

El papel de los rasgos de personalidad y los estilos de aprendizaje en el dominio del español como lengua extranjera

Grgić, Sandra

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:149096>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom](#).

Download date / Datum preuzimanja: **2024-05-26**



Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku
Katedra za španjolski jezik

**Uloga osobina ličnosti i stilova učenja u procesu ovladavanja
španjolskim kao stranim jezikom**

Studentica:
Sandra Grgić

Mentorica:
dr. sc. Mirjana Polić-Bobić
Komentorica:
dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, 2018.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos
Filología Hispánica

**El papel de los rasgos de personalidad y los estilos de aprendizaje
en el dominio del español como lengua extranjera**

Autora:
Sandra Grgić

Directoras:
Dra. Mirjana Polić-Bobić
Dra. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, 2018

Sažetak

Cilj ovog rada bio je ispitati ulogu koju osobine ličnosti i stilovi učenja imaju u procesu učenja španjolskog kao stranog jezika. U tu svrhu je provedeno istraživanje tijekom kojeg su učenici srednjoškolskog uzrasta ispunili tri standardizirana upitnika, a potom se je provela statistička analiza prikupljenih podataka. Mjerilo se 5 osobina ličnosti (ekstraverzija, ugodnost, savjesnost, neuroticizam i otvorenost prema iskustvu), 3 stila učenja (vizualni, auditivni i kinestetički), te 3 razine ovladanosti španjolskim kao stranim jezikom (A1, A2 i B1). Prikupljeni podatci su se analizirali pomoću deskriptivne statistike, korelacijske analize i t testa. Rezultati su pokazali da se općenito ne može zaključiti da analizirane kategorije individualnih razlika značajnije utječu na uspjeh u ovladavanju španjolskim kao stranim jezikom. Unatoč tomu, znanstvenici koji se bave ovim područjem naglašavaju kako je bitno uzimati u obzir i ove faktore pri kreiranju nastave kako bi podučavanje jezika bilo što uspješnije.

Ključne riječi: učenje stranog jezika, osobine ličnosti, stilovi učenja, španjolski jezik

Resumen

El propósito principal de esta tesina era averiguar el papel que los rasgos de personalidad y los estilos de aprendizaje tienen en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. Con este fin se llevó a cabo la investigación que consistía en administrar tres cuestionarios estandarizados a los alumnos de secundaria y analizar los resultados obtenidos con la ayuda de los procedimientos estadísticos. Se midieron 5 rasgos de personalidad (la extraversión, la amabilidad, la responsabilidad, la inestabilidad emocional y la apertura a nuevas experiencias), 3 estilos de aprendizaje (visual, auditivo y kinestésico) y 3 niveles de dominio del español como lengua extranjera (A1, A2 y B1). Los datos obtenidos se analizaron usando la estadística descriptiva, el análisis correlativo y la prueba t. Los resultados mostraron que, en general, no se puede concluir que las dos categorías de diferencias individuales analizadas influyen de manera significativa en el éxito en el dominio del español como lengua extranjera. No obstante, los científicos que se dedican al tema acentúan que hay que tener en cuenta ambos factores mencionados a la hora de diseñar la instrucción formal, para asegurarse de que la didáctica de idiomas sea lo más exitosa posible.

Palabras clave: aprendizaje de idiomas, la personalidad, estilos de aprendizaje, el español

Índice

1. Introducción	5
2. Proceso de adquisición de una segunda lengua.....	7
2.1. Términos y conceptos básicos	7
2.2. Fundamentos biológicos y neurocognitivos del lenguaje.....	9
2.3. Cuestiones y tópicos importantes en el campo de ASL.....	10
2.4. Hipótesis, teorías y modelos de adquisición.....	11
3. Diferencias individuales entre los aprendientes de lenguas	15
3.1. Personalidad.....	16
3.1.1. Influencia de la personalidad en el aprendizaje de lenguas	17
3.2. Estilos de aprendizaje	20
3.2.1. Influencia de los estilos de aprendizaje en el aprendizaje de lenguas	22
4. Didáctica de lenguas extranjeras	24
4.1. Enseñanza del español como lengua extranjera.....	26
5. Investigación sobre el papel de los rasgos de personalidad y estilos de aprendizaje en el dominio del español como lengua extranjera	27
5.1. Objetivos.....	27
5.2. Metodología.....	28
5.2.1. Participantes	28
5.2.2. Instrumentos.....	28
5.2.3. Procedimiento	29
5.3. Resultados.....	30
5.3.1. Validez y fiabilidad.....	30
5.3.2. Resultados según los cuestionarios usados	32
5.3.2.1. Los rasgos de personalidad	32
5.3.2.2. Los estilos de aprendizaje.....	34
5.3.2.3. El éxito en el examen del español	35
5.3.3. Estadística descriptiva.....	38
5.3.3.1. Los rasgos de personalidad	38
5.3.3.2. Los estilos de aprendizaje.....	39
5.3.3.3. El éxito en el examen de nivel	40
5.3.4. Análisis de correlación.....	41

5.3.4.1. Correlación entre la personalidad y el dominio del E/LE	41
5.3.4.2. Correlación entre la personalidad y los estilos de aprendizaje.....	47
5.3.4.3. Correlación entre los estilos de aprendizaje y el dominio del E/LE	53
5.3.5. La prueba t	55
5.3.5.1. Éxito en el examen según los rasgos de personalidad.....	56
5.3.5.2. Éxito en el examen según los estilos de aprendizaje.....	57
5.4. Discusión	58
6. Conclusión.....	62
Bibliografía.....	63
Lista de tablas.....	70
Lista de gráficos	71
Apéndice.....	72

1. Introducción

Lengua como sistema de comunicación verbal presenta la forma más compleja y más eficaz de comunicación interpersonal. Entenderla, adquirirla, procesarla y usarla queda un fenómeno inherente exclusivamente a la especie humana. Por ese motivo los filósofos alemanes J. G. Herder y J. F. Blumenbach atribuyeron la denominación célebre *Homo loquens* (esp. *el animal que habla*) al ser humano, explicando que ningún otro aspecto del comportamiento es tan distintivamente humano como el habla (Slabakova, 2016). Lo que también es distintivamente humano es la capacidad de aprender y usar efectivamente una segunda lengua (y una tercera, una cuarta, etc.) teniendo ya adquirida la lengua materna. De hecho, según algunas estimaciones (Grosjean, 2010, en Gass y Mackey, 2012) más de la mitad de la población mundial conoce más de una lengua, lo que hace el bilingüismo o el multilingüismo más común en el mundo de hoy que el monolingüismo.

Conocimiento de lenguas extranjeras parece ser destreza necesaria en la época moderna, por lo tanto, no sorprenden los datos¹ que afirman que cada día hay más personas que están aprendiendo múltiples lenguas extranjeras, como tampoco sorprende la búsqueda constante de las maneras más fáciles, más rápidas y más exitosas de aprender un nuevo idioma. Aunque la enseñanza de lenguas extranjeras parece ser de importancia principal en la educación moderna, los científicos en los campos de filologías y psicología educativa afirman que no es suficientemente claro cómo exactamente el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras ocurre, por qué es tan difícil para muchas personas alcanzar un nivel alto o incluso el nivel nativo en el dominio de una lengua extranjera, ni tampoco cuál sería el método de enseñanza de lenguas extranjeras más apropiado y exitoso.

Lo que sí es claro es que tanto los factores externos como los internos determinan el éxito del proceso de aprendizaje. Los factores externos, como el contexto de aprendizaje, la retroalimentación (eng. *feedback*) y la interacción, son en mayor parte bajo el control del profesor y por lo tanto resultan ser manipulables con propósito de mejorar el proceso de enseñanza. Por otra parte, los factores internos, como el género, la edad, la aptitud, la inteligencia, la motivación, los estilos cognitivos y la personalidad, no son tan controlables y adaptables al proceso de aprendizaje como los factores externos. Eso no significa que hay que dejar de estudiarlos o dejar de crear y organizar la enseñanza teniéndoles muy en cuenta,

¹ Por ejemplo, según los datos del Eurostat (la oficina estadística de la Comisión Europea) del año 2015, en promedio 59% de los alumnos de secundaria en la Unión Europea están aprendiendo dos o más lenguas extranjeras. (http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics, fecha de consulta: 20 de agosto de 2018)

porque los trabajos científicos muestran que adaptar la enseñanza a ellos resulta ser muy beneficioso para los alumnos y facilita el proceso de aprendizaje. Algunas diferencias individuales como la motivación e inteligencia han sido estudiadas extensamente por los académicos que se dedican al campo de adquisición de segundas lenguas, mientras que los factores como la personalidad y el estilo cognitivo de uno no son tan populares entre los investigadores científicos. No obstante, la literatura teórica que existe sobre el tema da a concluir que tanto los rasgos de personalidad como los estilos de aprendizaje hacen una notable diferencia en el rendimiento escolar en general.

Teniendo eso en cuenta, este trabajo tratará de ser una contribución al mejor entendimiento y aclaración de la correlación que existe entre los rasgos de personalidad y los estilos de aprendizaje, como también la influencia que esas diferencias individuales tienen en el dominio del español como lengua extranjera. El objetivo principal de esta tesina es averiguar en qué medida esos dos factores internos determinan el éxito del proceso de aprendizaje del español por parte de los estudiantes no nativos. Enterarse de la respuesta a esa pregunta significaría también poder ofrecer consejos e instrucciones a los profesores de cómo adaptar la enseñanza a cada alumno para que el aprendizaje del español resulte ser más interesante, más fácil y, por supuesto, más exitoso.

2. Proceso de adquisición de una segunda lengua

Las primeras suposiciones y especulaciones sobre el proceso de adquisición de lenguas no nativas aparecen en los textos didácticos escritos en Europa que se remontan en la Antigüedad tardía (Thomas, 2013). Se trata de un proceso complejo e intrigante, y aunque los estudios científicos sobre el tema son numerosos, el proceso mismo todavía no es suficientemente aclarado, descrito ni definido, y deja espacio a muchas dudas.

2.1. Términos y conceptos básicos

Existen varias nociones y conceptos que hay que entender y diferenciar para poder discutir sobre el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Lingua (del lat. *lingua*) se puede definir como “sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y que cuenta generalmente con escritura”² y también como “sistema lingüístico considerado en su estructura”³.

Lingua materna (LM), también llamada *lingua primera* (L1) o *lingua nativa*, es la denominación que se da a la primera lengua que una persona aprende a hablar, normalmente en su infancia (Baralo, 2011).

En contraposición a ella se suele emplear la expresión *lingua segunda* (L2) o *lingua extranjera* (LE) que abarca cualquier lengua o todas las lenguas que se aprenden después de la materna (ibid.). Aunque esos dos términos frecuentemente se usan intercambiable, existen los autores que consideran que hay que distinguirlos porque la diferencia entre ellos sí existe. Baralo (2011) afirma que los vocablos mencionados no se refieren a la misma cosa, aunque en algunos contextos se puedan usar como sinónimos. Explica en adelante que en el caso de L2 se trata de la lengua que se aprende en comunidades que disponen de dos sistemas lingüísticos en contacto, ofreciendo como ejemplos situaciones de bilingüismo o de diglosia. La diferencia clave entre L2 y LE que Baralo destaca es el ámbito en el que la lengua se adquiere. La L2 se adquiere de forma parecida a la adquisición de la LM en un contexto natural, mientras que en el caso de LE se trata de un contexto institucional. Aunque nota la distinción, la autora también advierte que no está suficientemente claro cuáles son las líneas de separación entre lo que se titula L2 y LE.

² Real Academia Española (2014): Diccionario de la lengua española, 23ª ed. (versión en línea), la entrada “lengua”, <http://dle.rae.es/?id=N77BOII> (fecha de consulta 26 de junio de 2016)

³ Ibid., <http://dle.rae.es/?id=N77BOII> (fecha de consulta 26 de junio de 2016)

Otro término que a veces se usa para referirse tanto a la L2 como a la LE es la *lengua meta* y denota la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, independientemente del ámbito (natural o formal) en el que se aprende (Cortés Moreno, 2000).

Durante el proceso de aprendizaje la lengua meta suele realizarse y describirse como la *interlengua*. La expresión, acuñada por primera vez por Selinker (1972), denota el “sistema lingüístico individual de un aprendiente de una L2 en las distintas fases de su aprendizaje” (Muñoz-Basols et al., 2017: 454). O sea, se trata de la gramática de la lengua meta representada en la mente del aprendiente, que se encuentra en constante evolución como consecuencia del proceso de aprendizaje (Sanz, 2016).

Cuando la lengua meta ya es adquirida ocurre un fenómeno lingüístico denominado el *bilingüismo* que se define como el conocimiento de dos o más idiomas, aunque no necesariamente al mismo nivel (Montrul, 2016).

El estudio de las lenguas naturales es el área de interés de la lingüística, cuya rama particular, la lingüística aplicada, se dedica, entre otras cosas, al estudio de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Se trata de un campo de estudio autónomo que, como lo explica Simpson 2011 (en Lacorte 2016), conecta el conocimiento sobre el lenguaje con la toma de decisiones prácticas en el mundo real.

Dentro del campo de la lingüística aplicada se sitúa el área de investigación científica denominada la *adquisición de una segunda lengua* (eng. *second language acquisition*). Frecuentemente abreviada como la ASL, la disciplina mencionada hoy en día constituye un campo científico independiente e interdisciplinario, conocido bajo el dicho nombre, que combina los conocimientos lingüísticos, psicológicos y sociológicos, intentando de describir el complejo proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, como también responder a las preguntas cuándo y por qué ese aprendizaje será exitoso y cuándo y por qué no lo hará. Ortega (2013) lo describe como un campo de investigación académica que investiga la capacidad humana de aprender lenguas aparte de la primera lengua, durante la infancia tardía, la adolescencia o la adultez, después de que la primera lengua o lenguas han sido adquiridas.

Existen unas cuantas más disciplinas científicas que se dedican al estudio e investigación de aprendizaje de lenguas no nativas o de algunos de sus aspectos. Entre ellas destacan la biolingüística, la psicolingüística y la sociolingüística. La base teórica de la biolingüística, como también el punto de partida de cualquier investigación dentro de ella, es la idea de que la capacidad de adquirir y usar un lenguaje es un aspecto de la biología de nuestra especie (Olarrea, 2016). El interés principal de la psicolingüística es el estudio del procesamiento del lenguaje (Gavarró Algueró, 2016), mientras que la sociolingüística se

puede concebir como un conjunto de teorías y métodos que intentan de describir el modo y las consecuencias de la relación entre la lengua y el ambiente sociocultural en el que se manifiesta (Moreno Fernández, 2016).

Por último, cuando se habla del proceso de adquisición de una segunda lengua, es importante prestar atención a los términos *adquisición* y *aprendizaje* que a veces se usan de manera permutable, pero existen los teóricos en el campo de ASL que sostienen que hay que diferenciarlos. *Adquisición* es una expresión general que se utiliza en los trabajos de investigación de ASL para referirse a la internalización de un sistema lingüístico. Sin embargo, Krashen (1982) hace la distinción entre los vocablos mencionados. Él explica que el *aprendizaje* supone el esfuerzo consciente a aprender los rasgos y las reglas de un idioma, lo que resulta en un aprendizaje explícito. Por otro lado, la *adquisición* implica internalización del lenguaje de manera inconsciente, como es el caso con la lengua materna, y la caracteriza el aprendizaje implícito.

2.2. Fundamentos biológicos y neurocognitivos del lenguaje

Hay una pregunta que necesariamente surge a la hora de reflexionar sobre la noción y el fenómeno del lenguaje humano y es la cuestión de la relación entre el lenguaje y el cerebro. Es decir, ¿cómo está representado el lenguaje en el cerebro y qué son los procesos neurocognitivos que soportan y hacen posible el uso del lenguaje? Al fin y al cabo, la lengua es un fenómeno que existe gracias a la habilidad cognitiva del cerebro humano, única en el mundo viviente. La disciplina científica cuyo interés principal es investigar y describir la conexión entre el lenguaje y el cerebro se denomina la neurolingüística y se puede definir como “el estudio de las estructuras cerebrales que una persona debe poseer para procesar y comprender una lengua” (Olarrea, 2010: 31).

En el siglo XIX por primera vez han sido identificadas las áreas concretas en el cerebro y la función que estas zonas pueden desempeñar, es decir, el efecto que posiblemente tienen en los diferentes aspectos del comportamiento humano. Desde mediados del siglo XIX la ciencia conoce las lesiones cerebrales específicas que afectan a la producción del habla y su ubicación en el cerebro. Se encuentran en el córtex, en un área concreta del hemisferio izquierdo cerebral, en la circunvolución inferior frontal (Olarrea, 2016). Entre las lesiones que afectan al uso del lenguaje en su totalidad, la más destacada y mencionada en la literatura científica es el *área de Broca*, nombrada por el neurólogo Paul Broca que la describió por

primera vez, concluyendo que ella es la responsable de controlar la producción del habla (Kemmerer, 2015). Otro grupo de lesiones cerebrales famosas en la neurolingüística e importantes para entender como biológicamente funciona el lenguaje, se encuentran en la corteza cerebral, en la porción trasera del hemisferio izquierdo (ibid.). Tienen un efecto directo en la producción y el procesamiento del lenguaje y están conocidas bajo el nombre el *área de Wernicke* en honor al neurólogo Karl Wernicke, el primer científico quien les notó y describió (ibid.). Aunque esas dos áreas cerebrales siguen siendo muy importantes según los teóricos e investigadores científicos que se dedican a la neurolingüística, en la actualidad, es conocido y aceptado el hecho de que las áreas corticales no están específicamente dedicadas a una función única (Saville-Troike, 2012). Pero las funciones intelectuales más especializadas, como es el caso con lenguaje, siguen siendo claramente lateralizadas (ibid.).

2.3. Cuestiones y tópicos importantes en el campo de ASL

Son muchos los tópicos que existen en torno a la adquisición de las segundas lenguas, pero entre ellos hay varios que parecen atraer el interés de los investigadores académicos más que otros. Esos tópicos frecuentemente se presentan en los trabajos científicos en forma de interrogantes. Por ejemplo, para VanPatten y Benati (2015: 11) las cuestiones claves en el campo de ASL son: (1) ¿Cuál es el estado inicial? Es decir, ¿qué es lo que los alumnos aportan al proceso de adquisición en términos de conocimientos previos relacionados con el lenguaje?, (2) ¿Es posible para los aprendientes de L2 alcanzar el nivel nativo?, (3) ¿Existe algún período crítico?, (4) ¿Cómo es el desarrollo de la lengua?, (5) ¿Cuál es el papel del aprendizaje explícito e implícito en la ASL?, (6) ¿Cuál es el papel del *input* y *output* en la ASL?, (7) ¿Qué son las diferencias individuales y cómo afectan la adquisición?, (8) ¿Hace la instrucción alguna diferencia?, (9) ¿Qué limitaciones existen en el proceso de adquisición? Por otra parte, Ortega (2011: 171) ofrece una lista de dudas principales abreviada, enumerándolas así: (1) ¿Cómo aprenden los seres humanos otros idiomas después de haber aprendido el primero?, (2) ¿Cuáles son las similitudes y las diferencias entre el proceso de adquisición de la lengua materna y el proceso de aprendizaje de una lengua adicional?, (3) ¿Cuáles son los factores que contribuyen a la variabilidad observada en los resultados de aprendizaje de una lengua adicional?, (4) ¿Qué es necesario para alcanzar competencias lingüísticas y de lectura y escritura avanzadas en un idioma que se aprende más tarde en la vida? Como se puede ver, muchas de las preguntas que aparecen en las listas de cuestiones

principales de los autores mencionados coinciden. Al revisar listas similares de otros teóricos que se dedican al campo de ASL se puede concluir lo mismo. Por lo tanto, los párrafos que siguen ofrecerán las respuestas en algunas de esas interrogaciones.

Una de las dudas que frecuentemente se plantea al principio de la discusión sobre la adquisición de lenguas segundas es la cuestión de las diferencias entre el proceso de adquisición de la lengua materna y el de una lengua extranjera. Myles (2013) ofrece un resumen de los resultados de las investigaciones hechas en el campo de la adquisición de una segunda lengua. Esos resultados afirman que los estudiantes de L2 o L3 durante el proceso de aprendizaje siguen los estadios de desarrollo del lenguaje que son en mayor parte independientes de su lengua materna, pero cuales parecen a los estadios del desarrollo de la lengua en cuestión cuando esa lengua se adquiere como L1. Baralo (2011) señala que los procesos de adquisición de la LM y de aprendizaje de una LE son muy distintos si se toman en cuenta las variables como la edad (niño, adolescente, adulto) y el contexto (natural, formal).

Otra cuestión muy analizada y discutida en la literatura científica es la influencia e importancia del conocimiento lingüístico previo a la hora de aprender una nueva lengua, o sea, el papel que la L1 tiene en el aprendizaje de la L2. Como destaca Ortega (2013), los estudios que tratan del tema muestran que la influencia de la L1 en la L2 puede ser tanto positiva, de manera que contribuye al desarrollo de la lengua objeto, como negativa, de manera que dificulta (o incluso inhibe) el desarrollo de la lengua que se aprende. También, la influencia entre la L1 y la L2, sea positiva o negativa, se puede manifestar en ambas direcciones y, por lo tanto, ser proactiva (el efecto de la L1 a la L2 se ejerce con posterioridad) o reactiva (la L2 llega a tener el efecto opuesto a la L1) (ibid.).

2.4. Hipótesis, teorías y modelos de adquisición

Baralo (2011: 55) destaca que “una teoría general de la adquisición de lenguas extranjeras tiene que ser capaz de explicar el proceso de adquisición de todos los aprendientes, con sus variantes personales en una variedad de contextos”, pero también afirma que ninguna de las teorías existentes que pretenden describir el proceso de adquisición de una lengua no nativa todavía ha sido capaz de ofrecer una explicación convincente y completa de los factores relevantes para el proceso de aprendizaje del lenguaje. Sin embargo, unas de ellas son más significantes y populares entre los filólogos que se dedican al campo de la

adquisición de una segunda lengua que otras. Ellis (1985, en Baralo, 2011) nombra y explica dos enfoques que deben servir como punto de partida para el desarrollo de una teoría del aprendizaje exhaustiva y coherente: el enfoque deductivo y el enfoque inductivo. El primer enfoque parte de la teoría para llegar a la investigación e incluye cinco estadios, mientras que el segundo enfoque, compuesto de cuatro estadios, parte de la investigación particular para llegar a formular una teoría. Por lo tanto, el enfoque deductivo funciona así: (1) desarrolla una teoría explícita, (2) deriva de la teoría una hipótesis que se pueda probar, (3) realiza la investigación para probar la predicción, (4) modifica o abandona la teoría, si no puede comprobar la predicción, (5) si la teoría se confirma, prueba una nueva predicción. A diferencia de ese proceso, el enfoque inductivo se desarrolla de la manera siguiente: (1) selecciona un fenómeno para la investigación, (2) estudia sus principales rasgos, (3) recoge los datos y busca modelos sistemáticos, y al final (4) formaliza los modelos significativos como reglas que describen fenómenos o eventos naturales.

Myles (2010, en Myles, 2013) enumera las siete preguntas principales puestas ante los expertos que trabajan en el campo de la adquisición de una segunda lengua que se pueden agrupar en tres categorías: las preguntas formales, las preguntas cognitivas y las preguntas sociales e interaccionales. La primera categoría con enfoque formal incluye dos preguntas: (1) ¿Cuál es el sistema lingüístico que soporta la producción de la lengua de parte del estudiante, cómo se construye ese sistema en diversos estadios del desarrollo y cómo es la fonología, la morfología, el léxico, la sintaxis, la semántica, el discurso, la pragmática?, (2) ¿Cuál es el papel de (i) la lengua nativa u otras lenguas ya adquiridas, (ii) la lengua que se quiere aprender, (iii) las características formales universales del lenguaje humano? La segunda categoría de preguntas cuestiona el aspecto cognitivo del proceso de la adquisición del lenguaje y consiste en tres interrogaciones: (1) ¿Cómo los estudiantes desarrollan su capacidad del acceso y uso del sistema L2 en el tiempo real, es decir, cómo desarrollan su capacidad de procesamiento?, (2) ¿Cuál es el papel de las diferencias individuales y los estilos de aprendizaje en la formación y/o la facilitación del desarrollo de L2?, (3) ¿De qué manera la edad del estudiante influye en la formación y/o la facilitación del desarrollo del L2? El último grupo de preguntas clave se refiere al contexto social e interaccional y contiene dos cuestiones: (1) ¿De qué manera el *input* / la interacción / el *output* facilita, forma y/o acelera el desarrollo del sistema lingüístico formal o la capacidad de procesamiento?, (2) ¿De qué manera el ambiente / el contexto social facilita, forma y/o acelera el desarrollo del sistema lingüístico formal o la capacidad de procesamiento? Basándose en la división de las preguntas de interés en el campo de la adquisición de una segunda lengua, Mitchell et al. (2013)

describen tres grupos principales de las teorías de adquisición de una segunda lengua, cuyo propósito es ofrecer respuestas y explicaciones a las preguntas claves mencionadas: las teorías lingüísticas (que se concentran en las características formales de la lengua que se aprende), las teorías cognitivas (que tratan de describir los procesos cognitivos conectados con el aprendizaje de L2) y las teorías interaccionistas, sociolingüísticas y socioculturales (cuyo enfoque es el papel del contexto social e interaccional en el que la adquisición de L2 ocurre).

Desde la antigüedad la deliberación e investigación científicas sobre el proceso de cualquier tipo de aprendizaje, incluyendo el aprendizaje del lenguaje, han sido marcadas por el famoso debate “la naturaleza versus la crianza” o “la herencia contra el ambiente” que cuestiona si las habilidades mentales o físicas que uno desarrolla durante su vida sean (predominantemente) resultado de los factores biológicos o de la influencia del ambiente sociocultural. La misma duda aparece hablando de la adquisición de una lengua nativa o no nativa y el desarrollo de la capacidad de usarla eficientemente para expresarse y comunicarse con los demás. En el siglo XX la mayor contribución al debate mencionado en el caso de la adquisición de la lengua materna ha sido proporcionada por dos científicos estadounidenses - el psicólogo B. F. Skinner y el lingüista Noam Chomsky (Mitchell et al., 2013). Skinner creía que el proceso de aprendizaje del lenguaje no era nada diferente del proceso de aprendizaje de cualquier otra habilidad que uno adquiría, basando su punto de vista del dicho proceso en el conductismo (behaviorismo), o sea, él creía que un niño aprendía el lenguaje imitando a la gente en su alrededor. Por otra parte, Chomsky consideraba que el lenguaje humano es un fenómeno demasiado complejo para ser adquirido simplemente a través de la imitación. Aseguraba que los niños tenían una capacidad innata para aprender a hablar y que la imitación del habla de los adultos solo ayudaba el proceso. Afirmaba que existía una dotación específica para la lengua, o sea, una gramática universal que consistía de principios lingüísticos abstractos e innatos que actuaban como base del desarrollo del lenguaje y orientaban su avance. Mitchell et al. (2013) afirman que los expertos en la adquisición de la lengua materna hoy en día generalmente están de acuerdo con el concepto básico de una predisposición innata para el lenguaje, pero sus opiniones difieren en cuanto al carácter y el funcionamiento de esa predisposición. Opinan que el desarrollo de muchos aspectos del lenguaje (como el vocabulario y la pragmática) es el resultado de una acción interactiva de los factores innatos y los factores ambientales. Pero independientemente del punto de vista que se adopta en cuanto a la manera de adquisición de la base gramatical para el desarrollo de una lengua, Foster-Cohen (2009, en Mitchell et al., 2013) advierte que un involucramiento activo en el uso de lengua es esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Existen numerosas propuestas teóricas que tratan de servir como modelo y explicación del proceso de la adquisición de la lengua, sea la materna o una extranjera. Como en cualquier campo científico algunas de las hipótesis proporcionadas son más populares y respetadas entre los teóricos que se dedican al campo de ASL que otras. A partir del modelo conductista y la hipótesis de la Gramática Universal ya mencionados, que tratan de explicar la adquisición de la lengua materna, pero se atribuyen al aprendizaje de una lengua segunda también, existen varios modelos más que se mencionan frecuentemente en el campo de ASL. Al lingüista estadounidense Stephen Krashen se deben cuatro de esos modelos: el modelo del monitor, el modelo del orden natural, el modelo de la entrada de información (eng. *input*) comprensible y el modelo del filtro afectivo (Krashen, 1982). Esos modelos o hipótesis juntos constituyen la teoría general de la adquisición de segundas lenguas propuesta por Krashen en 1982. En la obra publicada en este año el autor afirma que según su opinión una lengua extranjera se adquiere de manera similar al proceso de adquisición de la lengua materna. El modelo del monitor supone que el aprendiente de una segunda lengua emplea su habilidad de reconocer y corregir sus propios errores, basándose en lo que escucha y entiende de los nativos de la lengua que aprende (ibid.). O sea, el conocimiento lingüístico consciente funciona como control de la producción lingüística espontánea. La hipótesis del orden natural sostiene que la adquisición de las estructuras de una lengua ocurre en una secuencia predecible que no difiere mucho de un individuo a otro (ibid.). La hipótesis del *input* comprensible dice, para que la adquisición sea exitosa, es necesario que el contenido que se presenta al aprendiente sea solo un poco más difícil de lo que él ya ha dominado (ibid.). El último aspecto de la teoría de Krashen, la hipótesis del filtro afectivo, explica el importante papel que los factores afectivos tienen en el proceso de aprendizaje (ibid.). El autor afirma que es imprescindible prestarles atención a la hora de aprender una nueva lengua porque ellos tienen el potencial de determinar el éxito final del proceso de adquisición.

3. Diferencias individuales entre los aprendientes de lenguas

Los factores internos que afectan al aprendizaje, a menudo denominados las diferencias individuales en la literatura científica del campo de la psicología educativa, son numerosos e incluyen edad, aptitud, motivación, género, ansiedad, capacidad de arriesgarse, empatía, inhibición, tolerancia a la ambigüedad, inteligencia, personalidad, estilo cognitivo (estilo de aprendizaje), estrategias de aprendizaje y experiencia previa, entre otros.

Respecto al papel de la edad, existe la omnipresente creencia entre los autores que se dedican al tema, como también entre los docentes y alumnos de lenguas extranjeras, que asegura que para conseguir una competencia similar a la de un nativo en una L2 es necesario aprenderla desde la infancia temprana. En los trabajos científicos que tratan del tema es muy presente el concepto de un *período crítico* (Lenneberg, 1967, en Muñoz, 2013) que cubre los primeros años de vida de uno y fuera del cual se supone que es imposible alcanzar la competencia de un nativo. En los artículos científicos recientes (Sanz, 2016), el término *período sensible* se menciona más frecuentemente que el período crítico, lo que muestra la tendencia de hacer el concepto menos extremo. Esta versión suavizada de la hipótesis de Lenneberg sostiene que existe una etapa en la vida de uno durante la cual la persona se encuentra particularmente capacitada para el aprendizaje del lenguaje, pero eso no significa que es imposible alcanzar un aprendizaje completo fuera de esta etapa. Existe también la tercera postura (Birdsong, 2005) respecto al asunto que asegura que los efectos de la edad no se manifiestan en un período concreto conectado con cierta edad, sino que se trata de una disminución lineal a lo largo de la vida.

Otra diferencia individual de la categoría de datos demográficos es el género, pero a diferencia de la edad, este factor interno no ha atraído mucha atención entre los autores e investigadores de las diferencias individuales. No obstante, ciertas investigaciones recientes (Sanz, 2016) indican que sí hay diferencia entre hombres y mujeres en cuanto al procesamiento tanto de la lengua materna como el de un idioma extranjero.

Las diferencias individuales que son parte integral de la psicología humana atraen mucho más interés en los círculos académicos que se dedican a la investigación de ASL. Por ejemplo, la motivación y la aptitud son dos factores internos considerablemente estudiados, lo que, por un lado, resulta en mejor entendimiento de esas diferencias en comparación a algunas otras, y por el otro, facilita la adaptación del proceso de enseñanza con el fin de hacerlo más exitoso. Como explica Sanz (2016), la aptitud es un factor fundamentalmente estable y la

diferencia individual más predictiva del aprendizaje de lenguas extranjeras. Pero la autora también advierte que es necesario llevar a cabo más investigaciones científicas antes de alcanzar conclusiones definitivas.

Con respecto a la aplicación en la práctica de los conocimientos que provienen de los estudios de las diferencias individuales, son las estrategias de aprendizaje (Oxford, 2013) que más se usan como herramienta en el proceso de enseñanza.

En cuanto a la larga lista de otros factores internos que influyen en la adquisición de segundas lenguas, al revisar la literatura científica queda la impresión de que son insuficientemente estudiados. También, queda claro que es necesario encontrar mejores métodos de investigación científica y, por supuesto, hacer un mayor número de estudios adicionales para poder tener una perspectiva poco más aclarada de muchas de las diferencias individuales y la manera en la que afectan el aprendizaje en todos sus aspectos.

Como afirma Sanz (2016), los científicos que se dedican al campo de ASL han dedicado la mayor parte de sus esfuerzos a identificar elementos universales en la adquisición, en detrimento de variables individuales. La autora también advierte que, desde un punto de vista metodológico, la investigación sobre las diferencias individuales es difícil de llevar a cabo. No obstante, con el paso de tiempo el conocimiento de los factores psicológicos que afectan la enseñanza se vuelve más y más importante en el contexto del aula. La naturaleza de cada factor interno en concreto y del grado en el que él afecta a los aspectos específicos de la adquisición y enseñanza es el objeto de riguroso debate entre los académicos (Bowden et al., 2005, en Sanz, 2016).

3.1. Personalidad

Como afirman Dörnyei y Ryan (2015) la personalidad es la característica más individual de un ser humano. Desde el comienzo del interés por la personalidad como un área de investigación científica han surgido muchas teorías que tratan de explicarla y definirla, que hoy en día son más o menos aceptadas y populares entre los psicólogos. Definir un concepto tan complejo como la personalidad humana es una tarea muy difícil, por lo tanto, no sorprende que el número de las definiciones es casi tan alto como el número de los científicos que se dedican a estudiarla, aunque las definiciones mismas no difieren mucho entre sí. La personalidad se puede definir como “las causas internas que subyacen al comportamiento individual y a la experiencia de la persona” (Cloninger, 2003: 3).

Los aspectos de la personalidad humana se denominan rasgos y los modelos que intentan de describirlas son abundantes, aunque hay uno que destaca entre los demás. Se trata del modelo de los cinco grandes rasgos de personalidad (McCrae y Costa, 2008). Las dimensiones de la personalidad descritas por McCrae y Costa son la extraversión, la amabilidad, la responsabilidad, la inestabilidad emocional y la apertura a nuevas experiencias. Se describen como dimensiones generales y centrales que contienen numerosas facetas o aspectos matizados de cada rasgo de personalidad. La mayoría de la gente está en el medio de la escala de cada una de estas dimensiones (Matešić, ml. y Zarevski, 2008).

La extraversión supone el enfoque de un individuo hacia el mundo social e implica sociabilidad, locuacidad y asertividad. Las personas extravertidas son, en general, enérgicas y optimistas. Les resulta fácil hacerse amigos con los demás y generalmente toman el liderazgo de su grupo social. Por el contrario, las personas introvertidas son retraídas, tranquilas, independientes y amantes de la soledad. Además de la extraversión, otra dimensión que se relaciona con la comunicación y la preferencia de la interacción interpersonal es la amabilidad. Es un factor de personalidad que describe cuán cómodo se comunica una persona con los demás y en qué grado está dispuesta a cooperar con ellos. Esta dimensión incluye características tales como la benevolencia y el altruismo, mientras que excluye la irritabilidad. La responsabilidad es un factor de personalidad que supone la habilidad de priorizar las obligaciones, respetar las normas, planear, organizar y cumplir lo planeado. Las personas que tienen esta característica muy expresada están orientadas a las tareas, disciplinadas, bien organizadas y confiables. La inestabilidad emocional es la más amplia dimensión de la personalidad que indica la tendencia de uno a sufrir el estrés psicológico. Las personas emocionalmente inestables y potencialmente neuróticas reaccionan fuertemente a lo que perciben como problemas y les caracteriza inadaptabilidad a situaciones psicológicamente difíciles e impulsividad. El último rasgo de personalidad, la apertura a nuevas experiencias, abarca el interés intelectual y artístico de uno, la creatividad y los valores no convencionales. Este factor incluye características como la imaginación, la curiosidad intelectual, la independencia a la hora de opinar y sacar conclusiones, y un punto de vista bastante liberal en general.

3.1.1. Influencia de la personalidad en el aprendizaje de lenguas

A lo largo de los años, numerosos estudios han intentado de explicar el efecto de la personalidad en el logro académico. El estudio del papel y el impacto de la personalidad en el

aprendizaje de lenguas extranjeras parece ser curiosamente limitado, y la cantidad de investigación dirigida a la personalidad en los estudios de L2 ha sido mínima en comparación con el estudio de la mayoría de otras variables o diferencias individuales que influyen en el proceso mencionado. Como mencionan Dörnyei y Ryan (2015) desde hace mucho tiempo existe la percepción generalizada de que los buenos estudiantes de idiomas se caracterizan por una personalidad única. Por lo tanto, la situación curiosa es que, aunque tanto los docentes como los teóricos parecen estar de acuerdo en que los factores de la personalidad juegan un papel significativo en el aprendizaje exitoso de L2, ha habido una gran desconexión entre esta percepción y la cantidad de la investigación científica dirigida hacia el tema.

Extraversión es la dimensión que más frecuentemente se incluye en las investigaciones científicas. Lo que no sorprende, porque existe una creencia o expectativa entre los docentes de las lenguas extranjeras que supone que los alumnos extrovertidos, por ser así, serían más exitosos a la hora de aprender una lengua, porque se espera que la producción del habla les resulta más fácil que a los alumnos introvertidos. Dewaele (2012) explica que eso no es cierto y que las personas extrovertidas e introvertidas simplemente siguen caminos diferentes hacia el éxito en el aprendizaje. El autor incluso afirma que existen aspectos del aprendizaje de lenguas que los alumnos introvertidos llegan a dominar más pronto y mejor que sus compañeros extrovertidos. El autor añade que los estudios científicos sobre la correlación entre la extraversión y el éxito en un examen de lenguas han mostrado una correlación débil e inconsistente. Más que eso, en cuanto al éxito escolar en general, los estudios científicos muestran que hay una correlación negativa entre la extraversión y el rendimiento escolar (O'Connor y Paunonen, 2007). Dörnyei y Ryan (2015) atribuyen eso a la mayor capacidad de los alumnos introvertidos para consolidar el aprendizaje y disminuir la distracción, como también sus mejores hábitos a la hora de estudiar. Dewaele y Furnham (1999) notaron que en los estudios en los que la extraversión se correlacionaba con variables lingüísticas extraídas de variables verbales complejas (es decir, conversaciones) los resultados mostraban que los alumnos extrovertidos cumplían con las tareas requeridas mejor que sus compañeros introvertidos. Por otra parte, Ehrman (2008) ha descubierto que los mejores estudiantes de idiomas tienden a tener personalidades introvertidas, un hallazgo que va en contra de gran parte de la literatura e, incluso, de la intuición pedagógica. No obstante, se ha encontrado que mientras que los introvertidos se desempeñan un poco mejor en las pruebas escritas, los extrovertidos sobresalen en las tareas orales (Robinson et al., 1994, en Dewaele, 2012). También se ha comprobado que los extrovertidos funcionan ligeramente mejor en las pruebas de vocabulario de L2 (van Daele et al., 2006). Además, se ha confirmado que los introvertidos

se desempeñan mejor en las pruebas de vocabulario cuando los temas se aprenden en una situación de aprendizaje familiar, mientras que los extrovertidos se desempeñan mejor cuando la situación de aprendizaje tiene un grado moderado de novedad (MacIntyre et al., 2007). Dörnyei y Ryan (2015) concluyen que la lección principal de estos resultados mixtos es que no debemos pensar en el aprendizaje de L2 como en un proceso monolítico, sino más bien como en una serie de tareas y procesos diversos, algunos de los cuales pueden ser apropiados para extravertidos, mientras que otros pueden favorecer a los introvertidos.

Dentro del paradigma de los cinco grandes rasgos de personalidad, las dos dimensiones que intuitivamente están más estrechamente relacionadas con el aprendizaje son la apertura a nuevas experiencias y la responsabilidad (Heaven y Ciarrochi, 2012). Dewaele (2012) nota que sería de esperar que un estudiante de L2 muy responsable trabaje más duro, pero no está claro si esto también podría afectar la fluidez en la L2. No obstante, la responsabilidad se ha destacado como el predictor más consistente y fuerte de los logros académicos de todas las dimensiones de personalidad (Kappe y van der Flier, 2012), en varias etapas de aprendizaje, desde el inicial (Abe, 2005) hasta la edad adulta (Shiner et al., 2003).

En cuanto a la apertura a nuevas experiencias, se ha descubierto que esta característica de personalidad puede influir en la frecuencia del uso de la lengua extranjera que se aprende por parte de los aprendientes. Por ejemplo, la investigación de Ożańska-Ponikwia y Dewaele (2012) muestra que esta dimensión es un predictor significativo de la frecuencia de uso del inglés L2, como también de la autopercepción del dominio del inglés L2 entre los inmigrantes polacos en el Reino Unido e Irlanda.

Hablando de la inestabilidad emocional o el neuroticismo, Dörnyei y Ryan (2015) afirman que este rasgo a menudo produce una correlación negativa con el éxito del aprendizaje debido al factor de ansiedad que subsume. Robinson et al. (1994, en Dewaele, 2012) descubrieron que los estudiantes con un alto nivel de esta característica de personalidad se desempeñaban mejor en una tarea de examen oral que en una prueba escrita. Por otra parte, Dewaele (2007) encontró que el neuroticismo no estaba relacionado con las actitudes de los estudiantes hacia los idiomas extranjeros ni con sus notas (de las asignaturas de lenguas extranjeras).

En cuanto al último rasgo de personalidad que queda, la amabilidad, es difícil de encontrar interés e investigación científicos dirigidos a estudiar la influencia de esta dimensión en el aprendizaje en general y mucho menos en el aprendizaje de lenguas específicamente. Pero también, teniendo en cuenta lo que abarca dicha dimensión, es difícil

de suponer que esta característica tendría algún impacto significativo en el aprendizaje de lenguas.

3.2. Estilos de aprendizaje

La investigación sobre los estilos de aprendizaje se remonta a finales del siglo XIX, cuando los académicos observaron que algunas personas tenían una forma predominantemente verbal de representar la información en el pensamiento, mientras que otras eran más visuales o imaginarias (Nielsen, 2012, en Dörnyei y Ryan, 2015). Dörnyei y Ryan (2015) señalan que el concepto de estilos de aprendizaje pretende explicar que las personas aprenden de diferentes maneras y que todos tenemos nuestras propias formas de aprendizaje preferidas y, por lo tanto, más efectivas. Para Dunn et al. (1995: 353) el estilo de aprendizaje es “la manera en la que una persona se concentra, procesa, internaliza y retiene información escolar nueva y difícil”. Los estilos de aprendizaje se podrían describir como las maneras de percibir la información y maneras más fáciles de aprenderla. Por lo tanto, los estilos cognitivos, como también se les denomina en la literatura científica, determinan altamente el grado de entendimiento de la información presentada, como también la rapidez de memorizarla por parte de los alumnos. Un mejor conocimiento de los estilos cognitivos, es decir, de cómo reconocerlos y adaptar el contenido escolar para que sea más entendible y más fácil de memorizar para cada alumno, contribuirá significativamente al éxito escolar de los estudiantes. También permite que los profesores sepan con más seguridad cómo ayudar a los alumnos que muestran dificultades de entender lo enseñado en la clase. Otro factor importante conectado con los estilos de aprendizaje es la motivación. Si el profesor sabe cómo conseguir un aprendizaje exitoso por parte del alumno y a la vez facilitarle ese proceso y hacerlo más divertido, atribuirá a su motivación para aprender más sobre el tema y el contenido escolar del que está aprendiendo.

Desde que apareció la noción de estilos de aprendizaje en las últimas décadas del siglo XX, tanto su definición como su clasificación han sido objetos de muchas controversias. No existe una única definición de esa noción ni un acuerdo sobre la taxonomía entre investigadores y profesores, lo que presenta un reto a la hora de clasificarlos. Numerosos expertos en la enseñanza han ofrecido sus definiciones, tipologías y modelos que en algunos aspectos coinciden, pero en otros difieren.

Entre los primeros autores que ofrecieron sus clasificaciones y modelos de estilos de aprendizaje eran Dunn et al. (1975, en Griffiths, 2012) quienes veían los estilos de aprendizaje como cinco dominios de preferencia: ambiental, emocional, sociológico, fisiológico y psicológico. Casi al mismo tiempo, Kolb (1976, en Griffiths, 2012) diseñó su clasificación de los estilos cognitivos que se convirtió en uno de los modelos más influyentes entre los científicos que se dedicaban al tema en las primeras décadas de su desarrollo. La construcción clásica del concepto de estilo de aprendizaje de Kolb (1984; Kolb y Kolb, 2005) se basaba en la permutación de dos dimensiones principales: el pensamiento concreto vs. abstracto y el procesamiento de información activo vs. reflexivo. Como consecuencia de la combinación de la dicotomía de los estilos mencionada, surgieron cuatro tipos básicos de estudiantes, o categorías de estilos de aprendizaje: divergente (concreto y reflexivo), convergente (abstracto y activo), asimilador (abstracto y reflexivo) y acomodador (concreto y activo). Gregorc (1979, en Griffiths, 2012) continuó con el modelo de cuadrantes para conceptualizar los estilos de aprendizaje organizándolos a base de dos ejes (concreto vs. abstracto y secuencial vs. aleatorio) que delineaban cuatro estilos: concreto-secuencial, concreto-aleatorio, abstracto-secuencial y abstracto-aleatorio. Luego, Honey y Mumford (1982) ofrecieron su clasificación que retuvo el modelo de cuadrante de Kolb, pero agregó algunas categorías nuevas: reflector, teórico, pragmático y activista.

Una de las primeras aplicaciones bien conocidas del concepto de estilo de aprendizaje de idiomas fue la de Reid (1987, en Griffiths, 2012), quien basó su clasificación en cinco modalidades: visual, auditivo, táctil, kinestésico, y preferencia individual frente a preferencia de grupo. Hoy en día, la clasificación de los estilos cognitivos con la que la mayoría de los profesores de idiomas, e incluso muchos estudiantes de idiomas, estarían familiarizados es la categorización que parte precisamente del concepto que propuso Reid y que divide los estilos de aprendizaje en tres tipos: visual, auditivo y kinestésico. Se trata del modelo que proviene de la Programación Neurolingüística (Cassidy, 2004) y que, al revisar la literatura científica que trata del asunto, parece ser el modelo más popular en el momento.

Según los resultados de las investigaciones hechas sobre el tema, los estudiantes visuales superan en número a los otros tres grupos (Oxford, 1995). Como sugiere el término, estos estudiantes absorben la información de la manera más eficaz si la información se proporciona a través del canal visual. Por lo tanto, tienden a preferir las tareas de lectura y a menudo utilizan resaltados coloridos y esquemas para hacer que cierta información sea visualmente más saliente. En general, a los estudiantes visuales les gusta la estimulación visual y si algún trozo grande de información se presenta oralmente (por ejemplo, en una

conferencia), su comprensión es considerablemente mejorada con ayuda de un folleto y recursos visuales semejantes, como también por tomar notas extensas. Los estudiantes auditivos utilizan de forma más eficaz la información auditiva, como la información oral en las conferencias. También les gusta “hablar sobre el material” participando en discusiones y trabajando en grupo. Se benefician de pasajes escritos para ser leídos en voz alta y a menudo encuentran que recitar en voz alta lo que quieren recordar es útil. Los estudiantes kinestésicos aprenden de manera más efectiva a través de una experiencia corporal completa (por ejemplo, movimiento de todo el cuerpo) y les gusta un enfoque de aprendizaje práctico y conmovedor. La cuestión clave para ellos es el movimiento y la manipulación de objetos. Los estudiantes de este tipo a menudo se dan cuenta de que caminar mientras tratan de memorizar algo les ayuda. Es importante añadir que las diferentes preferencias cognitivas incluidas en los diferentes estilos de aprendizaje no se excluyen entre sí (Cassidy, 2004).

3.2.1. Influencia de los estilos de aprendizaje en el aprendizaje de lenguas

Aunque los estudios de relación entre los estilos cognitivos y aprendizaje de idiomas son escasos, los estudios que examinan la influencia de los estilos de aprendizaje en el rendimiento y el éxito escolar en general son más numerosos. Muchos científicos que se dedican a investigar el tema apoyan la idea de que los estilos de aprendizaje influyen en el rendimiento escolar (Duff et al., 2004; Chamorro-Premuzic et al., 2007; Furnham et al., 2008). Barkhi y Brozovsky (2004) incluso afirman que, al utilizar el conocimiento de estilos de aprendizaje para adaptar el contenido de la clase a cada alumno, los educadores pueden crear ambientes escolares que facilitan el aprendizaje y aumentan la motivación de los alumnos.

La investigación sobre los estilos de aprendizaje de idiomas comenzó de manera seria y más sistemática a raíz de los estudios de los años setenta sobre *buenos estudiantes de idiomas* (Rubin, 2008) y, en particular, gracias a Stern (1975) que destacaba el estilo personal de aprendizaje como una característica clave de un buen estudiante de idiomas. La actividad alcanzó su punto máximo a principios de la última década del siglo pasado, sólo para disminuir en las primeras décadas del siglo XXI y establecerse en su actual “estado vegetativo”, como lo describió Griffiths (2012). La autora también añade que, a pesar de que ha habido muchos intentos a través de los años para identificar, etiquetar y categorizar los estilos de aprendizaje y desarrollar inventarios, los estudios que investigan empíricamente el concepto para explorar la relación entre los estilos de aprendizaje y aprendizaje de idiomas

efectivo son sorprendentemente difíciles de encontrar. Dörnyei y Ryan (2015) señalan que los pocos estudios empíricos llevados a cabo sobre los estilos de aprendizaje y su impacto en el aprendizaje de segundas lenguas han producido resultados débiles, mixtos o, en el mejor de los casos, moderados. Otros autores como Ehrman y Oxford (1995) o Erton (2010) afirman que la relación entre los estilos de aprendizaje y el éxito en el dominio de una lengua extranjera sí existe, pero que la naturaleza de esta relación no es suficientemente clara o predecible. Curiosamente, Dörnyei y Chan (2013) sugieren que el vínculo entre los estilos cognitivos y el éxito en el aprendizaje de segundas lenguas podría estar mediado por la motivación.

4. Didáctica de lenguas extranjeras

De acuerdo con las diversas teorías que intentan de explicar el procesamiento de lenguas extranjeras, se han producido diferentes modelos y métodos de enseñanza. Según Ellis (2005) existen tres enfoques generales para la docencia de lenguas extranjeras: el enfoque oral-situacional, el enfoque nociofuncional, y el enfoque por tareas. El autor también menciona otros enfoques menos conocidos y menos usados en la práctica pedagógica como los diversos enfoques humanistas (Moskowitz, 1978, en Ellis, 2005), la enseñanza de lengua basada en contenidos (Brinton et al., 1989, en Ellis, 2005) y el enfoque lexical (Lewis, 1993, en Ellis, 2005).

Originalmente, el enfoque oral-situacional se basa en una teoría conductista del aprendizaje que sostiene que el aprendizaje de lenguas es similar a cualquier otro tipo de aprendizaje. Fue desarrollado como una alternativa británica al enfoque audiolingual que era popular en los Estados Unidos. Ambos enfoques se basan en un programa estructural, pero a diferencia del enfoque audiolingual, el enfoque oral-situacional pone mucho énfasis en los significados originados por las estructuras lingüísticas que son el objeto de la enseñanza, no solo en sus formas. Otra novedad que este enfoque introduce es la importancia que se pone en el contexto situacional en la enseñanza, de manera que se vayan identificando diferentes situaciones para practicar las estructuras lingüísticas que se enseñan. Tras el desarrollo de este enfoque a lo largo de los años, sus versiones posteriores llegaron a incorporar las explicaciones gramaticales explícitas, acercándose en este sentido a la teoría del desarrollo de destrezas⁴ (Anderson, 1993).

Por otra parte, el enfoque nociofuncional se basa en teorías⁵ de la lengua que ponen en primer plano los aspectos sociales y funcionales de la competencia comunicativa. Difiere del enfoque oral-situacional principalmente en respecto al contenido que se enseña, en el sentido de que la enseñanza se encuentra orientada a los aspectos pragmáticos y culturales de la lengua. En la práctica didáctica y en los manuales que la acompañan, este enfoque a menudo se encuentra muy fundado en la teoría del desarrollo de destrezas, combinando explicaciones explícitas de aspectos de la lengua con actividades prácticas. En breve, para el enfoque nociofuncional el aprendizaje de una lengua es el aprendizaje de una cultura.

⁴ Una teoría que se basa en la diferencia entre el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental, o sea, en la diferencia de “saber qué” y “saber cómo” (Anderson, 1993).

⁵ Ellis (2005) enumera como ejemplos de esas teorías el modelo de competencia comunicativa de Hymes (1971) y la gramática funcional de Halliday (1973).

En contraste con los dos enfoques ya descritos, el último de los grandes enfoques pedagógicos sobre el aprendizaje de lenguas no pretende establecer las formas lingüísticas ni los significados asociados a ellas que hay que enseñar en el aula. En lugar de eso, el contenido es especificado holísticamente por medio de tareas. Una *tarea* en este sentido se puede definir como “una actividad en la cual el significado es lo primero, existe algún tipo de relación con el mundo real, la conclusión de la tarea es en cierta medida prioritaria y la evaluación de la actuación en la misma se realiza en función de los resultados obtenidos” (Skehan, 1996, en Ellis, 2005: 11). En el contexto de este enfoque es muy importante diferenciar las tareas de los ejercicios. Los ejercicios ponen el énfasis más en la forma que en el significado, pidiendo a los estudiantes que aprendan a comunicarse usando la muestra de lengua presentada. Por otro lado, las tareas que este enfoque supone tienen como objetivo motivar a los estudiantes que intenten comunicarse usando sus propios recursos lingüísticos y no lingüísticos. La idea central del enfoque por tareas es que los alumnos aprenderán mejor una lengua si participan en actividades que promueven una interacción auténtica, como la que existe en el mundo real fuera del aula. La enseñanza basada en tareas intenta lograr que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera sea lo más semejante que pueda al proceso de adquisición de lengua materna, o por lo menos al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto natural. Por consiguiente, lo esperado es que los alumnos alcancen competencia gramatical como resultado del aprendizaje para la comunicación. No obstante, es importante mencionar que el enfoque por tareas no niega que los alumnos necesitan prestar atención a los aspectos formales de la lengua también.

Cualquiera que sea el enfoque elegido por los docentes de lenguas extranjeras a la hora de dar instrucciones formales a los alumnos, hay varios principios que, según Ellis (2005: 5), el proceso de enseñanza debe respetar para resultar ser exitoso: (1) es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes desarrollan un repertorio rico en expresiones fijas y una competencia basada en reglas, (2) es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes concentran su atención en el significado, (3) es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes concentran su atención también en lo formal, (4) es necesario que la enseñanza se oriente – de modo predominante – al desarrollo del conocimiento implícito en la L2, sin que ello suponga desatender el conocimiento explícito, (5) es necesario que la enseñanza tome en consideración el “programa interno” (*built-in-syllabus*) de los aprendientes, (6) el éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere un variado *input* en L2, (7) el éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere asimismo oportunidades para la producción (*output*), (8) la oportunidad de interactuar en la L2 es

fundamental para el desarrollo de la competencia en esa L2, (9) es necesario que la enseñanza tome en consideración las diferencias individuales de los aprendientes, (10) es importante que al evaluar la proficiencia de los aprendientes en la L2 se examine la producción tanto libre como controlada.

4.1. Enseñanza del español como lengua extranjera

Como explica Pastor Cesteros (2016: 41) el término y concepto del *español como lengua extranjera* (E/LE) se refiere al “proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española por parte de hablantes para quienes no es su lengua materna y que, por tanto, pueden adquirirla en muy diversos contextos y modalidades”. Según Lafford (2000, en Sanz, 2016) la historia del estudio de E/LE en el siglo XX se puede dividir en cuatro periodos. El primer periodo coincide con la primera mitad del siglo (1900–1944) y está marcado por la identificación de áreas lingüísticas problemáticas para los aprendientes y enfatización del uso de las formas lingüísticas tal y como las prescriben las gramáticas. Durante la segunda etapa del desarrollo (1945–1965) el campo de E/LE llegó a acercarse al conductismo. La etapa siguiente (1965–1979) se caracteriza por las propuestas de Chomsky acerca del lenguaje y su adquisición, o sea, las ideas de que la adquisición de lengua es un proceso guiado por estructuras mentales innatas y aislado de cualquier otro aprendizaje. Por lo tanto, ni factores externos ni factores internos puedan afectar el proceso de adquisición de un modo significativo. La novedad principal de esta fase es el comienzo de tomar el racionalismo (y no el conductismo) como punto de partida cuando se reflexiona sobre el E/LE. El último periodo (1980–1999) significa acercamiento al contexto social en la adquisición que ocurre como consecuencia de la sugerencia y popularización de la teoría sociocultural de Vygotsky (1962, en Sanz, 2016). En cuanto a la situación respecto al asunto en la etapa contemporánea, Sanz (2016) afirma que hoy en día la mayoría de los autores que se dedican al campo de E/LE adoptan un enfoque más en línea con la ciencia cognitiva, prestando atención a mecanismos psicológicos y cerebrales que participan en la adquisición.

5. Investigación sobre el papel de los rasgos de personalidad y estilos de aprendizaje en el dominio del español como lengua extranjera

5.1. Objetivos

Los objetivos y preguntas que han tratado de ser respondidas con este estudio se derivan de la idea de que la habilidad de saber cómo adaptar el contenido escolar a las características psicológicas del alumno, específicamente a la personalidad y al estilo cognitivo, puede influir positivamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos y en sus resultados académicos finales. El objetivo principal del estudio es averiguar qué papel las dos diferencias individuales tienen en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera, o sea, qué tipo de correlación existe (si existe alguna) entre los factores internos mencionados y el éxito escolar en la enseñanza del español.

En el caso de la conexión entre los rasgos de personalidad y el dominio del español como lengua extranjera, se quiere averiguar si alguno de los rasgos puede ser predictor del éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras, en este caso el español. De acuerdo con los estudios anteriores hechos sobre el tema es de esperar que los resultados muestren (1) una notable correlación positiva entre la responsabilidad y el éxito en el español (Kappe y van der Flier, 2012), (2) una posible correlación positiva entre la apertura hacia nuevas experiencias y el éxito en el español (Ożańska-Ponikwia y Dewaele, 2012), (3) una posible correlación negativa entre la inestabilidad emocional y el éxito en el español (Dörnyei y Ryan, 2015), (4) ninguna correlación entre la extraversión y el éxito en el español o resultados ambiguos (Dewaele, 2012), (5) ninguna correlación entre la amabilidad y el éxito en el español (Dörnyei y Ryan, 2015).

En el caso de la conexión entre los estilos de aprendizaje y el dominio del español como lengua extranjera, se quiere averiguar si presencia de uno de los estilos en particular puede facilitar el aprendizaje del español más que otros dos.

En el caso de la conexión entre los rasgos de personalidad y los estilos de aprendizaje, se quiere averiguar si existe alguna correlación entre los dos para poder concluir si uno u otro influye en el aprendizaje del español de manera indirecta – tras la influencia al otro.

5.2. Metodología

5.2.1. Participantes

Los participantes en esta investigación eran 32 alumnos (16 mujeres y 16 varones) del español como lengua extranjera de la escuela secundaria XVIII en Zagreb. El estudio fue realizado en septiembre de 2016 y en el momento de la investigación los participantes tenían de 15 a 18 años y estaban matriculados en el segundo, el tercer o el cuarto curso.

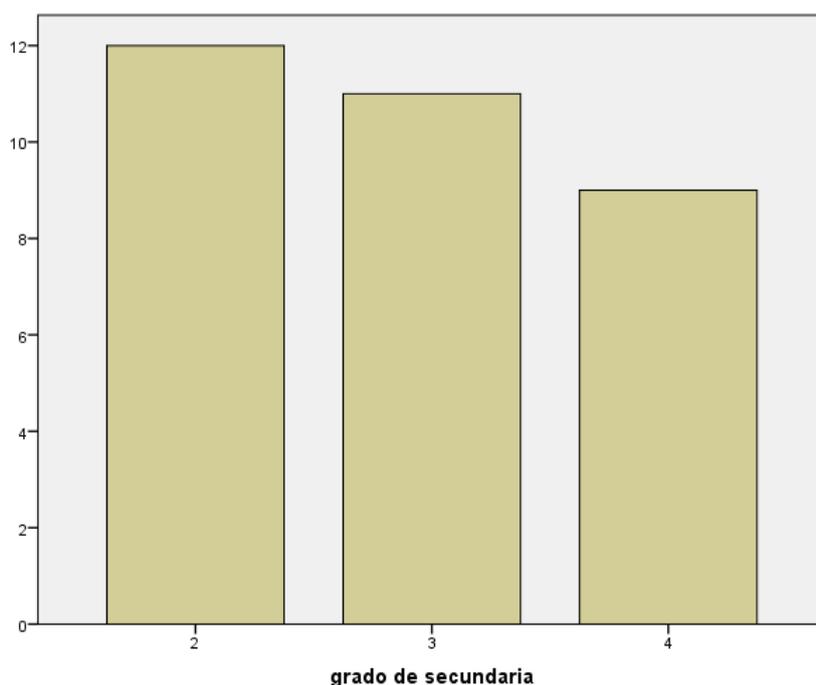


Gráfico 1: Distribución (número) de los alumnos por grados de secundaria

5.2.2. Instrumentos

Se utilizaron tres cuestionarios estandarizados: (1) *Big Five Inventory* – BFI (Benet-Martínez y John, 1998) compuesto por 44 preguntas que miden 5 rasgos de personalidad (la extraversión, la amabilidad, la responsabilidad, la inestabilidad emocional y la apertura hacia nuevas experiencias), (2) *Barsch Learning Style Inventory* – Barsch LSI (Barsch, 1991) compuesto por 24 preguntas que miden 3 estilos de aprendizaje (el estilo visual, el estilo auditivo y el estilo kinestésico), y (3) un examen de nivel del dominio del español como lengua extranjera, ofrecido en línea por la escuela internacional del español *Cervantes EI*

(https://www.cervantes.to/es/test_inicial.html) y compuesto por 30 preguntas que miden los niveles desde el A1 (nivel básico) hasta el B1 (nivel intermedio)⁶. Los cuestionarios sobre los rasgos de personalidad y los estilos de aprendizaje se distribuyeron a los estudiantes en croata para evitar posibles malentendidos que quizá podrían comprometer la credibilidad de los resultados obtenidos. La prueba de nivel era completamente en español.

Big Five Inventory es un cuestionario de 44 preguntas-declaraciones divididas en cinco categorías: extraversión (8 preguntas), amabilidad (9 preguntas), responsabilidad (9 preguntas), inestabilidad emocional (8 preguntas) y apertura a nuevas experiencias (10 preguntas). Las respuestas hay que marcarlas en una escala de Likert de 5 puntos donde el 1 significa desacuerdo completo y el 5 significa estar completamente de acuerdo con la declaración en la pregunta. Se trata de un cuestionario muy popular en los estudios científicos que examinan la personalidad humana o la comparan con otros factores.

Barsch Learning Style Inventory tiene como objetivo averiguar si el estilo de aprendizaje de un individuo sea visual, auditivo o kinestésico. Consiste en 24 declaraciones que se dividen en números iguales entre los tres estilos mencionados. También usa la escala de Likert, como es el caso con el BFI, pero de solo 3 calificaciones de acuerdo/desacuerdo. A diferencia del cuestionario del párrafo anterior, este cuestionario supone otorgación de puntos para cada respuesta para poder determinar el estilo cognitivo dominante.

El examen de nivel del español como lengua extranjera usado en esta investigación consiste en 30 preguntas – 10 preguntas para cada nivel del español (A1, A2 y B1) que mide. Todas las preguntas son las denominadas preguntas cerradas donde la respuesta no se escribe sino se reconoce entre las respuestas ofrecidas en el examen y marca como la respuesta correcta. Se supone otorgación de puntos para las respuestas correctas con el fin de evaluar el dominio del español como lengua extranjera y designar el nivel de E/LE adecuado.

5.2.3. Procedimiento

Los datos obtenidos se analizaron usando el programa informático para análisis estadístico IBM SPSS Statistics 22.0. Se hizo el análisis descriptivo y el análisis de correlación entre (1) la personalidad y los estilos de aprendizaje, (2) los estilos de aprendizaje y el éxito en el examen de nivel, y (3) la personalidad y el éxito en el examen de nivel, como

⁶ Niveles comunes de referencia, propuestos y descritos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, Instituto Cervantes, 2002).

también la prueba t con la que se compararon (1) la personalidad y la nota del examen y (2) los estilos cognitivos y la nota del examen.

5.3. Resultados

5.3.1. Validez y fiabilidad

El hecho de utilizar como instrumentos de esta investigación los cuestionarios estandarizados que son reconocidos y frecuentemente usados entre los científicos que se dedican a los temas y campos académicos relevantes, es una garantía de validez y fiabilidad de la investigación por sí misma. Adicionalmente, otros procedimientos psicométricos fueron hechos para comprobar y confirmar la validez y la fiabilidad de cada uno de los instrumentos usados en este estudio, como también de los resultados obtenidos a través de ellos.

El coeficiente alfa de Cronbach (1951, en Barrios y Cosculluela, 2013) es una medida de la consistencia interna, es decir, de la estrecha relación que existe entre un conjunto de elementos como grupo. Se trata de una manera de cuantificar el nivel de fiabilidad de una escala. Para poder decir que una escala es fiable es necesario que los ítems estén muy correlacionados entre sí. Cuanto más elevado sea el valor del dicho coeficiente, más elevada será la fiabilidad de la escala y del cuestionario al que pertenece. El valor máximo del coeficiente alfa de Cronbach es 1 y generalmente se considera que valores de este coeficiente superiores a 0,7 son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala (ibid.). Dos instrumentos usados en este estudio – el cuestionario sobre los rasgos de personalidad (*Big Five Inventory*) y el cuestionario sobre los estilos cognitivos (*Barsch Learning Style Inventory*) – tenían las respuestas expresadas en una escala de Likert. Por lo tanto, es adecuado calcular el coeficiente alfa de Cronbach para cada cuestionario mencionado, con el fin de comprobar su fiabilidad. Los resultados de la calculación se encuentran en las tablas que siguen.

Tabla 1: Alfa de Cronbach para el cuestionario BFI (los rasgos de personalidad)

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,730	,736	44

Tabla 2: Alfa de Cronbach para el cuestionario Barsch LSI (estilos de aprendizaje)

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,745	,747	24

Se puede notar que el coeficiente de alfa de Cronbach para el cuestionario BFI es 0,730, o más bien 0,736 cuando el coeficiente se basa en los elementos tipificados, lo que confirma que los resultados obtenidos por este cuestionario son suficientemente fiables. Lo mismo se puede concluir en el caso del cuestionario Barsch LSI, puesto que su coeficiente de alfa de Cronbach es 0,745 y 0,747 cuando el coeficiente se basa en los elementos tipificados.

En cuanto al examen de nivel del español como lengua extranjera utilizado en esta investigación, no es posible usar el mismo método psicométrico como en el caso de los cuestionarios mencionados en el párrafo anterior para averiguar la fiabilidad de la prueba o la validez de los resultados obtenidos. En lugar de eso, la fiabilidad del tercer instrumento del estudio se comprobará comparando la distribución de las notas del examen con la distribución normal. Para poder caracterizar los resultados del examen como fiables, es necesario que la distribución de las notas se asemeje a la distribución de Gauss. La comparación se puede ver en el gráfico que sigue.

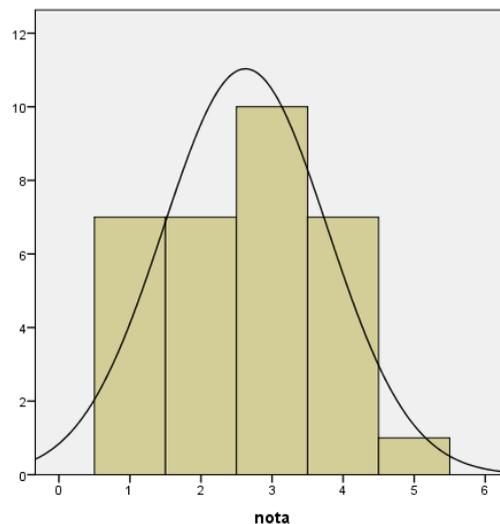


Gráfico 2: La distribución de las notas del examen en comparación con la distribución de Gauss.

El promedio de todas las notas es 2,63, o sea, alrededor de la nota media y la distribución de las notas coincide con la distribución normal, lo que soporta la validez del examen y los resultados obtenidos.

5.3.2. Resultados según los cuestionarios usados

Analizar las dimensiones de la personalidad que son más expresadas para cada estudiante, como también los estilos de aprendizaje que son más expresados para cada participante ayudará a obtener una imagen más clara y detallada a la hora de sacar conclusiones de los resultados de esta investigación sobre las cuestiones que se investigan. Por lo tanto, en este apartado se expondrán los resultados generados por cada cuestionario, para cada participante. Se determinarán los rasgos de personalidad y los estilos cognitivos que prevalecen en la población examinada y se mostrarán los puntos obtenidos en el examen de nivel administrado a los participantes en este estudio, como también la nota y el nivel del español como lengua extranjera que cada participante tiene según los resultados del dicho examen.

5.3.2.1. Los rasgos de personalidad

En la tabla abajo se encuentran los resultados del cuestionario BFI para cada participante en la investigación. Se enumeran los porcentajes de los puntos obtenidos por parte de participantes para cada dimensión de personalidad (extraversión, amabilidad, responsabilidad, inestabilidad emocional y apertura a nuevas experiencias) que mide el cuestionario mencionado. También se puede notar el rasgo de personalidad que resulta ser dominante para cada alumno.

Tabla 3: Resultados del cuestionario BFI y los rasgos de personalidad dominantes

N	Extraversión	Amabilidad	Responsabilidad	Inestabilidad	Apertura	Dominante
1	55	51	53	68	82	Ap
2	63	49	93	75	76	R
3	70	60	60	83	76	I
4	88	76	80	50	76	E
5	60	71	49	70	82	Ap

6	83	89	69	83	76	Am
7	73	71	64	63	62	E
8	60	62	51	78	66	I
9	85	71	44	68	82	E
10	68	80	71	35	66	Am
11	90	44	44	48	54	E
12	88	67	56	48	74	E
13	90	44	73	30	60	E
14	80	60	71	60	62	E
15	88	73	53	63	62	E
16	73	73	69	55	88	Ap
17	73	67	62	78	84	Ap
18	95	69	71	43	86	E
19	68	56	44	58	58	E
20	85	64	67	50	74	E
21	78	60	62	35	68	E
22	93	73	60	55	64	E
23	65	76	58	55	66	Am
24	55	71	49	63	54	Am
25	60	71	51	28	68	Am
26	75	60	80	53	64	R
27	83	89	84	43	56	Am
28	43	27	40	83	70	I
29	73	67	49	58	62	E
30	80	87	60	45	74	Am
31	88	71	60	45	78	E
32	85	64	60	58	84	E

El rasgo dominante en el mayor número de casos dentro de la población examinada es la extraversión (50%) que resulta ser la característica de personalidad más expresada en la mitad de la muestra. La siguen la amabilidad (22%), la apertura a nuevas experiencias (13%), la inestabilidad emocional (9%) y la responsabilidad (6%) que es la dimensión dominante en el menor número de casos.

5.3.2.2. Los estilos de aprendizaje

La tabla que sigue muestra los resultados del cuestionario Barsch LSI para cada participante en el estudio. Se pueden ver los puntos obtenidos por parte de participantes para cada estilo (visual, auditivo y kinestésico) que mide el cuestionario mencionado, como también el estilo o, en algunos casos, los estilos que resultan ser dominantes para cada alumno.

Tabla 4: Resultados del cuestionario Barsch LSI y los estilos de aprendizaje dominantes

N	Visual	Auditivo	Kinestésico	Estilo dominante
1	26	32	18	A
2	30	20	18	V
3	30	32	22	A
4	24	26	22	A
5	26	32	22	A
6	20	34	22	A
7	20	16	24	K
8	20	24	18	A
9	24	26	26	A, K
10	24	30	22	A
11	24	34	22	A
12	22	30	30	A, K
13	16	18	16	A
14	24	26	28	K
15	28	30	32	K
16	38	30	30	V
17	34	28	32	V
18	18	32	18	A
19	28	24	28	V, K
20	24	28	18	A
21	14	34	20	A
22	28	26	20	V
23	22	14	28	K
24	28	18	18	V

25	32	20	20	V
26	30	20	18	V
27	28	24	26	V
28	22	20	14	V
29	24	12	16	V
30	22	22	26	K
31	26	32	22	A
32	32	20	26	V

El estilo que prevalece en la población examinada es el auditivo (43%). Lo sigue el estilo visual (34%), mientras que el estilo kinestésico (23%) es el estilo menos común entre los participantes en el estudio. En tres casos había dos estilos con el mismo número de puntos obtenidos – dos veces se trataba de los estilos auditivo y kinestésico, y una vez de los estilos visual y kinestésico.

5.3.2.3. El éxito en el examen del español

En la tabla que sigue se muestra el porcentaje de las respuestas correctas que cada estudiante consiguió en la prueba de nivel y la nota que por consiguiente le toca. El porcentaje mencionado no se calculó tomando en cuenta todas las preguntas que se encuentran en el examen, sino se tomaron en cuenta solo las preguntas adecuadas y destinadas al cierto grado de secundaria y al esperado nivel del español como lengua extranjera. Es decir, para el segundo grado de secundaria se calcularon solo las preguntas del nivel A1, para el tercer grado solo las preguntas del nivel A2, y para el cuarto grado las preguntas del nivel B1. Por lo tanto, el porcentaje de la puntuación del examen y la nota designada que se encuentran en la tabla abajo muestran el éxito de cada alumno en la parte del examen apropiado para su nivel.

Tabla 5: Los resultados del examen de nivel del E/LE

Género	Grado de secundaria	Porcentaje de la puntuación del examen	Nota
M	2	20%	1
M	2	100%	5
M	2	80%	4

M	2	30%	1
M	2	70%	4
M	2	70%	4
M	2	80%	4
M	2	60%	3
M	2	60%	3
V	2	60%	3
V	2	80%	4
V	2	70%	4
V	3	55%	3
M	3	45%	2
M	3	60%	3
M	3	65%	3
M	3	80%	4
V	3	45%	2
V	3	45%	2
V	3	40%	2
V	3	60%	3
V	3	55%	3
V	3	50%	2
M	4	53%	2
V	4	34%	1
V	4	50%	2
M	4	63%	3
M	4	66%	3
V	4	9%	1
V	4	25%	1
V	4	13%	1
V	4	16%	1

La evaluación del examen mostró que los alumnos del segundo grado eran los más exitosos en comparación con sus compañeros mayores, mientras que los alumnos del cuarto grado tenían los peores resultados entre los tres grupos. En general, la nota más común fue la 3 (31%),

seguida por las notas 1 (22%), 2 (22%) y 4 (22%), mientras que la nota menos común fue la 5 (3%).

En la tabla que sigue se pueden ver los puntos que cada participante consiguió en cada parte del examen (A1 – B1) y los puntos recibidos en total. Los casos cuando un alumno tiene 50% o más puntos en cada parte de la prueba dedicada a diferente nivel de aprendizaje (A1 – B1) son marcados con amarillo y significan que se puede considerar que el alumno tiene este nivel del español. Los casos cuando un alumno tiene 50% o más puntos en total son marcados con azul, lo que también se ha tomado en cuenta a la hora de estimar el nivel del español como lengua extranjera que cada participante en este estudio tiene. El nivel del E/LE estimado para cada alumno también se puede ver en la tabla abajo. El número máximo de los puntos en esta prueba era 32 – 10 en cada parte dedicada a los niveles A1 y A2, y 12 en la parte dedicada al nivel B1.

Tabla 6: El estimado nivel del E/LE para cada participante

Género	Grado de secundaria	A1 (10 puntos)	A2 (10 puntos)	B1 (12 puntos)	Σ (32 puntos)	% en total	Nivel del E/LE
M	2	2	2	1	5	16%	–
M	2	10	2	1	13	41%	A1
M	2	8	4	4	16	50%	A2
M	2	3	3	0	6	19%	–
M	2	7	1	0	8	25%	A1
M	2	7	3	0	10	31%	A1
M	2	8	6	6	20	63%	B1
M	2	6	2	0	8	25%	A1
M	2	6	1	0	7	22%	A1
V	2	6	2	0	8	25%	A1
V	2	8	2	1	11	34%	A1
V	2	7	2	0	9	28%	A1
V	3	6	5	3	14	44%	A2
M	3	5	4	3	12	38%	A1
M	3	7	5	3	15	47%	A2
M	3	8	5	5	18	56%	A2
M	3	9	7	9	25	78%	B1
V	3	4	5	6	15	47%	A2

V	3	4	5	2	11	34%	A1
V	3	2	6	5	13	41%	A2
V	3	5	7	5	17	53%	A2
V	3	4	7	3	14	44%	A2
V	3	5	5	4	14	44%	A2
M	4	6	6	5	17	53%	A2
V	4	8	3	0	11	34%	A1
V	4	6	7	3	16	50%	A2
M	4	8	8	4	20	63%	A2
M	4	8	9	4	21	66%	A2
V	4	1	2	0	3	9%	–
V	4	4	4	0	8	25%	–
V	4	1	2	1	4	13%	–
V	4	3	2	0	5	16%	–

Según la prueba de nivel usada en esta investigación, la mayoría de los estudiantes tienen el A1 o el A2 nivel del español como lengua extranjera. Son 11 (34%) los alumnos que han alcanzado el nivel de A1, 13 (41%) que han alcanzado el nivel de A2 y solo 2 (6%) que han alcanzado el nivel de B1. Seis alumnos (19%) no obtuvieron suficientes puntos en el examen para poder designarles algún nivel del español.

5.3.3. Estadística descriptiva

Los cálculos de la estadística descriptiva se utilizan para resumir datos o ilustrar características críticas de una población o muestra (Larson-Hall, 2010). En esta investigación se ofrece estadística descriptiva de las variables independientes, que son los rasgos de personalidad y los estilos de aprendizaje, como también estadística descriptiva de la variable dependiente, que es el éxito en el examen de nivel del español como lengua extranjera.

5.3.3.1. Los rasgos de personalidad

En la Tabla 7 se encuentra el resumen de los cálculos estadísticos para las dimensiones de la personalidad del modelo de los cinco grandes – la extraversión, la amabilidad, la

responsabilidad, la inestabilidad emocional y la apertura a nuevas experiencias. Se han calculado tanto el valor mínimo como el valor máximo para cada una de las dimensiones mencionadas, como también la media y la desviación típica o estándar para cada una de ellas.

Tabla 7: Estadística descriptiva para los rasgos de personalidad

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Extraversión	32	17	38	30,06	5,180
Amabilidad	32	12	40	29,72	5,964
Responsabilidad	32	18	42	27,56	5,719
Inestabilidad emocional	32	11	33	22,72	6,092
Apertura a nuevas experiencias	32	27	44	35,22	4,910
N válidos	32				

En cuanto a los rasgos de personalidad, se puede notar que de todos ellos la extraversión tiene la media más alta, la siguen en orden la apertura a nuevas experiencias, la amabilidad, y la responsabilidad, mientras que la inestabilidad emocional tiene la media más baja. Las distribuciones para cada una de las cinco grandes dimensiones de personalidad más o menos coinciden con las normas (la distribución de Gauss), lo que soporta la validez de los resultados obtenidos.

5.3.3.2. Los estilos de aprendizaje

En la Tabla 8 se encuentra el resumen de los cálculos estadísticos para cada uno de los tres estilos cognitivos medidos en esta investigación – visual, auditivo y kinestésico. Se han calculado tanto el valor mínimo como el valor máximo para cada uno de ellos, como también la media y la desviación típica o estándar para cada estilo mencionado.

Tabla 8: Estadística descriptiva para los estilos de aprendizaje

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Estilo visual	32	11	23	16,63	2,600
Estilo auditivo	32	10	21	16,72	3,124

Estilo kinestésico	32	11	20	15,28	2,466
N válidos	32				

En cuanto a los estilos de aprendizaje, se puede notar que sus medias son muy similares, siendo el estilo kinestésico que tiene la media la más baja. Comparadas con las normas de la distribución de Gauss, las distribuciones para cada uno de los estilos de aprendizaje parecen estar en los límites de lo normal y lo esperado.

5.3.3.3. El éxito en el examen de nivel

En cuanto a la prueba de nivel, el éxito en ella se ha evaluado con las notas de 1 a 5, la 5 marcando el mejor éxito. En adelante se muestra el análisis descriptivo acerca de las notas.

Tabla 7: Estadística descriptiva para las notas obtenidas en el examen de nivel

N	Válido	32
	No válido	0
Media		2,63
Mediana		3,00
Desviación típica		1,157
Varianza		1,339
Rango		4
Mínimo		1
Máximo		5

En cuanto a las notas obtenidas por los participantes en esta investigación en la prueba de nivel, se puede notar, viendo el rango, el valor mínimo y el valor máximo, que todas las notas fueron representadas en la muestra.

En adelante se puede ver tabla de frecuencias para datos agrupados para las notas obtenidas en el examen de nivel. Este tipo de cálculo de estadística descriptiva sirve para indicar el número de observaciones en cada categoría, lo que proporciona un valor añadido a la agrupación de datos que se analizan.

Tabla 10: Frecuencias y porcentajes para la nota del examen de nivel

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	7	21,9	21,9	21,9
2	7	21,9	21,9	43,8
3	10	31,3	31,3	75,0
4	7	21,9	21,9	96,9
5	1	3,1	3,1	100,0
Total	32	100,0	100,0	

Se puede notar viendo la tabla de frecuencias que todas las frecuencias y porcentajes son dentro de los límites esperados y que coinciden con la distribución de notas normal.

5.3.4. Análisis de correlación

Los análisis de correlación se utilizan para averiguar hasta qué punto dos conjuntos de puntuaciones van juntas o son co-variables (Farhady, 2013). Existen numerosos tipos de análisis de correlación y numerosas maneras de cuantificarlas. Se utiliza uno u otro tipo de método de correlación dependientemente de varios factores, entre los cuales destaca la forma de escalas de medición usadas en una investigación (ibid.). El tipo de análisis correlativo más frecuentemente usado en los estudios científicos es el coeficiente de correlación de Pearson que se utiliza para calcular la correlación lineal entre dos variables aleatorias cuantitativas (ibid.). Un recurso psicométrico que se usa a menudo en los análisis correlativos son los gráficos de dispersión. Ellos facilitan la comprensión de la dirección y la fuerza de la relación que se investiga presentándolas visualmente, pero no proporcionan el valor cuantitativo para la magnitud de la correlación, por lo cual casi siempre vienen acompañados por las tablas que contienen los cálculos correlativos.

5.3.4.1. Correlación entre la personalidad y el dominio del E/LE

En adelante se mostrarán los análisis de correlación entre los cinco rasgos de personalidad y el éxito en el examen de nivel. También se presentarán los diagramas de correlación.

La siguiente tabla muestra la correlación entre la extraversión y el examen de nivel.

Tabla 8: Correlación entre la extraversión y el éxito en el examen de nivel

		Examen de nivel	Extraversión
Examen de nivel	Correlación de Pearson	1	-,127
	Sig. (bilateral)		,489
	N	32	32
Extraversión	Correlación de Pearson	-,127	1
	Sig. (bilateral)	,489	
	N	32	32

El coeficiente de correlación de Pearson entre la extraversión y el éxito en el examen de nivel es -,127, mientras que la significación resulta ser ,489, lo que hace concluir que no hay una correlación significativa entre la extraversión y el éxito en el examen de nivel.

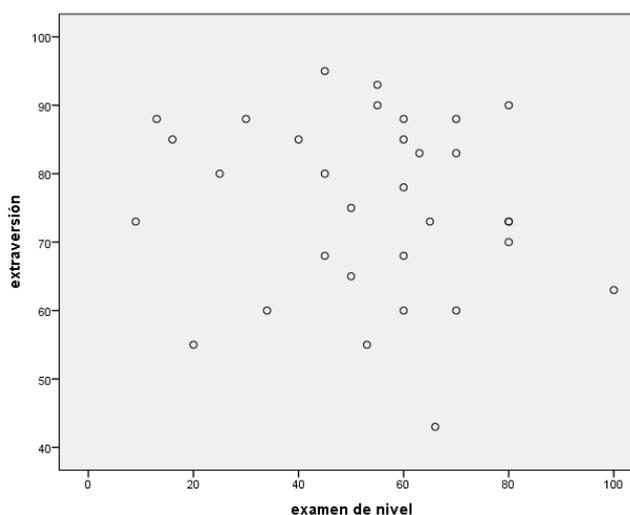


Gráfico 3: Diagrama de dispersión para la correlación entre la extraversión y el éxito en el examen de nivel

En el diagrama de dispersión también se puede notar que no existe una correlación significativa entre la extraversión y el éxito en el examen de nivel.

La siguiente tabla muestra la correlación entre la amabilidad y el examen de nivel.

Tabla 9: Correlación entre la amabilidad y el éxito en el examen de nivel

Correlaciones

		Examen de nivel	Amabilidad
Examen de nivel	Correlación de Pearson	1	-,165
	Sig. (bilateral)		,366
	N	32	32
Amabilidad	Correlación de Pearson	-,165	1
	Sig. (bilateral)	,366	
	N	32	32

El coeficiente de correlación de Pearson entre la amabilidad y el éxito en el examen de nivel es -,165, mientras que la significación resulta ser ,366, lo que hace concluir que no hay una correlación significativa entre la amabilidad y el éxito en el examen de nivel.

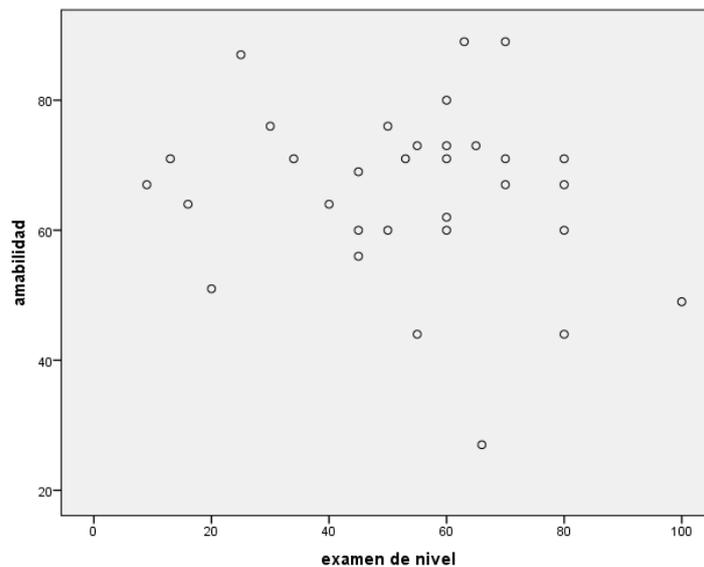


Gráfico 4: Diagrama de dispersión para la correlación entre la amabilidad y el éxito en el examen de nivel

En el diagrama de dispersión también se puede notar que no existe una correlación significativa entre la amabilidad y el éxito en el examen de nivel.

La siguiente tabla muestra la correlación entre la responsabilidad y el examen de nivel.

Tabla 10: Correlación entre la responsabilidad y el éxito en el examen de nivel

Correlaciones

		Examen de nivel	Responsabilidad
Examen de nivel	Correlación de Pearson	1	,161
	Sig. (bilateral)		,380
	N	32	32
Responsabilidad	Correlación de Pearson	,161	1
	Sig. (bilateral)	,380	
	N	32	32

El coeficiente de correlación de Pearson entre la responsabilidad y el éxito en el examen de nivel es ,161, mientras que la significación resulta ser ,380, lo que hace concluir que no hay una correlación significativa entre la responsabilidad y el éxito en el examen de nivel.

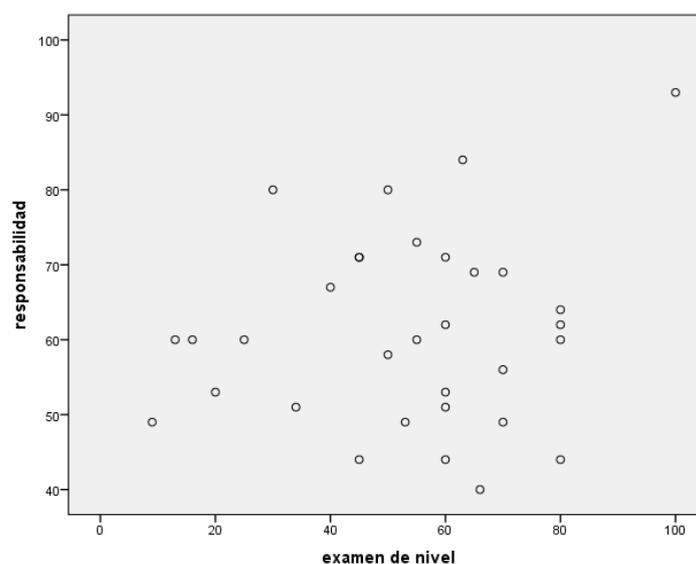


Gráfico 5: Diagrama de dispersión para la correlación entre la responsabilidad y el éxito en el examen de nivel

En el diagrama de dispersión también se puede notar que no existe una correlación significativa entre la responsabilidad y el éxito en el examen de nivel.

La siguiente tabla muestra la correlación entre la inestabilidad emocional y el examen de nivel.

Tabla 11: Correlación entre la inestabilidad emocional y el éxito en el examen de nivel

Correlaciones

		Examen de nivel	Inestabilidad emocional
Examen de nivel	Correlación de Pearson	1	,376*
	Sig. (bilateral)		,034
	N	32	32
Inestabilidad emocional	Correlación de Pearson	,376*	1
	Sig. (bilateral)	,034	
	N	32	32

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

El coeficiente de correlación de Pearson entre la inestabilidad emocional y el éxito en el examen de nivel es -,376, mientras que la significación resulta ser ,034. Puesto que ese valor es menor que la significación estadística (0,05) se puede concluir que sí hay una correlación significativa entre la inestabilidad emocional y el éxito en el examen de nivel.

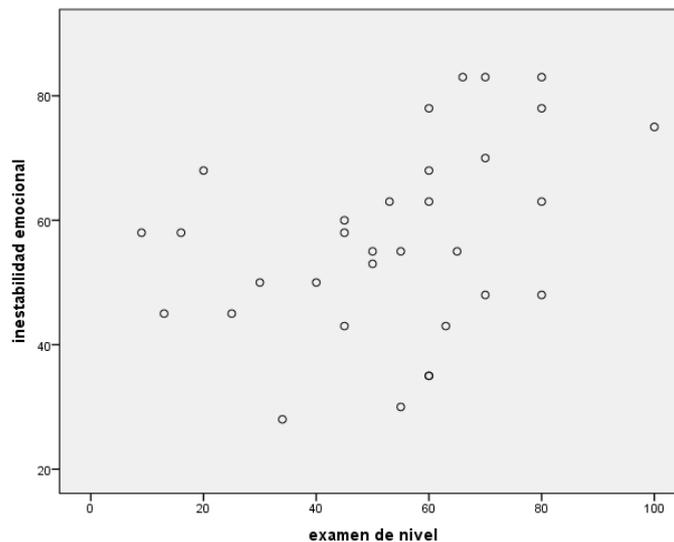


Gráfico 6: Diagrama de dispersión para la correlación entre la inestabilidad emocional y el éxito en el examen de nivel

Aunque en el diagrama de dispersión no se puede notar claramente, los cálculos de la correlación de Pearson muestran una correlación estadísticamente significativa entre la inestabilidad emocional y el éxito en el examen de nivel.

La siguiente tabla muestra la correlación entre la apertura a nuevas experiencias y el examen de nivel.

Tabla 12: Correlación entre la apertura a nuevas experiencias y el éxito en el examen de nivel

		Examen de nivel	Apertura a nuevas experiencias
Examen de nivel	Correlación de Pearson	1	-,081
	Sig. (bilateral)		,658
	N	32	32
Apertura a nuevas experiencias	Correlación de Pearson	-,081	1
	Sig. (2-bilateral)	,658	
	N	32	32

El coeficiente de correlación de Pearson entre la apertura a nuevas experiencias y el éxito en el examen de nivel es $-,081$, mientras que la significación resulta ser $,658$, lo que hace concluir que no hay una correlación significativa entre la apertura a nuevas experiencias y el éxito en el examen de nivel.

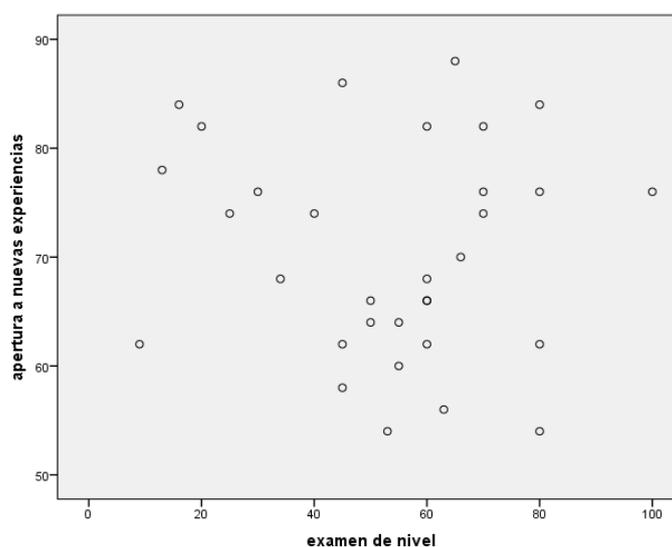


Gráfico 7: Diagrama de dispersión para la correlación entre la apertura a nuevas experiencias y el éxito en el examen de nivel

En el diagrama de dispersión también se puede notar que no existe una correlación significativa entre la apertura a nuevas experiencias y el éxito en el examen de nivel.

En conclusión, de todas las dimensiones de personalidad que se han analizado solo la inestabilidad emocional muestra alguna correlación con el éxito en el examen de nivel.

5.3.4.2. Correlación entre la personalidad y los estilos de aprendizaje

En adelante se mostrarán los análisis de correlación entre los cinco rasgos de personalidad y los tres estilos de aprendizaje. También se presentarán los diagramas de correlación para los casos estadísticamente significativos como adición a los cálculos.

La siguiente tabla muestra la correlación entre la extraversión y los estilos de aprendizaje.

Tabla 13: Correlación entre la extraversión y los estilos de aprendizaje

		Correlaciones			
		Extraversión	Estilo visual	Estilo auditivo	Estilo kinestésico
Extraversión	Correlación de Pearson	1	-,178	,303	,283
	Sig. (bilateral)		,330	,092	,116
	N	32	32	32	32
Estilo visual	Correlación de Pearson	-,178	1	-,042	,367*
	Sig. (bilateral)	,330		,819	,039
	N	32	32	32	32
Estilo auditivo	Correlación de Pearson	,303	-,042	1	,206
	Sig. (bilateral)	,092	,819		,258
	N	32	32	32	32
Estilo kinestésico	Correlación de Pearson	,283	,367*	,206	1
	Sig. (bilateral)	,116	,039	,258	
	N	32	32	32	32

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Los coeficientes de correlación de Pearson entre la extraversión y los estilos de aprendizaje son -,178 para el estilo visual, ,303 para el estilo auditivo y ,283 para el estilo kinestésico. Las significaciones resultan ser ,330, ,092 y ,283 respectivamente, lo que hace concluir que no hay una correlación significativa entre la extraversión y los estilos de aprendizaje.

La siguiente tabla muestra la correlación entre la amabilidad y los estilos de aprendizaje.

Tabla 14: Correlación entre la amabilidad y los estilos de aprendizaje

Correlaciones

		Amabilidad	Estilo visual	Estilo auditivo	Estilo kinestésico
Amabilidad	Correlación de Pearson	1	,099	,093	,435*
	Sig. (bilateral)		,590	,611	,013
	N	32	32	32	32
Estilo visual	Correlación de Pearson	,099	1	-,042	,367*
	Sig. (bilateral)	,590		,819	,039
	N	32	32	32	32
Estilo auditivo	Correlación de Pearson	,093	-,042	1	,206
	Sig. (bilateral)	,611	,819		,258
	N	32	32	32	32
Estilo kinestésico	Correlación de Pearson	,435*	,367*	,206	1
	Sig. (bilateral)	,013	,039	,258	
	N	32	32	32	32

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Los coeficientes de correlación de Pearson entre la amabilidad y los estilos de aprendizaje son ,099 para el estilo visual, ,093 para el estilo auditivo y ,435 para el estilo kinestésico. Las significaciones resultan ser ,590, ,611 y ,013 respectivamente, lo que hace concluir que no hay una correlación significativa entre la amabilidad y los estilos visual y auditivo. Puesto que la significación en el caso de la correlación con el estilo kinestésico es menor que la significación estadística (0,05) se puede concluir que sí hay una correlación significativa entre la amabilidad y el estilo kinestésico.

La siguiente tabla muestra la correlación entre la responsabilidad y los estilos de aprendizaje.

Tabla 15: Correlación entre la responsabilidad y los estilos de aprendizaje

Correlaciones

		Responsabilidad	Estilo visual	Estilo auditivo	Estilo kinestésico
Responsabilidad	Correlación de Pearson	1	,056	-,015	-,020
	Sig. (bilateral)		,761	,934	,914
	N	32	32	32	32
Estilo visual	Correlación de Pearson	,056	1	-,042	,367*
	Sig. (bilateral)	,761		,819	,039
	N	32	32	32	32
Estilo auditivo	Correlación de Pearson	-,015	-,042	1	,206
	Sig. (bilateral)	,934	,819		,258
	N	32	32	32	32
Estilo kinestésico	Correlación de Pearson	-,020	,367*	,206	1
	Sig. (bilateral)	,914	,039	,258	
	N	32	32	32	32

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Los coeficientes de correlación de Pearson entre la responsabilidad y los estilos de aprendizaje son ,056 para el estilo visual, -,015 para el estilo auditivo y -,020 para el estilo kinestésico. Las significaciones resultan ser ,761, ,934 y ,914 respectivamente, lo que hace concluir que no hay una correlación significativa entre la responsabilidad y los estilos de aprendizaje.

La siguiente tabla muestra la correlación entre la inestabilidad emocional y los estilos de aprendizaje.

Tabla 16: Correlación entre la inestabilidad emocional y los estilos de aprendizaje

Correlaciones

		Inestabilidad emocional	Estilo visual	Estilo auditivo	Estilo kinestésico
Inestabilidad emocional	Correlación de Pearson	1	,199	,033	,035
	Sig. (bilateral)		,274	,859	,850
	N	32	32	32	32
Estilo visual	Correlación de Pearson	,199	1	-,042	,367*
	Sig. (bilateral)	,274		,819	,039
	N	32	32	32	32
Estilo auditivo	Correlación de Pearson	,033	-,042	1	,206
	Sig. (bilateral)	,859	,819		,258
	N	32	32	32	32
Estilo kinestésico	Correlación de Pearson	,035	,367*	,206	1
	Sig. (bilateral)	,850	,039	,258	
	N	32	32	32	32

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Los coeficientes de correlación de Pearson entre la inestabilidad emocional y los estilos de aprendizaje son ,199 para el estilo visual, ,033 para el estilo auditivo y ,035 para el estilo kinestésico. Las significaciones resultan ser ,274, ,859 y ,850 respectivamente, lo que hace concluir que no hay una correlación significativa entre la inestabilidad emocional y los estilos de aprendizaje.

La siguiente tabla muestra la correlación entre la apertura a nuevas experiencias y los estilos de aprendizaje.

Tabla 17: Correlación entre la apertura a nuevas experiencias y los estilos de aprendizaje

Correlaciones

	Apertura a nuevas experiencias	Estilo visual	Estilo auditivo	Estilo kinestésico

Apertura a nuevas experiencias	Correlación de Pearson	1	,227	,375*	,139
	Sig. (bilateral)		,212	,034	,447
	N	32	32	32	32
Estilo visual	Correlación de Pearson	,227	1	-,042	,367*
	Sig. (bilateral)	,212		,819	,039
	N	32	32	32	32
Estilo auditivo	Correlación de Pearson	,375*	-,042	1	,206
	Sig. (bilateral)	,034	,819		,258
	N	32	32	32	32
Estilo kinestésico	Correlación de Pearson	,139	,367*	,206	1
	Sig. (bilateral)	,447	,039	,258	
	N	32	32	32	32

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Los coeficientes de correlación de Pearson entre la apertura a nuevas experiencias y los estilos de aprendizaje son ,227 para el estilo visual, ,375 para el estilo auditivo y ,139 para el estilo kinestésico. Las significaciones resultan ser ,212, ,034 y ,447 respectivamente, lo que hace concluir que no hay una correlación significativa entre la extraversión y los estilos visual y kinestésico. Puesto que la significación en el caso de la correlación con el estilo auditivo es menor que la significación estadística (0,05) se puede concluir que sí hay una correlación significativa entre la apertura a nuevas experiencias y el estilo auditivo.

En conclusión, se puede notar una correlación estadísticamente significativa en dos casos: entre la amabilidad y el estilo kinestésico, y entre la apertura a nuevas experiencias y estilo auditivo. El análisis no mostró más correlación entre los rasgos de personalidad y los estilos cognitivos.

En adelante se pueden ver los diagramas para las dos situaciones de correlación mencionadas.

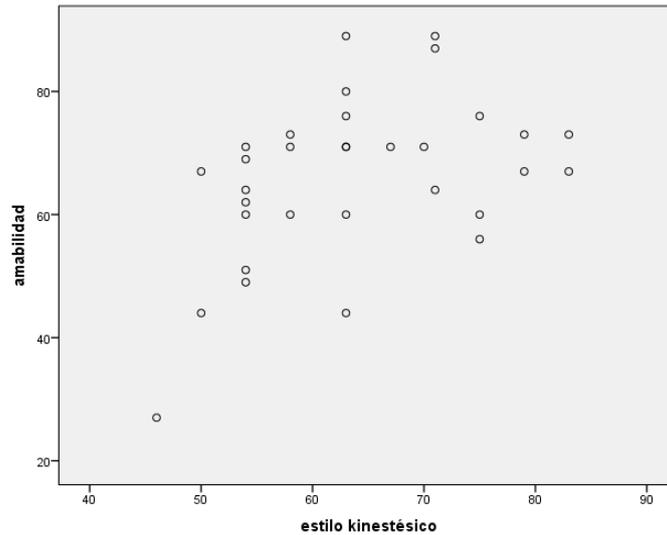


Gráfico 18: Correlación entre la amabilidad y el estilo kinestésico

Los cálculos de la correlación de Pearson muestran una correlación estadísticamente significativa entre la amabilidad y el estilo kinestésico. En el gráfico 21 también es posible notar la tendencia de los marcadores del diagrama de dispersión de agruparse en la mitad y tratar de formar una línea diagonal.

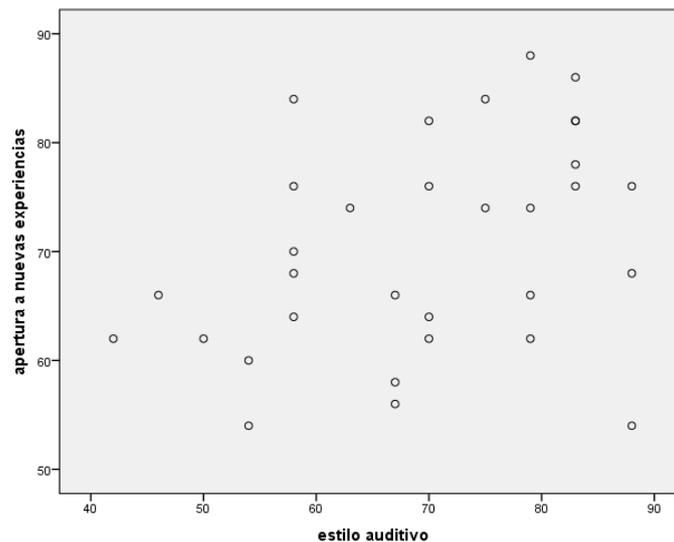


Gráfico 19: Correlación entre la apertura a nuevas experiencias y el estilo auditivo

Aunque en el diagrama de dispersión no se puede notar, los cálculos de la correlación de Pearson muestran una correlación estadísticamente significativa entre la apertura a nuevas experiencias y el estilo auditivo.

5.3.4.3. Correlación entre los estilos de aprendizaje y el dominio del E/LE

En adelante se mostrarán los análisis de correlación entre los tres estilos de aprendizaje y el éxito en el examen de nivel. También se presentarán los diagramas de correlación para cada caso.

La siguiente tabla muestra la correlación entre los estilos cognitivos y el éxito en el examen de nivel.

Tabla 21: Correlación entre los estilos de aprendizaje y el éxito en el examen de nivel

		Correlaciones			
		Examen de nivel	Estilo visual	Estilo auditivo	Estilo kinestésico
Examen de nivel	Correlación de Pearson	1	,026	,204	,148
	Sig. (bilateral)		,888	,264	,418
	N	32	32	32	32
Estilo visual	Correlación de Pearson	,026	1	-,042	,367*
	Sig. (bilateral)	,888		,819	,039
	N	32	32	32	32
Estilo auditivo	Correlación de Pearson	,204	-,042	1	,206
	Sig. (bilateral)	,264	,819		,258
	N	32	32	32	32
Estilo kinestésico	Correlación de Pearson	,148	,367*	,206	1
	Sig. (bilateral)	,418	,039	,258	
	N	32	32	32	32

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Los coeficientes de correlación de Pearson entre el éxito en el examen de nivel y los estilos de aprendizaje son ,026 para el estilo visual, ,204 para el estilo auditivo y ,148 para el estilo kinestésico. Las significaciones resultan ser ,888, ,264 y ,418 respectivamente, lo que hace concluir que no hay una correlación significativa entre el éxito en el examen de nivel y los estilos de aprendizaje.

A continuación, se mostrarán diagramas de dispersión para cada caso comparado.

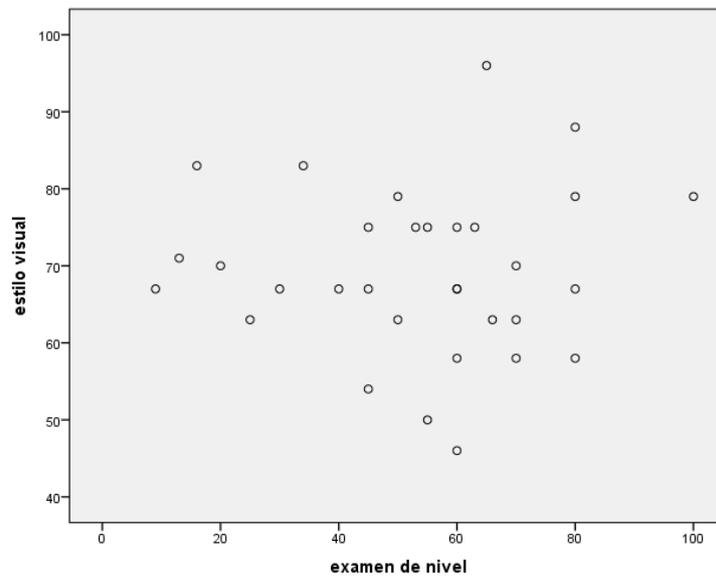


Gráfico 20: Correlación entre el estilo visual y el éxito en el examen de nivel

En el diagrama de dispersión también se puede notar que no existe una correlación significativa entre el estilo visual y el éxito en el examen de nivel.

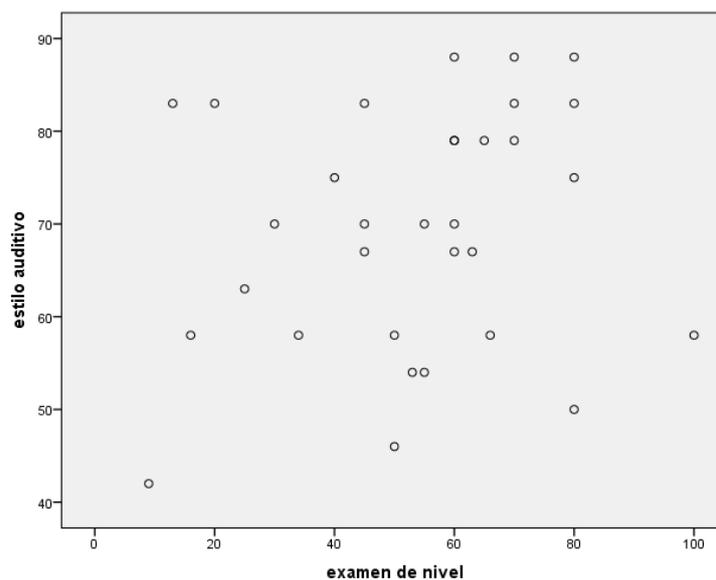


Gráfico 21: Correlación entre el estilo auditivo y el éxito en el examen de nivel

En el diagrama de dispersión también se puede notar que no existe una correlación significativa entre el estilo auditivo y el éxito en el examen de nivel.

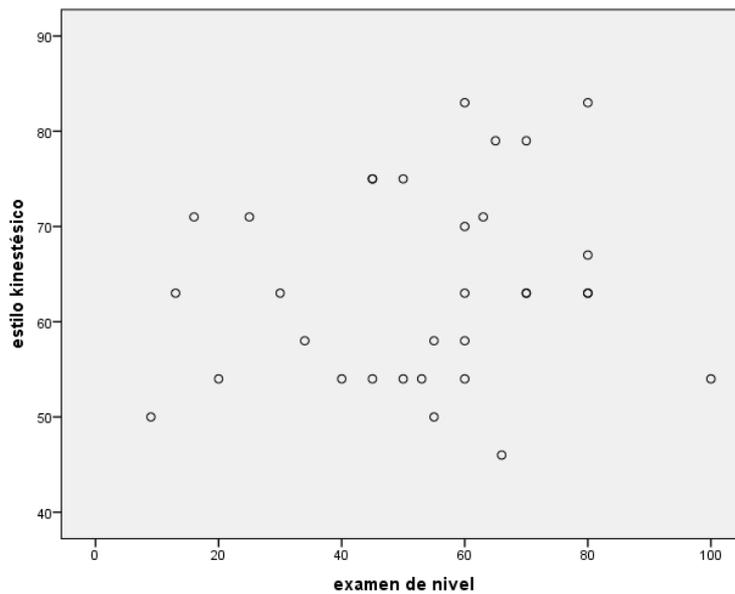


Gráfico 22: Correlación entre el estilo kinestésico y el éxito en el examen de nivel

En el diagrama de dispersión también se puede notar que no existe una correlación significativa entre el estilo kinestésico y el éxito en el examen de nivel.

En conclusión, ninguno de los estilos de aprendizaje que se ha analizado muestra alguna correlación estadísticamente significativa con el éxito en el examen de nivel.

5.3.5. La prueba t

La prueba t de estudiante (eng. *student's t-test*) es una prueba estadística que compara las medias y las varianzas de dos grupos con el fin de comprobar la hipótesis nula que sostiene que no hay diferencias entre los grupos (Larson-Hall, 2013). Se trata de la prueba estadística más simple de las diferencias de grupo y de uno de los recursos psicométricos más populares en los estudios científicos que investigan cualquier tipo de diferencias entre grupos. Existen varias formas de la prueba t que se usan dependiendo del número de las muestras estadísticas, como también dependiendo de si las muestras sean apareadas o desapareadas, independientes o dependientes (ibid.). Puesto que los participantes en esta investigación que pertenecen a los grupos que se van a comparar no se superponen, es apropiado usar la prueba t para dos muestras independientes. En cuanto a las variables cuya conexión se examina, esta prueba estadística se usa para examinar la relación entre una variable dependiente y una independiente, por lo cual esta sección de la tesina tendrá solo dos apartados a diferencia de

las secciones anteriores – una para analizar la relación entre los rasgos de personalidad (variable independiente) y el éxito en el examen (variable dependiente), y una para analizar la relación entre los estilos cognitivos (variable independiente) y el éxito en el examen (variable dependiente).

5.3.5.1. Éxito en el examen según los rasgos de personalidad

En la tabla siguiente se mostrarán los resultados de las pruebas t hechas para analizar la relación de cada una de las cinco dimensiones de personalidad y la nota obtenida en el examen de nivel del español como lengua extranjera. Los grupos de datos que se han comparado en búsqueda de diferencias entre ellos representan los participantes que tienen cierta característica de personalidad más expresada y los participantes que la tenían menos expresada en comparación con el resto de la muestra.

Tabla 22: La prueba t para los rasgos de personalidad y la nota del examen

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba T para la igualdad de medias	
		Sig.	t	Sig. (bilateral)
La extraversión y la nota del examen	Se han asumido varianzas iguales	,683	,777	,448
	No se han asumido varianzas iguales		,777	,449
La amabilidad y la nota del examen	Se han asumido varianzas iguales	,817	,839	,414
	No se han asumido varianzas iguales		,839	,414
La responsabilidad y la nota del examen	Se han asumido varianzas iguales	,450	-,654	,522
	No se han asumido varianzas iguales		-,651	,524
La inestabilidad emocional y la nota del examen	Se han asumido varianzas iguales	,770	-2,079	,055
	No se han asumido varianzas iguales		-2,071	,057
La apertura a	Se han asumido	,014	-,048	,962

nuevas experiencias	varianzas iguales			
y	No se han asumido		-,049	,962
la nota del examen	varianzas iguales			

Puesto que la prueba de Levene para la igualdad de varianzas es mayor que el nivel de significación (0,05) en todos los casos menos el último (la apertura a nuevas experiencias y la nota del examen), hay que suponer que las varianzas de los primeros cuatro casos son iguales, mientras que las varianzas en el último caso no lo son. Por consiguiente, hay que tomar en cuenta solo los valores de la prueba t para la igualdad de medias que se encuentran en la fila adecuada. Comparando la significación calculada para la prueba t en cada caso con el nivel de significación estadística, se puede notar que todos los valores son mayores que 0,05, lo que hace concluir que no hay diferencias entre los grupos comparados, es decir, no hay diferencias en las notas obtenidas por los participantes que tienen cierta dimensión de personalidad muy expresada y los participantes que la tienen a niveles bajos.

5.3.5.2. Éxito en el examen según los estilos de aprendizaje

En la tabla siguiente se expondrán los resultados de las pruebas t hechas para analizar la relación de cada uno de los estilos de aprendizaje y la nota obtenida en el examen de nivel del español como lengua extranjera. Como en el caso anterior, los grupos de datos que se han comparado representan los participantes que tienen cierto estilo cognitivo más expresado y los participantes que lo tenían menos expresado en comparación con el resto de la muestra.

Tabla 23: La prueba t para los estilos de aprendizaje y la nota del examen

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba T para la igualdad de medias	
		Sig.	t	Sig. (bilateral)
El estilo visual y la nota del examen	Se han asumido varianzas iguales	,856	,467	,644
	No se han asumido varianzas iguales		,456	,653
El estilo auditivo y la nota del examen	Se han asumido varianzas iguales	,873	-,799	,431
	No se han asumido		-,800	,430

	varianzas iguales			
El estilo kinestésico	Se han asumido	,548	,000	1,000
y	varianzas iguales			
la nota del examen	No se han asumido		,000	1,000
	varianzas iguales			

La prueba de Levene para la igualdad de varianzas en todos los casos presentados en esta tabla es mayor que el nivel de significación estadística (0,05), por lo que hay que suponer que las varianzas en todos los casos comparados son iguales. La comparación de la significación calculada para la prueba t en cada caso con el nivel de significación estadística hace concluir que no hay diferencias entre los grupos comparados, es decir, no hay diferencias en las notas obtenidas por los participantes que tienen cierto estilo de aprendizaje muy expresado y los participantes que lo tienen a niveles bajos.

5.4. *Discusión*

El objetivo principal de esta investigación era examinar el papel que los rasgos de personalidad y los estilos de aprendizaje pueden tener en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. Más bien dicho, el propósito era determinar si esas dos diferencias individuales pueden ser predictivas del éxito escolar en la enseñanza del español. También se quería averiguar cómo hay que organizar y diseñar la instrucción formal para facilitar el aprendizaje a los alumnos de diferentes perfiles psicológicos en cuanto a las características de su personalidad y sus maneras preferibles de percibir la información y aprenderla.

Con el fin de aclarar las dudas claves de esta investigación, se formularon hipótesis y resultados esperados a base de las investigaciones previas que examinan el mismo tema (Kappe y van der Flier, 2012; Ożańska-Ponikwia y Dewaele, 2012; Dörnyei y Ryan, 2015; Dewaele, 2012). De acuerdo con ellas, era de esperar que los resultados de este estudio indicaran: (1) una notable correlación positiva entre la responsabilidad y el éxito en el español, (2) una posible correlación positiva entre la apertura hacia nuevas experiencias y el éxito en el español, (3) una posible correlación negativa entre la inestabilidad emocional y el éxito en el español, (4) ninguna correlación entre la extraversión y el éxito en el español o resultados ambiguos, (5) ninguna correlación entre la amabilidad y el éxito en el español. También se postularon las preguntas si la expresión más alta de uno u otro rasgo de

personalidad, o uno u otro estilo de aprendizaje significaría una mejor nota en el examen, o sea, un mejor dominio del español como lengua extranjera. Lo importante era también examinar la conexión entre los rasgos de personalidad y los estilos de aprendizaje para averiguar si existe alguna correlación entre los dos a base de la que se podría concluir si uno de esos factores influye en el aprendizaje del español de manera indirecta – tras la influencia al otro.

Para obtener el corpus de la investigación, se usaron tres cuestionarios estandarizados: el *Big Five Inventory*, el *Barsch Learning Style Inventory* y el examen de nivel de la escuela internacional del español *Cervantes EI*. La fiabilidad de los primeros dos cuestionarios mencionados era comprobada con la ayuda del coeficiente alfa de Cronbach, puesto que las respuestas en las preguntas que se encuentran en ellos se marcaban en una escala de Likert. El coeficiente mencionado resultó ser 0,730 para el cuestionario BFI y 0,745 para el cuestionario Barsch LSI, lo que confirma que los resultados obtenidos por ellos son suficientemente fiables. En el caso del examen de nivel, su fiabilidad era comprobada comparando la distribución de las notas del examen con la distribución de Gauss, o sea, la distribución normal. El resultado de la comparación mostró que la distribución de las notas sí se asemejaba a la distribución de Gauss, lo que confirma que los resultados del examen pueden ser caracterizados como fiables. Los cálculos de la estadística descriptiva hechas para cada variable en este estudio, mostraron que todas ellas se encontraban dentro de los límites de lo normal y lo esperado, lo que también contribuye a la fiabilidad de la investigación y la validez de los resultados obtenidos.

Los calculados resultados de los cuestionarios usados en este estudio han mostrado que, en cuanto a las dimensiones de personalidad, la predominante es la extraversión (50% de casos). La siguen la amabilidad (22%), la apertura a nuevas experiencias (13%), la inestabilidad emocional (9%) y la responsabilidad (6%). La comparación de la distribución de cada dimensión de personalidad con la distribución de Gauss ha mostrado que todos los rasgos de personalidad tienen una distribución normal en el caso de la muestra estadística que aparece en esta investigación. En cuanto a los estilos de aprendizaje, el estilo que prevalece en la muestra es el auditivo (43%), seguido por el estilo visual (34%) y el estilo kinestésico (23%). Es importante recordar que los tres estilos cognitivos no se excluyen entre sí, lo que también se mostró en la muestra de esta investigación, porque había tres casos en los que dos estilos de aprendizaje tenían el mismo número de puntos obtenidos – dos veces se trataba de los estilos auditivo y kinestésico, y una vez de los estilos visual y kinestésico. La distribución de cada estilo cognitivo también se comparó con la distribución de Gauss, y todos los estilos

comparados mostraron una distribución normal en el caso de la muestra estadística de este estudio. En cuanto al examen de nivel, su evaluación mostró que la nota más común fue la 3 (31%), mientras que la nota menos común fue la 5 (3%). Las notas 1 (22%), 2 (22%) y 4 (22%) eran otorgadas en el mismo número de casos. Los resultados del examen también han mostrado que la mayoría de los estudiantes (41%) tienen el nivel A2 del español como lengua extranjera. El segundo nivel más común es el A1 (34%), mientras que solo dos alumnos (6%) han alcanzado el nivel de B1. Seis alumnos (19%) no obtuvieron suficientes puntos en el examen para poder designarles algún nivel del español.

Para responder a las preguntas postuladas y las hipótesis supuestas al principio de esta investigación, los datos obtenidos a través de los cuestionarios se han analizado usando dos procedimientos estadísticos muy populares en los estudios científicos que examinan temas semejantes – el análisis de correlación y la prueba t. Con el análisis de correlación se averiguaba la relación entre (1) la personalidad y los estilos de aprendizaje, (2) los estilos de aprendizaje y el éxito en el examen de nivel, y (3) la personalidad y el éxito en el examen de nivel. De todas las dimensiones de personalidad que se han analizado solo la inestabilidad emocional mostró alguna correlación con el éxito en el examen de nivel. La correlación mencionada es significativa al nivel 0.05. Los resultados calculados después del análisis de los datos obtenidos no concuerdan con los resultados esperados o las hipótesis supuestas antes del análisis, pero hay que tener en cuenta que los estudios científicos hechos sobre el tema también ofrecen resultados ambiguos y no muy definidos, incluso a veces contradictorios, tal y como ya se ha explicado en la parte teórica de este trabajo. Por supuesto, un número bastante limitado de los participantes en esta investigación sin duda ha contribuido al hecho de que los resultados sean tal y como son. Lo mismo se podría decir para los resultados del análisis correlativo entre los estilos cognitivos y el éxito en el examen, que no mostraron ninguna correlación significativa. En cuanto a la correlación entre la personalidad y los estilos cognitivos, se mostró una correlación débil entre la amabilidad y el estilo kinestésico, como también entre la apertura a nuevas experiencias y estilo auditivo. Como esas dos dimensiones de personalidad y los estilos cognitivos no mostraron ninguna correlación con la nota del examen, no se puede concluir que uno u otro factor influye al éxito en el examen de manera indirecta, o sea, a través de la influencia al otro factor. En cuanto a los resultados obtenidos por la prueba t, ellos soportan las mismas conclusiones que se pueden hacer a base del análisis correlativo llevado a cabo como parte de esta investigación. Es decir, los resultados de la prueba t indican que no hay diferencias entre los grupos comparados en ningún caso, o sea, no hay diferencias en las notas obtenidas por los participantes que tienen cierto rasgo de

personalidad o cierto estilo cognitivo muy expresado y los participantes que lo tienen a niveles bajos.

En conclusión, la investigación del papel que los rasgos de personalidad y los estilos de aprendizaje puedan tener en el dominio del español como lengua extranjera ha mostrado que los rasgos y los estilos mencionados no pueden ser usados como predictores del éxito en la enseñanza del español. No obstante, los estudios científicos hechos sobre el tema, aunque escasos y a menudo ofreciendo unos resultados mixtos, todos acentúan la importancia de individualizar la instrucción formal y adaptarla a diferencias individuales de cada alumno. Por lo tanto, es necesario seguir investigando los factores psicológicos – la personalidad de un individuo y su manera preferible de percibir y memorizar la información siendo factores que destacan bastante entre ese grupo – con el fin de facilitar y mejorar el aprendizaje de idiomas.

6. Conclusión

Los resultados de varias investigaciones claramente muestran que los rasgos de personalidad y los estilos de aprendizaje tienen un gran impacto en el éxito escolar, pero también afirman que ese impacto no es inequívoco. Aunque no es cuestionable que ese impacto existe, sí es cuestionable en qué medida estas diferencias individuales por sí mismas pueden ser predictores suficientes y consistentes del éxito escolar en general, como también del éxito en el dominio de una lengua extranjera. Al revisar la literatura científica que trata del tema queda claro que la correlación entre la personalidad, los estilos cognitivos y el éxito en aprendizaje de lenguas extranjeras todavía no se explora de manera suficientemente abundante o suficientemente empírica.

Este trabajo aspiró a ser una pequeña aportación a los estudios del asunto mencionado. Con ese propósito se analizaron las relaciones entre (1) la personalidad y el éxito en el aprendizaje del español, (2) los estilos cognitivos y el éxito en el aprendizaje del español, y (3) la personalidad y los estilos de aprendizaje. En cuanto al primer caso, los resultados mostraron una correlación débil entre la inestabilidad emocional y el éxito en el examen del español. En el segundo caso, los resultados no mostraron ninguna correlación. En el último caso, los resultados mostraron una correlación débil entre la amabilidad y el estilo kinestésico, como también entre la apertura a nuevas experiencias y el estilo auditivo. Todo eso da a concluir que no existen pruebas suficientes para poder deducir que la personalidad o el estilo cognitivo de uno puede ser considerado un factor relevante que de alguna manera facilita el aprendizaje de lenguas extranjeras, concretamente el español.

La literatura científica afirma que, aunque intachable e importante, la influencia de la personalidad y los estilos de aprendizaje en el rendimiento escolar y aprendizaje en general es muy compleja, a menudo intermedia y sutil, y requiere una investigación detallada, exhaustiva, abundante e innovador para poder entenderla mejor y aplicarla en el aula con el fin de obtener mejores resultados en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras. Queda la esperanza de que así sea en el futuro.

Bibliografía

- Abe, J. A. (2005). "The predictive validity of the five-factor model of personality with preschool-age children: A nine year follow-up study". *Journal of Research in Personality*, 39, 423-442.
- Anderson, J. R. (1993). *Rules of the Mind*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baralo, M. (2011). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros S.L.
- Barrios, M., Cosculluela, A. (2013). "Fiabilidad". En J. Meneses (coord.), *Psicometría*. Barcelona: Editorial UOC.
- Barkhi, R., Brozovsky, J. (2004). "The influence of personality type on a distance course in accounting". *Journal of Educational Technology Systems*, 32, 179-198.
- Barsch, J. (1991). *Barsch Learning Style Inventory*. Novato: Academic Therapy Publications.
- Benet-Martínez, V., John, O. P. (1998). "Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English". *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 729-750.
- Birdsong, D. (2005). "Interpreting age effects in second language acquisition". En J. F. Kroll y A. M. B. de Groot (coords.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. New York: Oxford University Press.
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., Lewis, M. (2007). "Personality and approaches to learning predict preference for different teaching methods". *Learning and Individual Differences*, 17, 241-250.
- Cassidy, S. (2004). "Learning styles: An overview of theories, models, and measures". *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 24, 419-444.
- Cloninger, S. C. (2003). *Teorías de la personalidad*. México: Pearson Educación.

- Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Dewaele, J.-M. (2007). "Predicting language learners' grades in the L1, L2, L3 and L4: The effect of some psychological and sociocognitive variables". *International Journal of Multilingualism*, 4, 169-197.
- Dewaele, J.-M. (2012). "Personality: Personality traits as independent and dependent variables". En S. Mercer, S. Ryan y M. Williams (coords.), *Psychology for Language Learning. Insights from Research, Theory and Practise*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Dewaele, J.-M., Furnham, A. (1999). "Extraversion: The unloved variable in applied linguistic research". *Language Learning*, 43, 509-544.
- Dörnyei, Z., Chan, L. (2013). "Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages". *Language Learning*, 63, 437-462.
- Dörnyei, Z., Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, J.F. (2004). "The relationship between personality, approach to learning and academic performance". *Personality and Individual Differences*, 36, 1907-1920.
- Dunn, R., Griggs, S. A., Olson, J., Beasley, M., Gorman, B. S. (1995). "A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn model of learning-style preferences". *The Journal of Educational Research*, 88, 353-362.
- Ehrman, M. E. (2008). "Personality and good language learners". En C. Griffiths (coord.), *Lessons from Good Language Learners*. New York: Cambridge University Press.
- Ehrman, M. E., Oxford, R. L. (1995). "Cognition plus: Correlates of language learning success". *The Modern Language Journal*, 79, 67-89.
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Auckland: Ministry of Education of New Zealand.

- Erton, I. (2010). "Relations between personality traits, language learning styles and success in foreign language achievement". *H. U. Journal of Education*, 38, 115-126.
- Farhady, H. (2013). "Correlation". En P. Robinson (coord.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Furnham, A., Swami, V., Arceche, A., Chamorro-Premuzic, T. (2008). "Cognitive ability, learning approaches and personality correlates of general knowledge". *Educational Psychology*, 28, 427-437.
- Gass, S. M., Mackey, A. (2012). "Introduction". En S. M. Gass y A. Mackey (coords.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Gavarró Algueró, A. (2016). "Psicolingüística". En J. Gutiérrez-Rexach (coord.), *Enciclopedia de lingüística hispánica*. New York: Routledge.
- Griffiths, C. (2012). "Learning styles: Traversing the quagmire". En S. Mercer, S. Ryan y M. Williams (coords.), *Psychology for Language Learning. Insights from Research, Theory and Practise*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Heaven, P. C. L., Ciarrochi, J. (2012). "When IQ is not everything: Intelligence, personality, and academic performance at school". *Personality and Individual Differences*, 54, 518-522.
- Honey, P., Mumford, A. (1982). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead: Peter Honey Publications.
- Kappe, F. R., van der Flier, H. (2012). "Predicting academic success in higher education: What's more important than being smart?". *European Journal of Psychology of Education*, 27, 605-619.
- Kemmerer, D. (2015). *Cognitive Neuroscience of Language*. New York: Psychology Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New York: Prentice-Hall.

- Kolb, A. Y., Kolb, D. A. (2005). "Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education". *Academy of Management Learning & Education*, 4, 193-212.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lacorte, M. (2016). "Lingüística aplicada". En J. Gutiérrez-Rexach (coord.), *Enciclopedia de lingüística hispánica*. New York: Routledge.
- Larson-Hall, J. (2010). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. New York: Routledge.
- Larson-Hall, J. (2013). "T-tests". En P. Robinson (coord.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Noels, K. A. (2007). "Affective variables, attitude and personality in context". En D. Ayoun (coord.), *French Applied Linguistics*. Amsterdam: Benjamins.
- Matešić, ml., K., Zarevski, P. (2008). „Povezanost opće inteligencije i dimenzija ličnosti sa školskim postignućem“. *Metodika*, 9, 260-270.
- McCrae, R. R., Costa, Jr., P. T. (2008). "The five-factor theory of personality". En O. P. John, R. W. Robins y L. A. Pervin (coords.), *Handbook of Personality. Theory and Research*. New York: The Guilford Press.
- Mitchell, R., Myles, F., Marsden, E. (2013). *Second Language Learning Theories*. New York: Routledge.
- Montrul, S. (2016). "Bilingüismo". En J. Gutiérrez-Rexach (coord.), *Enciclopedia de lingüística hispánica*. New York: Routledge.
- Moreno Fernández, F. (2016). "Sociolingüística". En J. Gutiérrez-Rexach (coord.), *Enciclopedia de lingüística hispánica*. New York: Routledge.
- Muñoz, C. (2013). "Age effects in SLA". En P. Robinson (coord.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. New York: Routledge.

- Muñoz-Basols, J., Moreno, N., Taboada, I., Lacorte, M. (2017). *Introducción a la lingüística hispánica actual. Teoría y práctica*. New York: Routledge.
- Myles, F. (2013). “Theoretical approaches”. En J. Herschensohn y M. Young-Scholten (coords.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. London: Cambridge University Press.
- O’Connor, M. C., Paunonen, S. V. (2007). “Big Five personality predictors of postsecondary academic performance”. *Personality and Individual Differences*, 43, 971–990.
- Olarrea, A. (2010). “La lingüística: ciencia cognitiva”. En J. I. Hualde, A. Olarrea, A. M. Escobar y C. E. Travis (coords.), *Introducción a la lingüística hispánica*. New York: Cambridge University Press.
- Olarrea, A. (2016). “Biología y lenguaje”. En J. Gutiérrez-Rexach (coord.), *Enciclopedia de lingüística hispánica*. New York: Routledge.
- Ortega, L. (2011). “Second language acquisition”. En J. Simpson (coord.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. New York: Routledge.
- Ortega, L. (2013). *Understanding Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Oxford, R. L. (1995). “Gender differences in language learning styles: What do they mean?”. En J. M. Reid (coord.), *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (2013). “Learning strategies”. En P. Robinson (coord.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Ożańska-Ponikwia, K., Dewaele, J. M. (2012). “Personality and L2 use: The advantage of being openminded and self-confident in an immigration context”. *EuroSLA Yearbook*, 12, 112-134.
- Pastor Cesteros, S. (2016). “Enseñanza del español como lengua extranjera”. En J. Gutiérrez-Rexach (coord.), *Enciclopedia de lingüística hispánica*. New York: Routledge.
- Rubin, J. (2008). “Reflections”. En C. Griffiths (coord.), *Lessons from Good Language Learners*. New York: Cambridge University Press.

- Sanz, C. (2016). “Adquisición del español como segunda lengua: investigación”. En J. Gutiérrez-Rexach (coord.), *Enciclopedia de lingüística hispánica*. New York: Routledge.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). “Interlanguage”. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, 209-232.
- Shiner, R. L., Masten, A. S., Roberts, J. M. (2003). “Childhood personality foreshadows adult personality and life outcomes two decades later”. *Journal of Personality*, 71, 1145–1170.
- Slabakova, R. (2016). *Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1975). “What can we learn from the good language learner?”. *Canadian Modern Language Review*, 31, 304–318.
- Thomas, M. (2013). “History of the study of second language acquisition”. En J. Herschensohn y M. Young-Scholten (coords.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. London: Cambridge University Press.
- van Daele, S., Housen, A., Pierrard, M., Debruyne, L. (2006). “The effect of extraversion on oral L2 proficiency”. *EuroSLA Yearbook*, 6, 213–236.
- VanPatten, B., Benati, A. G. (2015). *Key Terms in Second Language Acquisition*. London: Bloomsbury Academic.

Enlaces en Internet

Eurostat, (2015). “Foreign language learning statistics”.

Fecha de consulta: 20 de agosto de 2018.

Disponible en: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics

Escuela internacional del español *Cervantes EI*. “Test de español. Prueba de nivel”.

Fecha de consulta: 14 de abril de 2016.

Disponible en: https://www.cervantes.to/es/test_inicial.html

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, (2002). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, Instituto Cervantes.

Fecha de consulta: 4 de diciembre de 2016.

Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Real Academia Española, (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23a ed.

Fecha de consulta: 26 de junio de 2016.

Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=DgIqVCc>

Lista de tablas

- Tabla 1: Alfa de Cronbach para el cuestionario BFI (los rasgos de personalidad)
- Tabla 2: Alfa de Cronbach para el cuestionario Barsch LSI (estilos de aprendizaje)
- Tabla 3: Resultados del cuestionario BFI y los rasgos de personalidad dominantes
- Tabla 4: Resultados del cuestionario Barsch LSI y los estilos de aprendizaje dominantes
- Tabla 5: Los resultados del examen de nivel del E/LE
- Tabla 6: El estimado nivel del E/LE para cada participante
- Tabla 7: Estadística descriptiva para los rasgos de personalidad
- Tabla 8: Estadística descriptiva para los estilos de aprendizaje
- Tabla 9: Estadística descriptiva para las notas obtenidas en el examen de nivel
- Tabla 10: Frecuencias y porcentajes para la nota del examen de nivel
- Tabla 11: Correlación entre la extraversión y el éxito en el examen de nivel
- Tabla 12: Correlación entre la amabilidad y el éxito en el examen de nivel
- Tabla 13: Correlación entre la responsabilidad y el éxito en el examen de nivel
- Tabla 14: Correlación entre la inestabilidad emocional y el éxito en el examen de nivel
- Tabla 15: Correlación entre la apertura a nuevas experiencias y el éxito en el examen de nivel
- Tabla 16: Correlación entre la extraversión y los estilos de aprendizaje
- Tabla 17: Correlación entre la amabilidad y los estilos de aprendizaje
- Tabla 18: Correlación entre la responsabilidad y los estilos de aprendizaje
- Tabla 19: Correlación entre la inestabilidad emocional y los estilos de aprendizaje
- Tabla 20: Correlación entre la apertura a nuevas experiencias y los estilos de aprendizaje
- Tabla 21: Correlación entre los estilos de aprendizaje y el éxito en el examen de nivel
- Tabla 22: La prueba t para los rasgos de personalidad y la nota del examen
- Tabla 23: La prueba t para los estilos de aprendizaje y la nota del examen

Lista de gráficos

Gráfico 1: Distribución (número) de los alumnos por grados de secundaria

Gráfico 2: La distribución de las notas del examen en comparación con la distribución de Gauss.

Gráfico 3: Diagrama de dispersión para la correlación entre la extraversión y el éxito en el examen de nivel

Gráfico 4: Diagrama de dispersión para la correlación entre la amabilidad y el éxito en el examen de nivel

Gráfico 5: Diagrama de dispersión para la correlación entre la responsabilidad y el éxito en el examen de nivel

Gráfico 6: Diagrama de dispersión para la correlación entre la inestabilidad emocional y el éxito en el examen de nivel

Gráfico 7: Diagrama de dispersión para la correlación entre la apertura a nuevas experiencias y el éxito en el examen de nivel

Gráfico 8: Correlación entre la amabilidad y el estilo kinestésico

Gráfico 9: Correlación entre la apertura a nuevas experiencias y el estilo auditivo

Gráfico 10: Correlación entre el estilo visual y el éxito en el examen de nivel

Gráfico 11: Correlación entre el estilo auditivo y el éxito en el examen de nivel

Gráfico 12: Correlación entre el estilo kinestésico y el éxito en el examen de nivel

Apéndice

Upitnik o ulozi osobina ličnosti i stilova učenja u ovladavanju španjolskim kao stranim jezikom

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za romanistiku

Katedra za španjolski jezik

Sandra Grgić, srgic2@ffzg.hr

Poštovani srednjoškolci,

za potrebe pisanja diplomskog rada na Katedri za španjolski jezik Filozofskog fakulteta u Zagrebu provodim upitnik o ulozi koju osobine ličnosti i stilovi učenja imaju u ovladavanju španjolskim kao stranim jezikom. Sudjelovanje je anonimno, a prikupljeni podatci koristit će se isključivo za potrebe istraživanja u sklopu diplomskog rada. Za sva dodatna pitanja možete se obratiti na srgic2@ffzg.hr.

Hvala vam na suradnji!



1 Spol: M Ž

2 Dob: _____

3 Razred: 1. 2. 3. 4.

4 Molim vas da procijenite u kojoj mjeri se sljedeće tvrdnje odnose na vas i pokraj svake tvrdnje zaokružite stupanj slaganja s njom za koji ste se odlučili.

Stupnjevi slaganja s tvrdnjom				
U potpunosti se ne slažem	Donekle se ne slažem	Niti se slažem niti se ne slažem	Donekle se slažem	U potpunosti se slažem
1	2	3	4	5

Smatram se osobom koja:

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. ...je pričljiva. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. ...lako uočava tuđe mane. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. ...temeljito odrađuje zadan posao. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. ...je depresivna i potištena. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. ...je originalna, padaju joj na pamet nove ideje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. ...je rezervirana. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. ...je nesebična i voljna pomoći drugima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. ...može biti pomalo nemarna. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. ...je opuštena i dobro podnosi stres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. ...se zanima za mnoge različite stvari. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. ...je puna energije. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. ...započinje svađe s drugima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. ...je pouzdan radnik. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. ...je ponekad napeta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. ...je oštroumna i voli promišljati o svemu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. ...je vrlo entuzijastična. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. ...lako oprašta drugima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. ...je često neorganizirana. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. ...se puno brine. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. ...ima bujnu maštu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. ...je često tiha. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. ...lako vjeruje drugima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. ...je često lijena. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. ...je emocionalno stabilna, ne uzrujava se lako. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

25. ...je domišljata, kreativna.	1	2	3	4	5
26. ...je samopouzdana, samouvjerena.	1	2	3	4	5
27. ...je ponekad hladna i povučena.	1	2	3	4	5
28. ...je ustrajna, uporna.	1	2	3	4	5
29. ...je ponekad ćudljiva.	1	2	3	4	5
30. ...cijeni umjetnost i estetiku.	1	2	3	4	5
31. ...je ponekad sramežljiva.	1	2	3	4	5
32. ...je obzirna i ljubazna prema gotovo svima.	1	2	3	4	5
33. ...zadaje i poslove odraduje učinkovito.	1	2	3	4	5
34. ...ostaje smirena u napetim situacijama.	1	2	3	4	5
35. ...preferira rutinske poslove.	1	2	3	4	5
36. ...je društvena i druželjubiva.	1	2	3	4	5
37. ...je ponekad nepristojna prema drugima.	1	2	3	4	5
38. ...osmišljava planove i sprovodi ih u djelo.	1	2	3	4	5
39. ...lako postane nervozna.	1	2	3	4	5
40. ...voli razmišljati i baratati idejama.	1	2	3	4	5
41. ...ima vrlo malo interesa za umjetnost.	1	2	3	4	5
42. ...voli surađivati s drugima.	1	2	3	4	5
43. ...se lako dekoncentrira.	1	2	3	4	5
44. ...ima istančan ukus za slikarstvo, glazbu ili književnost.	1	2	3	4	5

5 Molim vas da procijenite koliko često su tvrdnje u prvom stupcu istinite u vašem slučaju i pokraj svake tvrdnje zaokružite stupanj učestalosti za koji ste se odlučili.

Stupnjevi učestalosti		
Rijetko	Ponekad	Često
1	2	3

- | | | | |
|--|---|---|---|
| 1. Više informacija o nekoj temi zapamtim kad o njoj slušam nego kad o njoj čitam. | 1 | 2 | 3 |
| 2. Lakše slijedim pismene upute nego usmene. | 1 | 2 | 3 |
| 3. Vodim bilješke koje mi služe kao vizualni pregled teme. | 1 | 2 | 3 |
| 4. Dok pišem, čvrsto stišćem olovku i pritišćem ju na papir. | 1 | 2 | 3 |
| 5. Potrebna su mi objašnjenja dijagrama, grafova i vizualnih uputa. | 1 | 2 | 3 |
| 6. Pri učenju se volim koristiti raznim alatima. | 1 | 2 | 3 |
| 7. Vješt/a sam i volim izrađivati grafikone i karte. | 1 | 2 | 3 |
| 8. Prepoznajem zvukove po sličnosti. | 1 | 2 | 3 |
| 9. Najbolje pamtim ako nešto zapišem nekoliko puta. | 1 | 2 | 3 |
| 10. Razumijem upute na (zemljopisnom) kartama i lako se na njima snalazim. | 1 | 2 | 3 |
| 11. Bolje razumijem neko gradivo kada o njemu slušam (uživo ili na audio snimci). | 1 | 2 | 3 |
| 12. Zveckam s novčićima ili ključevima u džepu. | 1 | 2 | 3 |
| 13. Bolje zapamtim kako se neka riječ piše ako ju slovkam na glas, nego ako ju zapisujem na papir. | 1 | 2 | 3 |
| 14. Jasnije su mi vijesti kad ih pročitam u novinama nego kad ih čujem na radiju. | 1 | 2 | 3 |
| 15. Dok učim imam naviku nešto piti, grickati ili žvakati žvakaću. | 1 | 2 | 3 |
| 16. Gradivo lakše pamtim kad si ga predočavam u slikama. | 1 | 2 | 3 |
| 17. Kad učim kako se neka riječ piše rukama oblikujem slova da lakše zapamtim. | 1 | 2 | 3 |
| 18. O temi koja me zanima radije bih slušao/la predavanje, nego čitao/la knjigu. | 1 | 2 | 3 |

19. Dobar/ra sam u slaganju slagalica (puzzli) i rješavanju labirint zadataka.	1	2	3
20. Dok učim imam naviku „prebacivati“ stvari po rukama (pr. pribor za pisanje i sl.).	1	2	3
21. Radije slušam vijesti na radiju, nego što čitam novine.	1	2	3
22. O temi koja me zanima informiram se čitanjem relevantnih izvora.	1	2	3
23. U društvu rado održavam kontakt s drugima (rukovanje, zagrljaj itd.).	1	2	3
24. Lakše mi je slijediti usmene, nego pismene upute.	1	2	3

6 Molim vas da zaokružite slovo ispred odgovora koji točno nadopunjuje sljedeće rečenice:
(Ukoliko ne znate odgovor ostavite prazno. Nemojte ga pogađati.)

1. ¿A qué hora sales de casa para ir a trabajar? - Normalmente _____ a las 7:30.
a. salió b. salgo c. salto
2. ¿Qué hora es?
a. Son la una i media. b. Es una media. c. Es la una y media.
3. ¿Qué van a tomar? - _____ gazpacho.
a. Para primero b. Por primero c. De primero
4. A mis amigas _____ las compras.
a. les gusta b. les gustan c. gusta d. gustan
5. No me gusta nada la ópera.
a. A mí tampoco. b. A mí también. c. Tampoco. d. También.
6. Los hijos de mi tío son mis _____.
a. primos b. nietos c. hermanos
7. ¿_____ significa *sobrina*?
a. Cuál b. Quién c. Qué
8. ¿_____ una farmacia por aquí cerca?
a. Hay b. Está c. Es
9. Voy a cerrar la ventana porque tengo _____.
a. frío b. calor c. sed
10. Ayer _____ a la playa con mis compañeros de clase.
a. fue b. fui c. fuyó
11. ¿Ha venido _____ estudiante?
a. alguien b. algún
12. ¿Dígame? - Hola, _____ Juan.
a. soy b. es
13. Ayer Andrés no _____ sus libros.
a. trayo b. traje c. trajo
14. Ayer no te vi en clase. - Estaba muy cansado y no _____.
a. iba b. fui c. iré
15. Antes Ana y yo _____ todos los días a la playa. Ahora sólo voy los fines de semana.
a. íbamos b. fuimos c. vamos
16. ¿Le has devuelto el bolígrafo a Manuel? - Sí, _____ he devuelto.

- a. se lo b. le lo c. lo le
17. No _____ aquí. Está prohibido.
a. fumes b. fumas
18. ¿Es esta la ciudad de María y Ana? - Sí, esta es _____ ciudad.
a. suya b. su c. sus
19. El otro día se me rompió el coche y tuve que volver a casa _____ pie.
a. a b. de c. por
20. Y tú, ¿cuándo volviste a Colombia? - _____.
a. Tres años pasados. b. Hace tres años. c. Tres años.
21. -¿Sabes en qué trabaja María? - Sí, ahora _____ de camarera, pero ya sabes que _____ traductora.
a. es b. está a. era b. estaba
22. -¿Conoces a ese chico? - Pues, ahora no me _____ de él.
a. recuerdo b. acuerdo
23. -¿Qué hora es? - Pues no sé, _____ las diez.
a. serán b. son
24. Este ejercicio _____ mal.
a. es b. está
25. Ayer _____ viendo una película en la tele y de repente _____ la luz.
a. estábamos b. estuvimos a. se iba b. se fue
26. La farmacia está cerrada _____ vacaciones.
a. por b. para
27. Si _____ 10 años menos, daría la vuelta al mundo.
a. tendría b. tuviera
28. Me molesta que la gente _____ en el restaurante.
a. grite b. grita
29. Cuando _____ mayor, viajaré por todo el mundo.
a. sea b. soy c. seré
30. -¿Sabes algo de Ángel? - Pues mira, _____ encontrármelo en la calle
a. acabo de b. dejo de