ACTIVIDAD INTERACTIVA PARA DESCUBRIR LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Francisco Hernández Salmerón
Université de La Picardie Jules Verne

RESUMEN

El conocimiento de los estilos de aprendizaje (EA) presentes en el aula de una lengua extranjera (y sus diferentes dimensiones: sensorial, cognitiva, ejecutiva, temperamental, afectiva y social) permite, tanto al docente como a los estudiantes, saber cómo es procesada la información, qué tipo de tarea se prefiere, cómo se reacciona a las mismas, cómo son resueltas, así como qué habilidades grupales se dan y cómo podría plantearse el fomento y desarrollo de estrategias en el aula. Una información valiosa para el docente, con el fin de optimizar su intervención pedagógica, y para el estudiante, con el objetivo de desarrollar su autonomía como aprendiente de lenguas.
Teniendo en cuenta que nuestro trabajo es enseñar español como lengua extranjera y que los docentes contamos con herramientas menos atractivas, dinámicas o motivadoras, para conocer los EA (p.ej.: los cuestionarios), vamos a presentar una actividad para recopilar dicha información de los estudiantes y trabajarla de una manera interactiva y con una participación dinámica.

PALABRAS CLAVE

Estilos de aprendizaje, desarrollo de la autonomía, aprender a aprender

ABSTRACT

Becoming aware of the learning styles present in a foreign language classroom (and its different dimensions: sensorial, cognitive, executive, temperament-affective and social) allows both the teacher and the students to understand several aspects: how the information is processed, what kind of learning task is preferred, how the students react to it, how the tasks are resolved, and what kind of social skills group takes part in the classroom and how the development and the improvement of learning strategies could be implemented. This information is valuable to the teacher in order to optimize his/her pedagogy. It is also crucial for the students who have the goal of developing his/her autonomy as a language learner.
In our job as a teachers Spanish as a foreign language we do not have so much motivational, dynamic or interactional tools which allow us to be aware of learning styles (such as "surveys"). Having taken this into account I will present an activity for gathering that information from the students in order to work with it (and them) in a interactional and a dynamic way.

KEY WORDS

Learning Styles, development of autonomy, learn to learn

OBJETIVOS DEL TALLER[8]

- Realizar una introspección deliberada y guiada sobre los propios EA.
- Asociar las propias conductas, tendencias, preferencias, etc., a rasgos del propio EA.
- Pensar en voz alta en relación con las propias tendencias, preferencias, desarrollo de estrategias y procedimientos propios.
- Observar a otras personas (profesor, compañeros) a través de entrevistas en relación con sus estilos y procedimientos propios.

1. Consideraciones previas

A finales de los años sesenta y principios de los setenta, diferentes aportaciones interdisciplinares (lingüísticas, sociolingüísticas, etnográficas, pragmáticas, etc.) contribuyeron a un cambio de paradigma en la comprensión de los procesos de adquisición de lenguas, en la conceptuación del lenguaje, las lenguas y el usuario o hablante, que influirían de manera irreversible en la enseñanza de idiomas. Los trabajos de Chomsky (1959 y ss.), Hymes (1972), Canale y Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Rubin (1975), Holec (1981), Griffiths (2008), Oxford (1990, 1996, 2011) y Cohen (1998)[9], entre otros, favorecieron, a menudo unos como respuesta a la obra de otros, una transformación[10] en la pedagogía de lenguas que ha sido asumida institucionalmente con el cambio de siglo y de milenio. En este sentido, de todos es conocida la obra auspiciada por el Consejo de Europa, a través de su Departamento de Política Lingüística, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (2001)[11], y el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*[12] (2006), que sigue de cerca las propuestas del primero[13].

[8] Los objetivos del taller coinciden con los objetivos de la actividad que proponemos para ser llevada al aula y que se encuentra al final del presente artículo. Estos han sido extraídos —y levemente reformulados— de la primera parte del inventario número trece ("Procedimientos de aprendizaje") del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español* (2006), concretamente del epígrafe titulado "Conciencia y regulación del proceso".

[9] Los autores y las fechas mencionados corresponden a algunas de las aportaciones más notorias y pioneras en el cambio del paradigma Skinneriano y estructuralista a los modelos comunicativos que fueron el germen de la comprensión actual de la pedagogía de idiomas, que comenzara por la reseña de Chomsky (1959) (véase en las referencias bibliográficas al final del presente trabajo), varias veces retomada por el propio autor en diferentes publicaciones (en 1964 y en 1967 en dos ocasiones).

[10] Para un resumen más amplio, puede consultarse García Santa-Cecilia, A. (2002), «Lengua y comunicación: tres décadas de cambio (parte 2)», en «Bases comunes para una Europa plurilingüe: *Marco común europeo de referencia para las lenguas*», en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*.

[11] En adelante, *Marco* o MCERL. La edición en español fue publicada en papel en 2002 en Madrid por el MCED, el Instituto Cervantes y el Grupo Anaya, conjuntamente. Si bien está disponible la edición digital en la red, en la siguiente dirección http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

[12] En adelante PCIC.

[13] A ambos documentos nos referiremos con más concreción más adelante.

ACTIVIDAD INTERACTIVA PARA DESCUBRIR LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.

Actualmente, a ningún profesional dedicado a la enseñanza de idiomas, incluidos los masterandos y doctorandos que se forman e investigan en dicho campo, al menos en Europa, le resultan extraños enunciados como *competencia comunicativa*, *currículo centrado en el alumno*, *atención a la diversidad*, *aprender a aprender* o *estrategias de aprendizaje*, entre otros. Conceptos que emanan de los trabajos destacados en el párrafo anterior y que, a partir de los documentos mencionados, vertebran y vehiculan los currículos de centros educativos, la formación del profesorado de español, la edición de manuales, etc., y que, en definitiva, determinan en gran medida la realidad de nuestra labor como docentes de español como lengua extranjera.

Durante breves conversaciones en jornadas, seminarios y/o congresos de formación de profesorado de español en diferentes países, solemos coincidir con docentes que asumen el fomento de la autonomía en sus clases, pero que se tropiezan con dificultades para su implementación. Así, no obstante la presencia de profesores formados en este paradigma, prácticamente implantado de manera general en el ámbito europeo, a pesar de los currículos de centro adaptados y la edición de manuales acordes, en gran medida[14], con las recomendaciones recogidas en el *Marco* y, más concretamente en lo que respecta al español, en el inventario número trece —"Procedimientos de aprendizaje"— del *PCIC*, los docentes coinciden en que no se encuentran materiales suficientes, variados y apropiados en el mercado editorial, que conjuguen actividad de lengua y tratamiento inductivo explícito[15] de la autonomía, por un lado, y/o que es un trabajo enorme para el que no hay tiempo, ya en el aula, ya en sus horarios fuera de clase para la preparación de materiales adecuados, por otro.

En el presente trabajo, nos vamos a centrar, sobre todo, en los dos documentos[16], el *Marco* y el *PCIC*, en cuyas recomendaciones curriculares será integrada nuestra

[14] Sobre los manuales de español como lengua extranjera, queda pendiente un estudio amplio y exhaustivo a propósito de cómo se trabaja en ellos la dimensión del fomento de la autonomía en el aprendiente de lenguas, que, por razones de espacio y concreción temática, no será tratado en el presente trabajo.

[15] Como se ha señalado anteriormente (véase la nota 7), el tratamiento de la dimensión del fomento de la autonomía en los manuales no es objeto de estudio de este trabajo. No obstante, cualquier usuario de manuales de español podrá encontrar, en la mayor parte de ellos, una propuesta de desarrollo de la autonomía caracterizada por la inducción implícita, con lo que el papel del docente queda al margen del proceso, en contra de lo que autores como Rebecca Oxford (1990, 1996, 2011), por ejemplo, y otros (Cohen, 1996) defienden sobre un tratamiento de inducción explícita en el que el docente interviene como guía y facilitador del fomento y desarrollo de la autonomía.

[16] En ocasiones, las referencias y citas de autores e investigadores externos a las instituciones y a los documentos mencionados aparecerán a lo largo del artículo por su relevante aportación al trabajo sobre algunos de los puntos tratados en el presente taller.

propuesta de intervención pedagógica respecto del fomento de la autonomía del aprendiente de lenguas.

Como se ha señalado en párrafos anteriores, el *Marco* se conforma como documento de referencia a comienzos del siglo veintiuno. El carácter holístico del *Marco*[17] respecto de la comprensión del fenómeno lingüístico y de la comunicación (el lenguaje; el uso y el usuario de la lengua), con una voluntad orientadora y no prescriptiva, heredero de los trabajos e investigaciones que revolucionaron el paradigma dominante hasta los años setenta, articula, a través de un enfoque orientado a la acción[18] (MCERL, 2002: 9), la visión del usuario de la lengua en tres pilares o dimensiones básicos:

- El usuario de la lengua como agente social.
- El usuario de la lengua como hablante intercultural.
- El usuario de la lengua como aprendiente autónomo.

Aquí nos proponemos abordar esta última dimensión como un objetivo transversal en el currículo del aula de idiomas, por lo que se espera que el docente incorpore el fomento de la autonomía que permitirá al aprendiente continuar su aprendizaje de manera autónoma a lo largo de su vida; una perspectiva de formación permanente presente en las sociedades modernas bajo el lema, en inglés, *Lifelong Learning*.

Como la propia Joan Rubin apunta más de treinta años después, en referencia a los cambios producidos en todo este tiempo y, más concretamente, con relación al papel protagonista dado al alumno y al aprendizaje en el proceso de enseñanza:

> Perhaps the most important change in the field of language research and teaching since my 1975 publication "What the 'Good Language Learner' Can Teach Us' is the clear recognition the field now gives to the role of learning as a critical component in the process of teaching, with an acceptance that the two are inseparable from one another and that teachers need to place not only on the target language but also on the learning process. In addition, there has been a radical change in research and teaching giving increased recognition and attention to the critical role of learners in shaping their own learning (Griffith, 2008: 10).

En este contexto del currículo centrado en el alumno, en sus necesidades y objetivos, la importancia de los factores, características o rasgos diferenciales de los aprendientes de

[17] Para comprender mejor el documento, en el año 2007, se publicó un libro que puede ser de gran ayuda para aquellos que se acerquen por primera vez al MCERL como profesores de idiomas. Se trata del libro de Susana Llorián, *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*, Santillana-Universidad de Salamanca.

[18] Esto a pesar de la declaración de principios que hacen los autores del MCERL: "(…) el Marco (…) no puede tomar partido por una u otra posición en los debates teóricos actuales respecto a la naturaleza de la adquisición de la lengua y su relación con el aprendizaje de idiomas, y tampoco debe adscribirse a ningún enfoque concreto de la enseñanza de lenguas excluyendo a los demás." (MCERL, 2001: 19)

idiomas, ha sido señalada por numerosos investigadores (Gardner y MacIntyre, 1992; Sternberg, 2002; Robinson, 2002; Sanz, 2005; entre otros[19]). Algunos la han resaltado en términos tan elocuentes como los que emplean Robinson (2002: 2): "(…) it is only in establishing and researching the interaction of each of these kind of person variables with the learning context that the nature of the optimal 'fit' between learning and instruction can be identified"; o Sanz (2005: 3): "It is the interaction between internal processing mechanism and IDs on the one hand, and external factors, (…) on the other, that explain why some adult language learners learn faster than others and get further ahead in the acquisition process".

Por su parte, en el contexto institucional y curricular en que se integra el presente taller, el *Marco*, desde una aproximación general al fenómeno hasta consideraciones de relativa concreción, apunta lo siguiente: "Hay que tener en cuenta que el desarrollo de la competencia comunicativa comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas (por ejemplo, la consciencia sociocultural, la experiencia imaginativa, las relaciones afectivas, *aprender a aprender*[20], etc.)." (MCERL, 2002[21]: 7). Es decir, *aprender a aprender* se configura como una dimensión inseparable de la propia adquisición y/o aprendizaje de la llamada competencia comunicativa, por lo que, entendemos nosotros, debe ser integrada a esta en el desarrollo curricular del aula de segundas lenguas. Sobre todo si tenemos en cuenta que, aunque se trata de un componente de aplicación general en el mundo educativo, en palabras del *Marco*, "resulta especialmente indicado para el aprendizaje de idiomas" (MCERL, 2002: 12).

> La capacidad de aprender (saber aprender) (…) moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y hace uso de varios tipos de competencia. (…) Dependiendo de los alumnos en cuestión, la capacidad de aprender puede suponer grados y combinaciones variadas (…). Para un mismo individuo puede haber muchas variaciones en el uso de destrezas y de habilidades y en la capacidad de enfrentarse a lo desconocido (…). *Se han de considerar estas variaciones junto con conceptos del tipo "el estilo de aprendizaje" o "el perfil del alumno", en la medida en que se tenga en cuenta que estos conceptos no son algo fijo o inmutable*[22] (MCERL, 2002: 12-13).

Al hablar de la competencia "existencial" (saber ser) y tras presentar los "factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las

[19] Una lista más amplia y exhaustiva se dará en próximos trabajos. Dada la naturaleza del presente taller, nos hemos preocupado, ante todo, por integrar la actividad en un cuadro institucional que iría de lo general, el *Marco*, a lo más concreto, la programación del aula, pasando por el *PCIC*, como referencia curricular general para el español.
[20] La cursiva es nuestra. No aparece en el documento original.
[21] Se cita por la versión española (véase la referencia en la nota 4).
[22] La cursiva es nuestra. No aparece en el documento original.

motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal" (MCERL, 2002: 103), los autores del *Marco* destacan la importancia que dichos factores tienen en el proceso de aprendizaje y en relación con la práctica docente:

> …los factores de actitud y de personalidad inciden enormemente no sólo en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender. El desarrollo de una *personalidad intercultural*[23] que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta educativa importante en sí misma (MCERL, 2002: 104).

Acto seguido, en uno de los cuadros de reflexión propuestos al usuario del documento, se plantea una cuestión que nos servirá de base para nuestra propuesta de actividad en el presente taller: "(…) de qué formas se tienen en cuenta las características del alumno a la hora de preparar lo necesario para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua" (MCERL, 2002: 104). Asimismo, en otro de sus cuadros de reflexión, que viene a completar nuestra aproximación al fomento de la autonomía del aprendiente y que se conforma como un punto de partida para nosotros, el *Marco* nos plantea las siguientes cuestiones:

> - Qué destrezas de estudio se fomentan en los alumnos o cómo se les enseña a desarrollarlas.
> - Qué capacidades heurísticas (de descubrimiento y análisis) se fomentan en los alumnos o se les enseña a desarrollar.
> - Qué se ofrece a los alumnos para que se independicen cada vez más en su aprendizaje y en su uso de la lengua (MCERL, 2002: 106).

Y una última referencia al *Marco*, que resume la necesidad de construir el proceso de enseñanza aprendizaje desde la atención a la diversidad presente en el aula y que se erige como uno de los postulados básicos de nuestro taller: "La eficacia[24] depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos" (MCERL, 2002: 141).

En un nivel de concreción curricular más cercano a nosotros como docentes de español, el otro documento de referencia en el que se integra nuestra actividad, en la introducción del inventario número trece del *PCIC* (2006: 473-477), "Procedimientos de aprendizaje", ya mencionada anteriormente, se señala, en relación con la diversidad presente en el aula de lenguas extranjeras:

> Es preciso tener presente que cada situación de aprendizaje es única y vendrá determinada por unas condiciones específicas, entre las cuales se encuentra la diversidad de formas de

[23] Entre comillas españolas en el documento original.
[24] Habla de los "métodos" de enseñanza.

> enfrentarse a las tareas por parte de cada alumno (tendencias, preferencias, estilos, creencias, etc.), (PCIC, 2006: 474).

Y más adelante, con respecto a la intervención pedagógica en relación con el desarrollo de estrategias, estrechamente vinculadas a la dimensión del usuario como aprendiente autónomo, el *PCIC* indica lo siguiente:

> …las propuestas que se hagan en clase de procedimientos de aprendizaje[25] que conduzcan al alumno al desarrollo de estrategias dotarán a este de la capacidad para controlar y regular su proceso de aprendizaje y el uso que haga de la lengua. De esta forma, mejorará su rendimiento e incrementará su capacidad de aprender autónomamente, lo que le permitirá obtener el máximo rendimiento de sus propios recursos (PCIC, 2006: 475).

En esta última cita, en el primer subrayado, queda patente que será el docente quien consciente y personalmente lleve al aula la propuesta para el fomento de la autonomía, tal como se apunta en la parte subrayada del final.

En la actividad presentada en el taller y al final de este trabajo, nos hemos guiado por los procedimientos que aparecen en el subapartado 1.1, "Planificación y control del propio proceso de aprendizaje", del ya mencionado inventario número trece del *PCIC*, para el establecimiento de nuestros objetivos de intervención pedagógica respecto del fomento de la autonomía del aprendiente. Como se apunta en la Introducción de dicho inventario, el "epígrafe presenta procedimientos que permiten la toma de conciencia del proceso, la planificación y la gestión de los recursos, medios y oportunidades de aprendizaje y uso de la lengua" (PCIC, 2006: 476). En este sentido, la actividad propuesta se centra en la toma de conciencia de los EA presentes en el aula por parte del profesor y de los propios alumnos.

Veamos, a continuación, brevemente, qué se entiende por 'estilos de aprendizaje', cómo interpretan algunos autores su aplicación en el campo de la enseñanza de idiomas y qué nos ha llevado a adoptarlos como instrumento para nuestra actividad respecto del conocimiento de las características de nuestros estudiantes.

Los estilos de aprendizaje (EA), como señalan Richard Riding y Stephen Rayner, son:

> …un concepto que ha sido utilizado técnicamente en el estudio psicológico de las diferencias individuales en el aprendizaje y la conducta. A este respecto —siguen diciendo— es utilizado como un 'constructo'. Un constructo es una idea o noción psicológica. Otros ejemplos de constructos son la inteligencia, la extraversión, y la neurosis[26] (Riding & Rayner, 1998: 1).

[25] El subrayado presente en esta cita es nuestro.
[26] En inglés en el original. La traducción al español es nuestra.

No entraremos aquí en la crítica que algunos autores, como Zoltán Dörnyei (2005: 160 y 2009: 183), apuntan en relación a los EA (sobre todo respecto de su conceptualización de base intuitiva, no científica, y que suelen ser construidos como una amalgama de factores afectivos, cognitivos y situacionales[27]). Como veremos en la actividad propuesta, dicha crítica no se muestra como una debilidad del constructo, sino como un recurso rico para la reflexión y la obtención de información sobre las características del aprendiente, en relación tanto con factores internos (el autoconcepto, el dominio, las actitudes, otros estados afectivos), como con factores externos al alumno (personas significativas, el carácter de la interacción, el entorno), según los recogen Marion Williams y Robert L. Burden (1997: 145-148).

Es cierto que, al consultar la literatura sobre los EA, el docente puede verse abrumado por variadas y muy distintas propuestas, que difieren ampliamente según los autores consultados. Un ejemplo puede verse en las obras editadas por Joy M. Reid (1995 y 1998[28]), en las que la misma editora advierte en el "prefacio" de una de ellas:

> The most substantial problem for teachers interested in using learning styles approach in their classrooms is that the 'field' of learning styles is so fragmented. Researchers have regularly identified aspects of learning and created new terms and instruments, which is no doubt an indication of the complexity of the learning process (Joy M. Reid, 1998: xi).

Dada esta variedad en la conceptualización y, por tanto, en los aspectos particulares tratados por cada autor, es trabajo del docente seleccionar la propuesta más acorde para implementarla en su grupo de aprendientes. Dependerá, en cada caso, de qué tipo de información quiere conocer y trabajar en relación con el fomento de la autonomía. En este trabajo, nosotros hemos optado por los estilos perceptivos de aprendizaje. Esta tipología nos permite conocer diversas características de los aprendientes, en relación con dinámicas de grupo y almacenamiento y recuperación de la información, entre otros aspectos. Para ello, hemos adaptado un cuestionario, elaborado por Joy Reid en 1984 y recogido en su edición de 1995 (pp: 202-27), utilizando sus ítems en la elaboración de nuestras tarjetas[29]. Veamos con más detalle en qué consiste la actividad en el apartado siguiente.

[27] Como hemos visto anteriormente, en el propio *Marco* se recoge esta complejidad de factores que inciden en la dimensión del aprendiente en el fomento de la autonomía (o el aprender a aprender).
[28] Véase las referencias bibliográficas al final del presente trabajo.
[29] Véanse las tarjetas en el Anexo I.

2. Actividad para descubrir los estilos de aprendizaje en el aula de ELE

En el taller de las *VII Jornadas de formación de profesores de español* celebradas en la Universidad de Chipre, en Nicosia, en junio de 2015, presentamos una actividad cuyo formato permite, tanto al docente como a los aprendientes, descubrir su propio estilo —o estilos— de aprendizaje, así como los estilos presentes en el aula, con el objetivo de configurar una visión más clara de las características y las necesidades del grupo, por parte del profesor, y para desarrollar la autoconciencia como aprendientes de lengua en los alumnos.

Los objetivos que se plantean en el desarrollo de la actividad, extraídos del inventario número trece del *PCIC* ("Procedimientos de aprendizaje"), concretamente del epígrafe titulado "Conciencia y regulación del proceso", se integran en la primera fase del desarrollo de la autonomía: la toma de conciencia por parte de los agentes participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y cuyos objetivos son:

- Realizar una introspección deliberada y guiada de los propios EA.
- Asociar las propias conductas, tendencias, preferencias, etc., a rasgos del propio EA.
- Pensar en voz alta en relación con las propias tendencias, preferencias, desarrollo de estrategias y procedimientos propios.
- Observar a otras personas (profesor, compañeros) a través de entrevistas en relación con sus estilos y procedimientos propios.

La actividad consta de tres pasos o micro-tareas a través de los cuales el aprendiente de español descubrirá su EA predominante y el de sus compañeros/as.

Preparación:

- Antes de comenzar la actividad, el profesor pegará en la pared las treinta y seis tarjetas (véase el Anexo I) de que consta la actividad. Hay seis tarjetas para cada EA y hay seis EA diferentes. Para diferenciarlos, las tarjetas de cada EA se han impreso en un color diferente (en el Anexo I, en la parte superior de cada lámina aparece consignado el EA y el color correspondiente). Debe dejarse suficiente espacio entre ellas en la pared para que los estudiantes puedan acercarse a cada una con cierta comodidad sin molestar a otros compañeros/as.

- El profesor repartirá la tabla (véase el Anexo II) en donde el alumno consignará el color de las tarjetas y sus textos correspondientes con las que más se identifica en el aprendizaje de idiomas (mínimo cinco tarjetas, no importa de qué color, y máximo diez).

- Es importante que el profesor transmita y haga comprender bien la idea de que no hay un EA mejor que otro, que todos son igual de rentables en el aprendizaje de lenguas. (Será al final de la actividad, en la puesta en común con el gran grupo, el momento apropiado para recoger toda la información y hacer un balance de la actividad mediante una reflexión sobre la idoneidad de poder desarrollar todos los EA por parte de una misma persona y sobre cuáles serían sus beneficios.)

Desarrollo:

1) En primer lugar, con la ayuda de unas tarjetas colgadas en las paredes del aula[30], el alumno realizará una reflexión personal y la toma de notas[31] sobre algunas de sus características relacionadas con el aprendizaje de lenguas: la manera de aprender una lengua extranjera, la preferencia de trabajo tanto dentro como fuera del aula (de forma individual o en grupo), el modo como almacena y recupera la información lingüística, entre otras.

2) A continuación, comentará con sus compañeros cuáles son las características con las que se ha identificado y de ellos recibirá la misma información[32].

3) Por último, el docente coordinará una puesta en común, plenaria[33], cuyo objetivo primario es la toma de conciencia sobre las creencias, estilos y preferencias de cada aprendiente presente en el aula, con el fin de saber cuáles son las necesidades específicas que se va a encontrar. De esta manera, podrá ayudar al estudiante, en las sesiones siguientes, a autorregular el propio proceso de aprendizaje a través de la reflexión y de la implementación sucesiva de herramientas y estrategias, tanto socio-afectivas y cognitivas como meta-cognitivas, que fomenten la autonomía en el aprendizaje de idiomas.

En relación con este último punto, el docente puede consultar una amplia bibliografía para ampliar su conocimiento sobre las características propias de cada estilo[34] y la relación de estos con el uso de determinadas estrategias de aprendizaje. El objetivo mayor, desde el punto de vista del fomento de la autonomía en el aprendizaje de lenguas, es la ampliación a

[30] Véase el Anexo I. Seis tarjetas para cada estilo y un color diferente para cada EA. En total, el alumno leerá treinta y seis tarjetas, de entre las cuales debe seleccionar mínimo cinco y máximo diez y copiar el texto de cada una en la tabla de que dispondrá para ello.
[31] Véase el Anexo II. Se trata de una tabla donde el alumno consignará el color y el texto de las tarjetas con las que se siente identificado personalmente respecto del aprendizaje de idiomas.
[32] Véase el Anexo III. Se trata de una tabla donde el alumno consigna los estilos y preferencias de, al menos, tres compañeros/as de su grupo de aprendizaje.
[33] El profesor informará sobre qué EA corresponde a cada color. Por ejemplo: "las características del color rosa corresponden a un estilo de aprendizaje individual".
[34] Véanse, por ejemplo, autores como Joy M. Reid, Andrew M. Cohen o Richard Riding y Stephen Rayner, todos ellos consignados en las referencias bibliográficas al final de este trabajo.

otros estilos y el desarrollo y fomento de la eficacia en la selección y el uso de las estrategias más rentables para cada tarea que el alumno emprenda, bien en el aula, bien fuera de ella.

Conclusiones

El interés de la actividad no radica solo en cómo adapta una dimensión básica y transversal del currículo (recordemos: *el usuario como aprendiente autónomo*) al trabajo de adquisición lingüística y comunicativa[35], sino por su versatilidad, es decir, se trata de una actividad que puede ser llevada al aula independientemente del nivel de dominio de lengua de los aprendientes. En este sentido, el único requisito es adaptar tanto el grado de exigencia en la producción (en el caso propuesto es un curso de A1.2), introduciendo cambios en la tipología de las actividades (la tercera fase, por ejemplo, en un nivel de dominio avanzado, podría construirse a modo de debate, enriquecido con la aportación de textos escritos, audiovisuales, etc.), como el grado de complejidad del *aducto*, esto es, la dificultad de los exponentes lingüísticos trabajados (por ejemplo, en un A1.1, habría que hacer un trabajo previo para asegurarnos de que todos comprenden los enunciados o frases presentes en las tarjetas donde se contiene información sobre las características de los estudiantes en relación con sus estilos[36]). En relación con este punto, parece necesario realizar un inciso a propósito de la lengua utilizada en la tarea. A pesar de la creciente actualización del discurso sobre el uso de la lengua materna o L1 en el aula de L2[37], desde nuestro punto de vista, en relación con esta actividad, consideramos que estamos en una clase de español, cuyo objetivo principal es la práctica y la adquisición de nuevos exponentes de lengua española, vehiculados por una dinámica de micro-tareas que nos permiten trabajar un segundo objetivo: el fomento de la autonomía del aprendiente de idiomas. No se trata, por consiguiente, de una actividad integrada en un curso de *aprender a aprender*[38] o de apoyo al aprendizaje, por lo que la lengua que se trabajará en los contenidos lingüísticos de la

[35] Los objetivos de aprendizaje y exponentes de lengua de las tarjetas del Anexo I han sido preparados para un curso de A1.2, en el que el docente puede trabajar los verbos regulares e irregulares en presente de Indicativo ("preferir", por ejemplo) y/o expresiones del tipo "me gusta + infinitivo". En el caso de trabajar con otros contenidos de lengua y/o en otros niveles de dominio, el docente deberá modificar y adaptar los exponentes a sus objetivos de aprendizaje lingüístico-comunicativo.

[36] Para una mejor comprensión de lo descrito en este párrafo, véanse las tarjetas en el Anexo I al final.

[37] Puede verse a este respecto la aportación de Galindo Merino, Mª Mar (2011): "L1 en el aula de L2: ¿Por qué no?", en *ELUA. Estudios de Lingüística*, N. 25, pp. 163-204, Universidad de Alicante.

[38] Un libro dedicado a este tipo de instrucción es el de Cohen, A. D., y Weaver, S. J. (2006): *Styles-and Strategies-Based Instruction: A Teacher's Guide*, CARLA Working Paper, Minneapolis, MN: University of Minnesota, The Center for Advanced Research on Language Adquisition.

actividad será siempre el español (o la L2 objeto del curso). Esto no implica la ausencia de la L1 en el aula, cuya presencia deberá ser gestionada por el docente en los momentos y para los fines que considere más rentables respecto de la optimización de la adquisición de la L2[39].

Por último, la actividad no solo trabaja unos objetivos lingüísticos[40] y los "estratégicos", es decir, el fomento de la autonomía del aprendiente de lenguas, sino que implica o comprende también algunos micro-objetivos muy útiles en el aula de idiomas, como pueden ser, de una parte, "la apropiación del espacio físico del aula por parte de los estudiantes", con el fin de que el alumno no se sienta reducido al pupitre que ocupa, sino que se sienta cómodo en un espacio compartido por otros, frente a la tradicional separación jerárquica del espacio de autoridad del profesor y el espacio del alumno; y, de otra parte, trabajar el componente socio-afectivo, en clara relación con el anterior, al estar los alumnos obligados a compartir el espacio de otra manera, a moverse por el mismo regulando los accesos a los diferentes emplazamientos de las tarjetas. En este transcurso, los estudiantes se miran, se cruzan, se piden permiso y/o disculpas, en definitiva, se propicia y se crea un ambiente de comunicación previa a la comunicación propiamente verbal, que se dará en el segundo paso de la actividad, cuando ya cada uno haya vuelto al asiento que ocupaba antes de iniciar la actividad.

En definitiva, la actividad ofrece la posibilidad de ser utilizada para fines u objetivos muy versátiles. Uno no menor sería la adaptación de nuestras estrategias, herramientas y materiales docentes a los diversos estilos presentes en el aula. Terminemos ahora con las palabras de Lynne Celli Sarasin, que resumen nuestra perspectiva, desde un punto de vista constructivista, en relación con la creación de un andamiaje (o *scaffolding*) de doble sentido, aprendiente-docente, docente –aprendiente, para la optimización del aprendizaje y de la enseñanza de idiomas:

> The most promising hope for further developments in the field of learning styles comes through the commitement of intructors to designing curricula and lessons with learning styles in mind. New information about learning styles and teaching strategies appropriate to them will come from instructors who teach to accommodate their students learning styles.We will all learn more from these experiences and further improve our ways of helping students learn. The ultimate goal always is the learning success of each and every student (2006: 102).

[39] Véase la nota 27.
[40] Para nuestra propuesta, véase la nota 24.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Canale, M. y Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1: 1-47.

_____ (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy", en J. C. Richards y R.W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman, 2-27.

Chomsky, N. (1959). "A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior". En *Language*, 35, No. 1, 26-58.

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Londres y Nueva York: Longman

Cohen, A. D., y Weaver, S. J. (2006). *Styles-and Strategies-Based Instruction: A Teacher's Guide*, CARLA Working Paper. Minneapolis, MN: University of Minnesota, The Center for Advanced Research on Language Adquisition.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid: Secretaría General del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

_____ (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

Galindo Merino, Mª Mar (2011). "L1 en el aula de L2: ¿Por qué no?", en *ELUA. Estudios de Lingüística*, N. 25, pp. 163-204, Universidad de Alicante.

García Santa-Cecilia, A. (2002). "Lengua y comunicación: tres décadas de cambio (parte 2)", en "Bases comunes para una Europa plurilingüe: *Marco común europeo de referencia para las lenguas*", en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*.

Gardner, R. C. y MacIntyre, P. D. (1992). "A student's contribution to second language learning: Part I, Cognitive factors". En *Language Teaching*, 25, pp. 211-220.

Griffith, C. (2008). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication (pp.35-71). Nueva York: Holt, Rhinehart & Winston.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva.

Llorián, S. (2007). *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*, Santillana y Universidad de Salamanca.

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

_____ (Ed.) (1996). *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*. Honolulu: University of Hawai'i.

_____ (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Hong Kong: Pearson Education Limited.

Pemberton, R., Toogood, S. y Barfield, A. (Eds.) (2009). *Maintaining Control. Autonomy and Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Reid, J. M. (Ed.) (1995). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.

_____ (Ed.) (1998). *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Nueva Jersey: Prentice Hall Regents.

Riding, R. y Rayner, S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies. Understanding Styles Differences in Learning and Behaviour*. Londres: David Fulton Publishers.

Robinson, P. (2002). "Researching individual differences and instructed learning". En Robinson, P. (Ed.) (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning* (pp. 1-10). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.

_____ (Ed.) (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.

Rubin, J. (1975). "What the 'Good Language Learner' Can Teach Us". En *TESOL Quarterly*, Vol. 9, No. 1 (Mar., 1975), pp. 41-51

_____ (2008). "Reflections". En Griffith, C. (2008). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sanz, C. (2005). "Adult SLA: The Interaction between External and Internal Factors". En Sanz, C. (Ed.) (2005). *Mind and context in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. (pp. 3-20). Washington: Georgetown University Press.

_____ (Ed.) (2005). *Mind and context in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. Washington: Georgetown University Press.

Sarasin, L. C. (2006). *Learning Style Perspectives: Impact in the Classroom*. Madison: Atwood Publishing.

Scharle, A. y Szabó, A. (2000). *Learner Autonomy. A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2002). "The theory of successful intelligence and its implications for language aptitude testing". En Robinson, P. (Ed.) (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning* (pp. 13-43). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.

Williams, M. y Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXO I
ESTILOS DE APRENDIZAJE – NICOSIA – 2015

VERDE OSCURO - VISUAL	
Aprendo mejor **leyendo** lo que el profesor escribe en la pizarra.	Cuando **leo** instrucciones, las **recuerdo** mejor.
Entiendo mejor cuando **leo** las instrucciones.	**Aprendo** mejor **leyendo** que escuchando a alguien.
Aprendo más **leyendo** mi libro de texto que escuchando al profesor.	

ACTIVIDAD INTERACTIVA PARA DESCUBRIR LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.

BLANCO - TÁCTIL	
Aprendo más cuando puedo **hacer** un modelo.	**Aprendo** más cuando **hago** algo para un proyecto de clase.
Aprendo mejor si **dibujo** cuando estudio.	Cuando **construyo** algo, **recuerdo** mejor.
Disfruto haciendo algo para un proyecto de clase.	

CELESTE - AUDITIVO	
Cuando el profesor **me dice** las instrucciones, **entiendo** mejor.	Cuando alguien **me dice** cómo hacer algo en clase, **aprendo** mejor.
Recuerdo mejor las cosas que **he oído**, que las cosas que he leído.	**Aprendo** mejor en clase cuando el **profesor habla**.
Aprendo mejor en clase cuando **escucho** a alguien.	

ACTIVIDAD INTERACTIVA PARA DESCUBRIR LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.

VERDE CLARO – GRUPAL	
<u>Trabajo</u> más y mejor cuando trabajo **con otros**.	**<u>Aprendo</u>** más cuando estudio **en grupo**.
En clase, **<u>aprendo</u>** mejor cuando trabajo **con otros**.	**<u>Disfruto</u>** trabajando una actividad **con dos o tres compañeros/as**.
<u>Prefiero</u> estudiar con otros.	

AMARILLO - CINESTÉSICO	
<u>Prefiero aprender</u> haciendo algo en clase.	Cuando **hago** cosas en clase, **<u>aprendo</u>** mejor.
<u>Disfruto</u> aprendiendo en clase **haciendo experimentos**.	**<u>Entiendo</u>** mejor las cosas en clase si **participo en un role-playing**.
<u>Aprendo</u> mejor en clase cuando puedo participar en **tareas que se relacionan entre sí**.	

ACTIVIDAD INTERACTIVA PARA DESCUBRIR LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.

ROSA - INDIVIDUAL	
Cuando estudio **solo**, **recuerdo** mejor.	Cuando trabajo **solo**, **aprendo** mejor.
En clase, **trabajo** mejor cuando trabajo **solo**.	**Prefiero** trabajar en un **proyecto** de manera **individual**.
Prefiero trabajar de manera **individual**.	

ANEXO II

A. Escribe el color de las tarjetas (y su texto correspondiente) con las que estés más de acuerdo (Mín. 5 tarjetas).

COLOR	TEXTO
……	
……	
……	
……	
……	
……	
……	
……	
……	
……	

ACTIVIDAD INTERACTIVA PARA DESCUBRIR LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.

ANEXO III

A. Busca a tres (3) compañeros(as) y consigna en la tabla siguiente la información relativa a los puntos 1, 2 y 3:
   1. Los colores de las tarjetas que han seleccionado.
   2. Sus preferencias en relación con el aprendizaje de lenguas.
   3. ¿Desde cuándo aprende español? ¿Ha aprendido antes otras lenguas? (Otras.)

COMPAÑERO/A 1	
COLOR(ES)	
PREFERENCIAS DE APRENDIZAJE	
COMPAÑERO/A 2	
COLOR(ES)	
PREFERENCIAS DE APRENDIZAJE	
COMPAÑERO/A 3	
COLOR(ES)	
PREFERENCIAS DE APRENDIZAJE	