

# Estilos de aprendizaje de segundas lenguas y formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior: hacia un estado del arte

*Neira Loaiza Villalba  
Angelmiro Galindo Martínez  
Universidad del Quindío  
Armenia, Colombia*

## **Resumen**

Este artículo de revisión e investigación documental se refiere la tipificación de sujetos en formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior, según sus estilos de aprendizaje (EA) de segunda lengua (L2), desde una perspectiva psicolingüística y de psicología diferencial. Entre otros resultados, se halló la heterogeneidad de los EA de L2 en los sujetos en formación bilingüe consecutiva a través de los distintos niveles escolares que estarían asociados a variables socio-biológicas, educativas, culturales y cognitiva. Se concluyó que habría relación entre los EA de L2 y los procesos de adquisición de la lengua.

**Palabras clave:** Estilos de aprendizaje de segundas lenguas, bilingüismo, formación bilingüe consecutiva, psicolingüística

## **Abstract**

**Second language learning styles and sequential bilingual instruction in primary, secondary and university education: toward a state of the art**

This reflection paper and documentary research focused on the classification of students of primary, secondary and university education enrolled in sequential bilingual instruction. Such classification was done based on students' second language learning styles and on a psycholinguistic and differential psychology perspective. It was found, among other results, that there was a heterogeneity of second language learning styles of students enrolled in sequential bilingual instruction and that those styles are likely to be related to socio-biological, educational, cultural and cognitive variables. It was concluded that there could

be a relationship between second language learning styles and second language acquisition.

**Key words:** Second language learning styles, bilingualism, bilingual sequential instruction, psycholinguistics

### Résumé

#### **Styles d'apprentissage de secondes langues et formation bilingue consécutive en primaire, secondaire et universitaire : vers un état de la question**

Cet article de réflexion et de recherche documentaire porte sur la classification des sujets en formation bilingue consécutive en primaire, secondaire et universitaire, selon leurs styles d'apprentissage (SA) de la deuxième langue (L2), tout en suivant une perspective psycholinguistique et de psychologie différentielle. Les résultats montrent, entre autres, une hétérogénéité de SA de L2 chez les sujets suivant ce type de formation bilingue à travers les niveaux scolaires et, également, ces styles seraient associés aux variables sociobiologiques, éducatives, culturelles et cognitives. Ces résultats suggèrent qu'il y aurait des rapports entre les SA et les processus d'acquisition de la L2.

**Mots clés :** Styles d'apprentissage de la deuxième langue, bilinguisme, formation bilingue consécutive, psycholinguistique

## INTRODUCCIÓN

El siglo XXI y la globalización imponen retos a los ciudadanos del mundo, entre ellos, el desarrollo de la competencia bilingüe, entendida como la habilidad psico-sociolingüística que posee el sujeto para usar dos o más lenguas con miras a codificar y/o decodificar mensajes según sus necesidades comunicativas, laborales, académicas, culturales, etc. (Baker, 2011; Galindo, 2013; Liddicoat, 2013). Así mismo, el abordaje del estudio del bilingüismo exige una mirada multidimensional, dado que su desarrollo incluye factores cognitivos, afectivos, educacionales, socioculturales, entre los cuales son de relevancia los relacionados con las diferencias individuales, en particular los EA de L2. El presente artículo<sup>1</sup> centra su interés en el bilingüismo, principalmente consecutivo en contexto escolar, en relación con el factor estilos de aprendizaje de L2. Asimismo, en las ciencias educativas, cognitivas y del lenguaje existe

---

1. Este documento está articulado al proyecto de investigación doctoral de la coautora del presente artículo sobre estilos de aprendizaje de segundas lenguas y la competencia argumentativa escrita bilingüe en condiciones de bilingüismo de la edad adulta en contexto universitario. Asimismo, se inscribe en la línea de investigación Bilingüismo en contextos educativos mayoritarios del Grupo de Investigación Estilos de Aprendizaje e Idiomas Extranjeros-Bilingüismo (ESAPIDEX-B), reconocido por Colciencias.

un interés creciente por comprender y explicar las características de adquisición de una L2 en el proceso de la formación bilingüe escolar. Desde una perspectiva psicolingüística del bilingüismo individual en el campo educativo y desde la psicología diferencial, la investigación documental de la que aquí se informa gira en torno a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la tipificación de sujetos en formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior según sus estilos de aprendizaje de L2?

Este estudio es relevante, entre otras razones, por sus aportes, desde los campos del bilingüismo, la psicolingüística y la psicología diferencial, a la conceptualización de los estilos de aprendizaje en la formación bilingüe escolar y su relación con la adquisición y uso de una L2 en contextos académicos. Esto en consonancia con lo expresado por Cummins (2002), en cuanto a que la investigación en el campo de las diferencias individuales y el dominio de una L2 tiene aún mucho que explorar. De otra parte, es importante mencionar que el análisis de los estudios aquí reportados en los distintos niveles educativos muestra, –bajo una óptica del desarrollo humano (Piaget, 1972; Signoret, 2013– un panorama dinámico de cómo a medida que los sujetos en formación bilingüe maduran y avanzan en su desarrollo cognitivo, sus EA de L2, adquieren ciertas particularidades. Finalmente, se aprecian las tendencias investigativas que en las últimas décadas han permeado la relación entre las variables cognitivas, afectivas y fisiológicas que subyacen al concepto de EA (Keefe, 1988) de L2 y otras variables de tipo socio-biológico, educativo y cultural.

La respuesta a la pregunta de investigación, aquí formulada, requiere un marco teórico articulado en tres ejes temáticos: 1) El bilingüismo, 2) La formación bilingüe consecutiva en contexto escolar y 3) Los estilos de aprendizaje de L2 en contexto escolar. Igualmente exige el análisis de un conjunto de investigaciones, sin pretender a la exhaustividad, sobre los estilos de aprendizaje de L2 de sujetos en formación bilingüe en primaria, secundaria y educación superior.

## **APROXIMACIÓN TEÓRICA AL BILINGÜISMO**

Definir el bilingüismo es una tarea compleja, a pesar de que en distintos campos, entre ellos, la lingüística, la psicolingüística, la neurolingüística, la psicología social, la educación y las relaciones internacionales, se

le considera de gran actualidad (Galindo, 2013). Tampoco existe una definición universal de bilingüismo (Grosjean, 1982; Baker, 2011; Galindo, 2013; Liddicoat, 2013). Entonces ¿qué es bilingüismo?

Desde los primeros momentos de su definición, se le consideró como el “problema fundamental de la Lingüística” (Jakobson, 1963, p.35). Empero, los lingüistas no trascendieron este acuerdo teórico, pues no hallaron una definición de consenso. Por un lado, y partiendo de Chomsky (1965, p. 68), quien se ocupó de un “hablante u oyente ideal y que, por lo demás, conoce su lengua a la perfección”, Bloomfield (1935, p. 56) definió el bilingüismo como “la posesión de una competencia de hablante nativo en dos lenguas”. Esta definición se desprende de una concepción maximalista del bilingüismo. Por otro lado, y desde una concepción minimalista del bilingüismo, MacNamara (1967, p. 24) se opone a Bloomfield, afirmando que un sujeto puede ser calificado de bilingüe si posee una competencia mínima en una lengua distinta a su lengua materna (LM) en cualquiera de las siguientes habilidades lingüísticas: hablar, entender, escribir o leer. Entre estas dos concepciones del bilingüismo surgió una intermedia defendida, principalmente, por Weinreich (1953). Este autor considera el bilingüismo como “el uso alternado de dos o más lenguas que efectúa el sujeto”. En general, estas definiciones resultan muy controvertidas, dado que dejaron vacíos teóricos. Concretamente, Bloomfield no especificó lo que entiende por “posesión de competencia de locutor nativo”. Tampoco lo hizo MacNamara al referirse a la “posesión de una competencia mínima en L2”. Al mismo tiempo, estas definiciones reposan sobre una noción común: la de competencia, la cual resulta difícil de medir empíricamente (Hamers y Blanc, 2000). Finalmente, la “alternancia entre dos lenguas”, nudo conceptual de la definición de bilingüismo propuesta por Weinreich es, según Romaine (1989), parte del proceso de adquisición de competencia en más de una lengua.

En una perspectiva teórica más global, Martinet (1969, p. 313) considera que el bilingüismo se manifiesta en “toda situación que provoca el uso, generalmente hablado o escrito, de dos o más lenguas por un mismo individuo o por un mismo grupo”. Posteriormente, teóricos del bilingüismo, entre ellos Hamers y Blanc (2000), lo han considerado como una posesión lingüística del sujeto (bilingüismo individual) o de la comunidad (bilingüismo social). Valorado como una posesión del

sujeto, su estudio y comprensión se efectúa desde la psicolingüística y es definido como “un comportamiento del sujeto que posee la competencia para usar dos o más lenguas” (Galindo, 2013). Al ser calificado como una posesión de la comunidad, su estudio y comprensión se efectúa desde la sociolingüística. En esta perspectiva, sostiene Baker (2011), la actuación del bilingüe está en relación con variables sociales que rigen el uso del lenguaje, entre otras: ¿quién habla?, ¿quién escribe?, ¿cuál registro de lengua utilizar?, ¿a quién?, ¿cuándo?, ¿con qué finalidad? Entonces, desde la sociolingüística, se explica y se evalúa la actuación del bilingüe en relación con el contexto de comunicación.

Finalmente, una aproximación teórica al bilingüismo exigiría también una mirada antropológica dado que es un fenómeno relativo al uso del lenguaje, lo cual es manifestación de una cultura. Comoquiera que cada lengua contiene los saberes, ideas y creencias acerca de la realidad que comparte una comunidad, se tendría entonces, el binomio lengua-cultura. En este sentido, el bilingüismo haría referencia al uso de dos o más lenguas-culturas, en relación con las normas sociales que condicionan el uso del lenguaje. Nacería así una definición interdisciplinaria de bilingüismo, proveniente de la antropología, la psicolingüística y la sociolingüística, en los siguientes términos: uso de dos o más lenguas-culturas que efectúa el sujeto o la comunidad, en relación con las normas sociales que rigen dicho uso. Se añade, también, que tal uso estaría permeado por factores socioculturales, políticos y educativos, entre otros, que caracterizan el contexto en el cual el sujeto y la lengua están inmersos.

## **DEFINICIÓN DE FORMACIÓN BILINGÜE CONSECUTIVA EN CONTEXTO ESCOLAR**

Las dinámicas del mundo actual conllevan al sujeto –usuario del lenguaje– a enfrentar un reto lingüístico: usar una o varias lenguas adicionales a su LM (Abdelilah-Bauer, 2007). La escuela, constantemente, innova en la enseñanza de L2 y en el desarrollo del bilingüismo, con el fin de ayudar al sujeto en el logro de dicho reto. En la escuela tradicional y en la de hoy se conoce el diseño e implementación de políticas lingüísticas y educativas para fomentar en el sujeto un estado de bilingüismo<sup>2</sup>. En

2. Un ejemplo de estas políticas lingüísticas y educativas es el Programa Nacional de Bilingüismo

general, y desde una perspectiva teórica del bilingüismo en el campo educativo, la formación bilingüe en contexto escolar podría definirse como el desarrollo de habilidades psicolingüísticas para usar una o varias lenguas adicionales (L2) a la LM. Su inicio ocurre en el sujeto después del desarrollo de su LM en su contexto natural. Tal formación bilingüe pertenecería al bilingüismo escolar de tipo individual y consecutivo (Galindo, 2013).

La formación bilingüe consecutiva en contexto escolar se puede dar, según Alarcón (2002), en las siguientes modalidades: 1) Sumersión o adquisición de segunda lengua, cuando el sujeto aprende la L2 en el contexto donde ésta se usa cotidianamente 2) Educación bilingüe, cuando el contacto con la L2 se produce como opción pedagógica de escolarización, es decir, la L2 como vehículo de acceso al conocimiento en general. 3) Enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera, cuando el contacto con la L2 se circunscribe al contexto de un curso de lengua, ya que ésta no funciona como lengua de comunicación cotidiana.

Finalmente, una aproximación teórica a la formación bilingüe consecutiva en contexto escolar exige considerarla en relación con el nivel escolar de inicio. Entonces, tal formación bilingüe podría darse en el nivel de preescolar, primaria, secundaria y superior. Paralelamente, la edad del sujeto asociada al nivel de inicio de su formación bilingüe escolar permitiría clasificarlo en bilingüe escolar consecutivo de infancia, de la adolescencia y de la edad adulta (Hamers y Blanc, 2000; Baker, 2011).

## **MARCO CONCEPTUAL DE ESTILOS DE APRENDIZAJE DE L2 EN CONTEXTO ESCOLAR**

En las ciencias de la educación, del lenguaje, de la cognición, y del desarrollo social, entre otras, el tema de las diferencias individuales, en particular los estilos de aprendizaje, ha sido objeto de investigación teórica y empírica desde mediados del siglo XX. Resaltando la pertinencia de este campo investigativo, Skehan (1989) sostiene que la mayoría de la producción investigativa psicolingüística en materia de adquisición

---

2004-2019 en Colombia, hoy denominado Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras. Dicho programa pretende “formar ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural”. <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-318051.html>.

de segundas lenguas a partir de los años setenta se centró en establecer las similitudes entre los aprendices y los procesos de aprendizaje universales) (gramática universal, secuencias de adquisición, tipos de errores, etc.).

En primera instancia, en torno al concepto de estilos de aprendizaje no existe un consenso académico, sino que son muchos los autores que dan su propia definición del término. Por ejemplo, los estilos de aprendizaje reflejan, para Dunn y Price (1985, p. 12), “la manera en que los estímulos básicos afectan la habilidad de una persona para absorber y retener la información”. Por su parte, Keefe (1988, p. 45) reporta que los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Por otra parte, en el ámbito de la psicología diferencial, las diferencias individuales se han emparentado con los conceptos de estilos cognitivos y estilos de aprendizaje, los cuales se emplean a veces como sinónimos (Entwistle, 1981; Genovard y Gotzens, 1990). No obstante, otros autores (Willing, 1988; Alonso, Gallego y Honey, 1997) afirman que la noción de estilo de aprendizaje es más integradora que la de estilo cognitivo puesto que incluye comportamientos cognitivos, afectivos y fisiológicos indicadores de cómo el sujeto percibe, interactúa y responde a los contextos de aprendizaje. Paralelamente, en su definición más frecuente los estilos cognitivos se refieren, al decir de Hederich (2004, p. 10), a “los modos característicos y autoconsistentes de la cognición”.

Seguidamente, el concepto clásico de estilos de aprendizaje, desarrollado por Keefe (1988), integra tres tipos de rasgos o características del individuo: 1) rasgos cognitivos, relacionados con la manera de estructurar los contenidos, formar y utilizar conceptos, interpretar información, resolver problemas, seleccionar medios de representación de la información; 2) rasgos afectivos, asociados a las motivaciones, expectativas, actitudes, creencias; y 3) rasgos fisiológicos, ligados a procesos como el biotipo y el biorritmo que tienen que ver con la respuesta de los organismos a las condiciones del ambiente exterior. Tales rasgos servirían como indicadores relativamente estables de cómo los estudiantes interactúan y responden a sus entornos de aprendizaje. Ello quiere decir que se trata de características comparativamente constantes, que no se pueden adjudicar taxativamente a un individuo, ya que, según

Lozano (2009), frente a algún tipo de tareas o situaciones específicas se puede recurrir a características propias de otro(s) estilo(s). Además, sostiene este autor, es necesario tener en cuenta otros factores que podrían incidir en las preferencias por uno u otro estilo de aprendizaje, entre ellos la cultura, los valores, el estatus social y los grupos de referencia.

En el campo de la investigación acerca de la adquisición/aprendizaje de segundas lenguas, de acuerdo con Dörnyei (2005), de manera general los estudios relacionados con la incidencia de las diferencias individuales en el proceso de formación bilingüe se iniciaron, bajo la influencia de la psicología diferencial, con Witkin (1964). En el constructo de las diferencias individuales, a partir de las dimensiones del estilo cognitivo de dependencia e independencia del campo, este autor distinguió dos predisposiciones en el tratamiento de la información: una analítica y otra global. Para Witkin (1964) la predisposición analítica caracteriza a los individuos que perciben las partes separadas en su campo visual y, la global, a quienes perciben su campo visual como un todo.

Para concluir, de lo expuesto anteriormente se podría resaltar lo siguiente. Primero, las diferencias individuales en el campo de adquisición de segundas lenguas harían referencia a aquellas “áreas principales en las que difieren los aprendices de lengua, áreas tales como la aptitud lingüística, la motivación, el estilo cognitivo y el control individual sobre el aprendizaje” (Skehan, 1989, p. 1). Segundo, los estilos de aprendizaje se definen como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que determinan la manera como el individuo percibe, se relaciona y responde a los ambientes de aprendizaje (Keefe, 1988). Tales estilos se han relacionado muy a menudo con variables tales como: género, edad, campo de estudio, rendimiento académico o suficiencia lingüística, estrategias de aprendizaje, lengua materna del sujeto bilingüe, enseñanza, etc. Finalmente, desde una visión de la psicología diferencial y la psicolingüística, una aproximación teórica a los estilos de aprendizaje de L2 en contexto escolar permitiría definirlos como: los rasgos comportamentales de tipo cognitivo, afectivo y fisiológico que el sujeto en proceso de formación bilingüe desplegaría en las diversas actividades de aprendizaje/adquisición y uso de una lengua adicional a su LM, en respuesta a determinados ambientes de aprendizaje escolar.



## **LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN BILINGÜE CONSECUTIVA EN CONTEXTO ESCOLAR**

Para iniciar este apartado, se precisa que la psicología diferencial y la psicolingüística sirven de marco de referencia a la presente investigación documental que pretende indagar acerca de la tipificación de EA de sujetos en proceso de formación bilingüe consecutiva. Se hará entonces un recorrido por una muestra importante, no obstante limitada, de investigaciones publicadas a partir de los años ochenta en revistas especializadas y en bases de datos reconocidas, lo cual testimonia el dinamismo y la actualidad que la teoría de los EA presenta en el ámbito educativo y, en particular, en el área específica de la investigación sobre el papel que los estilos de aprendizaje juegan en la formación bilingüe consecutiva en primaria, secundaria y educación superior.

### **Los estilos de aprendizaje y la formación bilingüe en la primaria**

Desde la perspectiva del bilingüismo en el contexto educativo, tradicionalmente, la iniciación a la formación bilingüe se da en la escuela primaria, entre las edades de siete y doce años, lo que se considera, en términos psicolingüísticos, una adquisición consecutiva de L2 en la infancia, o bilingüismo de la infancia. A la luz de la teoría de Piaget (1972), se puede decir que en estas edades, el niño se encuentra en la etapa de las operaciones concretas que se caracteriza, según Signoret (2013), por un pensamiento concreto (que se deriva de una realidad concreta y tangible), reversible (ir y venir en dos perspectivas, dimensiones y relaciones). Se trata entonces de un pensamiento lógico aplicado a situaciones de experimentación y de manipulación concreta con niveles de abstracción aún limitados, que seguramente tendrá, no sólo implicaciones cognitivas, sino afectivas y fisiológicas en la manera como el niño aprende y, en particular, como aprende una L2.

En los años setenta, la tendencia de las primeras investigaciones sobre EA en el contexto de la formación bilingüe en primaria fue el análisis de las preferencias sensoriales o perceptuales (kinestésico, visual, auditivo, táctil), las cuales, según Oxford (2003), constituyen una de las dimensiones más fuertemente asociadas con el aprendizaje de una L2. En efecto, Reid (1987) reporta que Dunn y Dunn (1979) y Price, Dunn

y Sanders (1980) encontraron en los Estados Unidos en alumnos de inglés L2 predominio de los EA táctil y kinestésico, en especial en los niños más pequeños, y que a medida que maduraban desarrollaban más los EA visuales y auditivos, de gran importancia para la retención de información a través del oído y para el aprendizaje de la lectura. En sus investigaciones sobre los estilos perceptuales de lectores, Carbo (1983) había encontrado que los buenos lectores parecían preferir sus sentidos visual y auditivo para aprender mientras que los lectores deficientes tenían una fuerte preferencia por el aprendizaje táctil y kinestésico.

Por otra parte, tal evolución de lo kinestésico a lo auditivo guardaría relación con la afirmación de Bialystok (2003) de que la adquisición de una L2 permitiría al niño moverse de un estilo cognitivo dependiente de campo hacia un estilo cognitivo independiente de campo<sup>3</sup>, asociado a la abstracción y al análisis. Dichas habilidades cognitivas serían básicas para la adquisición de la estructura lingüística de la L2, y en particular del componente fonético a través de los canales auditivos. En esta vía cognitivista, Navarro (2001), mediante una adaptación del cuestionario de EA de Willing (1988), verificó que alumnos españoles de 2º a 6º grado de primaria de inglés L2 eran mayoritariamente dependientes del profesor y comunicativos y en menor grado analíticos y sintético/concretos. La dependencia del profesor se podría relacionar con la dependencia de campo, en niños que requieren todavía apoyo del profesor para un pensamiento más abstracto, analítico y deductivo en el aprendizaje de una L2. Paralelamente, la franja de alumnos con EA analítico muestra que el pensamiento abstracto va abriéndose paso en los últimos grados de la primaria.

En resumen, una mirada crítica a los estudios reseñados anteriormente, permitiría afirmar que desde una perspectiva, psicolingüística y de la psicología diferencial, algunas investigaciones que relacionan los EA y la formación bilingüe en primaria han evidenciado que: a) en general los niños desarrollarían cognitivamente mayor dependencia de campo, vinculada al enfoque relacional-contextual que utilizan para conceptualizar e interpretar la información (Kagan, 1963); de ahí su tendencia estilística a depender del profesor y a ser comunicativos

---

3. De acuerdo con Lozano (2009), los individuos dependientes de campo tienden a percibir su campo visual como un todo, es decir globalmente; tienen dificultades para concentrarse en un solo aspecto y analizar las partes del todo. Por el contrario, los independientes de campo perciben las partes separadas en su campo visual, es decir son analíticos, y tienen dificultades para ver el todo.

(Navarro, 2001); b) que la presencia mayoritaria de los EA kinestésico y táctil entre los niños de menor edad y de los EA visual y auditivo entre los de mayor edad (Dunn y Dunn, 1979; Price et al., 1980), se asocia a los procesos de maduración y a niveles de mayor análisis y reflexión lingüística y metalingüística en el aprendizaje de la L2. Así, se esperaría un mayor desplazamiento de los adolescentes hacia unos EA de L2 más independientes de campo, más analíticos y más auditivos.

### **Los estilos de aprendizaje y la formación bilingüe en la secundaria**

La teoría psicogenética piagetiana del desarrollo humano plantea que los procesos cognitivos adquieren un carácter lógico-formal alrededor de los 11-12 años, edades que coinciden con el paso del niño a la secundaria, en la cual, ya adolescente, permanecería aproximadamente hasta los 17-18 años. De acuerdo con Signoret (2013), el aprendiz de L2 es capaz entonces de trabajar sobre lo virtual y lo hipotético en los espacios de aprendizaje tanto de la LM como de la L2. Precisamente, estos ámbitos pedagógicos en L2 han proporcionado diversas variables con las que se han relacionado los EA en secundaria: estilos de enseñanza, materiales didácticos, ausentismo, rendimiento, entre otras.

En esta línea investigativa, Dunn (1983) reporta estudios como los de Copenhaver (1979), quien concluyó que los EA eran consistentes independientemente de la materia estudiada, inglés o matemáticas, y que la actitud de los estudiantes era más favorable cuando coincidían sus EA y el estilo de enseñanza del profesor. Igualmente Lynch (1981) encontró que la preferencia horaria del EA, asociada al biorritmo, sería un factor crucial para revertir los patrones de ausentismo entre los estudiantes de secundaria. Asimismo Trautman (1979) descubrió mejoras en el rendimiento académico cuando los materiales didácticos correspondían con los EA detectados en los estudiantes.

Desde otra perspectiva investigativa psicosocial, algunos estudios recientes relacionan los EA de estudiantes con variables culturales asociadas al origen étnico y al género. Mahamod, Embi, Yunus, Lubis y Chong (2010) hallaron, mediante el cuestionario de EA adaptado de Grasha-Riechmann (Grasha, 1996), que tanto estudiantes malasios como de otras etnias recurrían más a los EA dependiente y colaborativo cuando aprendían la lengua malaya, confirmando que no había diferencias significativas entre los EA según el grupo étnico. En cuestión de género,

tanto estudiantes nativos como no nativos de ambos sexos prefirieron los estilos colaborativo y dependiente; las mujeres resultaron más flexibles en el uso de los EA que los hombres y mostraron mejor rendimiento en el aprendizaje de la lengua malaya. En una línea similar, Emamipour y Esfandabad (2010) realizaron un estudio comparativo de los EA de estudiantes de secundaria persas monolingües y bilingües turco-persas utilizando el cuestionario de Felder y Silverman (1988). Los resultados arrojaron EA significativamente diferentes: en los bilingües predominaron los EA sensitivo y verbal mientras que en los monolingües los estilos intuitivo y visual. En los hombres predominaron los estilos global y visual, mientras que en las mujeres prevalecieron los estilos secuencial y verbal.

Otras investigaciones de los últimos años asocian variables cognitivas, afectivas y educativas con el EA de L2, entre ellas las creencias, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento. Así, en Messakimove (2009), mediante el cuestionario de creencias sobre el aprendizaje de lenguas (BALLI) adaptado de Horwitz (1987), los resultados mostraron que los alumnos tenían preferencias por el EA analítico; eran conscientes de la importancia de aprender una L2; entre los visuales de mayor rendimiento primaron las estrategias cognitivas y entre los visuales de menor rendimiento, las estrategias de memorización. Se halló una estrecha relación entre creencias, EA, estrategias de aprendizaje y rendimiento, pues creencias positivas o realistas conducían a la escogencia de estrategias de aprendizaje que favorecían el aprendizaje y el rendimiento en L2.

De manera global, las anteriores investigaciones muestran que en secundaria, el estudiante en formación bilingüe desarrolla actitudes más favorables al aprendizaje de la L2 cuando coinciden su EA, el estilo de enseñanza del profesor y los materiales didácticos (Copenhaver, 1979; Trautman, 1979); cuando se tienen en cuenta rasgos neurofisiológicos como el biorritmo (Lynch, 1981). De igual modo, la preferencia en algunos casos por el EA analítico (Messakimove (2009) y, en otros, por el EA dependiente (Mahamod et al., 2010) evidencia que a pesar de que en teoría el estudiante de secundaria consolida cognitivamente un pensamiento lógico-formal, aún depende de manera significativa del profesor en su aprendizaje de la L2, lo cual se puede asociar al EA dependiente de campo. Asimismo, el origen étnico y la LM del estudiante no serían factor determinante del EA que se adopte para la L2 y, por otra

parte, las mujeres en general serían, en algunas ocasiones, más versátiles que los hombres en sus estilos y estrategias de aprendizaje (Mahamod et al., 2010) y, en otras, más secuenciales y verbales (Emamipour y Esfandabad, 2010). Adicionalmente, los bilingües preferirían los EA analítico, secuencial y verbal mientras los monolingües los EA intuitivo y visual (Mahamod et al., 2010), confirmándose las ventajas lingüísticas, cognitivas y socioculturales que ofrece la familiarización con dos sistemas lingüísticos y culturales. Finalmente, la tendencia estilística analítica y verbal en la formación bilingüe, hipotéticamente se seguiría reforzando en el contexto de la educación superior.

### **Los estilos de aprendizaje y la formación bilingüe en la educación superior**

En el nivel educativo terciario, en el marco de la teoría piagetiana, el desarrollo cognitivo del adulto joven dependería de dos procesos esenciales en la evolución y adaptación de la psiquis humana: la asimilación y la acomodación, a través de los cuales el sujeto activo “transforma la realidad, la construye al asimilar y al acomodar el conocimiento adquirido” (Signoret, 2013, p. 34), de manera que el aprendizaje sería un proceso de equilibración entre estos dos procesos. Según de Zubiría (2006), es urgente desarrollar enfoques críticos y argumentativos para la transformación social, pues como expresa Maquilón-Sánchez (2003), la praxis universitaria actual, de corte científicista, beneficia en especial a estudiantes con EA abstractos, secuenciales y lógicos. Es importante reconocer que si bien en el campo de la adquisición de L2 se requerirían ciertos niveles de abstracción y análisis para interiorizar las regularidades lingüísticas, también se necesitarían elementos pragmáticos, concretos y creativos para el uso contextualizado de la L2.

Es así como la investigación psicolingüística ha puesto su interés en dimensiones del EA consideradas por Reid (1987), relevantes en el proceso de aprendizaje de una L2: las preferencias sensoriales o perceptuales, los tipos de personalidad y el grado deseado de generalidad, entre otras, las cuales han sido relacionadas con distintas variables: socio-biológicas (género, edad), estratégicas (estrategias de aprendizaje), educativas (rendimiento académico, campo de estudio, mediaciones pedagógicas), culturales (origen étnico, relaciones LM y L2), entre otras, como se aprecia en las investigaciones reportadas a continuación.

Entre las investigaciones pioneras que estudian los EA en la formación bilingüe universitaria se destaca la de Reid (1987), quien mediante su *Perceptual Learning Style Preferences Questionnaire (PLSPQ)*, indagó acerca de las preferencias perceptuales de estudiantes universitarios de pregrado y postgrado de inglés estadounidenses y de otros orígenes étnicos considerando entre ocho variables el origen étnico, el género, la edad y el campo de estudio. Entre los resultados obtenidos se destaca que los estudiantes no nativos tuvieron preferencia por los EA kinestésico y táctil mientras que los nativos tendieron al EA auditivo; que los participantes de más edad resultaron visuales; que en los seis campos de estudios principales se tendió por el EA kinestésico; que los latinos y árabes fueron los más kinestésicos; y que los hombres resultaron más visuales y táctiles que las mujeres.

Por otra parte, en la línea de Reid (1987) se encuentra el estudio de Psaltou-Joyce y Kantaridou (2011), quienes detectaron, mediante el *Style Analysis Survey (SAS)* de Oxford (1995), las preferencias perceptuales de estudiantes griegos universitarios de inglés, francés e italiano como L2, adscritos a ocho carreras. El diagnóstico de EA mostró que en todas las carreras los estudiantes se inclinaron mayoritariamente por los EA visual, abstracto y global. Igualmente se corroboró que los estudiantes más flexibles, es decir que utilizan más EA, fueron los de Educación y Medicina, y los menos flexibles, los de Humanidades y Lenguas Extranjeras.

Asimismo, entre las investigaciones que vinculan los EA perceptuales con la variable rendimiento académico en L2 se halla la de Naserieh y Anani Sarab (2013), quienes encontraron en estudiantes iraníes de posgrado de inglés L2, mediante el PLSPQ de Reid (1987) que los EA perceptuales más frecuentes fueron el kinestésico, el táctil, el auditivo y el individual y que al parecer la variable rendimiento académico no estaría relacionada con los estilos de aprendizaje, dado que en cada EA la cantidad de estudiantes de alto y bajo rendimiento fue balanceada. De igual manera, Mendoza y Pardo (2011), mediante el PLSPQ de Reid (1987), relacionaron los EA perceptuales de estudiantes de inglés L2 colombianos con el rendimiento académico en L2. Los resultados mostraron que el EA predominante fue el kinestésico, seguido del auditivo y táctil; que hay una fuerte correlación entre rendimiento académico bueno y excelente con los EA kinestésico, auditivo y táctil.

Adicionalmente, otra variable muy estudiada en el campo de los EA de L2 concierne a las estrategias de aprendizaje de L2. En esta dirección, Navarro, Luzón y Villanueva (1997) trazan el perfil de aprendizaje de L2 en estudiantes españoles de diferentes carreras relacionándolo con el género, las creencias sobre la L2 y su proceso de aprendizaje, los EA y las estrategias de aprendizaje de la gramática y el vocabulario. Los resultados mostraron una preferencia general por el EA conceptualizador-experimentador (estrategias deductivas de reglas y su práctica) para el aprendizaje de la gramática, y por el EA reflexivo-conceptualizador (estrategias inductivas y uso del contexto) para el aprendizaje del léxico; además las mujeres presentaron una actitud más positiva hacia el aprendizaje, la corrección del error y la aceptación de sus limitaciones en el uso de la L2.

En dirección similar, Manzano e Hidalgo (2009) estudiaron la relación entre EA de L2, estrategias de lectura y rendimiento de L2 en estudiantes españoles, recurriendo al Cuestionario CHAEA de Honey-Alonso (Alonso, Honey y Gallego, 2000) y al Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Lectura de Manzano e Hidalgo (2009). Los resultados arrojaron una tendencia hacia un alto predominio de los EA pragmático y activo; un uso entre frecuente y moderado de estrategias de lectura, que disminuía en el caso de las estrategias metacognitivas y de traducción; una correlación significativa entre las estrategias de lectura y los EA pragmático y reflexivo; una correlación positiva entre el estilo reflexivo, el rendimiento en la L2 y las habilidades comunicativas.

De manera global, en esta línea investigativa se han desarrollado en este siglo diversos estudios. Así, Tabanlıoğlu (2003) en Turquía, Ashour Jhaish (2010) en Palestina, Zokaei, Zaferanieh y Naseri (2012) en Irán, mediante instrumentos como el PLSPQ de Reid (1987), el Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Oxford (1990) o el Test de Taxonomía de estrategias de aprendizaje del vocabulario de Schmitt (1997), han encontrado una alta preferencia por los EA auditivo e individual (Tabanlıoğlu, 2003), kinestésico y táctil (Ashour Jhaish, 2010) y visual y kinestésico (Zokaei et al., 2012). En cuanto a las estrategias de aprendizaje, han evidenciado una preferencia mayor por las estrategias cognitivas y metacognitivas (Tabanlıoğlu, 2003); metacognitivas y de compensación (Ashour Jhaish, 2010). En menor grado se utilizaron las estrategias de memorización, las sociales y las afectivas (Tabanlıoğlu, 2003; Zokaei et

al., 2012). Con respecto al género, en general no hay estadísticamente diferencias significativas en los EA y en el uso de estrategias de aprendizaje, aunque los hombres resultaron más kinestésicos que las mujeres en Tabanlıoğlu (2003) y las mujeres más visuales, auditivas e individualistas en Ashour Jhaish (2010).

Por otra parte, otro tema de la investigación en EA de L2 se relaciona con las posibilidades de intervención pedagógica que brinda la teoría de los EA para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la L2. En este sentido, Aguirre, Cancino y Loaiza (2005) implementaron una propuesta pedagógica basada en el aprendizaje por proyectos y en el aprendizaje cooperativo a partir de la identificación de los EA de estudiantes colombianos de francés L2 de licenciatura en lenguas extranjeras. El diagnóstico de EA (Reinert, 1976; Kolb, 1976; Honey y Mumford, 1986) evidenció la preferencia por los EA visual, asimilador, teórico-práctico y reflexivo. De igual manera, Loaiza, Cancino y Zapata (2009) relacionaron los EA con las TIC en tanto mediación pedagógica en la clase de francés. Los resultados del cuestionario ISALEM (LEM, 1997) mostraron una tendencia mayoritaria de los estudiantes al EA intuitivo-pragmático y minoritaria al EA metódico-reflexivo. Se evidenció la influencia del EA en la creación de una página web y la contribución de las TIC al desarrollo de sus habilidades comunicativas en L2. Finalmente, Loaiza y Guevara (2012) diseñaron una propuesta pedagógica a partir del diagnóstico de EA de estudiantes y el estilo personal de enseñanza de docentes de inglés y francés L2 de licenciatura en lenguas modernas (cuestionarios de Hermmann, 1996; Felder y Silverman, 1988). Los resultados arrojaron un equilibrio entre los EA reflexivo/activo, sensorial/intuitivo, secuencial/global; una disimilitud entre EA de los estudiantes y estilo personal de enseñanza de los docentes.

En resumen, el anterior recorrido por algunas investigaciones en el campo de los EA en el campo de la formación bilingüe en educación superior muestra unas líneas generales:

- Que las investigaciones se centran en identificar rasgos de los EA de los sujetos en formación bilingüe desde diferentes dimensiones: cognitivas, afectivas y fisiológicas con relación a variables asociadas a género, sexo, origen étnico, rendimiento académico, campo de estudio, cultura, estrategias de aprendizaje, mediaciones pedagógicas, entre otras.



- Que en la dimensión cognitiva sensorial, de manera global los estudiantes universitarios de L2 prefieren los EA kinestésico y táctil, lo cual reflejaría la importancia que el adulto concede a ambientes de aprendizaje experiencial y práctico de la L2. Por otra parte, la preferencia por el EA auditivo denotaría la cuota de abstracción necesaria para el aprendizaje de la habilidad lecto-escritural (Carbo, 1983; Reid, 1987). Otros resultados resaltan preferencia por EA reflexivos y conceptuales (Aguirre et al., 2005), lo cual se asociaría al enfoque analítico-descriptivo en general utilizado por los adultos (Kagan, 1963). Paralelamente, algunos resultados destacan un balance entre lo reflexivo y lo activo (Loaiza, Cancino y Zapata, 2009), y en menor grado la presencia del EA pragmático, que enfatiza en ambientes de aprendizaje interactivo y colaborativo en la adquisición de L2.
- En cuanto a algunas variables con las cuales se relacionan los EA, con respecto al género, algunos resultados no arrojan diferencias estadísticamente significativas (Tabanlıoğlu, 2003; Zokaei et al., 2012); otros evidencian en las mujeres actitudes más positivas frente al aprendizaje (Navarro et al., 1997). Sin embargo, globalmente se sugiere mayor capacidad analítica de las mujeres (EA secuencial, verbal, auditivo e individual [Ashour Jhaish, 2010]) y mayor implicación de los hombres en aspectos prácticos y vivenciales del aprendizaje de la L2 (EA táctiles, kinestésicos y visuales [Reid, 1987; Tabanlıoğlu, 2003]). En lo atinente a las variables estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, en general predominan las estrategias cognitivas y metacognitivas (Tabanlıoğlu, 2003; Ashour Jhaish, 2010); las estrategias deductivas para la gramática, las inductivas para el léxico (Navarro et al., 1997). Destaca que el EA reflexivo correlaciona con un alto rendimiento en la L2 y con las cuatro habilidades comunicativas (Manzano e Hidalgo, 2009), al igual que los EA kinestésico, auditivo y táctil con el rendimiento académico bueno y excelente (Mendoza y Pardo, 2011). Algunas investigaciones no encuentran relación significativa entre el grado de proficiencia de L2 y los EA (Naserieh y Anani Sarab, 2013), puesto que es muy similar la distribución de estudiantes con puntajes tanto de alto como de bajo rendimiento en los distintos estilos de aprendizaje.

Finalmente, en lo concerniente a variables culturales, algunos resultados evidencian que los estudiantes no nativos de inglés L2 se inclinan por el EA kinestésico, en especial las comunidades árabes y latinas (Reid, 1987) que cultivan la cercanía, la amistad y un clima de la confianza en las relaciones interpersonales (Ogliastri, 1998), valores que, por ende, trasladarían al aprendizaje de la L2.

## CONCLUSIÓN

El presente artículo giró en torno a la tipificación de los estilos de aprendizaje L2 de sujetos en formación bilingüe consecutiva en la educación primaria, secundaria y superior. En la literatura revisada se halló principalmente que:

- Los resultados de las investigaciones arrojan diferencias individuales de los aprendientes de L2 en las dimensiones cognitivas, afectivas y fisiológicas en los diferentes niveles educativos, confirmando la vigencia, dinamismo y actualidad de la teoría de EA en la formación bilingüe (Lynch, 1981; Navarro, 2001; Messakimove, 2009; Mahamod et al., 2010; Psaltou-Joyce y Kantaridou, 2010, entre otros).
- En general, las investigaciones se centran en la relación entre EA de L2, desarrollo cognitivo de los sujetos y procesos de adquisición de L2, pues a medida que maduran y avanzan escolarmente, los aprendientes desarrollan EA de L2 más analíticos, necesarios para el fortalecimiento de las habilidades cognitivas, lingüísticas y metalingüísticas (Reid, 1987; Baker, 2001; Bialystok, 2003, Signoret, 2013). Asimismo, en la dimensión sensorial, la tendencia general en la infancia sería a la evolución de EA táctiles y kinestésicos, hacia EA visuales y auditivos relevantes en actividades metalingüísticas de lecto-escritura en L2 (Carbo, 1983; Reid, 1987). En la secundaria, la tendencia es a desarrollar unos EA más verbales, analíticos, secuenciales y sensitivos (Messakimove, 2009; Emamipour y Esfandabad, 2010; Mahamod et al., 2010) acordes con el pensamiento lógico formal que consolida el sujeto en la adolescencia. En la educación superior, la recurrencia del EA kinestésico, y en algunas investigaciones el EA pragmático y

activo (Manzano e Hidalgo, 2009), resaltaría la importancia de ambientes de aprendizaje interaccionales y experienciales para el desarrollo general de la competencia cognoscitiva (Vygotsky, 1979) y de la competencia comunicativa del adulto en formación bilingüe.

Dicho planteamiento indicaría que, en efecto, habría relación entre los EA de L2 y la adquisición/aprendizaje de una L2, cuyos procesos involucran, entre otros factores, habilidades cognitivas y metacognitivas (e.g. abstracción, análisis, síntesis, control, planeación), psico-fisiológicas (e.g. reproducción y discriminación de sonidos y grafías) y afectivas (e.g. motivaciones y actitudes). En este sentido, el constructo de los EA de L2 plantea que cada individuo desarrollaría tales habilidades de acuerdo con sus rasgos estilísticos cognitivos, fisiológicos y afectivos (Keefe, 1988), atendiendo a los aspectos de la lengua implicados en la adquisición, a los ambientes de aprendizaje que se le proporcionen y a diversas variables socio-biológicas, estratégicas, educativas y culturales.

- De igual manera, las investigaciones confirman las ventajas lingüísticas y cognitivas que la familiarización con dos sistemas lingüísticos y culturales ofrece a los sujetos bilingües en comparación con los monolingües, lo cual se evidencia en los EA analíticos, secuenciales, reflexivos y verbales que los primeros desarrollan, relacionados con procesos cognitivos de independencia de campo que impactan positivamente la bilingüidad del individuo (Mahamod et al., 2010).

La tipificación de EA de L2 de sujetos en formación bilingüe consecutiva escolar, objetivo de esta investigación documental, tendría sus implicaciones pedagógicas. Por un lado, la identificación y comprensión de su(s) EA promovería en el estudiante su autonomía y responsabilidad en el aprendizaje de la L2 puesto que, consciente de las fortalezas y debilidades asociadas a los diversos EA, podría autorregularse. Por otro lado, con base en los principios de mutabilidad y adaptabilidad de los EA, el docente podría ayudar al aprendiente a beneficiarse de rasgos propios de otros estilos, ajustando su intervención pedagógica a la heterogeneidad de EA, lo que podría potenciar el aprendizaje y uso de la L2 y, por ende, el rendimiento académico del estudiante (Alonso et al., 1997).

Finalmente, desde la perspectiva de la bilingüidad, las diferencias individuales y la psicolingüística, la investigación sobre EA de L2 en la formación bilingüe consecutiva escolar podría proyectarse, de acuerdo con los hallazgos de este estudio documental, a la relación EA de L2 y uso de la lengua, terreno poco transitado en el cual la investigación tendría mucho por explorar acerca de cómo los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos del individuo se plasman en los textos que comprende y produce en las modalidades oral y escrita en el ejercicio de su competencia comunicativa bilingüe en situaciones discursivas específicas.

## REFERENCIAS

- Abdelilah-Bauer, B. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Morata.
- Aguirre, E., Cancino, M., & Loaiza, N. (2005). Dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. En R. Vos (Ed.), *Pensar el Caribe, Ciencias Humanas y Artes 1* (pp. 219-232). Universidad del Atlántico.
- Alarcón, L. (2002). *Bilingüismo y adquisición de segundas lenguas: inmersión, sumersión y enseñanza de lenguas extranjeras*. Memorias del Simposio CONCYTEQ "La investigación y el Desarrollo Tecnológico en Querétaro 2002, (pp. 124-133).
- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1997). *Los Estilos de Aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Alonso, C., Honey, P., & Gallego, D. (2000). *Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje CHAEA*. Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/quiaaprend/test0.htm> [on line]
- Ashour Jhaish, M. (2010). *The relationship among learning styles, language learning strategies, and the academic achievement among the English Majors at Al-Aqsa University*. Tesis inédita de Maestría, Universidad Islámica Al-Aqsa, Palestina.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4<sup>th</sup> Edition). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundation of bilingual education and bilingualism* (5<sup>th</sup> Edition). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (2003). *Bilingualism in Development Language, Literacy, and Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. New York: Henry Holt.
- Carbo, M. (1983). Research in reading and learning style: Implications for exceptional children. *Exceptional Children*, 49, (pp. 486-494).

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Copenhaver, R. (1979). *The consistency of student learning styles as students move from English to mathematics*. Tesis inédita de Doctorado, Indiana University, Estados Unidos.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- De Zubiría, J. (2006). *Las competencias argumentativas*. Bogotá: Ed. Magisterio.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Dunn R. (1983). Can students identify their own learning styles? *Educational Leadership*, 40, (pp. 60-62).
- Dunn, R. & Dunn, K. (1979). Learning styles/teaching styles: Should they . . . can they . . . be matched? *Educational Leadership*, 36, (pp. 238-244).
- Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. (1985). *Manual: Learning style inventory*. Lawrence, Kansas: Price Systems.
- Emamipour, S., & Esfandabad, H. (2010). A comparative study of learning styles among monolingual (Persian) and bilingual (Turkish-Persian) secondary school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, (pp. 2419-2422).
- Entwistle, N.J. (1981). *Styles of learning and teaching*. Chichester: Wiley.
- Felder, R.M., & Silverman, L.K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78 (7), (pp. 674-681).
- Galindo, A. (2013). Producción argumentativa escrita en lengua materna de estudiantes en formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas modernas en la Universidad del Quindío, Colombia. *Revista Forma y Función*, 25 (2), (pp. 115-137).
- Genovard, C., & Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with styles: A practical guide to enhance learning by understanding learning and teaching style*. New York: Alliance Publisher.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Hamers, J., & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hederich, C. (2004). *Estilo cognitivo en la dimensión de independencia-dependencia de campo –influencias culturales e implicaciones para la educación–*. Tesis inédita de Doctorado, Universidad de Barcelona, España.
- Herrmann, N. (1996). *The Whole Brain Business Book*. New York: Mc Graw Hill.
- Honey, P., & Mumford, A. (1986). *Using our learning styles*. Berkshire, UK: Peter Honey.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. En A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Language Strategies in Language Learning* (pp. 145-156). Cambridge: Prentice Hall.

- Jakobson, R. (1963 [1986]). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Kagan, J. (1963). Psychological significance of styles of conceptualization. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 28, (pp. 73-112).
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo perfiles de aprendizaje: manual de examinador*. Reston, Virginia: NASSP
- Kolb, D.A. (1976). *The learning style inventory*. Boston: McBer.
- LEM (1997). *Styles D'enseignement, Styles d'apprentissage et Pédagogie Différenciée en Sciences*. Université de Liège. Disponible en: <http://www2.ulg.ac.be/lem/stylesapprent.htm#plan>
- Liddicoat, A. (2013). *Language in education policies: the discursive construction of intercultural relations*. Bristol: Multilingual Matters.
- Loaiza, N., & Guevara, A. (2012). Los estilos de aprendizaje, una propuesta didáctica para optimizar los cursos básicos de francés e inglés en el Programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. *Revista de Investigaciones de la Universidad del Quindío*, 23, (pp. 24-35).
- Loaiza, N., Cancino, M., & Zapata, M. (2009). Las TIC y la clase de francés lengua extranjera. *Revista Lenguaje*, 36, (pp. 179-206).
- Lozano A. (2009). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.
- Lynch, P.K. (1981). *An analysis of the relationships among academic achievement, attendance and the individual learning style time preferences of eleventh and twelfth grade students identified as initial and chronic truants in a suburban New York school district*. Tesis inédita de doctorado, St. John's University, Estados Unidos.
- MacNamara J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance—A Psychological Overview. *Journal of Social Issue*, 23 (2), (pp. 58–77).
- Mahamod, Z., Embi, M.A., Yunus, M., Lubis, M., & Chong, O. (2010). Comparative learning styles of Malay language among native and non-native students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, (pp. 1042-1047).
- Manzano, C. M., & Hidalgo, E. (2009). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera. *Educación XXI*, 12, (pp. 123-150).
- Maquilón-Sánchez, J. (2003). *Diseño y evaluación del diseño de una programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. Tesis inédita de Doctorado. Universidad de Murcia, España.
- Martinet, A. (1969). *La Lingüística. Guía alfabética*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Mendoza, R. E., & Pardo, N.E. (2011). *Relación entre estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en una lengua extranjera de los estudiantes del programa en Educación Básica de la Facultad de Estudios a distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. Memorias congreso de investigación y pedagogía ip/2011 UPTC.

- Messakimove, S. (2009). Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español/LE. MarcoELE, *Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 9, (pp. 1-17).
- Naserieh, F., & Anani Sarab, M. R. (2013). Perceptual Learning style preferences among Iranian graduate students. *System*, 41, (pp. 122-133).
- Navarro, I., Luzón, M. J., & Villanueva, M. L. (1997). Estudio de las representaciones lingüísticas de los estudiantes de la Universidad Jaume I: cultura de enseñanza vs cultura de aprendizaje. En M. L. Villanueva & I. Navarro (Eds.), *Los estilos de aprendizaje de lenguas* (pp.103-150). Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume.
- Navarro, M. (2001). Estilos de aprendizaje en alumnos de primaria. *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*, 24, (pp. 565-582).
- Ogliastri, E. (1998). El estilo negociador de los latinoamericanos: Una investigación cualitativa. *Revista Colombia Internacional*, 41, (pp. 70-83), Universidad de los Andes.
- Oxford, R. (1990). Missing Link: Evidence from Research on Language Learning Styles and Strategies. En *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Oxford, R. (1995). Style Analysis Survey (SAS): assessing your own learning and working learning styles. En J. M. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL Classroom* (pp. 208-215). Boston: Heinle y Heinle.
- Oxford, R. (2003). Learning styles and strategies: concepts and relationships. *Iral*, (41), (pp. 271-278).
- Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- Price, G. E., Dunn, R., & Sanders, W. (1980). Reading achievement and learning style characteristics. *The Clearing House*, 5, (pp. 223-226).
- Psaltou-Joycey, A., & Kantaridou, Z. (2011). Major, minor and negative learning style preferences of university students. *System*, 39, (pp. 103-112).
- Reid, J. M. (1987). The learning style preference of ESL students. *TESOL. Quarterly*, 21 (1), (pp. 87-111).
- Reinert, H. (1976). One picture is worth a thousand words? Not necessarily. *Modern Language Journal*, 60, (pp. 160-168).
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Signoret, A. (2013). *Bilingüismo en la infancia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. New York: London: Edward Arnold.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. En Schmitt, N. & Mc Carthy, M. (Eds.), *Vocabulary, Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tabanlıoğlu, S. (2003). *The relationship between learning styles and language learning strategies of pre-intermediate EAP students*. Tesis inédita de maestría, Universidad de Bahcesehir, Turquía.
- Trautman, P. (1979). *An investigation of the relationship between selected instructional techniques and identified cognitive style*. Tesis inédita de Doctorado, St. John's University, Estados Unidos.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Weinreich, U. (1953 [1963]). *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Mouton, The Hague.
- Willing, K. (1988). Learning strategies as information management. *NCELTR. Curriculum Development Series, 4*, University of New South Wales, Australia.
- Witkin, H. (1964). Origins of Cognitive Style. En C. Sheere (Ed.), *Cognition: Theory, Research, Promise* (pp. 172-205). New York: Harper.
- Zokaee, S., Zaferanieh E., y Naseri, M. (2012). On the impacts of perceptual learning styles and gender in Iranian undergraduate EFL learner's choice of vocabulary learning strategies. *English Language Teaching, 5* (9), (pp. 138-143).

## **SOBRE LOS AUTORES**

### **Neira Loaiza Villalba**

Magíster en Didáctica del Francés (Universidad del Rosario) y doctoranda en Educación con énfasis en Bilingüismo (RudeColombia UQ). Docente titular de francés de la Universidad del Quindío. Miembro del Grupo de Investigación Estilos de Aprendizaje e Idiomas Extranjeros-Bilingüismo (ESAPIDEX-B), reconocido por COLCIENCIAS. Área de investigación: Estilos de aprendizaje, bilingüismo y pedagogía de lenguas extranjeras. Correo electrónico: neiraloaiza@hotmail.com

### **Angelmiro Galindo Martínez**

Ph.D. en Lingüística, área bilingüismo, de la Universidad Laval de Quebec, Canadá. Docente de Francés Lengua Extranjera e investigador en bilingüismo, adscrito en la categoría de Asociado al Programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. Miembro del Grupo de Investigación Estilos de Aprendizaje e Idiomas Extranjeros-Bilingüismo (ESAPIDEX-B), reconocido por COLCIENCIAS. Línea de investigación: bilingüismo y cognición.

Correo electrónico: angelmirogalindo@hotmail.com

**Fecha de recepción:** 13-11-13

**Fecha de aceptación:** 14-05-14