo en términos y usando propias capacidades (es un estilo analítico), el *estilo global* ayuda a los estudiantes entender la importancia y el sentido de aprendizaje de una materia y por esto ellos primero quieren percibir la imagen total y después se concentran en los detalles.

¹⁰ El termino *intake* se refiere a “los datos de salida (las producciones del alumno)” (Izquierdo Gil, 2004: 414).

¹¹ Las respuestas de cuestionario de preferencias de estilos de aprendizaje perceptivo de Reid, hecho en 98 países entre 1388 estudiantes, mostraron que los estilos cambian con el progreso de los aprendices y que los estilos eran relacionados directamente con su género, programa de estudio, clases, lengua nativa y la cantidad de las clases en la segunda lengua (Vaseghi *et al.*, 2012).

style preference), Reid mostró que todos los aprendices tienen sus propias características, las diferencias individuales, en cuanto al proceso del aprendizaje (Vaseghi *et al.*, 2012).

Hong y Miligram (2000) hicieron diferencia entre los estilos usados en el ambiente formal (escuela) y en el ambiente informal (casa) y mostraron que existían también diferencias culturales. Como ejemplo por lo dicho, los autores hicieron comparación entre los estudiantes estadounidenses y coreanos: mientras los estadounidenses prefieren las instrucciones orales, a los coreanos les apetece tenerlas escritas. Un año después Fleming (2001) describió los estilos de aprendizaje como características individuales y maneras preferidas de unir, organizar y pensar sobre las informaciones. Sus estilos se encuentran bajo el acrónimo VARK y son visual (orig. *visual*), auditivo (orig. *aural*), leer/escribir (orig. *read/write*) y kinestésico (orig. *kinesthetic*). Según Flemming (2001), los aprendices que usan el estilo visual prefieren mapas, gráficos, diagramas, imágenes, marcadores y diferentes colores; los aprendices que usan el estilo auditivo aprenden discutiendo los temas con sus maestros y otros estudiantes, explicar nuevas ideas a otros y usan grabador; a los estudiantes que aprenden leyendo/escribiendo estudiantes les gusta aprender por ensayos, libros de texto, definiciones, lecturas y tomando notas; los aprendices que usan el estilo kinestésico prefieren aprender por excursiones de campo o los laboratorios. En los últimos años los lingüistas continúan hacer varias investigaciones en el ámbito de los estilos y el campo en el que lo hacen es la psicología educacional (Coffield *et al.*, 2004 en Gass, Selinker, 2008).

4.3. Clasificación de los estilos

En algunas culturas los niños aprenden observando (visualmente), imitando su ambiente y usando sus sentidos (kinestésicamente y táctilmente), mientras los estilos que dominan el proceso de enseñanza en el aula son el estilo auditivo y el estilo visual (Grgić y Kolaković, 2010). Para los estudiantes es importante combinar varios estilos y por esto los docentes tienen que adaptar sus clases para que consigan los resultados óptimos.

En los capítulos que siguen está presentada la clasificación más usada. Se trata del modelo de la programación neurolingüística de Bandler y Grinder, llamado visual-auditivo-kinestésico

(VAK). Aunque existen diferentes modelos¹², excepto del modelo de Richard Bandler y John Grinder, esta tesis presenta también brevemente el modelo de David Kolb que sirvió de instrumento a muchas investigaciones científicas (Romero Agudelo *et al.*, 2010).

4.3.1. Modelo de la programación neurolingüística de Bandler y Grinder

Tal y como lo denota Cisneros Verdeja (2004), este modelo toma en cuenta tres grandes sistemas para representar mentalmente las informaciones – el visual, el auditivo y el kinestésico.

Utilizamos el sistema de representación visual siempre que recordamos imágenes abstractas (como letras y números) y concretas. El sistema de representación auditivo es el que nos permite oír en nuestra mente voces, sonidos, música. Cuando recordamos una melodía o una conversación, o cuando reconocemos la voz de la persona que nos habla por teléfono, estamos utilizando el sistema de representación auditivo. Por último, cuando recordamos el sabor de nuestra comida favorita, o lo que sentimos al escuchar una canción estamos utilizando el sistema de representación kinestésico. (Cisneros Verdeja, 2004: 30)

Comentando el porcentaje de las personas que pertenecen a cada uno de los estilos, Cisneros Verdeja (2004: 31) dice: “se estima que un 40 por ciento de las personas es visual, un 30 por ciento auditivo y un 30 por ciento kinestésico”.

4.3.1.1. Estilo auditivo

En el caso del estilo auditivo, las informaciones de llegada vienen por el modo auditivo que es crucial por el proceso de aprendizaje. Los aprendices auditivos quieren oír las noticias y escuchando, por ejemplo, las clases de 40-50 minutos consiguen memorizar 75 por ciento de los datos nuevos (Grgić y Kolaković, 2010). Grgić y Kolaković (2010) ofrecen número muy interesante en cuanto a los estudiantes auditivos: los científicos estadounidenses demostraron que menos de 25 por ciento de los estudiantes es auditivo y por esto son extremadamente orientados hacia la actuación vocal de los docentes. Tal y como lo denotan, los auditivos se dan

¹² Cisneros Verdeja (2004), en el “Manual de estilos de aprendizaje”, menciona seis modelos: modelo de los cuadrantes cerebrales de Herrmann, modelo de Felder y Silverman, modelo de Kolb, modelo de programación neurolingüística de Bandler y Grinder, modelo de los hemisferios cerebrales y modelo de las inteligencias múltiples de Gardner. También hay que mencionar la clasificación hecha por Oxford (1993) que divide estilos de aprendizaje en cinco grupos que contienen los estilos opuestos: (1) los estilos relacionados con el uso de sentidos físicos mientras estudiando y trabajando – estilo visual, estilo auditivo y estilo activo (orig. *hands-on*), (2) los estilos relacionados con tratar con otras personas – estilo extrovertido y estilo introvertido, (3) los estilos relacionados con confrontar las posibilidades – estilo intuitivo-arbitrario y estilo concreto-secuencial, (4) los estilos relacionados con la tarea – estilo cerrado (orig. *closure-oriented*) y estilo abierto y (5) los estilos relacionados con tratar sobre ideas – estilo global y estilo analítico.

cuenta, memorizan y repiten el ritmo de la voz del docente, la velocidad de su habla, las pausas, los acentos lógicos y las palabras más usadas.

Según Jensen (2003), hay dos tipos de estudiantes auditivos: auditivo-internos y auditivo-externos. Mientras que los auditivo-internos estudiando hablan con sí mismos y responden a propias preguntas, los auditivo-externos hablan rápido, es fácil distraerlos, repiten las frases o conversaciones, les gusta participar en los debates y, en general, son personas extrovertidas. Cisneros Verdeja (2004: 32-33) describe el estudiante auditivo:

Tiende a ser más sedentaria que la visual. Es más cerebral que otros y tiene mucha vida interior. Estará muy interesado en escuchar. La persona auditiva es excelente conversadora. Tiene una gran capacidad de organizar mentalmente sus ideas. A veces parece estar de mal humor debido a su sensibilidad a ciertos tipos de ruidos. Normalmente son muy serios y no sonríen mucho. Su forma de vestir nunca va a ser tan importante como sus ideas. Su estilo tiende a ser conservador y elegante.

Al lado de los materiales visuales, los estudiantes auditivos necesitan los comentarios verbales, los ejercicios de comprensión auditiva y la música. Según Cisneros Verdeja (2004), las actividades adaptadas al estilo auditivo son relacionadas con escuchar, oír, cantar, ritmo, debates, discusiones, cintas audio, lecturas, hablar en público, telefonar, grupos pequeños, entrevistas, etc. Las frases más utilizadas por los aprendices auditivos según Grgić y Kolaković (2010: 88) son: *No lo he oído nunca.*, *Me suena familiar.*, *Lo entiendo.*, *Esto me suena aceptable.*

En los tiempos modernos y casi completamente digitalizados en los que vivimos hay que mencionar las redes sociales que pueden ayudar mucho en el proceso de aprendizaje auditivo. En este ámbito la red que destaca es la YouTube. Tiene 1.500 millones de usuarios mensuales (Multiplicalia.com, 2018) y, por su naturaleza y características, ofrece una manera creativa de exponerse al material auditivo que puede contribuir al aprendizaje y obtener, o por lo menos acercarse a la competencia comunicativa de los nativos.

4.3.1.2. Estilo visual

Según Cisneros Verdeja (2004: 30), “los alumnos visuales aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera. En una conferencia, por ejemplo, preferirán leer las fotocopias o transparencias a seguir la explicación oral, o, en su defecto, tomarán notas para poder tener algo que leer.” En cuanto al aprendizaje de las lenguas extranjeras, el léxico nuevo se puede adquirir fácilmente usando varios materiales visuales. Los estudiantes visuales en el

período de 40-50 minutos mirando adquieren 75 por ciento de las informaciones nuevas (Grgić y Kolaković, 2010). Por ejemplo, si se trata del léxico relacionado con vacaciones, para explicar las actividades y los lugares donde es posible pasar las vacaciones el docente puede usar varios dibujos o fotografías y mostrar qué se puede hacer en cada lugar. En el caso del español, el docente puede usar las fotos de varios lugares españoles (ciudades turísticas, lugares conocidos, hoteles en la costa, etc.) y combinarlos con varias actividades que se pueden hacer en cada uno de ellos.

Cisneros Verdeja (2004: 32) describe el estudiante visual:

Entiende el mundo tal como lo ve; el aspecto de las cosas es lo más importante. Cuando recuerda algo lo hace en forma de imágenes; transforma las palabras en imágenes y cuando imagina algo del futuro lo visualiza. Son muy organizados, les encanta ver el mundo ordenado y limpio, siempre están controlando las cosas para asegurarse de que están bien ubicadas. La gente visual suele ser esbelta. Su postura es algo rígida, con la cabeza inclinada hacia delante y los hombros en alto. Se presenta bien vestida y siempre se le ve arreglada y limpia. La apariencia le es muy importante, combina bien su ropa y la elige con cuidado.

Los visuales se reconocen debido a los problemas con las instrucciones verbales y es importante escribir los ejemplos en la pizarra o mostrarlos usando el proyector. Las frases más usadas por los visuales son: *Lo hemos visto muchas veces ya.*, *No me parece familiar.*, *¿Cómo te parece?* y *De mi punto de vista...* (Grgić y Kolaković, 2010: 90). Según Cisneros Verdeja (2004: 32), las actividades adaptadas al estilo visual son relacionadas con “ver, mirar, imaginar, leer, películas, dibujos, videos, mapas, carteles, diagramas, fotos, caricaturas, diapositivas, pinturas, exposiciones, tarjetas, telescopios, microscopios, bocetos”. Como es el caso con los estudiantes auditivos, hay que adaptar los materiales a los tiempos contemporáneos para que los visuales puedan aprender más fácil también. Hoy en día se recomienda usar películas, videos, fotografías porque estos materiales son más cercanos a los estudiantes. Ellos viven en la época digitalizada y de esta manera, usando los materiales a los que son expuestos todo el tiempo, se facilita el aprendizaje y adquisición del contenido.

4.3.1.3. Estilo kinestésico

En cuanto a los estudiantes kinestésicos, ellos aprenden táctilmente y de esta manera memorizan 75 por ciento informaciones nuevas (Dunn y Griggs, 2000), pero adquieren sólo 25 por ciento de lo oído o leído. Lo que les caracteriza es la actividad física, intranquilidad, desorganización del espacio, la necesidad de atención y les gusta el contacto personal (Grgić y Kolaković, 2010: 91). Tal y como lo dice Cisneros Verdeja (2004: 31),

los alumnos que utilizan preferentemente el sistema kinestésico necesitan, por tanto, más tiempo que los demás. Decimos de ellos que son lentos. Esa lentitud no tiene nada que ver con la falta de inteligencia, sino con su distinta manera de aprender. Los alumnos kinestésicos aprenden cuando hacen cosas como, por ejemplo, experimentos de laboratorio o proyectos. El alumno kinestésico necesita moverse. Cuando estudian muchas veces pasean o se balancean para satisfacer esa necesidad de movimiento. En el aula buscarán cualquier excusa para levantarse o moverse.

Para la persona kinestésica el aprendizaje parece al juego, y Cisneros Verdeja (2004: 33) la describe así:

Es muy sentimental, sensitiva y emocional. Lleva el “corazón a flor de piel”. Demuestran su sensibilidad y expresan espontáneamente sus sentimientos. Se relacionan muy fácilmente con otras personas. La apariencia no les interesa mucho, algunas veces su forma de vestir tiende a ser descuidada y puede no combinar. Lo que a ellos les importa es sentirse cómodos. Se mueven mucho pero con soltura y facilidad. Sus posturas son muy relajadas, con los hombros bajos y caídos. Sus movimientos son lentos y calmados. Gesticulan mucho, se tocan y tocan constantemente a los demás.”

Los kinestésicos aprenden de lo que experimentan directamente y las actividades recomendables para este tipo de los aprendices son relacionadas con movimientos (Cisneros Verdeja, 2004). Estas, según Grgić y Kolaković (2010), pueden ser mímica, movimientos por el aula u otros sitios de la escuela (ej. biblioteca, pasillos, etc.) o hacer películas. Las frases más usadas por los kinestésicos son: *Estaremos en contacto.*, *No sigo la discusión.*, *Rompo el hielo yo.* (Cisneros Verdeja, 2004: 34). Según Cisneros Verdeja (2004: 32), las actividades adaptadas al estilo kinestésico son relacionadas con “tocar, mover, sentir, trabajo de campo, pintar, dibujar, bailar, laboratorio, hacer cosas, mostrar, reparar cosas”.

4.3.2. Clasificación de los estilos según David Kolb

Kolb (1984) presentó su modelo circular de estilos de aprendizaje que supone que para aprender algo debemos trabajar o procesar la información que recibimos.

Hay personas que captan la realidad fundamentalmente a través de la experiencia y otros, creando teorías. Los primeros son más empáticos y tienden a hacer varias tareas al mismo tiempo (multiplicidad). Es más, si no lo hacen se pueden aburrir soberanamente. Los segundos prefieren centrarse en una sola tarea, se manejan muy bien en la teoría y se perderían con varias cosas al mismo tiempo (unicidad). Con respecto a la manera de captar la información, algunos la procesarán si se ponen manos a la obra (acción) y otros si reflexionan sobre lo que observan (pensamiento). (Jericó, 2016)

Según Kolb (1984), en teoría, el aprendizaje óptimo tiene cuatro fases y de esto se pueden deducir cuatro tipos de estudiantes diferentes. La mayoría de nosotros, como lo explica Cisneros Verdeja (2004: 22), “tendemos a especializarnos en una, o como mucho en dos, de esas cuatro fases”. Un aprendizaje óptimo, basado en la experiencia, incluye varias actividades que cobran

todas las fases de la famosa rueda de Kolb que incluye cuatro tipos de los estudiantes – activo, reflexivo, teórico y pragmático. “Con eso por una parte facilitaremos el aprendizaje de todos los estudiantes, cualquiera que sea su estilo preferido y, además, les ayudaremos a potenciar las fases con los que se encuentran más cómodos.” (Cisneros Verdeja, 2004: 23)

4.3.2.1. Estilo activo

Lo que caracteriza los aprendices activos (divergentes), según Honey y Alonso (Meza, 2009), es la implicación plena en nuevas experiencias, la involucración en los asuntos de los demás y la adaptación de sus actividades a su alrededor. Los activistas son entusiásticos, aceptan desafíos y nuevas experiencias, no les interesan los eventos del pasado y les gusta estar en el centro de atención. Según Cisneros Verdeja (2004: 23), los estudiantes activos

suelen ser entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. Llenan sus días de actividades y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanza a la siguiente. Les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar proyectos, les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades.

La pregunta a la que quieren responder es *¿Cómo?*, y aprenden mejor realizando actividades cortas y de resultado inmediato, en situaciones emocionadas y en situaciones complicadas. A los aprendices activos les cuesta más trabajo aprender en las situaciones que les exijan de tener un papel pasivo, en las que tengan que asimilar, analizar e interpretar informaciones dadas y en situaciones cuando tengan que trabajar solos (Cisneros Verdeja, 2004). A los activos les interesa si podrán aprender algo nuevo, participar en muchas actividades diversas, relajarse y hacer errores y conocer otras personas (Dijanošić, 2009).

4.3.2.2. Estilo reflexivo

Meza (2009: 68) dice que “el estilo de aprendizaje reflexivo se refiere a aquellas personas que les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. También reúnen datos y los analizan con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión.” Las personas reflexivas (asimiladores), antes de actuar, repiensen bien, escuchan a los demás, no les apetece estar en el centro de atención y aceptan actividades como lectura y posibilidad de hacer repasos de lo aprendido (Dijanošić, 2009). Tal y como dice Cisneros Verdeja (2004: 23),

los alumnos reflexivos tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Para ellos lo más importante es esa recogida de datos y su análisis concienzudo, así que procuran posponer las conclusiones todo lo que pueden. Son precavidos y analizan todas

las implicaciones de cualquier acción antes de ponerse en movimiento. En las reuniones observan y escuchan antes de hablar procurando pasar desapercibidos.

La pregunta a la que quieren responder es *¿Por qué?*, y aprenden mejor en las actividades que les permitan o las animen a observar (pensar, repensar), que les permitan estar a distancia escuchando, que les posibiliten pensar detalladamente sobre la actividad en la que participan y entonces tomar decisión, que les posibiliten analizar lo hecho y que les den la oportunidad de tomar decisiones (Dijanošić, 2009). Les cuesta más trabajo aprender de las actividades cuando tienen que estar en el centro de atención, o actividades que exijan actuación sin planificación previa, cuando no tienen a su disposición bastante información o cuando no tienen tiempo suficiente para completar el trabajo. A los reflexivos les interesa si tendrán bastante tiempo para realizar sus actividades planeadas, oportunidades para sumir todas las informaciones, tiempo para escuchar las opiniones de los demás y de prepararse y si tendrán la ocasión para mirar a los demás haciendo la tarea que ellos mismos tienen que cumplir (Dijanošić, 2009: 38).

4.3.2.3. Estilo teórico

Tal y como lo destaca Meza (2009: 71), “el estilo de aprendizaje teórico se refiere a las personas que buscan la racionalidad y la objetividad del aprendizaje y, por otra parte, huyen de los elementos subjetivos y ambiguos que encuentran en el mismo”. Las personas teóricas (convergentes)

adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad. Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades faltas de lógica clara. (Cisneros Verdeja, 2004: 24)

Según Dijanošić (2009), los teóricos prestan mucha atención a los detalles y a los conceptos y modelos, les interesa ver la imagen completa y tener fines claros y una lógica presentación de ideas. Además, quieren sentir desafíos intelectuales, y la pregunta a la que quieren responder con su aprendizaje es *¿Qué?* Les cuesta más trabajo aprender con actividades ambiguas e inciertas, en situaciones que enfatizan las emociones y los sentimientos o cuando tienen que actuar sin una base teórico (Cisneros Verdeja, 2004). Los teóricos tienen éxito con las actividades que les posibilitan investigar varios tipos de relaciones, que les dan la oportunidad de mejorar su desarrollo intelectual, que les ofrecen ideas interesantes y situaciones complicadas en las que podrán participar. A los teóricos les interesa si tendrán bastantes ocasiones para hacer preguntas, si los fines serán explicados y si existirá un plan para

cumplirlos, si tendrán que responder a desafíos intelectuales o si esta experiencia les dará la posibilidad para desarrollar un punto de vista general (Dijanošić, 2009: 39).

4.3.2.4. Estilo pragmático

Describiendo el estilo de aprendizaje pragmático Meza (2009: 74) anota que éste “se refiere a las personas que en todo momento buscan la aplicación práctica de las ideas, descubren el aspecto positivo de las ideas nuevas y buscan experimentarlas”. A las personas pragmáticas (acomodadores)

les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente, les aburren e impacientan las largas discusiones discutiendo la misma idea de forma interminable. Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas. Los problemas son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas. (Cisneros Verdeja, 2004: 24)

Para los pragmáticos es importante que su trabajo sea visible, obtener ventaja práctica del aprendizaje, tener los modelos creíbles, profundizar en técnicas probadas, cumplir con las actividades reales (Dijanošić, 2009) y la pregunta a la que quieren responder con su aprendizaje es *¿Qué pasaría si...?* En cuanto a las actividades de los que aprenden mejor, según Cisneros Verdeja (2004), son aquellas que relacionan la teoría y la práctica, los que hacen los demás y que les sirven de modelo y también aprenden mejor cuando tienen la posibilidad de implementar lo aprendido en la práctica. Pero, cuando lo aprendido no se relaciona con las necesidades inmediatas, cuando las actividades no tienen una finalidad aparente o cuando aquello que hacen no está relacionado con la realidad, les cuesta más trabajo aprenderlo. Al pragmático le interesa si habrá posibilidades de practicar y experimentar, si habrá suficientes indicaciones prácticas y concretas o si se abordarán problemas reales y le ayudarán a resolver los suyos (Cisneros Verdeja, 2004).

De cualquier estilo se tratase, la probabilidad de que el proceso tendrá más éxito crece cuando el método del docente acompaña este estilo. Los docentes no pueden conocer todos los estilos del grupo con el que trabaja, pero usando varias actividades, podrá satisfacer los estilos de los todos. Claro, tal y como dice Dijanošić (2009), esto en ningún caso no quiere decir que hay que adaptar la enseñanza a varios estilos de aprendizaje, sino que es importante desarrollar en los estudiantes la capacidad de aprender usando un estilo alternativo. Según Ellis (2004), existen formas bastante obvias en las que la pedagogía del lenguaje puede beneficiarse de una comprensión del estilo de aprendizaje, y uno es a través de intentos de igualar el tipo de

actividades de instrucción a los estilos de aprendizaje preferidos de los estudiantes, y la otra es a través de estimular a los estudiantes a identificar su propia manera natural de aprender para asegurarse de que puedan aprender de manera eficiente. Tal y como lo dice Ellis (2004), una tercera aplicación es ayudar a los estudiantes a ver las ventajas de estilos de aprendizaje diferentes de aquéllos a los que se inclinan y por lo tanto a ser más flexibles en la forma en que aprenden.

La investigación en esta tesis presenta los estilos más frecuentes usados en el aula por los estudiantes de español.

5. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Junto a los estilos de aprendizaje, las estrategias son uno de los factores más importantes entre las diferencias individuales y uno de los términos claves en el proceso de dominación de lengua extranjera. Se refieren a las “técnicas, actividades, procedimientos, etc., que utiliza la/el estudiante para mejorar su proceso de aprendizaje y hacerlo más eficaz” (Melero Abadía, 2000: 155) y a “los modos especiales de procesar informaciones que amplían comprensión, aprendizaje o retención de las informaciones” (O’Malley y Chamot, 1990: 1). Según Cohen (1998: 9), que dice que las estrategias son los pasos (orig. *movement*) “que los estudiantes parcialmente eligen de manera consciente para intensificar el aprendizaje por almacenamiento, retención, apelación y aplicación varias informaciones de un idioma”, el término *estrategias de aprendizaje* confronta cinco cuestiones problemáticas en cuanto a su definición. Hay una variedad de las definiciones de estrategias de aprendizaje y precisamente estas cuestiones pueden ser la razón por esto.

La primera cuestión, destacada por Cohen (1998), es la distinción entre las estrategias, subestrategias, técnicas y tácticas. Anita Wenden (1987 en Božinović, 2012: 16) incluye algunos de estos conceptos en su definición de las estrategias diciendo que éstas incluyen “habilidades de aprendizaje, técnicas, tácticas, procedimientos y habilidades cognitivas”, y Oxford (1990) añade a estos términos las habilidades de pensar y razonar. En cuanto a Cohen (1998), *las estrategias* se usan para referirse al enfoque general y a las específicas acciones o técnicas que los estudiantes usan en su aprendizaje y divide las subestrategias en cinco grupos – desde la estrategia general hasta las estrategias más específicas.

Para él, la formación de los conceptos e hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta es la estrategia general. Siguen las estrategias más específicas – mejorar la comprensión de lectura en nueva lengua, el uso de las estrategias en determinar la coherencia del texto, las estrategias para sumir el texto para determinar su coherencia y el uso de resúmenes en cursos escritos en los márgenes en la forma telegráfica – y cada una de ellas es más específica en relación con la precedente (Cohen, 1998). Para evitar la distinción entre las *estrategias* y *técnicas, tácticas, pasos*, o incluso la división entre *micro* y *macro estrategias*, Cohen (1998) propone el uso del término *estrategias* admitiendo la diferencia entre las estrategias generales y las que son más específicas. La lista de las sugeridas estrategias para los estudiantes y los docentes puede ser útil porque de esta manera ellos pueden determinar por sí mismos el nivel de uso de estas estrategias y modificarlo.

La segunda cuestión en cuanto a la terminología y concepto en ámbito de aclarar las estrategias es la determinación de las estrategias – si estas son conscientes o inconscientes. Se pone la pregunta si estrategias necesitan ser conscientes para considerarse estrategias. Tratando de responder a esta pregunta, Cohen (1998) se refiere a las investigaciones de Bialyok (1990 en Cohen, 1998: 11) y a la investigación de tres años del grupo de autores (Chamot *et. al*, 1996) constatando que los niños de menor edad no son capaces de describir el uso de las estrategias, pero los mayores sí. En la investigación de Chamot y otros autores participaron los estudiantes jóvenes que frecuentaban los programas de inmersión japonés, francés y español y la investigación mostró que los estudiantes, además de indicar las estrategias usadas, mejoraron su actuación en los programas (Chamot *et. al*, 1996). Hablando del uso (in)consciente de las estrategias se debe mencionar Ellis (1994) que constata que, si el uso de las estrategias se convierte en un proceso automático en el que los estudiantes no son conscientes de su uso, entonces estas estrategias pierden su significado y no se pueden declarar como estrategias. Ellis (1994) hizo una investigación sobre las estrategias y los resultados mostraron que describir explícitamente, analizar y reforzar las estrategias en el aula para que los aprendices sean más conscientes de su uso, puede tener impacto directo a los resultados de aprendizaje. “Si los docentes introducen y refuerzan las estrategias sistemáticamente, esto puede ayudar a los estudiantes hablar la lengua meta más eficaz y sus estudiantes pueden mejorar su actuación en cuanto a las tareas.” (Cohen, 1998: 19) Tal y como dice Oxford (2003: 2), “cuando el estudiante elige conscientemente las estrategias que convienen a su estilo de aprendizaje de lengua extranjera, éstas se convierten en herramientas útiles para la autorregulación activa, consciente y decidida del proceso de aprendizaje”. Según Grgić y Kolaković (2010: 80), la estrategia es la selección consciente de los procedimientos que utilizamos en el proceso de resolver la tarea, mientras no estamos consciente del estilo cognitivo.

La tercera cuestión según Cohen (1998) son los criterios para clasificar las estrategias. Por este momento no se entra profundamente en este tema porque la clasificación de las estrategias se explica en los capítulos que siguen.

La cuarta cuestión en cuanto a la terminología y concepto en el ámbito de aclarar las estrategias es la ampliación del concepto de la competencia estratégica. Bachman y Palmer (1996) ven la competencia estratégica como una colección de los componentes metacognitivos, o estrategias. El ámbito de la estrategia metacognitiva incluye los componentes (1) de establecer los objetivos (identificar la tarea y decidir qué hacer), (2) de valoración hecha por los hablantes

(determinar lo necesario, las herramientas y el éxito del proceso) y (3) de planificar (determinar cómo el estudiante va a usar lo aprendido). Cohen (1998: 14) acentúa que el concepto de la competencia estratégica fue amplificado para abarcar los comportamientos compensatorios y no-compensatorio.

La última cuestión se refiere a la relación entre los estilos y las estrategias de aprendizaje y otros factores individuales de aprendizaje. Refiriéndose a Brown (2000), la lingüista Bojana Komaromi (2012: 104) dice que el estilo de aprendizaje es caracterizado por “las peculiaridades, tendencias o preferencias consistentes y permanentes que nos distingue de los demás, y que se refieren a la personalidad o cognición”, mientras que las estrategias representan sus varias manifestaciones. Puesto que este tema fue elaborado detalladamente en los capítulos anteriores, en cuanto a la relación entre los términos previamente mencionados, sólo hay que añadir que existe una evidente relación entre los estilos y las estrategias y que cuando el estudiante esté consciente de su estilo de aprendizaje preferido, es más fácil elegir las estrategias para que su aprendizaje tenga más éxito.

Todos los estudiantes tienen su propio modo de aprender, y antes de elaborar la categorización de las estrategias de aprendizaje, esta tesis aporta el marco teórico de las definiciones de las estrategias usadas en el aula.

5.1. Marco teórico de las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje amplifican y cambian el papel de los docentes de manera de sustituir el papel tradicional con el papel de la persona que facilita aprendizaje, ayuda, da consejos, hace diagnósticos y coordina el aprendizaje participando en la comunicación (Pavičić Takač, 2008). Las primeras investigaciones de las estrategias de aprendizaje de lengua extranjera aparecen en 1975 y 1978 y en los años ochenta y noventa del siglo XX las estrategias fueron uno de los términos más investigados y fructuosos en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (O'Malley y Chamot, 1990). Las discusiones sobre este término todavía no tienen designación única y por esto existen varios puntos de vista sobre su denominación. Medved Krajinović indica que (2010: 80), “no es igual si este término se refiere a las habilidades, comportamientos, acciones, pensamientos, métodos y técnicas y emociones, todos juntos o a cada uno de los términos mencionados separadamente.”.

Varios autores proponen varias definiciones, y esto sobreentiende también diferentes clasificaciones de las estrategias. Algunos autores apuntan que se trata de las estrategias de los estudiantes (Wenden y Rubin, 1987), otros indican que se trata de las estrategias de aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1990) o las estrategias de aprendizaje de lengua extranjera (Oxford, 1990, 1996). La primera definición mencionada es de Joan Rubin¹³ (1975 en O'Malley y Chamot, 1990) que la identifica como situaciones de los cuales los estudiantes pueden aprender. Wenden y Rubin (1987) constatan que las estrategias representan procesos mentales y que no se pueden observar, mientras las habilidades de aprendizaje (orig. *study skills*) se pueden observar y que describen ciertos comportamientos.

Uno de los primeros intentos de ofrecer la definición de la estrategia es de Bialystok (1978 en Božinović, 2012) y, según esta definición, se trata del plan que se usa para controlar la ejecución de una operación en particular, y no es el proceso. Según Bialystok (1978 en Božinović, 2012: 16), las estrategias son conscientes, se diferencian en cuanto a su uso y presentan “una herramienta óptima al usar la información disponible para mejorar la competencia en otro idioma”. Algunos años después aparecen otras definiciones de las estrategias. Mientras Tarone (1983) define las estrategias como “los intentos de desarrollar las competencias lingüística y sociolingüística en la lengua meta”, Faerch y Kasper (1983) acentúan que las estrategias son las maneras en las que el estudiante trata de investigar y comprobar las reglas lingüísticas.

A diferencia de los autores previamente mencionados que hacen oposición entre las estrategias y los procesos de aprendizaje, Stern (1986 en Božinović, 2012) las distingue de las técnicas de aprendizaje. Lo hace también y Cohen (1998) diferenciando las estrategias de las subestrategias, técnicas y tácticas. Precisamente esto es una de las más importantes cuestiones terminológicas y conceptuales en el ámbito de estrategias de aprendizaje. Según Stern (1986 en Božinović, 2012), las técnicas son comportamientos específicos, costumbres y procesos usados en ciertas actividades en el proceso de aprendizaje, y las estrategias sobreentienden las características y los esfuerzos de los estudiantes empleados en el proceso de adquirir las reglas lingüísticas de la lengua extranjera. Esta distinción la hacen también Bimmel y Ramillon (2000 en Božinović, 2012) añadiendo que las técnicas son los factores debido a los que los estudiantes tienen más

¹³ Precisamente Joan Rubin dio la primera clasificación de este término (O'Malley y Chamot, 1990: 3).

éxito en el proceso de aprendizaje y que precisamente las técnicas, o mejor decir, las habilidades lingüísticas, preceden al uso de las estrategias.

Mayer y Weinstein (1986) proponen la definición de las estrategias de aprendizaje que las describe como comportamientos y pensamientos aplicados en el proceso de codificación y que facilitan el aprendizaje. Según mencionados autores, “el objetivo de usar las estrategias es afectar al estado afectivo del estudiante o a su modo de elegir, adquirir, organizar o integrar los nuevos conocimientos” (Božinović, 2012: 17). Las estrategias son complejas y presentan el conocimiento procedural que se adquiere durante las actividades cognitivas, asociativas y autónomas. Los estudiantes al principio usan las estrategias conscientemente, y después su uso se convierte en un acto inconsciente.

La autora previamente mencionada, Rubin (1987 en Božinović, 2012: 17) propone su propia definición de este término y dice que las estrategias son procesos que atribuyen al desarrollo del sistema lingüístico de los estudiantes y que une varios elementos que interactúan mutuamente. Por un lado, las estrategias se refieren a los comportamientos de los estudiantes usados para dirigir su propio aprendizaje. Por el otro, este término se refiere al nivel de consciencia de los estudiantes en cuanto al uso de las estrategias. El tercer elemento de las estrategias se refiere a los conocimientos de los estudiantes de otros factores que influyen al aprendizaje, es decir a la percepción de los estudiantes de sus propias actividades a través cuales aprenden. Lo confirma también Wenden (1987 en Božinović, 2010: 18) constatando que “las estrategias se refieren a los comportamientos de los estudiantes relacionados con el objetivo de aprendizaje y al dirigirlo a aprender una lengua extranjera”.

Hablando de las estrategias, es importante mencionar el aspecto del uso consciente de las mismas y esto es uno de los conceptos claves en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. Hay que diferenciar las estrategias de aprendizaje y las estrategias de uso lingüístico. Mientras las primeras se refieren a los pensamientos y comportamientos conscientes y semi-conscientes usados para explícitamente avanzar su propia competencia y comprensión de la lengua meta, las otras ayudan a los estudiantes en el uso de la lengua procesada en su interlingua (Božinović, 2012).

Según O'Malley y Chamot (1990: 68), las estrategias son los procesos cognitivos que “ayudan a los estudiantes a mantener el control y usados para resolver una tarea” y son presentados como conocimiento declarativo. Lo confirman también Wenden y Rubin (1987) comentando que las

estrategias reflejan los esfuerzos conscientes de los estudiantes, y su importancia se refleja en el hecho de que permiten el control del aprendizaje y que las estrategias de aprendizaje se refieren a las actividades mentales o comportamientos que pueden suceder en una cierta fase de aprendizaje y comunicación. Tal y como lo trataron hacer con la definición de las estrategias, varios autores trataron clasificar las estrategias poniéndolas en grupos según sus características e investigar su uso en el aula. Por haber diversos accesos a las definiciones de las estrategias, no existe una clasificación única con la solución aceptable para todos. Algunas estrategias, como lo dice Cohen (1998) contribuyen directamente al aprendizaje, como, por ejemplo, las estrategias de memorización o las de organización de la memoria de las reglas gramaticales, mientras otras como el objetivo principal tienen el uso de la lengua. En los capítulos que siguen se mencionan las clasificaciones más significantes y citadas.

5.2. Clasificación de las estrategias

Numerosos investigadores trataron de clasificar las estrategias de aprendizaje, pero puesto que no se trata de definiciones iguales (o por lo menos cercanas) hoy tenemos diferentes clasificaciones. En los años setenta se investigaban las técnicas de coleccionar los datos de los estudiantes para identificar el perfil de un exitoso estudiante y sus comportamientos (Skehan, 1991).

La primera definición de las estrategias fue de Rubin (1975 en Božinović, 2012: 22) y precisamente esta autora dio la primera clasificación de las estrategias de aprendizaje. Ella destaca siete estrategias básicas usadas por los aprendices exitosos: (1) supone con ganas y de manera precisa, (2) posee un deseo enorme para comunicarse, (3) no está ocupado por sus errores en la lengua extranjera, (4) siempre busca las normas lingüísticas, (5) practica siempre, (6) está atento a la producción oral y (7) presta atención a la gramática, busca las formas lingüísticas en la lengua meta y presta atención al significado (Rubin, 1975 en Božinović, 2012: 22). En 1978 Neil Naiman, Maria Frölich, Hans Heinrich Stern y Angie Todesco, siguiendo las características de un estudiante exitoso, proponen su clasificación de las estrategias dividiéndolas en dos categorías (O'Malley y Chamot, 1990) – las estrategias primarias y las estrategias secundarias. Las estrategias primarias son enfoque de tareas activas (orig. *active task approach*), actuación de lengua como sistema, actuación de lengua como medio de comunicación e interacción, manejo de demandas afectivas y monitorización de la actuación de segunda lengua. El estudiante que usa las estrategias secundarias según Naiman *et al.* (1978, en O'Malley y Chamot, 1990) da respuestas positivas a las oportunidades para aprender o busca y

explota el ambiente del aprendizaje, añade las actividades relacionadas con el aprendizaje de lengua extranjera al programa “regular”, practica, analiza problemas individuales, hace comparaciones entre su lengua materna y la lengua meta, analiza la lengua meta para hacer interferencia, está consciente de que la lengua es un sistema, sobrepone fluidez sobre precisión, busca las situaciones comunicativas con los hablantes de la segunda lengua, encuentra los significados socioculturales, maneja las demandas afectivas mientras aprende y revisa constantemente el sistema de la segunda lengua haciendo pruebas y preguntando los nativos de la segunda lengua por su comentario.

Rubin (1981) hizo la clasificación que es bastante similar a la clasificación de Naiman *et al.* (O’Malley y Chamot, 1990: 4). Ella también divide las estrategias en dos partes, pero en el primer grupo, como las estrategias primarias, Rubin (1981) pone las estrategias que afectan el aprendizaje directamente y los procesos que contribuyen al aprendizaje de manera indirecta. Clarificación/verificación, monitorización, memorización, suposición / interferencia inductiva, razonamiento deductivo, práctica, creación de las oportunidades para practicar más y trucos de producción pertenecen al grupo de las estrategias secundarias. A los fines de los años ochenta del siglo XX, esta autora propone su tercera clasificación de las estrategias dividiéndolas en tres grupos: estrategias de aprender, estrategias comunicativas y estrategias sociales (Božinović, 2012: 24). Se puede decir que esta autora dirigió el desarrollo de la clasificación de las estrategias ofreciendo un fundamento para las clasificaciones más citadas – de Oxford (1990), de O’Malley y Chamot (1990) y de Dörnyei y Skehan (2003).

Los capítulos que siguen tratan tres clasificaciones de las estrategias de aprendizaje más conocidas.

5.2.1. Clasificación según Oxford

Rebecca Oxford presentó tal vez la clasificación de las estrategias más detallada. La autora define las estrategias como los pasos que el estudiante hace para facilitar su aprendizaje, hacerlo más rápido, agradable, exitoso y aplicable en situaciones nuevas y más centrado (Oxford, 1990). Oxford (1990) clasifica las estrategias en dos grupos – estrategias directas (orig. *direct strategies*) y estrategias indirectas (orig. *indirect strategies*) – que después se dividen en seis grupos. Las estrategias de memorización (orig. *memory strategy*) como por ejemplo lo es la repetición, de compensación (orig. *compensation strategies*) como por ejemplo adivinar y las estrategias cognitivas (orig. *cognitive strategies*), que pueden ser analizar y pensar, son las

estrategias directas. Las estrategias metacognitivas (orig. *metacognitive strategies*) como organizar y planificar el aprendizaje, afectivas (orig. *affective strategies*) como apoyar a sí mismo y sociales (orig. *social strategies*) como hacer preguntas con el fin de mejorar su conocimiento lingüístico pertenecen al grupo de las estrategias indirectas (Oxford, 1990). Las estrategias directas se refieren a la lengua meta y exigen el procesamiento mental de la lengua – ayudan a los aprendices a entender y usar la lengua extranjera, mientras las estrategias indirectas no influyen a la lengua meta, pero tienen el papel significativo en el proceso de aprendizaje.

La clasificación de Oxford ofrece casi 20 estrategias y por esto parece complicada. Además de la posible complejidad de las estrategias, varios autores no están de acuerdo con su clasificación y proponen una distribución diferente – que las estrategias de compensación se eliminen de esta lista porque en realidad se trata de las estrategias comunicativas y que las estrategias de memorización no se aislen en una categoría separada (Božinović y Perić, 2012). Hablando de la escasez de la clasificación de Oxford, Božinović (2012) anota que existen varias coincidencias entre las estrategias – algunas se repiten y no hay determinados confines entre ellas – que a veces provoca dificultades en clasificarlas. Purpura (2004) fue uno de los críticos de esta clasificación diciendo que la taxonomía de Oxford no se basa en el análisis fotográfico y los logros científicos de la psicología cognitiva.

5.2.1.1. Estrategias de memorización

Según Oxford (2003), los estudiantes usan las estrategias de memorización para memorizar el material lingüístico y después usarlo de nuevo. Oxford (2003) las divide en cuatro grupos. En el primer grupo están las estrategias que se refieren a los procesos de hacer las relaciones mentales. Se trata de estrategias de agrupar y clasificar el material lingüístico y estrategias asociativas que sobreentienden la relación entre los conocimientos nuevos y aquellos ya existentes formando asociaciones y poniendo estructuras nuevas en el contexto para facilitar la memorización.

En el segundo grupo se encuentran las estrategias que se refieren al uso de las imágenes y los sonidos y, según Oxford (2003), estas incluyen: estrategias de crear imágenes mentales, creación de los mapas semánticos, memorización de nuevas palabras usando la palabra clave que está relacionada audio o visualmente con la palabra nueva y memorizar formas nuevas usando las asociaciones auditivas.

Al tercer grupo, tal y como lo denota Oxford (2003), pertenece la estrategia de repetición que incluye la reproducción de las estructuras enseñada después de aprenderlas hasta que la estructura lingüística no se transforme en la estructura automática. El último grupo de las estrategias de memorización se refiere a la estrategia de aprendizaje afectivo que sobreentiende varias técnicas mecánicas como las reacciones físicas o los sentimientos y el uso de la manipulación. En cuanto el uso de esta estrategia, éste se ve cuando los estudiantes relacionan el léxico nuevo con los sentimientos físicos o cuando el estudiante hace las tarjetas gramaticales y traslada las formas gramaticales aprendidas en un grupo especial.

Las estrategias de memorización posibilitan a los estudiantes aprender y obtener informaciones organizando la materia en orden (por ejemplo, acrónimos), usando los sonidos (por ejemplo, haciendo rima), creando imágenes (por ejemplo, imaginando el dibujo de la palabra y haciendo su imagen mental), combinando los sonidos e imágenes (por ejemplo, el método de las palabras claves), utilizando movimientos del cuerpo (por ejemplo, respuesta física total) o aplicando medios mecánicos (por ejemplo, tarjetas educativas) (Oxford, 2003). Por ejemplo, si los estudiantes aprenden el vocabulario relacionado con la comida, para facilitar la memorización, pueden memorizar el léxico nuevo relacionándolo con sus propias experiencias (manera de vida, viajes, etc.), pueden dibujar los alimentos, repetir constantemente el vocabulario nuevo, hacer tarjetas con fruta, verdura u otro tipo de comida o usarlo en sus propias frases.

5.2.1.2. Estrategias de compensación

Para superar el déficit en su conocimiento, los estudiantes utilizan las estrategias de compensación porque les posibilitan la comunicación en lengua extranjera a pesar de que no puedan recordar una cierta expresión (Božinović, 2012). Este grupo de estrategias directas se divide en dos. Según Oxford (2003), el primer grupo se refiere a las estrategias de adivinación inteligente del significado usando signos lingüísticos y los que no lo son y el segundo grupo se refiere a los procedimientos con los que los estudiantes superan las limitaciones orales y escritas. Entre estos procedimientos están: el uso de las expresiones en la lengua materna sin traducirlas, la búsqueda de la palabra que falta del interlocutor, el uso de mímica y gestos al lugar de las expresiones correspondientes en lengua meta, la evitación de la comunicación, la elección del tema de la conversación que corresponde al nivel de conocimiento de la lengua, la adaptación y cambio del mensaje eliminando algunas informaciones, la creación de nuevas palabras para transmitir el mensaje deseado y el uso de las descripciones o sinónimos.

Según Oxford (2003), los estudiantes usan estas estrategias mientras adivinan la palabra usando el contexto oral o escrito, aprovechan de los sinónimos y explicando la palabra que no saben e incluyen gestos y pausas en su producción oral. Casi cada estudiante usa las estrategias de compensación cuando, por ejemplo, viaja en un país y no puede recordar una cierta palabra y por esto trata de explicarla o transmitir el mensaje utilizando sinónimos o gestos. También, a veces, cuando no está seguro de sí mismo y de su conocimiento del tema, cada estudiante evita participar en la conversación o cambia el tema para que no muestre que no sabe comunicarse o que no conoce el léxico.

5.2.1.3. Estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas incluyen varios procesos que ayudan al estudiante a entender la materia que aprende. Como fue el caso con otras estrategias directas, las estrategias cognitivas también pueden dividirse en grupos. Oxford (2003) las agrupa en cuatro grupos. El primer grupo se refiere a las estrategias de practicar y sobreentiende cinco subestrategias: repetición de las estructuras lingüísticas usando las técnicas de leer en voz alta, tomando notas, marcando lo importante, etc.; práctica formal del sistema oral y escrito (pronunciación, entonación, reconocimiento y uso de las fórmulas y muestras en lengua extranjera); combinación; reestructuración y práctica de la lengua nueva.

El segundo grupo de estas estrategias, según Oxford (2003), incluye las estrategias de recibir y mandar los mensajes que ayudan a entender rápidamente el mensaje principal para que los estudiantes puedan reconocer las formas lingüísticas en el contexto nuevo y concentrarse en las estructuras que necesitan y quieren entender. Las estrategias de usar las fuentes para recibir, entender y mandar mensajes usando el diccionario, las gramáticas o el Internet con el fin de entender el contenido lingüístico y producir los mensajes en la lengua meta, forman parte de este grupo.

El tercer grupo incluye estrategias de analizar y razonar (orig. *reasoning*) y éstas son: conclusión deductiva como generalizar, el análisis de las expresiones, el análisis contrastivo, la traducción y el transfer lingüístico que incluye una transmisión directa del conocimiento de una lengua a otra (Oxford, 2003). En el último, cuarto grupo de las estrategias cognitivas están las estrategias que se refieren al estructurar el *input* y *output* lingüístico, como tomar notas, hacer resúmenes y acentuar lo importante usando diferentes técnicas.

Estas estrategias posibilitan a los estudiantes manipular el material lingüístico de manera directa por razonamiento, análisis, tomando notas, haciendo resúmenes, sintetizando, acentuando, reorganizando informaciones para desarrollar esquemas más fuertes, practicando en el medio natural y practicando estructuras y sonidos de manera formal (Oxford, 2003). Las usa un gran número de estudiantes cuando, por ejemplo, se preparan para los exámenes. Entonces toman notas, suman la materia y subrayan las informaciones importantes poniéndolas en varios colores.

Cohen y Dörnyei (2002) propusieron la clasificación similar, pero sus estrategias incluyen la identificación, la agrupación, el mantener y guardar el material lingüístico, la evocación del material lingüístico de la memoria, las estrategias de repetición, el entendimiento y la producción de las palabras, frases u otros elementos de la lengua extranjera. Precisamente las estrategias cognitivas, como lo destaca Božinović (2012), tienen un papel muy importante en el proceso de aprendizaje exitoso.

5.2.1.4. Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas son las primeras estrategias que pertenecen al grupo de las estrategias indirectas. Según Oxford (2003) estas estrategias ayudan a los estudiantes a manejar su propio proceso de aprendizaje. Mencionada autora (Oxford, 2003) las divide en tres grupos. El primer grupo se refiere a los procedimientos de concentrarse en su propio aprendizaje, relacionar nuevos conocimientos con lo ya obtenido, dirigir la atención hacia ciertas tareas y posponer completa o parcialmente la producción oral para posibilitar el entendimiento por escuchar.

El segundo grupo se refiere a la organización y planificación del aprendizaje y con este grupo de estrategias metacognitivas los estudiantes descubren las maneras de aprender la lengua con el objetivo de avanzar su propio aprendizaje, organizan y establecen los objetivos de aprendizaje primarios y aquellos secundarios, determinan el propósito de una cierta tarea, hacen planes para cumplirla y buscan las oportunidades para practicar la lengua en situaciones naturales (Oxford, 2003). El último, tercer grupo se refiere a los procesos de evaluación del aprendizaje propio observando el progreso (orig. *self-monitoring*) y valorándolo.

Según Oxford (2003), estas estrategias se aplican cuando los estudiantes identifican su estilo de aprendizaje preferido y las necesidades, planifican la realización de la tarea relacionada con la

lengua extranjera, coleccionan y organizan materiales, ordenan el espacio para estudiar y hacen horario, observan los errores y evalúan el éxito del proceso de hacer la tarea. Como ejemplo del uso de estas estrategias se puede mencionar la situación cuando los estudiantes preparan los exámenes finales. Entonces ellos organizan su tiempo, preparan sus materiales y literatura, preparan el espacio apagando los medios de comunicación (ej. tele o radio), y al final hacen estimaciones si están preparados.

5.2.1.5. Estrategias afectivas

Las estrategias afectivas ayudan a los estudiantes a controlar sus emociones, motivación y actitudes (Oxford, 2003). El objetivo de estas estrategias es minimizar el miedo y aumentar el sentimiento de animar a sí mismos entre los estudiantes – aumentan la confianza de los estudiantes y lo estimulan que obtenga control sobre sus sentimientos, actitud y razones que lo motivan a aprender una lengua extranjera porque los sentimientos positivos le pueden motivar que sea mejor y que aprenda más fácil, mientras que los sentimientos negativos frecuentemente dificultan proceso de aprendizaje.

Oxford (2003) las divide en tres grupos. El primer grupo se refiere a las estrategias que reducen el miedo e incluyen la relajación física, la respiración profunda, la meditación, el uso de humor y música que relaja. El segundo grupo se refiere a los procesos de apoyarse creando los pensamientos positivos de sí mismo, estimular a sí mismo a hacer riesgos razonables y dando los premios por los éxitos obtenidos. El tercer grupo se refiere a las comprobaciones de los estados emocionales y en este grupo están las estrategias de desarrollo de la consciencia de propios sentimientos, su influencia en los resultados de aprendizaje y al control de los sentimientos.

En práctica, según Oxford (2003: 14), el uso de estas estrategias se ve cuando los estudiantes identifican su estado de ánimo y el nivel de su ansiedad, hablan de sus sentimientos, dan premios a sí mismos para un buen rendimiento, promocionan a sí mismos con los pensamientos positivos o respiran profundamente. En cuanto a los estudiantes, estas estrategias son un gran apoyo a otras porque identificar y resolver los pensamientos negativos aumenta la posibilidad de tener más éxito facilitando al mismo tiempo el proceso de aprendizaje.

5.2.1.6. Estrategias sociales

Las estrategias sociales son el último grupo de las estrategias indirectas y su objetivo es posibilitar la interacción con otros estudiantes (Oxford, 2003). Oxford (2003) las divide en tres grupos. El primer grupo posibilita a los estudiantes interacción con otros participantes del proceso educativo mientras intenta dominar la lengua extranjera. Hablando de esta agrupación de las estrategias, Božinović (2012: 31) nota que “éstas son dirigidas a intensificar las actividades comunicativas en la segunda lengua interactuado con otros e incluye varias actividades”. Estos pueden hacer preguntas con el fin de obtener explicaciones o comentarios (orig. *feedback*) sobre la exactitud de las expresiones lingüísticas o pedir a los estudiantes que corrijan sus errores después de cometerlos.

El segundo subgrupo de las estrategias sociales está dirigido a la colaboración con otros estudiantes y con los hablantes exitosos de la segunda lengua con el objetivo de desarrollar las habilidades lingüísticas (Oxford, 2003). El último, tercer grupo se refiere a las actividades con las que el estudiante se relaciona con otros y desarrolla su conciencia de los pensamientos y sentimientos de los demás y la comprensión cultural (Oxford, 2003).

En cuanto a las estrategias mencionadas, Oxford (2003) menciona las siguientes acciones: hacer preguntas para obtener verificación, buscar aclaraciones o ayuda, conversar con los hablantes nativos e investigar las normas culturales y sociales de la lengua meta. La persona que aprende una lengua extranjera hoy en día no se familiariza solo con las normas gramaticales y el vocabulario de esta lengua, sino aprendiendo la lengua también aprende varios temas y comportamientos del país donde se habla esta lengua. Por esto, se recomienda que la enseñanza orientada hacia la interculturalidad sea basada “en un concepto didáctico que evite confrontaciones abruptas como las citadas y anime a la comparación del propio mundo con el ajeno” (Melero Abadía, 2000: 122). Se anima a los aprendices que hablen de las diferencias y similitudes entre las culturas y que hagan ‘puentes interculturales’ con varias actividades.

5.2.2. Clasificación según O'Malley y Chamot

En 1990, después de que Rebecca Oxford había presentado la clasificación de las estrategias, Michael J. O'Malley y Anna Uhl Chamot presentaron la suya. Según O'Malley y Chamot (1990) estas estrategias provienen de la investigación en la psicología cognitiva y su base son las entrevistas con los expertos y principiantes, los análisis teóricos de comprensión lectiva y las maneras de solucionar los problemas. Puesto que cada clasificación tiene sus ventajas y desventajas, los autores de ésta admiten que existe un tipo de coincidencia (O'Malley y Chamot, 1990), pero también las diferencias entre los grupos de estrategias son más que evidentes. Haciendo comparación entre su clasificación y las de Naiman *et al.* (1978 en O'Malley y Chamot, 1990) y de Rubin (1981), O'Malley y Chamot (1990) constatan que hay estrategias generales, como por ejemplo los trucos de producción, creación de las oportunidades para practicar más, respuestas positivas hacia oportunidades de aprendizaje o investigar el medio de ambiente de aprendizaje.

El primer grupo de las estrategias, según O'Malley y Chamot (1990), son las estrategias metacognitivas. Estas estrategias incluyen habilidades ejecutivas de nivel alto que puede implicar planificación, observación o evaluación del proceso de aprendizaje y son aplicables a una variedad de tareas de aprendizaje. O'Malley y Chamot (1990) denotan cuatro procesos que se pueden incluir en las estrategias metacognitivas: (1) atención selectiva, (2) planificación del aprendizaje, (3) observación o revisión de lo aprendido y (4) evaluación de lo aprendido. Božinović (2012) añade que los estudiantes de antemano prestan atención a los aspectos específicos del *input* lingüístico, hacen planes por las actividades con las que van a resolver la tarea, corrigen sus errores en cuanto a la pronunciación, gramática y vocabulario y valorizan su progreso.

En el segundo grupo están las estrategias cognitivas que, según O'Malley y Chamot (1990), manejan directamente las informaciones recibidas manipulándolas para mejorar el aprendizaje. Weinstein y Mayer (1986) dividen estas estrategias en tres grupos¹⁴ – estrategias de elaboración (orig. *elaboration strategies*), estrategias de organización (orig. *organization strategies*) y estrategias de repetición (orig. *rehearsal strategies*) (Valle *et al.*, 1998), y O'Malley y Chamot

¹⁴ Denominación española es descargada de la tesis “Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar” escrita por Antonio Valle, Ramón González Cabanach, Lino Manuel Cuevas Gonzáles y Ana Patricia Fernández Suárez.

(1990) anotan ocho estrategias que pertenecen a este grupo: (1) estrategias de repetición que los estudiantes usan para imitar un modelo lingüístico, (2) estrategias de agrupar con el fin de reorganizar, distribuir y marcar el material que hay que aprender, (3) estrategias de deducción que se aplican para entender la lengua extranjera e incluyen la integración de ideas nuevas con las informaciones conocidas, (4) estrategias de resumir lo que se ha oído, (5) estrategias de deducción que se aplican para entender la lengua extranjera e incluyen integración nuevas ideas con las informaciones conocidas, (6) estrategias de usar imágenes para memorizar informaciones nuevas, (7) estrategias de usar informaciones conocidas para facilitar nuevas tareas y (8) estrategias de elaboración que se usan para producir las frases vinculando los elementos conocidos de una manera nueva. Es importante mencionar que hay comentarios que no hay frontera clara entre las estrategias metacognitivas y cognitiva, y por esto la mayoría de los investigadores dice que las primeras son ejecutivas, mientras las otras son operativas.

El tercer grupo de las estrategias de O'Malley y Chamot (1990) son las estrategias socioafectivas que posibilitan la interacción con otros estudiantes, es decir la colaboración con todos los participantes del proceso educativo. Tal y como lo constatan O'Malley y Chamot (1990), estas estrategias son aplicables a una amplia variedad de tareas. Este grupo incluye tres estrategias: (1) estrategias de cooperación que se usa en el proceso de resolver los problemas con otros estudiantes, averiguar notas u obtener comentarios sobre las actividades de aprendizaje, (2) estrategias de explicación que se usa por los docentes para aclarar la materia y (3) estrategias de hablar con sí mismo, estrategia usada para asegurarse que la actividad de aprendizaje tendrá éxito o para reducir la ansiedad presente en el proceso.

Tal y como lo nota Medved Krajinović (2010), las estrategias propuestas por O'Malley y Chamot no son tan diferentes de las que propuso Oxford, pero en comparación con la clasificación de Oxford, se puede decir que ésta es más "económica" porque tiene solo tres grupos.

5.2.3. Clasificación según Zoltán Dörnyei y Peter Skehan

Teniendo en cuenta las clasificaciones previas (de Oxford y de O'Malley y Chamot), Zoltán Dörnyei y Peter Skehan hicieron su propia clasificación que parece mucho a la de O'Malley y Chamot. Lo que diferencia estas clasificaciones es el hecho de que Dörnyei y Skehan diferencian las estrategias sociales de aquellas afectivas. De esto se puede deducir que, según Dörnyei y Skehan (2003), los estudiantes emplean cuatro estrategias en el proceso de aprendizaje de lengua extranjera: (1) las estrategias cognitivas sobreentienden la manipulación concreta o la transformación de los materiales que deben ser aprendidos, y su aplicación se nota cuando los estudiantes hacen repasos de la materia aprendida, resumen las informaciones, usan mnemotécnicas, etc., (2) las estrategias metacognitivas pertenecen a un nivel más alto y sobreentienden el análisis, la supervisión, la evaluación, la planificación y la organización del aprendizaje por el estudiante, (3) las estrategias sociales se refieren a los comportamientos cuyo objetivo es intensificar la comunicación en la lengua meta y esto se ve cuando los estudiantes solicitan la comunicación con los nativos para practicar sus capacidades comunicativas, (4) las estrategias afectivas que sobreentienden el control de sus propias emociones para que el aprendizaje sea más concentrado y exitoso.

Lo que es importante mencionar en cuanto a esta clasificación es el hecho de que Dörnyei y Skehan (2003) dirigen sus investigaciones en el ámbito del aprendizaje de lengua extranjera hacia la psicología educativa que se ocupa también del concepto de autorregulación y que integra las estrategias de motivación como un grupo independiente. En cuanto a Dörnyei (2005), él acentúa que el término *autorregulación* es más dinámico que las *estrategias de aprendizaje* porque incluye “los procesos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y conductuales, es decir las estrategias” (Božinović y Perić, 2012: 120).

El capítulo que sigue trae los resultados de la investigación de los estilos y estrategias usados por 38 estudiantes croatas.

6. INVESTIGACIÓN SOBRE LOS ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ELE

La tesis *Estilos y estrategias de aprendizaje de ELE* investiga el uso de los estilos y estrategias de aprendizaje de español como lengua extranjera entre los estudiantes croatas del primer año en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb, en el Departamento de Estudios Románicos. La investigación es cuantitativa y consiste de dos cuestionarios – el primer cuestionario trata de los estilos de aprendizaje y el otro las estrategias utilizadas por los estudiantes.

En el primer capítulo de la parte investigativa se presentan los objetivos y las hipótesis de la investigación. El segundo explica la metodología refiriéndose a los participantes, instrumentos y procedimiento de la investigación, mientras que el tercer capítulo expone los resultados de la investigación. En el último, cuarto capítulo se exhibe la opinión de la autora relacionada con los resultados obtenidos.

6.1. Objetivos de la investigación

Esta investigación tiene dos objetivos y dos hipótesis.

Los objetivos

(O1) El primer objetivo de esta investigación es responder cuáles son los estilos de aprendizaje más usados en el proceso de aprendizaje entre los estudiantes croatas del primer año de español.

(O2) El segundo objetivo de esta investigación es responder cuáles son las estrategias de aprendizaje más usadas en el proceso de aprendizaje entre los estudiantes croatas del primer año de español.

Las hipótesis

(H1) Entre los estudiantes croatas del primer año de español domina el estilo de aprendizaje auditivo.

(H2) Entre los estudiantes croatas del primer año de español dominan las estrategias de aprendizaje metacognitivas.

Para responder a la primera pregunta, como punto de referencia, la autora se refiere al modelo de la programación neurolingüística de Bandler y Grinder, explicado detalladamente en el capítulo 5.2.1. *Modelo de la programación neurolingüística de Bandler y Grinder*. De acuerdo con los datos presentados en el capítulo 5.2.1.1. *Estilo auditivo*, según los cuales los estudiantes durante una clase de 40-50 minutos memorizan un 75 por ciento de los datos nuevos, la autora quiso averiguar si el estilo dominante entre los estudiantes croatas del primer año de español es el estilo auditivo.

Para responder a la segunda pregunta, como punto de referencia, la autora se refiere a la clasificación de las estrategias de Zoltán Dörnyei y Peter Skehan, que las dividen en cuatro grupos: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, estrategias sociales y estrategias afectivas. Estas estrategias se explican detalladamente en el capítulo 6.2.3. *Clasificación según Zoltán Dörnyei y Peter Skehan*. En esta parte investigativa la autora quiso averiguar si las estrategias dominantes entre los estudiantes croatas del primer año de español son las metacognitivas.

6.2. Metodología de la investigación

6.2.1. Participantes

En esta investigación participaron 38 estudiantes croatas que estudian español como lengua extranjera en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en la Universidad de Zagreb. Todos (100%) los estudiantes son de primer año y tienen entre 19 y 23 años (presentados en Gráfico 6). Entre 38 estudiantes, 37 (97%) son mujeres, y uno (3%) es el hombre. Todos los estudiantes (100%) aprenden español al menos un año.

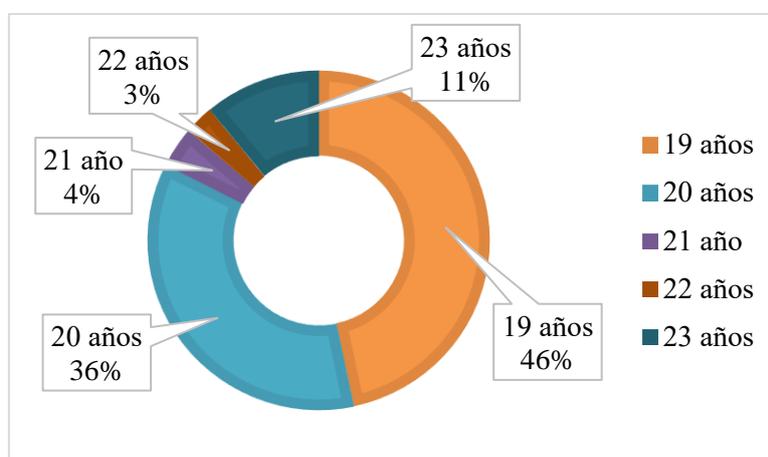


Gráfico 1: Datos generales sobre la edad los participantes

La mayoría de los estudiantes, 10 (26%) aprenden español tres años, 9 (24%) estudiantes lo aprenden un año, seis (16%) estudiantes lo aprenden dos años, cinco (13%) estudiantes lo aprenden cinco años, cuatro (10%) estudiantes lo aprenden cuatro años, dos (5%) estudiantes lo aprenden siete años, un (3%) estudiante lo aprende seis años y un (3%) estudiante lo aprende ocho años. Todos (100%) los estudiantes estudian también otra lengua extranjera.

6.2.2. Instrumentos y procedimiento de la investigación

Para obtener datos válidos, confiables e imparciales, la autora se sirvió de dos cuestionarios destinados a los informantes – uno sobre los estilos y el otro sobre las estrategias de aprendizaje –, con los cuales la autora recolectó las informaciones.

En los capítulos que siguen estos cuestionarios se explican detalladamente.

6.2.2.1. El cuestionario sobre los estilos de aprendizaje de ELE

El cuestionario usado para investigar los estilos de aprendizaje es el cuestionario VAK. Según este cuestionario, las personas se pueden dividir en tres grupos según el estilo de aprendizaje preferido – estilo visual, estilo auditivo y estilo kinestésico. El cuestionario VAK es un cuestionario de tipo cerrado, y esto quiere decir que contiene 30 preguntas y cada pregunta ofrece tres opciones: *a*, *b* o *c*. En el caso de esta investigación¹⁵, la opción con el mayor número de respuestas representa el estilo de aprendizaje dominante. Si las respuestas *a* son las respuestas dominantes, esto significa que la persona que solucionó el cuestionario es una persona visual. Si las respuestas *b* son las respuestas dominantes, esto significa que la persona que solucionó el cuestionario es una persona auditiva. Si las respuestas *c* son las respuestas dominantes, esto significa que la persona que solucionó el cuestionario es una persona kinestésica.

Precisamente este cuestionario fue usado para determinar cuáles son los estilos de aprendizaje más usados en el proceso de aprendizaje entre los estudiantes croatas del primer año de español. El cuestionario VAK¹⁶ de esta investigación con todas las preguntas se puede encontrar en el Apéndice 1 de esta tesis.

¹⁵ La autora obtuvo el cuestionario del manual para los modelos de educación de adultos (orig. *Andragoški modeli poučavanja*) de Branko Dijanošić (2009).

¹⁶ Se trata de la traducción al español hecha por la autora.

6.2.2.2. El cuestionario sobre las estrategias de aprendizaje de ELE

Tal y como lo dice Chamot (2004), el mayor número de los estudios sobre las estrategias de aprendizaje usaron el cuestionario Inventario Estratégico de Aprendizaje de Lengua (orig. *Strategy Inventory for Language Learning, SILL*). Refiriéndose a varios autores, Chamot (2004: 16) constata que “este instrumento se usa entre los estudiantes que aprenden lenguas extranjeras”. Precisamente este instrumento fue usado en esta investigación para determinar cuáles son las estrategias de aprendizaje más usadas en el proceso de aprendizaje entre los estudiantes croatas del primer año de español. El cuestionario de esta investigación tiene 28 afirmaciones a las que los participantes de investigación tienen que responder expresando su actitud. Se trata de escala de Likert con cinco grados/respuestas. Este instrumento fue utilizado para seleccionar estrategias de cuatro grupos – estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, estrategias sociales y estrategias afectivas – y se puede encontrar en el Apéndice 2 de esta tesis.

6.3. Resultados

En continuación se va a observar el cuadro de los resultados obtenidos. Puesto que hay dos cuestionarios, los datos se dividen en dos, según las preguntas de investigación.

6.3.1. Investigación sobre los estilos de aprendizaje de ELE

El primer objetivo de esta investigación fue responder cuáles son los estilos de aprendizaje más usados en el proceso de aprendizaje entre los estudiantes croatas del primer año de español. En la tabla que sigue (*Tabla 1*) están las proporciones del uso de varios estilos de aprendizaje – estilo visual, estilo auditivo y estilo kinestésico.

	Visual	Auditivo	Kinestésico
Uso de herramientas nuevas	42%	24%	34%
Direcciones para moverse	82%	8%	11%
Preparación de una comida nueva	37%	21%	42%
Explicando el contenido nuevo	0%	55%	45%
Expresiones frecuentes	24%	45%	32%
Tiempo libre	13%	87%	0%

	Visual	Auditivo	Kinestésico
Comprando la ropa nueva	13%	3%	84%
Elegir lugar de vacaciones	45%	32%	24%
Comprar un coche	26%	29%	45%
Aprender nuevas habilidades	45%	26%	29%
Elegir la comida del menú	3%	37%	61%
En un concierto	21%	16%	63%
Manera de concentrarse	53%	21%	26%
Elegir los muebles	63%	0%	37%
El primer recuerdo	66%	5%	29%
En los momentos de ansiedad	32%	21%	47%
Relacionarse con los demás	5%	37%	58%
Repetición para el examen	34%	61%	5%
Manera de explicar algo	21%	66%	13%
Disfrutar de las cosas	24%	68%	8%
Actividades más frecuentes en el tiempo libre	18%	74%	8%
El primer contacto con la persona desconocida	55%	24%	21%
La primera impresión	34%	55%	11%
Comportamiento relacionado con el enfado	42%	42%	16%
Memorizar más fácil	42%	13%	45%
Notar las mentiras	63%	26%	11%
Contacto con los amigos viejos	24%	3%	74%
La mejor manera de memorizar	63%	34%	3%
Reclamaciones a los productos	34%	18%	47%
Frases frecuentes	45%	3%	53%

Tabla 1: Estilos de aprendizaje

El siguiente gráfico enumera los diferentes estilos de aprendizaje. Cada encuestado respondió a todas las preguntas (30 preguntas) eligiendo una de las tres respuestas. Cada respuesta representa un estilo de aprendizaje – el visual, auditivo y kinestésico. Puesto que cada encuestado pudo elegir solo uno de los tres estilos ofrecidos para cada una de las afirmaciones (que se muestran en la *Tabla 1*) las respuestas a las 30 preguntas se distribuyeron en diferentes estilos. Es evidente que la frecuencia de uso del estilo varía de 1 a 17 de las preguntas, aunque los rangos máximos para un estilo particular de 1-30 indican que el uso de estilos es heterogéneo, es decir, el porcentaje más alto de usar un estilo de es 57%.

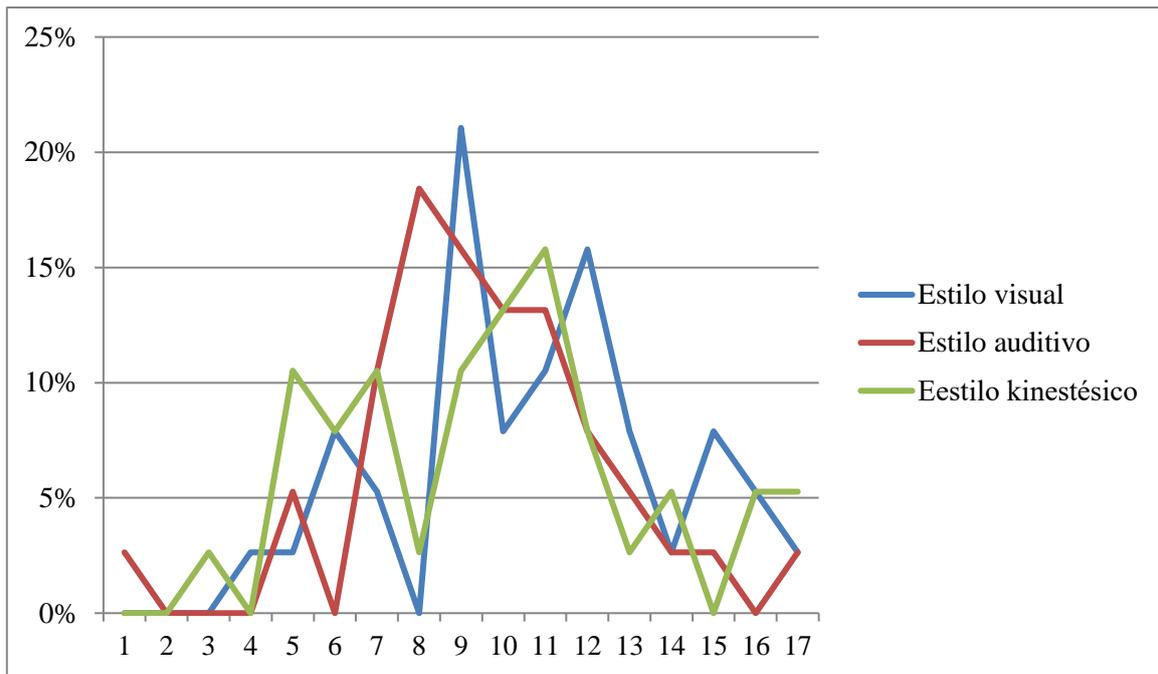


Gráfico 2: Proporciones de la frecuencia del uso de los estilos de aprendizaje

La Tabla 2 contiene los mismos datos que se muestran en el Gráfico 2, divididos en cuatro grupos, definidos por rangos de 5, es decir, 1-5, 6-10, 11-15 y 16 y superiores. De la tabla se puede ver que el menor número de los estudiantes (1-5) utiliza el estilo de aprendizaje kinestésico, donde el 13% frente al 5% para visual y el 8% para auditivo. Si se observa la distribución de la proporción de encuestados que utilizaron 16 y más, veremos que el 11% son los kinestésicos y el 8% son los visuales.

	N	1-5	6-10	11-15	16-17
Estilo visual	38	5%	42%	45%	8%
Estilo auditivo	38	8%	58%	32%	3%
Estilo kinestésico	38	13%	45%	32%	11%

Tabla 2: Cuatro clases de los estilos de aprendizaje

En la Tabla 3 también se han expresado los grupos para ver la distribución de estilos. Se han hecho dos grupos, menos de 10 y más de 10 casos de uso de estilo. Es evidente que la proporción de sujetos que usan el estilo visual en 11 casos o más es el más grande de los tres estilos y es el 53%, mientras que el estilo kinestésico es del 42% y el auditivo el 34%.

	N	1-10	11 y más
Estilo visual	38	47%	53%
Estilo auditivo	38	66%	34%
Estilo kinestésico	38	58%	42%

Tabla 3: Dos clases de los estilos de aprendizaje

Además, para cada uno de los estudiantes, se ha elegido el estilo que tenía la mayoría de los casos seleccionados y se han obtenido cuatro categorías de los estilos: visual, auditivo, kinestésico y mixto. Los estilos mixtos son aquellos que tienen el mismo número de casos en dos estilos (por ejemplo, 11 para uno y 11 para otro estilo). La Tabla 4 muestra la proporción de estilos de aprendizaje y, como se ve, el estilo visual (37%) es el estilo más común que utilizan los estudiantes, sigue el estilo kinestésico (29%), aquel auditivo (26%) y mixto (8%).

	N	%
Estilo visual	14	37%
Estilo auditivo	10	26%
Estilo kinestésico	11	29%
Estilo mixto	3	8%
	38	100%

Tabla 4: Proporciones de los estilos de aprendizaje

De los datos (las tablas) adjuntos se puede concluir que los estudiantes del primer año de español en la mayoría utilizan los estilos de aprendizaje visuales.

6.3.2. Investigación sobre las estrategias de aprendizaje de ELE

El segundo objetivo de esta investigación fue responder cuáles son las estrategias de aprendizaje más usadas en el proceso de aprendizaje entre los estudiantes croatas del primer año de español. En cuatros tablas que siguen se encuentran 28 partículas que representan 28 estrategias que los estudiantes pueden usar en el proceso de aprendizaje de lengua extranjera. Estas estrategias son divididas en cuatro grupos: estrategias metacognitivas (*Tabla 5*), estrategias afectivas (*Tabla 6*), estrategias cognitivas (*Tabla 7*) y estrategias sociales (*Tabla 8*). Para cada una de estas estrategias los participantes de la investigación (28 estudiantes) podían elegir una de cinco respuestas ofrecidas:

- 1 significa *No lo hago nunca.*
- 2 significa *En la mayoría de los casos no lo hago.*
- 3 significa *Lo hago a veces.*
- 4 significa *Lo hago a menudo.*
- 5 significa *Lo hago siempre o casi siempre.*

Además de los porcentajes de las respuestas por cada estrategia, la autora también trae la media aritmética (X) y la desviación estándar (s). La media aritmética se obtiene al dividir la suma de los valores que los estudiantes han elegido en una partícula particular con la cantidad de estudiantes que respondieron. La desviación estándar es la desviación promedio del promedio, es decir, indica la dispersión de la respuesta en torno al promedio, la desviación estándar mayor muestra que la dispersión de la respuesta es también mayor, mientras que la menor indica una dispersión menor alrededor del promedio.

En la Tabla 5 están ocho afirmaciones que se refieren a las estrategias de aprendizaje metacognitivas. Sus medias aritméticas se encuentran entre 2.5 y 3.9 y las desviaciones estándar varían de 0.8 a 1.3. Los estudiantes se enfocan más en las secciones del texto que son importantes e ignoran lo que consideran irrelevante (53% a menudo, 24% casi siempre o siempre) y también piensan en su propio progreso o autoevaluación (37% a menudo, 26% casi siempre o siempre). Además, se usa con más frecuencia para evaluar su propia reproducción (39% a menudo, 24% siempre o casi siempre). Los estudiantes rara vez repiten la repetición pasada (18% nunca), avanzan el componente del idioma (18% nunca), y literalmente leen los materiales de aprendizaje, buscando las ideas y conceptos principales (18% nunca).

	No lo hago nunca	En la mayoría de los casos no lo hago	Lo hago a veces	Lo hago a menudo	Lo hago siempre o casi siempre	X	s
Me concentro de antemano en los partes del texto o el discurso que considero importantes e ignoro lo que considero irrelevante para el aprendizaje.	0%	8%	16%	53%	24%	3,9	0,9
Estoy pensando en mi propio progreso o realizo una autoevaluación para obtener comentarios sobre mi progreso en el aprendizaje del español.	0%	13%	24%	37%	26%	3,8	1,0
Durante mi discurso, reviso mi propia reproducción (por ejemplo, a veces dejo una palabra por haber descubierto que no encaja en lo que quiero decir).	0%	13%	24%	39%	24%	3,7	1,0
Me concentro en la tarea de antemano e ignoro todo lo que pueda obstaculizarme en su ejecución.	0%	11%	58%	24%	8%	3,3	0,8
Para lograr los resultados óptimos, trato de crear las mejores condiciones de aprendizaje (por ejemplo, estoy sentado en la primera fila para comprender mejor al docente).	11%	24%	42%	11%	13%	2,9	1,1
Leo de antemano los materiales de aprendizaje buscando en el texto las ideas y conceptos principales.	18%	24%	21%	24%	13%	2,9	1,3
Preparo los componentes lingüísticos necesarios para completar con la tarea exitosamente.	18%	24%	37%	16%	5%	2,7	1,1
Antes de pasar a la siguiente, repito la materia de la clase anterior.	16%	47%	16%	16%	5%	2,5	1,1

Tabla 5: Estrategias de aprendizaje metacognitivas – proporciones, media aritmética y desviación estándar

La Tabla 6 muestra tres afirmaciones que se relacionan con las estrategias de aprendizaje afectivas. Sus medias aritméticas están entre 3.3 y 3.4 y las desviaciones estándar varían de 1.0 a 1.3. Los estudiantes están igualmente enfocados en las tres estrategias, pero si tomamos las respuestas a menudo, siempre o casi siempre encontramos que son más cuidadosos cuando dicen que son lo más cortas posible para que todos las entiendan (45% a menudo, 11% siempre o casi siempre).

	No lo hago nunca	En la mayoría de los casos no lo hago	Lo hago a veces	Lo hago a menudo	Lo hago siempre o casi siempre	X	s
Cuando hablo, trato de mantenerlo lo más corto posible para que todos me entiendan.	8%	16%	18%	47%	11%	3,4	1,1
Después de completar con éxito una tarea, me recompensó.	8%	24%	21%	18%	29%	3,4	1,3
Relaciono las informaciones nuevas con las actividades físicas.	3%	24%	29%	34%	11%	3,3	1,0

Tabla 6: Estrategias de aprendizaje afectivas – proporciones, media aritmética y desviación estándar

La Tabla 7 contiene 15 afirmaciones relacionadas con las estrategias de aprendizaje cognitivas. Sus medias aritméticas están entre 3.1 y 4.3 y las desviaciones estándar varían de 0.8 a 1.4. Los resultados demuestran que los estudiantes utilizan principalmente el conocimiento de otro idioma para facilitar la comprensión del texto nuevo y su reproducción en español (32% a menudo, 53% siempre o casi siempre), después vinculan nueva información con el conocimiento del idioma español (45% a menudo, 39% siempre o casi siempre), usan toda la información disponible para encontrar el significado de las palabras nuevas o completar la información que les falta (45% a menudo, 32% siempre o casi siempre) y aplican las reglas de lectura, escritura y expresión oral en español (47% a menudo, 29% siempre o casi siempre).

Además, otras estrategias que están por encima del promedio de todo el grupo de preguntas se refieren al apuntar palabras y conceptos claves durante la audición, utilizar elementos de la lengua materna para mejorar la comprensión e imaginar el sonido de palabras, frases u oraciones antes de la pronunciación. Por otro lado, las estrategias menos utilizadas combinan

elementos menos conocidos para crear entidades más grandes (3% nunca, 24% en la mayoría de los casos los estudiantes no usan esta estrategia), hacer resúmenes después de leer (8% nunca, 18% en la mayoría de los casos los estudiantes no usan esta estrategia) y usar todos los recursos disponibles para mejorar el dominio de la lengua (enciclopedias, diccionarios, etc.) (5% nunca, 13% en la mayoría de los casos los estudiantes no usan esta estrategia).

	No lo hago nunca	En la mayoría de los casos no lo hago	Lo hago a veces	Lo hago a menudo	Lo hago siempre o casi siempre	X	s
Uso el conocimiento de otro idioma (por ejemplo, inglés) para facilitar la comprensión de un nuevo texto o su reproducción en español.	3%	3%	11%	32%	53%	4,3	1,0
Relaciono nuevas informaciones con el conocimiento del idioma español adquirido.	0%	5%	11%	45%	39%	4,2	0,8
Utilizo toda la información disponible para encontrar el significado de las palabras nuevas o adivinar la información que falta.	3%	5%	16%	45%	32%	4,0	1,0
Aplico conscientemente reglas del español en lectura, escritura o expresión oral.	3%	5%	16%	47%	29%	3,9	1,0
Durante la escucha o la lectura, grabo las palabras o conceptos claves.	5%	5%	18%	42%	29%	3,8	1,1
Uso elementos de mi lengua materna para conseguir una mejor comprensión y/o producción en español.	3%	13%	18%	34%	32%	3,8	1,1
Me imagino cómo suena una palabra, expresión o frase antes de decirlo.	5%	8%	24%	37%	26%	3,7	1,1
Para recordar o comprender/entender nuevas informaciones, uso ayudas visuales (por ejemplo, dibujos en las clases de idioma o imágenes que creo en mi mente).	3%	11%	26%	42%	18%	3,6	1,0
Clasifico palabras, términos o conceptos según su significado.	3%	11%	37%	32%	18%	3,5	1,0
Imito el habla de otras personas (sea imitación silenciosa o imitación de voz alta).	8%	24%	11%	29%	29%	3,5	1,4

Para recordar una palabra española nueva, a menudo la asocio con una palabra de la lengua materna que suena similar o de cualquier otra manera se asemeja a esa palabra.	3%	21%	26%	29%	21%	3,4	1,1
Combino palabras o frases para crear entidades sin sentido.	0%	18%	42%	21%	18%	3,4	1,0
Uso todos los recursos disponibles en español para aprender mejor el idioma (por ejemplo, enciclopedias, diccionarios o libros de texto).	5%	13%	42%	18%	21%	3,4	1,1
Después de escuchar o leer, hago resúmenes (mentales, orales o escritos).	8%	18%	34%	26%	13%	3,2	1,1
Combino elementos menos conocidos para crear unidades grandes.	3%	24%	45%	21%	8%	3,1	0,9

Tabla 7: Estrategias de aprendizaje cognitivas – proporciones, media aritmética y desviación estándar

La Tabla 8 contiene dos afirmaciones que se relacionan con las estrategias de aprendizaje sociales. Sus medias aritméticas están entre 3.6 y 3.7 y las desviaciones estándar son 1. Los estudiantes usan igualmente estrategias de cooperación con sus colegas (39% a menudo, 24% siempre o casi siempre) y solicitan explicación al profesor (34% a menudo, 21% siempre o casi siempre). Solo cada octavo estudiante no lo hace eso.

	No lo hago nunca	En la mayoría de los casos no lo hago	Lo hago a veces	Lo hago a menudo	Lo hago siempre o casi siempre	X	s
Para resolver el problema, trabajo con mis colegas.	3%	11%	24%	39%	24%	3,7	1,0
Si hay algo que no entiendo, siempre pregunto a un profesor o a un compañero que me dé explicación.	3%	11%	32%	34%	21%	3,6	1,0

Tabla 8: Estrategias de aprendizaje sociales – proporciones, media aritmética y desviación estándar

La tabla 9 presenta resultados en cuanto a la frecuencia del uso de las estrategias de aprendizaje.

	X
Estrategias metacognitivas	3,2
Estrategias afectivas	3,3
Estrategias cognitivas	3,7
Estrategias sociales	3,7

Tabla 9: Valores promedio en las escalas de estrategia de aprendizaje

La tabla arriba enumera las evaluaciones promedias para cada tipo de estrategia de aprendizaje que se ha obtenido sumando todos los resultados en las partículas de una escala particular, y que luego se han dividido por el número de partículas para obtener resultados coincidentes. Como se ve en la Tabla 10, las estrategias cognitivas ($X = 3.7$) y sociales ($X = 3.7$) son las más utilizadas por los estudiantes, mientras que con menor frecuencia utilizan las estrategias afectivas ($X = 3.3$) y metacognitivas ($X = 3.2$).

6.4. Discusión

La tesis *Estilos y estrategias de aprendizaje de ELE* se refleja al uso de los estilos y estrategias de aprendizaje de español como lengua extranjera, y al inicio la autora puso dos objetivos y dos hipótesis. Investigando cuáles son los estilos de aprendizaje más usados en el proceso de aprendizaje entre los estudiantes croatas del primer año de español, y después de analizar los datos la autora concluye que entre los estudiantes del primer año de español la mayoría de los casos dominan los estilos de aprendizaje visuales.

En cuanto a los resultados, el 37% de los estudiantes usa el estilo visual, y esto significa que la mayoría de los estudiantes del primer año son los estudiantes que prefieren observar cosas, imágenes, diagramas, demostraciones, folletos, películas, espectáculos, *flip-chart*, etc. Estos estudiantes aprenden mejor mirando, observando, leyendo (Grgić y Kolaković, 2010: 79). En el segundo lugar se encuentra el estilo kinestésico. Este estilo se usa entre el 29% de los estudiantes del primer año, y esto significa que casi un tercio de los estudiantes tiene preferencia por la experiencia física como tocar, sentir, tener en sus manos, hacer las cosas y participar en las nuevas experiencias.

El último estilo, el estilo auditivo, lo usa el 26% de los estudiantes del primer año y esto demuestra que estos estudiantes prefieren aprender escuchando o, tal vez, cantar, usando ritmo, por los debates o lecturas, hablando en público, haciendo entrevistas, etc.

Al inicio de la investigación, la autora hizo una hipótesis constatando que entre los estudiantes croatas del primer año de español domina el estilo de aprendizaje auditivo. Después de analizar los datos, se ha negado esta hipótesis porque, como se ha notado antes, el estilo auditivo está en el último lugar.

El segundo objetivo de esta investigación fue responder cuáles son las estrategias de aprendizaje más usadas en el proceso de aprendizaje entre los estudiantes croatas del primer año de español. Después de analizar los datos la autora nota que las estrategias cognitivas y sociales son las más utilizadas por los estudiantes, mientras que con menor frecuencia los estudiantes usan las estrategias afectivas y metacognitivas.

Las tres estrategias individuales más utilizadas, sea cuando se usa las medias aritméticas o la frecuencia de su uso (siempre o casi siempre), son tres estrategias de las estrategias cognitivas. Esto quiere decir que la mayoría de los estudiantes del primer año aprenden transformando el material lingüístico, repiten la materia, usan mnemotécnicas, etc. Precisamente, las estrategias que los estudiantes usan de este grupo se refieren al uso del conocimiento adoptado de otro idioma (53% siempre, $X = 4.3$), vincular nueva información con conocimiento del español adoptado (39% siempre, $X = 4.2$) y uso de las informaciones disponibles para adivinar el significado de las palabras nuevas (32% siempre, $X = 4.0$).

Según los datos, las estrategias individuales menos utilizadas son las estrategias metacognitivas que sobreentienden un acceso total al aprendizaje – análisis, supervisión, evaluación, planificación y organización del propio aprendizaje. Se trata de las estrategias mediante las cuales los estudiantes repiten la materia de las clases pasadas (18% nunca, $X = 2.5$), ejercitan por adelante los componentes lingüísticos (18% nunca, $X = 2.7$) y leen superficialmente los materiales buscando las ideas y conceptos principales (18% nunca, $X = 2.9$). La última hipótesis de esta investigación trata precisamente este grupo de las estrategias. Como lo es el caso con los estilos, ni esta vez, la hipótesis no se confirma y de esto se deduce que entre los estudiantes croatas del primer año de español no dominan las estrategias de aprendizaje metacognitivas.

Tratando de relacionar los factores individuales de aprendizaje la autora hizo también una relación entre los estilos y las estrategias. La última tabla, Tabla 10, presenta el centro aritmético de la estrategia de aprendizaje con respecto al estilo dominante de aprendizaje de un tema en particular.

	Estilo visual	Estilo auditivo	Estilo kinestésico
Estrategias metacognitivas	3,3	3,1	3,2
Estrategias afectivas	3,4	3,3	3,2
Estrategias cognitivas	3,8	3,5	3,6
Estrategias sociales	3,7	3,8	3,7

Tabla 10: Valores promedio en las escalas de las estrategias de aprendizaje en relación con los estilos de aprendizaje

A partir de los datos, es evidente que los tipos visuales más que otros grupos utilizan estrategias de aprendizaje metacognitivo, afectivo y cognitivo. Los tipos auditivos más que otros usan estrategias de aprendizaje social. También podemos observar que las estrategias de aprendizaje social y cognitivo están más extendidas que las estrategias de aprendizaje afectivo y metacognitivo entre los estudiantes de primer año de la lengua española.

7. CONCLUSIÓN

En la tesis *Estilos y estrategias de aprendizaje de ELE* se da un repaso teórico del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera poniendo en el centro los estilos y estrategias como factores individuales que influyen a este proceso. Empezando con la parte teórica sobre las razones que motivan a las personas a aprender un idioma y la evolución del proceso, se acerca el aprendizaje de una lengua extranjera acentuando al mismo tiempo el poder lingüístico que tiene la lengua española en el mundo y explicando la competencia comunicativa como el objetivo final del aprendizaje de una lengua extranjera. Para lograrla, los estudiantes desarrollan varios estilos y estrategias que les ayudan alcanzar el nivel lingüístico de los hablantes nativos.

Para averiguar cuáles son los estilos y estrategias que dominan entre los estudiantes de español, se hizo la investigación entre 38 estudiantes croatas del primer año en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb, en el Departamento de Estudios Románicos. Esta investigación fue dividida en dos partes y cada una de estas fue dedicada a un factor individual. La primera parte, es decir, el primer cuestionario, es el cuestionario VAK que se ocupa de los estilos de aprendizaje y los divide en tres – estilo visual, estilo auditivo y estilo kinestésico. Con este cuestionario se averigua cuál de estos estilos es el estilo dominante. Siguiendo los datos presentados en la parte teórica de la tesis que acentúan que la mayoría de los estudiantes memoriza la materia nueva escuchando, con el cuestionario VAK se averigua si esta hipótesis es válida también por los estudiantes croatas. La investigación mostró otros datos y según ella, la mayoría de los estudiantes usa el estilo visual y aprende observando, dibujando, mirando películas o videos, y no escuchando grabaciones, canciones o cualquier otro material auditivo al que puede ser expuesto. Puesto que vivimos en la época (casi) completamente digitalizada, los materiales visuales a los que los estudiantes son expuestos ayudan mucho a todos los participantes del proceso de aprendizaje – a los estudiantes y a los docentes facilitándoles el proceso porque pueden usar los materiales o canales modernos que son más cercanos a los estudiantes por lo que ellos entienden mejor toda la materia.

En cuanto a las estrategias, para investigar y responder a la pregunta cuáles de estas dominan en el aula, se implementa el cuestionario Inventario Estratégico de Aprendizaje de Lengua (*SILL*) que selecciona estrategias en grupos: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, estrategias sociales y estrategias afectivas. Usando este instrumento se quiere averiguar cuál de 28 estrategias que se pueden encontrar agrupadas en cuatro es la estrategia dominante en el grupo investigado. Los resultados mostraron que las estrategias más usadas son aquellas

cognitivas y esto quiere decir que las estrategias que destacan son las que sobreentienden manipulación o transformación de la materia. Estas estrategias se reflejan en, por ejemplo, repetición de la materia, el uso de las mnemotécnicas o en comprimir informaciones.

Como lo afirman lingüistas, los estilos y estrategias no son los únicos factores que influyen al proceso de aprendizaje, pero son muy importantes porque los profesores tienen que implementar diferentes actividades para satisfacer las necesidades de sus alumnos y ayudarles a alcanzar un cierto nivel de competencia comunicativa. No se puede decir que un estudiante, por ejemplo, usa solo una cierta estrategia o precisamente un estilo o una determinada estrategia es más importante porque el éxito del proceso de aprendizaje depende de su combinación. Solo combinándolos el proceso de aprendizaje se mejora y los estudiantes obtienen éxito de manera más rápida y eficaz.

8. BIBLIOGRAFÍA

Libros:

1. Bachman, L. F., Palmer, A. S. (1996), *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford etc.: OUP
2. Chamot, A. U., Keatley, C., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B., Nagano, K., Newman, C. (1996). *Learning strategies in elementary language immersion programs. Final report submitted to Center for International Education*. U.S. Department of Education
3. Cisneros Verdeja, A. (2004), *Manual de estilos de aprendizaje*. México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Dirección de Coordinación Académica, Dirección general de Bachillerato, Dirección de Coordinación Académica
4. Cohen, A. D. (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman
5. Davies, A. (2003), *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon, Buffalo, Tronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.
6. Dijanošić, B. (2009), *Andragoški modeli podučavanja – priručnik za rad s odraslim polaznicima*. Zagreb: Agencija za obrazovanje odraslih
7. Dunn, R., Griggs, S. A. (1998), *Multiculturalism and Learning Style: Teaching and Counseling Adolescents*. Greenwood Publishing Group
8. Dunn, R., Griggs, S. A. (2000), *Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education*. Greenwood Publishing Group
9. Ellis, R. (1992), *Second language acquisition & language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
10. European Commission, EACEA, Eurydice (2017), *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union
11. Faerch, C., Kasper, G. (1983), *Strategies in Interlanguage communication*. London: Longman
12. Fleming, N. (2001), *Teaching and learning styles: VARK strategies*. Christchurch, New Zealand: N.D. Fleming
13. Gass, S., Selinker, L. (2008), *Second Language Acquisition*. New York – London: Routledge Taylor & Francis Group

14. Hong, E., Milgram, M. R. (2000), *Homework: Motivation and Learning Preference*. Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey
15. Jensen, E. (2003), *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa
16. Kolb, D. A. (1984), *Learning Style Inventory*. Boston: McBer
17. Krashen, S. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman
18. Littlewood, W. (2012), *La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Edinumen
19. Martín Martín, J. M. (2000), *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla
20. Medved Krajinović, M. (2010), *Od jednojezičnosti do višejezičnosti – Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam International
21. Melero Abadía, P. (2000), *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A.
22. Muñoz Licerias, J. (1992), *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor Dis., S. A.
23. O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press
24. Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House
25. Pallotti, G. (1998), *La seconda lingua*. Milano: Bompiani
26. Richards, J. C., Rodgers, T. S. (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis (Cambridge Language Teaching Library)*. Cambridge University Press
27. Santos Gargallo, I. (2010), *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S. L.
28. Saville-Troike, M. (2006), *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press
29. Wenden, A., Rubin, J. (1987), *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall

Capítulo en el libro:

1. Cenoz Iragui, J. (2004), “El concepto de competencia comunicativa”. En Lobato, J. S. y Santos Gargallo, I. (ed.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL
2. Cohen, A., Dörnyei, Z. (2002), “Focus on the language learner: Motivation, styles and strategies”. En Schmitt, N. (ed.): *An introduction to applied linguistics*. London: Arnold
3. Dörnyei, Z., Skehan, P. (2003), “Individual Differences in Second Language Learning”. En Doughty, C. J. y Long, M. H. (ed.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell
4. Ellis, R. (2004), “Individual Differences in Second Language Learning”. En Davies, A. y Elder, C. (ed.): *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden: Blackwell
5. Gass, S. (2000), “The Fundamentals of Second Language Acquisition”. En Rosenthal, J. W. (ed.): *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. New York – London: Routledge Taylor & Francis Group
6. Littlewood, W. (2004), “Individual Differences in Second Language Learning”. En Davies, A. y Elder, C. (ed.): *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden: Blackwell
7. Purpura, J. E. (2004), “Validating Questionnaires to examine personal factors in L2 test performance”. En Milanovich, M., Weir, C. (ed.): *European Language Testing in a Global Context*. Cambridge University Press
8. Tarone, E. (1983), “Some thoughts on the notion of communication strategy”. En Faerch, C. y Kasper, G. (ed.): *Strategies in Interlanguage communication*. Londres: Longman
9. Weinstein, C. E., Mayer, R. E., “The teaching of learning strategies”. En: Wittrock, M. C. (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan

Tesis doctorales:

1. Božinović, N. (2012), *Strategije učenja gramatike i gramatička kompetencija u stranome jeziku*. Tesis doctoral inédita. Zagreb: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad de Zagreb
2. Izquierdo Gil, M. C. (2004), *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación en el nivel elemental en estudiantes francófonos*. Tesis

doctoral inédita. Valencia: Université Paris III-Sorbonne Nouvelle, Universidad de Valencia

3. Meza, A. G. C. (2009), *El impacto de los padres en los estilos de aprendizaje de los estudiantes de educación superior*. Tesis doctoral inédita. México: Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades, Universidad Autónoma de Coahuila

Actas de ponencia:

1. Bagarić, V., Mihaljević Djigunović, J. (2007), “Definiranje komunikacijske kompetencije”. *Metodika*, Vol. 8 (broj 1): 84:93
2. Baralo, M. (1995), “Adquisición y/o aprendizaje del español/LE”. *ASELE*, Actas VI: 63-68
3. Barbe, W. B., Milone, M. N. Jr. (1981), “What we know about modality strengths”. *Educational Leadership*, 38(5), 378–380
4. Božinović, N., Perić, B. (2012), “Uporaba strategija učenja učenja u odnosu na znanje i razinu učenja stranoga jezika”. *Metodički ogledi*, 19: 115-135
5. Canale, M., Swain, M. (1981), “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”. *Applied Linguistics*, 1: 1-47
6. Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., Thurrell, S. (1995), “Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications”. *Applied Linguistics*, Vol. 6 No. 2: 5-35
7. Cortés Moreno, M. (2001), “El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica”. *ADAXE – Revista de Estudios e Experiencias Educativos*, 17: 269-285
8. García, M., Prieto, C., Santos, M.^a J. (1994), “El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24: 71-78
9. Grgić, A., Kolaković, Z. (2010), “Stilovi i strategije u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika”. *LAHOR*, 9: 78-96
10. Hymes, D. H. (1971), “Acerca de la competencia comunicativa”. *Forma y función*, 9: 13-37
11. Komaromi, B. B. (2012), “Ocena uspešnosti prilagođavanja nastave različitim stilovima učenja”. *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika – tematski zbornik radova*, 103-114

12. Mihaljević Djigunović, J. (2009), “Strani jezici u kurikulu: europski modeli i hrvatske težnje”. *Metodika*, 18: 51-79
13. Oxford, R. (2003), “Language Learning Styles and Strategies: An Overview”. *GALA*: 1-25
14. Pavičić Takač, V., Umiljanović, A. (2008), “Odnos između znanja i strategija učenja vokabulara u engleskom kao stranom jeziku”, *Strani jezici*, 37/4, 411–422
15. Radić-Bojanić, B. (2012), “Predgovor”. *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika – tematski zbornik radova*, 7-9
16. Rubin, J. (1981), “The Study of Cognitive Processes in Second Language Acquisition”, *Applied Linguistics*, 11, 117–131
17. Skehan, P. (1991), “Individual Differences in Second Language Learning”. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298
18. Valle, A, González Cabanach, R., Cuevas González, L. M., Fernández Suárez, A. P. (1998), “Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar”. *Revista de Psicodidáctica*, 6: 53-68
19. Vaseghi, R., Ramezani, A. E., Gholami, R. (2012), “Language Learning Style Preferences: A Theoretical and Empirical Study”. *Advances in Asian Social Science (AASS)*, Vol. 2 No. 2: 441-451
20. Villanueva, M. L. (2010), “Los estilos de aprendizaje ante los retos de la Europa multilingüe”. *marcoELE*, Núm 10: 243-262

Artículos científicos en línea:

1. Consejo de Europa (2002), “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MEC y Anaya”. Forma digital. [en línea]. [fecha de consulta 23 julio 2017]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
2. Jericó, P. (2016), “Los cuatro estilos de aprendizaje o el por qué algunos leen los manuales y otros no”. *El País* [en línea]. [fecha de consulta 5 julio 2017] Disponible en: https://elpais.com/elpais/2016/10/10/laboratorio_de_felicidad/1476119828_530014.html?id_externo_rsoc=TW_CM
3. Llovet Vilà, X. (2008), “Reflexionar para aprender a enseñar e/le y enseñar e/le para aprender a reflexionar”. *Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE*. ANPE. II Congreso nacional. 26-27/09-2008 [en línea] [fecha de consulta

10 septiembre 2017] Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:5f3706c0-fde2-4db6-ba3b-87953d577836/2009-esp-09-01llovet-pdf.pdf>

4. Narodne novine (2017), “Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi”. *Propisi.hr* [en línea]. [fecha de consulta 3 junio 2017]. Disponible en: <http://www.propisi.hr/print.php?id=8361>
5. Romero Agudelo, L. N., Salinas Urbina, V., Mortera Gutiérrez, F. J. (2010), “Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual”. *Apertura* [en línea]. [fecha de consulta 15 mayo 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa>

Publicaciones en línea:

1. Cambridge English Language Assessment (2018), “Marco Común Europeo de Referencia”. [en línea]. [fecha de consulta 8 de septiembre 2018] Disponible en: <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>
2. Instituto Cervantes (2017a), “El Instituto Cervantes presenta hoy el anuario El español en el mundo 2017”. [en línea]. [fecha de consulta 20 de abril 2018] Disponible en: http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2017/noticias/Presentación-Anuario-2017.htm
3. Instituto Cervantes (2017b), “Quiénes somos”. [en línea]. [fecha de consulta 20 de abril 2018] Disponible en: https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm
4. Multiplicalia (2018), “Redes Sociales más usadas en 2018”. [en línea]. [fecha de consulta 7 de septiembre 2018] Disponible en: <https://www.multiplicalia.com/redes-sociales-mas-usadas-en-2018/>
5. Simons, G. (2017), “Welcome to the 20th edition.” [en línea]. [fecha de consulta 5 de septiembre 2017] Disponible en: <https://www.ethnologue.com/ethnologueblog/gary-simons/welcome-20th-edition>

9. INDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Descripción

- CAPITULO 6. 2. Metodología de la investigación
Gráfico 1: Datos generales sobre los participantes42
- CAPITULO 6. 3. 1. Investigación sobre los estilos de aprendizaje de ELE
Tabla 1: Estilos de aprendizaje44, 45
Tabla 2: Cuatro clases de los estilos de aprendizaje46
Tabla 3: Dos clases de los estilos de aprendizaje47
Tabla 4: Proporciones de los estilos de aprendizaje47
Gráfico 2: Proporciones de la frecuencia del uso de los estilos de aprendizaje46
- CAPITULO 6. 3. 2. Investigación sobre las estrategias de aprendizaje de ELE
Tabla 5: Estrategias de aprendizaje metacognitivas – proporciones, media aritmética y desviación estándar49
Tabla 6: Estrategias de aprendizaje afectivas – proporciones, media aritmética y desviación estándar50
Tabla 7: Estrategias de aprendizaje cognitivas – proporciones, media aritmética y desviación estándar51, 52
Tabla 8: Estrategias de aprendizaje sociales – proporciones, media aritmética y desviación estándar52
Tabla 9: Valores promedio en las escalas de estrategia de aprendizaje53
Tabla 10: Valores promedio en las escalas de las estrategias de aprendizaje en relación con los estilos de aprendizaje55

10. APÉNDICES

APÉNDICE 1

El cuestionario VAK

1) Usando herramientas nuevas en la mayoría de los casos

- a) primero leo instrucciones de su uso.
- b) escucho consejos de los demás.
- c) trato descubrir cómo se usa por mí mismo.

2) Cuando necesito direcciones, en la mayoría de los casos

- a) consulto un mapa.
- b) busco las instrucciones auditivas.
- c) trato descubrir la dirección por mí mismo y a veces uso el compás.

3) Mientras preparo una comida nueva,

- a) prefiero seguir ciegamente direcciones como hacerlo.
- b) llamo a un amigo para que me explique la manera de prepararla.
- c) sigo a mis instintos, probando al mismo tiempo mis capacidades de cocinero.

4) Cuando explico algo a alguien,

- a) tomo notas en su lugar.
- b) le explico la materia verbalmente.
- c) le demuestro como resolver la tarea, y después le dejo para que lo haga solo.

5) Frecuentemente digo

- a) “Mira como lo hago yo.”
- b) “Yo te digo como hay que hacerlo.”

c) "Hazlo solo."

6) En mi tiempo libre me gusta

- a) visitar los museos y galerías.
- b) escuchar la música y hablar con mis amigos.
- c) hacer deporte y "hacerlo uno mismo" actividades.

7) Cuando compro la ropa, en la mayoría de los casos

- a) imagino cómo me va a quedar.
- b) hablo con la vendedora.
- c) prbo la ropa y decido si la voy a comprar o no.

8) Cuando elijo lugares donde voy a pasar las vacaciones, en la mayoría de los casos

- a) me informo leyendo folletos.
- b) escucho consejos de mis amigos.
- c) imagino como me pasaría en un cierto lugar.

9) Si comprara un coche nuevo, antes de hacerlo,

- a) leería lo que dicen en los periódicos o revistas sobre este coche.
- b) escucharía los consejos de mis amigos.
- c) haría pruebas de conducción.

10) Mientras aprendo nuevas destrezas, me siento más agradable

- a) mirando que hace el profesor.
- b) hablando con el profesor de lo que debería hacer yo.

- c) cuando pruebo mis límites y hago conclusiones.

11) Cuando necesito elegir la comida del menú, frecuentemente

- a) imagino la comida.
- b) hablo de la oferta con mi pareja o amigos.
- c) pienso de los sabores de la comida.

12) Mientras escucho la música en el concierto, siempre

- a) miro a los músicos en la escena y el público que me está rodeando.
- b) escucho atentamente el ritmo y el texto de las canciones.
- c) me muevo en el ritmo de la música.

13) Mientras trato de concentrarme, en la mayoría de los casos

- a) miro las palabras e imágenes delante de mí.
- b) debato sobre los problemas y soluciones potenciales en mi cabeza.
- c) me muevo mucho, juego con los bolígrafos y dedos y muevo los objetos.

14) Elijo muebles según

- a) su color y apariencia.
- b) su descripción que me dio el vendedor.
- c) los materiales y el sentimiento que me dan cuando los toco.
- d)

15) Mi primer recuerdo es relacionado con

- a) algo que vi.

- b) algo que alguien me dijo.
- c) algo que hice antes.

16) Cuando siento ansiedad, yo

- a) imagino lo peor.
- b) trato encontrar la solución de mis problemas por mí mismo.
- c) no puedo estar tranquilo y por esto me muevo mucho.

17) Me relaciono con la gente según

- a) su apariencia física.
- b) lo que me dicen.
- c) lo que siento cuando ellos están a mi lado.

18) Cuando repaso la materia antes del examen,

- a) hago muchas notas y diagramas.
- b) paso por mis notas de voz alta, solo o con los otros.
- c) imagino los objetos moviéndose.

19) Cuando explico algo a alguien,

- a) lo muestro visualmente.
- b) explico de manera distinta para que la persona que me escucha hace conclusión sola.
- c) animo a la persona para que trate resolver la tarea sola y le ofrezco mis ideas poco a poco.

20) Disfruto de

- a) las películas, fotografías, arte o observando a la gente que mira las obras de arte.
- b) escuchar la música, radio o hablando con mis amigos.

- c) las actividades deportivas, comida deliciosa o bailando.

21) En mi tiempo libre en la mayoría de los casos

- a) miro la tele.
- b) hablo con mis amigos.
- c) me dedico a las actividades deportivas o hago cosas pequeñas.

22) En el primer contacto con una persona, yo

- a) voy a organizar una cita “cara a cara”.
- b) voy a hablar con ella por teléfono.
- c) voy a proponer el almuerzo u otra actividad.

23) En cuanto a la primera impresión, siempre noto

- a) el aspecto físico de otras personas.
- b) la manera de hablar de otras personas.
- c) los movimientos de otras personas.

24) Si estoy enfadado, yo

- a) pienso en las cosas que me han enfadado.
- b) levanto mi voz diciendo a todos como me siento.
- c) muestro mi rabia físicamente.

25) Memorizo más fácil

- a) las caras.
- b) los nombres.
- c) las cosas que hice.

26) Pienso que es fácil determinar que una persona está mintiendo si esta persona

- a) evita la mirada.
- b) cambia su voz.

- c) me siento desagradable en su cercanía.

27) En contacto con viejos amigos, yo voy

a

- a) decir “¡Qué gusto verte!”
- b) decir “¡Qué gusto oír tu voz!”
- c) abrazarlo o darle a mi mano.

28) Memorizo mejor si

- a) tomo notas o tengo una copia del examen.
- b) repito las palabras y términos claves de voz alta.
- c) hago una actividad física o imagino que la hago.

29) Si tengo las reclamaciones a la cosa que compré, me siento más agradable

- a) cuando las escribo.
- b) me quejo por el teléfono.
- c) vuelvo el objeto en el negocio y a la persona responsable.

30) Digo frecuentemente

- a) “Sé lo que piensas.”
- b) “Estoy consciente de lo que me estás hablando.”
- c) “Sé cómo te sientes.”

APÉNDICE 2

El cuestionario Inventario Estratégico de Aprendizaje de Lengua (SILL)

1	Me concentro en la tarea de antemano e ignoro todo lo que pueda obstaculizarme en su ejecución.
2	Antes de pasar a la siguiente, repito la materia de la clase anterior.
3	Leo de antemano los materiales de aprendizaje buscando en el texto las ideas y conceptos principales.
4	Preparo los componentes lingüísticos necesarios para completar con la tarea exitosamente.
5	Me concentro de antemano en las partes del texto o el discurso que considero importantes e ignoro lo que considero irrelevante para el aprendizaje.
6	Para lograr los resultados óptimos, trato de crear las mejores condiciones de aprendizaje (por ejemplo, estoy sentado en la primera fila para comprender mejor al docente).
7	Durante mi discurso, reviso mi propia reproducción (por ejemplo, a veces dejo una palabra por haber descubierto que no encaja en lo que quiero decir).
8	Cuando hablo, trato de mantenerlo lo más corto posible para que todos me entiendan.
9	Estoy pensando en mi propio progreso o realizo una autoevaluación para obtener comentarios sobre mi progreso en el aprendizaje del español.
10	Después de completar con éxito una tarea, me recompensó.
11	Uso todos los recursos disponibles en español para aprender mejor el idioma (por ejemplo, enciclopedias, diccionarios o libros de texto).
12	Imito el habla de otras personas (sea imitación silenciosa o imitación de voz alta).
13	Relaciono las informaciones nuevas con las actividades físicas.
14	Uso elementos de mi lengua materna para conseguir una mejor comprensión y/o producción en español.
15	Clasifico palabras, términos o conceptos según su significado.
16	Durante la escucha o la lectura, grabo las palabras o conceptos claves.
17	Aplico conscientemente reglas del español en lectura, escritura o expresión oral.
18	Combino elementos menos conocidos para crear unidades grandes.
19	Para recordar o comprender/entender nuevas informaciones, uso ayudas visuales (por ejemplo, dibujos en las clases de idioma o imágenes que creo en mi mente).

20	Me imagino cómo suena una palabra, expresión o frase antes de decirlo.
21	Para recordar una palabra española nueva, a menudo la asocio con una palabra de la lengua materna que suena similar o de cualquier otra manera se asemeja a esa palabra.
22	Combino palabras o frases para crear entidades sin sentido.
23	Relaciono nuevas informaciones con el conocimiento del idioma español adquirido.
24	Uso el conocimiento de otro idioma (por ejemplo, inglés) para facilitar la comprensión de un nuevo texto o su reproducción en español.
25	Utilizo toda la información disponible para encontrar el significado de las palabras nuevas o adivinar la información que falta.
26	Después de escuchar o leer, hago resúmenes (mentales, orales o escritos).
27	Si hay algo que no entiendo, siempre pregunto a un profesor o a un compañero que me dé explicación.
28	Para resolver el problema, trabajo con mis colegas.