



ESTILOS COGNITIVOS, INTERESES Y NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES DE E/LE EN BANGLADESH

Francesc Lucio González
Universidad de Dhaka
lec.ban.dhaka@aeci.es

1. Introducción

En un congreso que tiene como tema principal «Los estudios hispánicos y la globalización» es importante destacar que, en ocasiones, la globalización implica a menudo una estandarización de las clases impuesta por algunas instituciones educativas mediante planes de estudio a que suelen comportar un abandono de los intereses y necesidades concretas de nuestro alumnado.

Sin ir más lejos, en las conclusiones del reciente primer Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico celebrado recientemente en Manila los días 8 y 9 de septiembre de 2004 se destacó la necesidad de la elaboración de material didáctico adecuado a la idiosincrasia local, que tenga en cuenta la psicología propia del alumnado, sus valores, intereses y estilos de aprendizaje propios, diferentes a los occidentales (Galván, 2004).

El interés por el estudio de la teoría de los Estilos de Aprendizaje (EA) y sus muchas aplicaciones a la práctica educativa en educación formal y no formal no es un fenómeno nuevo, si bien ha crecido de manera importante en los últimos años. Una buena muestra de ello es la celebración en Madrid a principios de julio del 2004 del I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje, organizado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, así como el congreso de Nancy en 1987, y la elaboración de numerosos estudios en occidente que abordan específicamente esta temática.

En el presente trabajo se analiza brevemente qué perfil o perfiles de aprendizaje posee el discente de ELE en Bangladesh. Además, se aportan datos acerca de la valoración del alumnado de diversas actividades de aprendizaje y dinámicas de clase. Para ello, el Departamento de Español de la Universidad de Dhaka llevó a cabo un diagnóstico de los EA a través de un proceso de recogida de datos mediante cuestionarios. La finalidad última del estudio es la elaboración de planes de clase y material didáctico que se ajusten a las necesidades de nuestro alumnado.

2. Metodología

2.1. Sujetos

Hemos examinado a 84 sujetos de ambos sexos, de entre 18 y 36 años, alumnos del Departamento de Español de la Universidad de Dhaka matriculados en los cursos Junior y Senior Certificate durante el año académico 2004-2005.



2.2. Instrumentos

Para el análisis del estilo cognitivo predominante se hizo uso de una adaptación del *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje –CHAEA–* (Alonso *et al.* 1994). Por otro lado, para la valoración del alumnado de diversas actividades de aprendizaje y dinámicas de clase se elaboró un cuestionario propio de veinte ítems.

2.2.1. Sobre el cuestionario de EA

Son numerosos los modelos de estilos de aprendizaje propuestos a lo largo de los últimos años. Witkin (1954) y Myers (1978) proponen modelos basados en la personalidad, Schmeck (1983) y Kolb (1984) apuntan hacia modelos sobre el procesamiento de la información. Además, Reichmann y Grasha (1974) proponen un modelo basado en la interacción social mientras que Keefe (1989) y Dunn y Dunn (1978) basan sus modelos en factores multidimensionales enmarcados en el procesamiento humano de la información. Finalmente Dangwal y Mitra (2000) trabajan en la actualidad en un modelo de análisis de EA que tenga en cuenta las peculiaridades de la población en el subcontinente.

De igual manera, son numerosos los materiales que han sido diseñados con el propósito de diagnosticar EA individuales, por lo que la elección del instrumento no resultó una tarea fácil. Sin embargo, finalmente optamos por trabajar con el cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje –CHAEA– (Alonso *et al.* 1994), que a su vez es fruto de la traducción y adaptación del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje LSQ, Learning Styles Questionnaire, de P. Honey. Las razones que nos llevaron a ello fueron la sencillez de su manejo, la solidez de la base teórica en la que se sustenta el cuestionario y la aplicación del mismo en estudios previos en la región de Asia-Pacífico.

En primer lugar, el cuestionario consta de ochenta ítems de respuesta dicotómica, lo cual facilita enormemente la ejecución del mismo en estudiantes poco acostumbrados a la realización de cuestionarios en el aula. Prueba de todo ello es que sólo dos de los ochenta y cuatro encuestados ejecutaron el cuestionario incorrectamente, un margen de error que puede considerarse dentro de la normalidad si contrastamos estos datos con la aplicación del cuestionario en otros contextos educativos.

Por otro lado, el cuestionario es fruto de una seria investigación basada en la obra de Honey y Mumford (1986) y Kolb (1984), apoyada por una variedad de pruebas estadísticas, sobre una amplia muestra de alumnos, que mereció el Premio Nacional de Investigación del Consejo de Universidades del año 1991. El objeto de este trabajo fueron los universitarios de cuarto y quinto curso de las Universidades Complutense y Politécnica de Madrid y en él se intentaba averiguar algunas características de estos universitarios desde la perspectiva de los EA.

El estudio contrasta los resultados de los cuatro EA (activo, reflexivo, teórico y pragmático) con dieciocho datos socio-académicos (edad, sexo, curso, facultad, notas, etc.). Estos datos –variables independientes– se les formularon a los alumnos con la



intención de poder estudiar las posibles influencias que cada uno de ellos pudiera tener en los EA –variables dependientes.

Es cierto que podrían suscitarse críticas en torno a la aplicación de este cuestionario CHAE –y su división cuatripartita de EA– en un ámbito tan alejado, culturalmente, de aquél en el que se creó, como ya apunta Martínez en su tesis doctoral. Las dudas apuntarían, así, a la universalidad / no universalidad de esta tipología.

Conviene señalar que este cuestionario se aplica de forma experimental, por tanto, en esta investigación. Creemos que dicha experimentación es, no sólo conveniente, sino incluso necesaria, puesto que aún no ha sido probada dicha tipología en el contexto intercultural. No olvidemos que el mundo británico y español, en los que nació el cuestionario, mantienen fuertes lazos en común por su raíz indoeuropea. No se trata, por otra parte, de introducir forzosamente a los estudiantes bangladeshís en esta diversificación de los EA.

Finalmente, y siguiendo los pasos de Martínez (2005) que este estudio ha tomado como modelo y referente, para la adaptación del cuestionario se siguieron los siguientes pasos:

- Traducción íntegra del cuestionario –instrucciones e ítems– al bengalí con lo que se garantizaba la comprensión del mensaje. La traducción fue realizada por un colega bangladeshí del Departamento de Español, el Prof. Rafique-um-Munir Chowdhury, especialista en enseñanza de ELE y conocedor de toda la problemática que entraña este tipo de didáctica en el subcontinente. De esta forma nos asegurábamos también la adaptación semántica al contexto educativo bangladeshí, donde esta prueba iba a ser aplicada.
- Modificación de la primera parte, dedicada en el cuestionario original, a integrar las 18 variables socio-académicas que se utilizarían como variables independientes en el estudio de Catalina Alonso. Ya se aconsejaba en este estudio cómo esta primera parte debía ser diferente en función del colectivo al que se aplicara la prueba (Alonso *et al.* 1994: 213). En cualquier caso, la idoneidad del cuestionario para alumnos de universidad se mantenía.

En nuestro caso, y siguiendo los pasos de Martínez, los datos socio-académicos quedaron reducidos a 6 y a éstos se añadieron 15 ítems dedicados a indagar sobre la experiencia previa de aprendizaje de L2 entre los encuestados y sobre sus representaciones en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

- Inserción del cuerpo íntegro de 80 ítems que se corresponde con el diagnóstico de los EA.
- Cambio de las instrucciones, fundamentalmente el orden, según la importancia que adquirirían en nuestro estudio, y el tiempo dedicado a la realización del cuestionario, que se amplió, a fin de no añadir ansiedad a la actitud de nuestros estudiantes en la clase.
- Retirada de la hoja que facilita al aprendiz el autodiagnóstico de su EA, pues no iba a trabajarse con los encuestados este aspecto y, por lo tanto, carecía de interés en nuestra investigación.



2.2.2. Sobre el cuestionario de dinámicas de clase

Para el cuestionario de evolución de dinámicas en el aula, que sigue los pasos del Ueda (2004), se elaboró un cuestionario que por escasez de tiempo fue entregado en versión monolingüe en inglés y que se repartió entre estudiantes voluntarios de E/LE en la Universidad de Dhaka.

En primer lugar, aparecían las instrucciones de realización del cuestionario, breves y precisas, y las preguntas relacionadas con la identificación personal del sujeto. Posteriormente figuraba el cuerpo principal del cuestionario que estaba formado por 20 ítems sobre dinámicas de clase. Cada una de ellas debía ser valorada desde dos puntos de vista diferentes: por un lado, su grado de utilidad en el aprendizaje de una lengua extranjera y, por otro lado, el grado de amenidad de la actividad. Ambas variables eran valoradas del 1 al 5.

3. Resultados

Los resultados del estudio son todavía de carácter provisional, ya que se espera doblar el número de sujetos de la muestra en un futuro hasta alcanzar a la casi totalidad del alumnado de E/LE en la Universidad de Dhaka. También se espera en un futuro próximo contrastar los resultados del estudio en Dhaka con un sondeo de características similares con discentes con LM bengalí de la Universidad de Calcuta, India.

3.1. Cuestionario de valoración de dinámicas de clase y actividades en el aula de lengua

Chanda (2001) define el método de enseñanza en las escuelas bangladeshís como “constant lecturing and parrot-fashion repetition of the lesson”. Efectivamente la metodología tradicionalmente aplicada en las escuelas locales se basa en tres pilares fundamentales: repetición coral, uso de dictados y memorización, sin duda influenciados por los métodos de enseñanza en las *madrasas* o escuelas coránicas.

También en India, Saxena y González hablan de una metodología “tradicional en su concepción, muy dirigista hacia el alumno y bastante resistente a la autonomía del mismo. Aunque en ocasiones se realizan esfuerzos por plantear actividades del tipo más comunicativo, nos preguntamos si a veces no son más cosméticas que reales.”

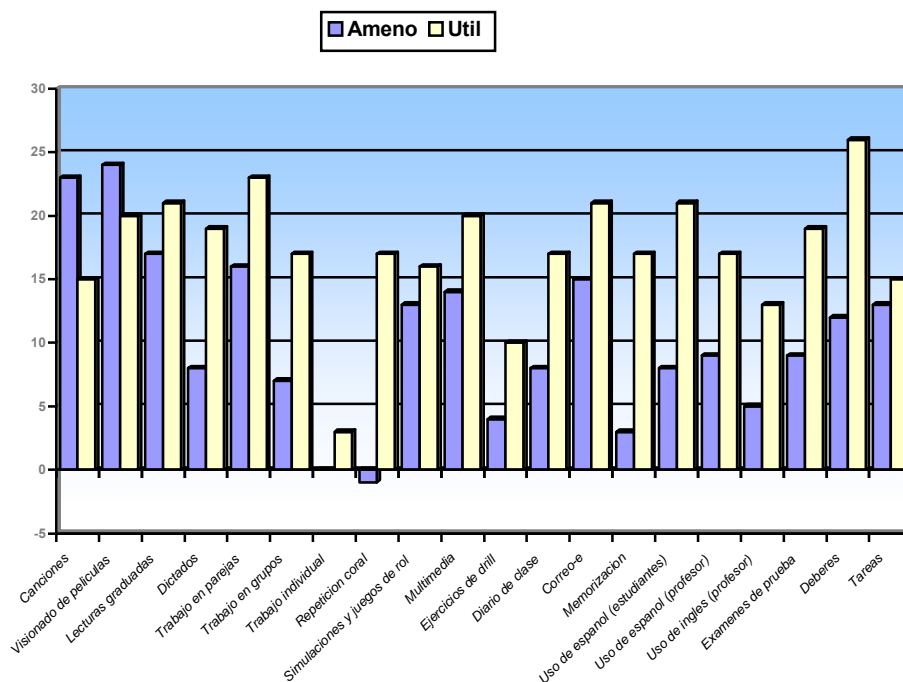
En el prefacio de Greenfield (1942), uno de los manuales de E/LE más empleados en el subcontinente, se aboga por “la repetición persistente en abundantes lecturas y ejercicios de traducción” como las actividades más efectivas a la hora de aprender una segunda lengua.

Será interesante observar si los resultados provisionales de la investigación en Dhaka avalarían estas dinámicas como las más útiles a la hora de aprender una lengua extranjera, así como su grado de interés por parte del alumnado.



Los resultados comparativos de ambas variables estudiadas aparecen en la tabla 1.

Tabla 1



Las tablas 2 y 3 muestran los resultados de cada una de las variables analizadas de mayor a menor puntuación.

Así, en la tabla 2 aparecen las actividades valoradas desde el punto de vista de su amenidad, mientras que en la Tabla 3 es el grado de utilidad en el proceso de aprendizaje el que aparece reflejado en el gráfico.

Tabla 2

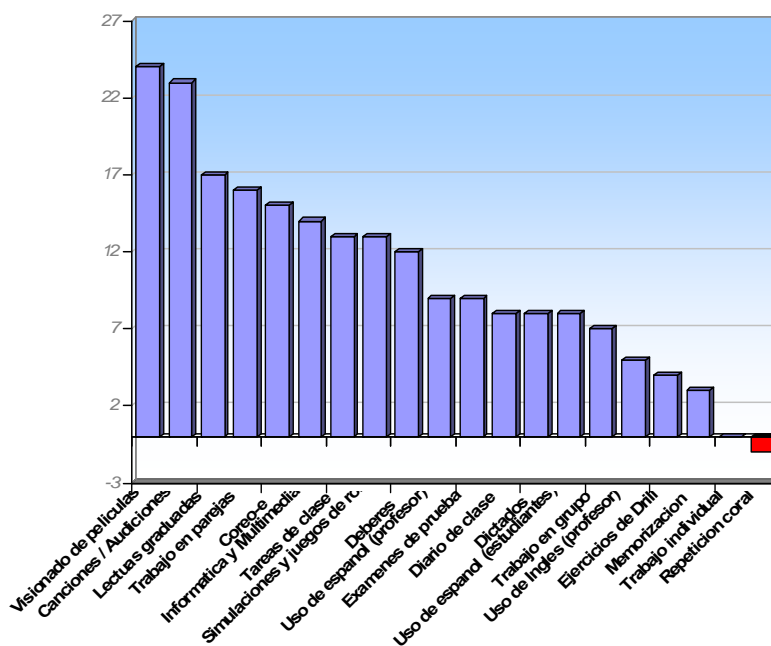
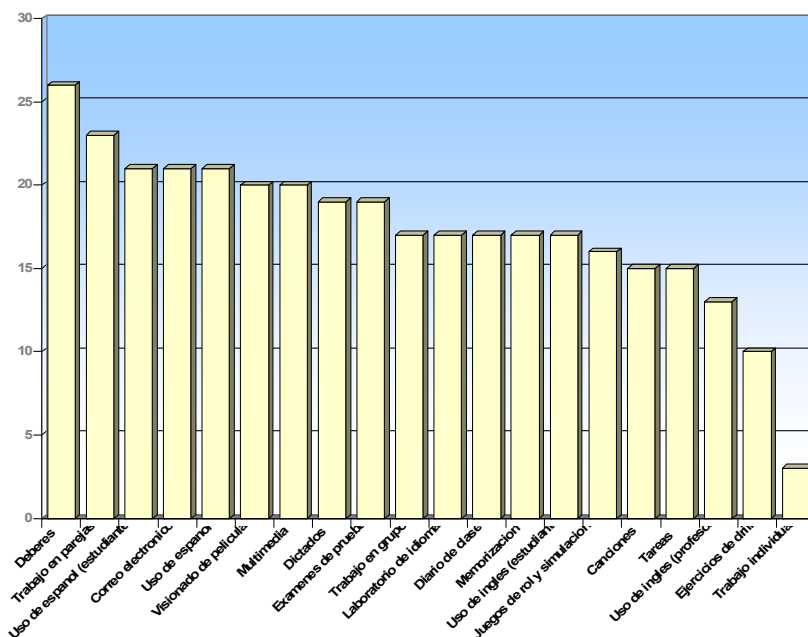




Tabla 3



Según los resultados provisionales del estudio, la actividad de clase que los discentes de E/LE de la universidad de Dhaka valoran como más amena es la explotación de películas en el aula, seguida de las audiciones/canciones. Resulta curioso destacar que la repetición coral, uno de los tres pilares de la metodología tradicional en Bangladesh y mencionada por Chanda, es la actividad de entre las veinte variables que aparecen en el estudio, que el alumnado considera más aburrida.

Por otro lado, los deberes son valorados como la actividad más útil a la hora de aprender una lengua y curiosamente es el trabajo individual la dinámica que recibió una puntuación menor.

3. 2. Cuestionario sobre Estilos de Aprendizaje

Los resultados preliminares del cuestionario de EA aparecen reflejados a continuación en la Tabla 4:

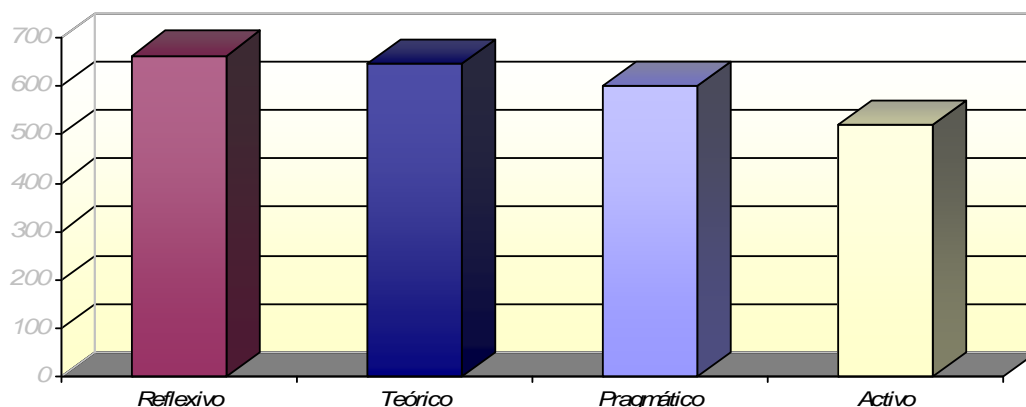


Tabla 4

Recordemos que el fundamento teórico en el que se apoya este cuestionario no es otro que el del enfoque cognitivo del aprendizaje que señala la división cuatripartita del aprendizaje, en línea con Kolb (1984), Honey & Mumford (1986) y Alonso (1994).

Estos autores proponían un proceso del aprendizaje dividido en cuatro etapas. Parece que las personas se concentran más en determinadas etapas del ciclo, de forma que aparecen claras preferencias por una u otra etapa. Estas preferencias reciben el nombre de Estilos de Aprendizaje (Alonso *et al.* 1994: 108):

1. Vivir la experiencia: *estilo activo*.
2. Reflexionar sobre la experiencia: *estilo reflexivo*.
3. Sacar conclusiones de la experiencia y generalizar, elaborar hipótesis: *estilo teórico*.
4. Planificar los pasos siguientes, es decir, aplicar lo aprendido: *estilo pragmático*.

En este diagnóstico sobre los EA de los estudiantes universitarios de E/LE – realizado sobre una muestra inicial de 84 sujetos– se confirmó la hipótesis inicial que señalaba sus preferencias en la manera de aprender cercanas a los perfiles Reflexivo y Teórico. Fueron estos perfiles los que obtuvieron las puntuaciones más altas en las medias.

Curiosamente, los resultados se asemejan a los obtenidos por Martínez en su estudio de EA de discentes japoneses que también reflejan una preferencia por el modelo reflexivo-teórico, mientras que en el caso de los universitarios españoles de Alonso, fue el estilo activo el que despuntaba como el más común entre el alumnado.

4. Conclusiones

Es todavía pronto para recoger conclusiones de un estudio que se encuentra todavía en su ecuador, pero lo que sí podemos avanzar ya es la preferencia por la agrupación en parejas en el aula y por unos planes de clase que incorporen el uso intensivo del material audiovisual en el currículo de lengua.

En lo referente a los EA de los discentes, el perfil de aprendizaje que parece despuntar entre el alumnado bangladeshí es el reflexivo-teórico, pero los resultados



no son todavía concluyentes. Sin embargo, es cierto que tanto el cuestionario como la observación empírica parecen demostrar que el estilo de aprendizaje menos presente en las aulas de la Universidad de Dhaka es el activo. Es decir, el alumnado en Bangladesh es en general poco arriesgado, espontáneo y competitivo en su acercamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Será necesario ampliar el estudio para corroborar los resultados iniciales de la investigación y poder empezar a trabajar en la elaboración de manuales de lengua y materiales didácticos apropiados a la realidad de la enseñanza de E/LE en Bangladesh.

Bibliografía

- Alonso, C. et al. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao: ICE Deusto-Mensajero.
- Chanda, Shikha (2001) “Multiple Ways of Teaching and Learning in Bangladesh” en *Teacher’s Forum*, Marzo 2001. www.unicef.org/teachers/forum/0301.htm
- Dangwal, R. y Mitra, S. (2000): “Learning Styles Inventory – In the Asian Context” en *Indian Journal of Psychological Researches*.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1978): *Teaching Students Through Their Individual Learning Styles: A Practical Approach*. Reston, VA: Reston Publishing.
- Galván, Javier (2004): “Conclusiones del Primer Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pafico” en *Biblioteca Virtual redELE*, número especial (diciembre), <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca>, ISSN 1697-9346.
- Greenfield, E. (1942): *Spanish Grammar*. New York: Barnes & Noble.
- Honey P. y Mumford A. (1986): *The Manual of Learning Styles*. Berkshire: P. Money, Ardingly House.
- Keefe, J.W. (1989): *Learning Style Profile Handbook: Accommodating Perceptual Study and Instructional Preferences (Vol.II)*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Kolb, D. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Martínez, I. (2005): *Los estilos de aprendizaje y la concienciación formal*, Tesis doctoral, Madrid: Universidad Complutense.
- Myers, I. (1978). *Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Reichmann, S.W., y Grasha, A. F. (1974) “A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning style scale instrument” en *Journal of Psychology*, 87, 213-223.
- Saxena, Rajiv y González, Eva (2004): “Contextos y libros de texto en la enseñanza de ELE en la India” en *Biblioteca Virtual redELE*, número especial (diciembre), <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca>, ISSN 1697-9346.



- Schmeck, R. (1983): “Learning Styles of College Students” en Dillon, R. y Schmeck, R. (ed.) *Individual Differences in Cognition*. Nueva York: Academic Press.
- Ueda, Hiroto (2004): “Pruebas y tareas en la enseñanza del español como segundo idioma extranjero” en *Biblioteca Virtual redELE*, número especial (diciembre), <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca>, ISSN 1697-9346.