

## ***Estilo y estrategias de aprendizaje de una segunda lengua en un contexto de inglés aplicado a la ciencia y tecnología***

---

María Paz Kindelán  
Universidad Politécnica de Madrid

### *Abstract*

The concern as to how individuals learn not only in school but in general has caused psychologists and educators to take a greater interest in the individual characteristics of learners so as to enhance and improve the learning processes. Within this context, research has been carried out to determine **learning styles** and **learning strategies** in second language acquisition.

It is essential for language students to begin to take control of their learning and become autonomous so that they can learn outside the classroom. The type of instruction received within their education as well as a number of other factors has greatly influenced their style of learning. This leads to the question of 'self-directed autonomous learning' vs. 'dependent learning'.

On the other hand, learners differ in their choice of learning strategies depending on their learning style. Hence the traditional distinction between different cognitive styles associated with particular fields of study has raised various interpretations on the ability of learners studying a second language for a specific purpose. Apparently, there is a conflict between the convergent cognitive style linked with the sciences and the cognitive style and strategies of the "good language learner", which appear to be divergent. However, it is argued that although scientists may be better at convergent thinking, this does not imply that they have no ability or need for divergent strategies in the study of sciences. In fact, at one time the empirical study carried out by the present author demonstrated that students learning English as part of their mining engineering degree used a good number of the strategies attributable to the "good language learner", falling into the divergent type of thinking.

El interés suscitado en cuanto a cómo aprenden los individuos - no sólo en el ámbito escolar aunque sí primordialmente en este contexto - ha llevado a psicólogos y educadores en general a prestar atención a las características individuales de los discentes para enriquecer y mejorar sus procesos de aprendizaje. Así, en décadas recientes, la preocupación por las formas de aprender, la manera en que los sujetos procesan la información, las condiciones más favorables para los estudiantes, etc. han cobrado gran importancia. Es en esta línea donde se han realizado numerosas investigaciones para determinar los estilos y las estrategias de aprendizaje. La razón

estriba en que los alumnos desarrollan una habilidad para conocer y evaluar su propio proceso de aprendizaje con el fin de convertirse en autónomos y capaces de desenvolverse fuera del aula.

En consecuencia, nuestra atención se centra en las “estrategias de aprendizaje” como herramientas para conseguir la autonomía deseada, y en los “estilos de aprendizaje” como factor decisivo en la elección de estrategias.

No existe evidencia suficiente para apoyar la teoría de que el aprendizaje mejora significativamente si el profesor elige un método que coincida con el estilo de aprendizaje del alumno (1). A pesar de esta limitación, psicólogos y educadores opinan que las diferencias entre individuos son importantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En su investigación sobre cómo las diferencias individuales de aprendizaje afectan la adquisición de una segunda lengua, Ellis (1985:100) hace una distinción clara entre factores personales y generales. Los factores **personales** son “factores idiosincráticos de la aproximación de cada individuo al aprendizaje de un segundo idioma”, y aquí se incluye la respuesta personal del discente a la situación de grupo que influye en su aprendizaje, bien por la ansiedad o bien por la competitividad que experimenta en esa situación. Asimismo, incluye las actitudes hacia el profesor y materiales didácticos; y finalmente, las técnicas individuales de aprendizaje. Los factores **generales** incluyen la edad, aptitud, estilo cognitivo, motivación y personalidad. A estos se debe, en buena parte, las variaciones en el proceso y en los resultados del aprendizaje de los distintos discentes. Ahora bien, en ocasiones, los factores personales vienen determinados por los factores generales: la forma en que los discentes responden a la dinámica de grupo de la situación de aprendizaje o al docente y los materiales didácticos, o bien la forma en que seleccionan técnicas de estudio están, en última instancia, condicionados por factores tales como la personalidad y edad, aptitud y estilo cognitivo, y asimismo la motivación. Pero también ocurre lo contrario, que estos factores generales pueden verse afectados por un estilo de aprendizaje personal desfavorable, de tal modo que tanto los factores generales como los personales tienen un efecto conjunto en el grado de competencia en una segunda lengua.

El estudio de las diferencias individuales según los estilos de aprendizaje parte del supuesto de que los estilos son atributos, preferencias o estrategias, habituales y relativamente estables, utilizadas por cada sujeto para organizar y procesar la información necesaria para resolver problemas (Kolb 1984).

En efecto, se sabe que los estudiantes afrontan el aprendizaje de una lengua de muchas formas distintas. Por ejemplo, dado el mismo entorno de aprendizaje, el mismo idioma extranjero, la misma lengua nativa, y el mismo nivel de conocimiento del idioma, algunos discentes realizarán una tarea de aprendizaje con un enfoque más analítico, mientras que otros recurrirán a la intuición; algunos preferirán usar materiales impresos porque tienen buena memoria visual, otros querrán escuchar el idioma para

familiarizarse con su sonido. Por lo tanto, el estilo de aprendizaje de un individuo determinará su preferencia de unas estrategias sobre otras y, en gran medida, su éxito como discente de una segunda lengua.

El resultado de factores hereditarios y experiencias concretas pasadas junto con las exigencias del entorno actual configuran los estilos de aprendizaje individuales de acuerdo con la tesis de D.A. Kolb (1984:76). Este distingue cuatro habilidades o capacidades que ha de conjugar el discente en cada situación específica de aprendizaje: el discente debe ser capaz de involucrarse por completo, abiertamente y sin prejuicios en experiencias nuevas (experimentación concreta), debe ser capaz de reflexionar acerca de estas experiencias y de observarlas desde muchas perspectivas (observación reflexiva); debe ser capaz de crear conceptos e integrar sus observaciones en teorías lógicamente sólidas (conceptualización abstracta); y debe ser capaz de utilizar estas teorías para tomar decisiones y solucionar problemas (experimentación activa). Existen además otras categorías para describir los diferentes estilos cognitivos: el aprendizaje de 'comprensión' correspondería al discente de tipo holista frente al aprendizaje de 'operación' correspondiente al discente de tipo serialista; dependencia de campo frente a independencia de campo perceptivo; convergencia vs. divergencia; reflexividad vs. impulsividad, etc. (cfr. Entwistle 1981; García Ramos 1989). Todos ellos son manifestaciones de diferencias individuales consistentes en el modo peculiar de organizar y procesar la información por parte de los sujetos. Esto es, aunque los discentes puedan utilizar las estrategias propias de un determinado estilo dependiendo de la tarea que han de realizar en cada momento, lo cierto es que se verán influenciados por su estilo cognitivo característico (Pask 1972, 1976).

Por lo tanto, si se les hace conscientes de sus propios estilos, habrá una mayor probabilidad de que utilicen la información recibida de forma más inteligente, obteniendo así un cierto control sobre sus procesos de aprendizaje (cfr. Jones 1993). Sin duda, esto es lo más importante: conseguir que el discente conozca su potencial para aprender y supervisar dicho aprendizaje, asumiendo de esta forma un papel más responsable en el proceso. Este conocimiento y virtual control de los procedimientos implicados en aquel es particularmente relevante en el ámbito del aprendizaje autónomo o **auto-dirigido** frente al aprendizaje **dependiente**. El primero se asocia generalmente con el aprendizaje activo; considerándose el segundo como pasivo. La mayoría de los lingüistas no dudan en afirmar que el mejor aprendizaje se consigue cuando los alumnos desempeñan un papel activo en la clase. El ser activo implica no sólo recibir información en clase sino sobre todo ser capaz de asimilarla de manera que sea significativa para el discente. Dicha asimilación lleva consigo el manejo de la información por parte del sujeto. Es decir, los alumnos necesitan trabajar con ideas y experiencias nuevas para hacerlas suyas (cfr. Wenden & Rubin 1987:17).

No obstante, el aprendizaje dependiente, es decir, el aprendizaje dirigido, como en el caso de la lección magistral, también puede implicar una participación activa del

estudiante en el proceso. Quizás las oportunidades de una interacción docente-discente o incluso discente-discente son limitadas dada la estructura de la exposición. Sin embargo, no significa que haya pasividad por parte del discente. Por el contrario, éste mantiene una actitud atenta a la información recibida con el fin de comprender y asimilar lo esencial, incorporándolo a sus conocimientos.

Este tipo de interacción no verbal o latente, que tiene lugar durante una lección, genera un cierto modo de aprendizaje que podríamos denominar “receptivo y analítico”. Consiste no solamente en la recepción activa y procesamiento mental de la información por parte de los receptores, sino también en su predisposición a analizarla realizando todas aquellas tareas asignadas por el docente. Esto trae a colación las observaciones de Ausebel sobre el aprendizaje receptivo que, aunque contrario al inductivo, es igualmente relevante. Dicho aprendizaje “requiere un análisis estructural de la materia recién aprendida y sobre todo, intenta comparar, reconciliar y fusionar los nuevos contenidos con los anteriores” (cfr. Beltran et al. 1987).

De acuerdo con los resultados de mi propia investigación en el ámbito académico, el método tradicional de enseñanza (el método expositivo) ha dado lugar a este modo de aprendizaje guiado - receptivo y analítico. A primera vista, dicha enseñanza parece promover una actitud complaciente hacia el aprendizaje, considerando éste como una experiencia pasiva en la cual uno absorbe conocimientos o retiene datos en la memoria. Esta visión arranca de la llamada ‘teoría de la copia’ según la cual una asignatura se puede entender y aprender simplemente memorizando las definiciones y reglas que aparecen en los libros de texto (cfr. Lochhead 1985:109). Sin embargo, el sistema universitario pone en duda este planteamiento ineficaz, exigiendo a los estudiantes que generen sus propios conocimientos, que cuestionen los conocimientos de otros y que resuelvan una serie de problemas mediante el razonamiento. De esta forma, cuando asisten a una conferencia o clase, deberán seguir la argumentación y pensamiento del docente delimitando los temas, organizando y reorganizando la materia explicada y asimismo deberán resolver los problemas que se plantean. Sin duda, este comportamiento es totalmente contrario al aprendizaje memorístico al que quizá estén acostumbrados. De hecho, el proceso por el cual se adquiere esta postura intelectual activa puede ser largo y tedioso, debido a que implica un cambio de actitud por parte del estudiante con respecto al aprendizaje, y por consiguiente, en las estrategias y destrezas empleadas para dicho proceso. Gradualmente, se auto-descubren como pensadores capaces de resolver problemas y conocer la verdad por sí mismos. Dewey (1933) se refiere a esta habilidad como pensamiento reflexivo y considera su desarrollo como el objetivo más importante de todo sistema de educación superior (*Lochhead 1985:122*).

En el terreno del aprendizaje de una segunda lengua, esta postura o aproximación reflexiva lleva consigo una concienciación por parte del discente sobre su propia responsabilidad en este proceso. Si se hace dependiente del profesor para adquirir y

desarrollar su competencia en el idioma, no podrá hacerse cargo de dirigir y evaluar su propio aprendizaje cuando éste no se encuentre allí. En un aprendizaje **auto-dirigido**, el discente ha de preocuparse por:

- \*Diagnosticar las necesidades de aprendizaje
- \*Fijar objetivos
- \*Seleccionar métodos y técnicas a emplear
- \*Escoger e implementar estrategias de aprendizaje apropiadas.
- \*Evaluar los resultados de aprendizaje obtenidos

Todo ello supone una revisión del enfoque tradicional de dirección en el aprendizaje. Por lo general, se considera al profesor el agente principal del proceso de enseñanza y al alumno el beneficiario sobre el que recae éste. Para que el discente se convierta en **autónomo**, es necesario no sólo que revise los supuestos y creencias fundamentales que configuran su concepción del aprendizaje (2), sino que también adquiera una serie de técnicas o estrategias que le permitan lograr una auto-suficiencia con respecto al profesor. Precisamente, uno de los papeles centrales de este último es hacer caer en la cuenta al alumno de aquellas estrategias que mejor funcionan para intensificar su aprendizaje.

¿En qué consisten estas estrategias de aprendizaje?

El concepto de estrategias de aprendizaje ha generado numerosas definiciones dispares basadas en una serie de explicaciones teóricas del proceso de aprendizaje de una lengua. Se les ha denominado “técnicas”, “tácticas”, “operaciones conscientemente empleadas”, “habilidades cognitivas”..., pero no parece haber consenso con respecto a su definición o identificación.

El primer intento, por parte de los investigadores, de clarificar este concepto consistió en la clasificación de las habilidades manifestadas por buenos estudiantes de lengua en su constante afán por adquirir una competencia en el idioma (cfr. Rubin 1975; Stern 1976; Naiman, Frohlich & Todesco 1978). Sin embargo, el papel de la cognición comienza a destacarse como un ingrediente esencial - frente a la mera descripción de rasgos de la personalidad - en el aprendizaje de una segunda lengua. En efecto, el componente cognitivo asociado a la definición de estrategia ayudaría a delimitar su naturaleza en estrecha relación con las operaciones mentales que tienen como objetivo el aprendizaje. El sistema cognitivo del individuo es primordial para el procesamiento de la información, en tanto en cuanto aquel impone sus esquemas cognitivos sobre los datos que recoge en un intento de organizar dicha información (McLaughlin, Rossman y Mcleod 1983), lo que constituye la función de la metacognición. Dicho de otro modo, las estrategias metacognitivas incluyen los procesos reguladores por los cuales los estudiantes planifican, controlan, y evalúan su aprendizaje.

Partiendo de esta base y en vista de que el término “estrategia” se ha interpretado de varias maneras, hemos tomado la definición comúnmente aceptada por lingüistas y teóricos como la más acertada para nuestro propósito: “Las estrategias de aprendizaje se definen como una serie de comportamientos, técnicas y acciones empleadas por los discentes para facilitar la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso de información”. Estas estrategias se pueden utilizar de forma consciente y con esfuerzo, pero también cabe la posibilidad de que, con la práctica, su uso se vuelva habitual y automático. Para R. Oxford (1990) esta definición debe ampliarse hasta incluir dos rasgos relevantes. En general, las estrategias de aprendizaje estimulan el crecimiento de la competencia comunicativa. En particular, pueden actuar de forma específica para promover ciertos aspectos de esa competencia: gramatical, sociolingüística, de discurso y estratégica. Oxford opina que las estrategias fomentan la auto-dirección de los estudiantes que se vuelven más responsables de su propio aprendizaje y, de forma gradual, incrementan su involucración, confianza, y competencia. Asimismo, otros rasgos que completan el concepto son: su fundamento en la acción, su orientación a la resolución de problemas, su grado de observabilidad, su nivel de consciencia, etc., los cuales son descritos detalladamente por esta autora, haciendo un repaso comprensivo de las características de las estrategias de aprendizaje de una lengua ya expuestas en investigaciones anteriores.

En síntesis, Oxford desarrolla una lista de seis categorías de estrategias: metacognitivas, afectivas, sociales, de memoria, cognitivas, y de compensación. Cada una de estas categorías se compone de varias estrategias o comportamientos específicos. Por ejemplo, el buen discente organiza su propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias metacognitivas, tales como el prestar atención, la búsqueda consciente de ocasiones para practicar, la planificación de las tareas de lengua, la auto-evaluación, y la auto-supervisión. Del mismo modo, el discente controla sus emociones y actitudes empleando estrategias afectivas, como son la reducción de ansiedad y el auto-estímulo. Trabaja con otros para aprender la lengua, usando estrategias sociales, es decir, haciendo preguntas y adquiriendo conocimientos culturales. Asimismo, recurre a estrategias de memoria, como son la agrupación, las imágenes, y los repasos estructurados, para archivar información en la memoria y recuperarla cuando sea necesario. El buen estudiante de lengua emplea ésta directamente haciendo uso de estrategias cognitivas, tales como razonar, analizar y resumir. Supera las limitaciones de conocimiento con estrategias de compensación, adivinando de forma inteligente y haciendo uso de sinónimos y otros trucos de producción cuando desconoce la expresión concreta. Numerosos factores (culturales y étnicos, la personalidad, el sexo, el propósito de aprendizaje, etc.) contribuyen al grado en que, y la forma en que, se emplea cualquier estrategia, pero cada una de las seis categorías es importante para el buen aprendizaje de una lengua.

Ahora bien, si centramos la atención en un contexto de Inglés aplicado a la Ciencia y Tecnología y nos preguntamos qué estrategias utilizan o deberían utilizar los estudiantes de una de estas ramas para aprender una segunda lengua, habría que detenerse a considerar el estilo cognitivo asociado con este campo en relación al estilo cognitivo favorable al aprendizaje del idioma.

En su discusión sobre el desarrollo de un currículo de Inglés con Fines Específicos, Widdowson (1981, 1983) sugiere la posibilidad de que las metodologías de diferentes disciplinas puedan caracterizarse en función de los estilos cognitivos, siendo éstos formalizaciones de diferentes maneras de resolver los problemas y conceptualizar la realidad. Apoyándose en la distinción entre serialistas y holistas así como convergencia y divergencia (Pask & Scott 1972; Hudson 1967), apoya la ya conocida teoría de que el modo de pensamiento serialista/convergente es un rasgo de las Ciencias mientras que el modo de pensamiento holista/divergente se corresponde con las Artes o Humanidades. Pero Widdowson va aún más allá.

Según él, el diseño de un curso de Inglés aplicado a la Ciencia y Tecnología y asimismo la metodología adoptada no han de verse como una operación separada del resto de las disciplinas que componen estos determinados estudios. Al contrario, ha de explotar la metodología empleada en la enseñanza de las ciencias de tal forma que la primera se sirva de los mismos procesos cognitivos desarrollados en las segundas. Así, se estarán empleando ciertas estrategias mentales propias del modo de operar científico-técnico, que podrán ser equilibradas con la adquisición de otras estrategias esenciales en el aprendizaje de una lengua, todo ello dentro de un contexto académico. Por ejemplo, en la lectura de un texto orientado a resolver una tarea de lengua, los alumnos han de descomponer, manipular y reorganizar el lenguaje, poniendo a prueba determinadas posibilidades y verificando cada paso dado en su realización. Es decir, estarán utilizando estrategias ya familiares a su modo de operar en la rama de la ciencia. Pero al mismo tiempo, el profesor de idioma ha de instigarles a incorporar otras estrategias inductivas, evaluativas o de supervisión (e.g. adivinar el significado de palabras por el contexto y asesorar sus aciertos o fallos) que les ayuden a mejorar sus destrezas de lectura en la lengua extranjera. Por lo tanto, es posible entrenar a los estudiantes - arguye Widdowson - en el uso de estrategias asociadas al propósito específico para el que se aprende la lengua.

Así y todo, aunque los científicos puedan estar más abocados a un pensamiento convergente, ello no implica que no tengan la capacidad o la necesidad de estrategias divergentes en el estudio de la ciencia. Flowerdew (1986), en contraposición a Widdowson, mantiene que a pesar de que las ciencias tienden a asociarse con tipos de pensamiento convergente, hay una serie de capacidades o habilidades intelectuales que se practican en el estudio de este campo, catalogadas como divergentes: por ejemplo, hacer generalizaciones o predicciones sobre la base de la información adquirida, sacar conclusiones o inferir hipótesis, interpretar datos observados o constatados, identificar

o describir aparatos, equipos o materiales, etc. En realidad, la educación científica no sólo incluye estas capacidades sino que también procura resaltar - una vez dominados los procesos básicos - los modos de pensamiento más creativos o divergentes. En consecuencia, más que explotar los procesos cognitivos desarrollados en el estudio de las Ciencias para el aprendizaje de una segunda lengua - concluye Flowerdew - habrá que potenciar en los discentes formas de pensamiento divergente en consonancia con dicho aprendizaje. Cabe destacar aquí algunas de las investigaciones realizadas en el campo de los procesos cognitivos de aprendizaje que ponen de relieve la importancia de su estudio en relación al proceso educativo.

Así, De la Orden (1982) afirma que el estilo cognitivo debe entenderse como condicionante, como palanca y también como objetivo de la Educación. En efecto, condiciona el aprendizaje en general y el aprendizaje de materias específicas al facilitar más o menos tales procesos de aprendizaje. Sirve como palanca que favorece los procesos de individualización de la acción docente. Y finalmente, sabemos que tener un estilo u otro facilita o 'dificulta' la enseñanza y aprendizaje de una serie de contenidos. Por lo tanto, podría decirse que la educación puede y debe influir en la modificación del estilo cognitivo, contribuyendo a desarrollar estrategias vinculadas a uno u otro polo de un estilo determinado. Precisamente, Gonzalez Tirados (1985) llevó a cabo una investigación sobre la influencia de los estudios universitarios en el estilo de aprendizaje de los individuos.

Después de validar el "Inventario de Estilos de Aprendizaje" de D. Kolb para determinar los estilos de aprendizaje de los sujetos con nivel universitario y de aplicarlo a estudiantes de cinco carreras de Ingeniería y una de Humanidades (Ciencias de la Educación) llegó a la conclusión de que el estilo de aprendizaje está configurado, en gran medida, en el nivel de enseñanza pre-universitaria y posteriormente se ve reforzado - y no modificado - por los estudios académicos. Al mismo tiempo, demostró que las carreras más tradicionales de Ingeniería (Agrónomos, Industriales y Minas) parecen modificar el estilo de aprendizaje hacia un estilo convergente, cuyas habilidades predominantes son la conceptualización abstracta y la experimentación activa (3). Las personas que manifiestan este estilo de aprendizaje parecen rendir mejor en situaciones donde sólo cabe una respuesta acertada o solución correcta a una pregunta o a un problema. Sus estrategias generalmente suelen ir vinculadas a un aprendizaje escalonado, centrado en los detalles y procesos implicados, a una capacidad analítica y a un razonamiento hipotético-deductivo.

García Ramos (1989), por su parte, subraya también la importancia de conocer las diferencias en estilos cognitivos de los sujetos de cara a las tareas educativas, ya que ello mismo supone conocer qué modos o formas de funcionamiento intelectual le son más propios, qué habilidades pueden ser más características de estos sujetos, cuáles son sus estrategias preferidas de aprendizaje, etc. De esta forma, el profesor/educador se hará más efectivo a la hora de adaptar los procedimientos didácticos a las necesidades

de los diferentes tipos de alumnos, favoreciendo la adquisición de contenidos y estrategias más propiamente facilitadas por uno u otro polo del estilo cognitivo en cuestión.

Por consiguiente, y retomamos la cuestión del estilo y las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua en un contexto científico o tecnológico, es posible desarrollar en los estudiantes de estas ramas que muestran una tendencia de tipo convergente en su estilo cognitivo, formas de pensar y aprender más abiertas y creativas. Además, la mayoría de ellos poseen las habilidades propias del pensamiento divergente teniendo en cuenta los años dedicados al aprendizaje de una lengua extranjera, como hemos tenido ocasión de demostrar en otro lugar (Kindelán 1992).

En efecto, el estudio empírico sobre el uso de estrategias de aprendizaje de los alumnos de ingeniería de minas llevado a cabo durante los años 1991/92 vino a demostrar que, pese al carácter esencialmente técnico de sus estudios académicos, los alumnos que cursaban los tres niveles de inglés empleaban un buen número de estrategias de aprendizaje del idioma. Estas estrategias son precisamente las que se atribuyen al buen estudiante de lengua:

- \* Son plenamente conscientes de sus necesidades y objetivos de aprendizaje (a menudo expresados en las encuestas realizadas por el propio docente o la institución académica).
- \* Planifican su aprendizaje de antemano y buscan la presencia de las condiciones que contribuyan a él.
- \* Abordan la tarea o actividad de aprendizaje de forma activa, desarrollando sus propios hábitos de estudio.
- \* Adoptan los métodos y técnicas apropiadas a su estilo cognitivo (holista/serialista, intuitivo, analítico, visual, memorístico...) y a su enfoque o aproximación concreta a la tarea de aprendizaje.
- \* Encuentran formas de superar los obstáculos, sean lingüísticos, afectivos o ambientales.
- \* Buscan cualquier oportunidad de practicar el idioma.
- \* Controlan su rendimiento en la lengua extranjera y evalúan los resultados de su aprendizaje.

En definitiva, se puede afirmar que ponen a su disposición toda la variedad de recursos, acciones y comportamientos que les ayuden a adquirir, retener o bien recobrar la información en la lengua extranjera para poder así desenvolverse eficazmente en las diversas situaciones de comunicación (Kindelán 1992:114).

Es más, el entrenamiento recibido en la adquisición de una segunda lengua a lo largo de la enseñanza pre-universitaria (4) ha desarrollado y potenciado, sin duda alguna, el uso de estrategias de aprendizaje peculiares a un modo de pensamiento

divergente. Podemos concluir, por tanto, que el estilo de aprendizaje de los alumnos de Ingeniería - en este campo de la minería - determina, en buena medida, la elección de estrategias (Kindelán 1992:131). Y asimismo, el uso de dichas estrategias pone de manifiesto que éstos afrontan la tarea de aprendizaje de la lengua con actitud consciente y son capaces de centrar, planear, supervisar y evaluar dicho aprendizaje, lo cual les convierte en autónomos y responsables de este proceso (5).

### Notas

1. Sin embargo, se ha demostrado que ciertos estilos de enseñanza empleados con estudiantes que poseen un estilo de aprendizaje discordante pueden llegar a ser notablemente perjudiciales (Cfr. Pask 1976:132).
2. Porque cuando el discente comienza un programa de aprendizaje "...he has very clear ideas of what a language is, of what learning a language means, of the respective roles of teacher and learner, of the materials which are necessary and so on...". (Cfr. Holec 1980, citado en Wenden & Rubin 1987:11-2).
3. La **primera** conlleva un proceso de abstracción que obtiene esquemas característicos de un objeto o idea mediante numerosos datos accidentales. La **segunda** consiste en una postura activa del sujeto que actúa frente a nuevas situaciones o problemas de acuerdo con conceptos previamente adquiridos o concebidos, poniéndolos a prueba, tomando decisiones y finalmente solucionándolos.
4. Estos alumnos han cursado la asignatura de idioma (inglés preferiblemente, si bien hay algunos que proceden de un bachillerato francés) a lo largo de toda la educación escolar.
5. Para una información más detallada de los resultados de la investigación sobre esta cuestión, véase mi disertación.

### Bibliografía

- BELTRAN et al. (1987) *Psicología de la Educación*. Madrid: EUDEMA Universidad.
- DE LA ORDEN, A. (1981/82) *Estilos Cognitivos e Individualización de la Acción Docente*. Curso de doctorado. Citado en García Ramos, J.M. (1989).
- DEWEY, J. (1933) *How we think*. New York: Heath books.
- ELLIS, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ENTWISTLE, N. (1981) *Styles of Learning and Teaching*. Chichester: John Wiley & sons.
- FLOWERDEW, J. (1986) "Cognitive Style and Specific-Purpose Course Design", *ESP Journal* 5/2. Pp. 121-9.
- GARCIA RAMOS, J.M. (1989) *Los Estilos Cognitivos y su Medida: Estudios sobre la*

- Dimensión Dependencia-Independencia de Campo*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (C.I.D.E.).
- GONZALEZ TIRADOS, R.M. (1985) *Influencia de la Naturaleza de los Estudios Universitarios en los Estilos de Aprendizaje de los Sujetos*. Tesis doctoral. Madrid: Ed. Universidad Complutense.
- HOLEC, H. (1980) "Learner training: meeting needs in self-directed learning". In H.B. Altman and C.V. James (eds) *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs*. Oxford: Pergamon Press.
- HUDSON, L. (1967) *Contrary Imaginations*. Harmondsworth: Penguin.
- JONES, S. (1993) "Cognitive Learning Styles: Does awareness help? A review of selected literature", *Language awareness* 2/4. Pp. 195-207.
- KINDELAN, P. (1992) *Strategies used by Mining Engineering Students in an EAP Context*. M.A. dissertation in Teaching English as a Foreign Language. University of Reading (England).
- KOLB, D. (1984) *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International.
- LOCHHEAD, J. (1985) "Teaching analytic reasoning skills through problem solving". In Segal, W.; Chipman, F.; and Glaser, R. (eds.) *Thinking and Learning Skills: Relating Learning to Basic Research*. Vol. I. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Pp. 109-30.
- McLAUGHLIN, B.; ROSSMAN, T.; McLEOD, B. (1983) "Second language learning: an information-processing perspective", *Language Learning* 33. Pp. 135-58.
- NAIMAN, N.; FROHLICH, M.; STERN, H.H.; and TODESCO, A. (1978) *The Good Language Learner*. Toronto: Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education.
- OXFORD, R.L. (1990) *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- PASK, G. & SCOTT, B.C.E. (1972) "Learning strategies and individual competence". *Intermediate Journal of Man-Machine Studies* 4. Pp. 217-53.
- PASK, G. (1976) "Styles and strategies of learning". *British Journal of Educational Psychology* 46. Pp. 128-48.
- RUBIN, J. (1975) "What the good language learner can teach us". *Tesol quarterly* 9. Pp. 41-51.
- STERN, H.H. (1976) "What can we learn from the good language learner?". *Modern Languages in Scotland* 11. Pp. 71-85.
- WENDEN, A. & RUBIN, J. (1987) *Learner Strategies in Language Learning*. New York & London: Prentice Hall International.

- WIDDOWSON, H.G. (1981) "Criteria for course design". In Selinker, E. Tarone & V. Hanzeli (eds) *English for Academic and Technical Purposes*. Rowley, MA: Newbury House.
- WIDDOWSON, H.G. (1983) *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.