

**EL APRENDIZAJE EFICAZ: LA PROGRAMACIÓN  
NEUROLINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DE L2 ( LENGUA  
INGLÉS )  
GIUSEPPA CELONA**

*Introducción*

En nuestra sociedad moderna con sistemas educativos cada vez más competitivos a nivel mundial, la necesidad de la competencia profesional y la habilidad de los educadores para transmitir el conocimiento y asegurar el compromiso del estudiante se ha convertido en algo cada vez más urgente. (Lubna y Ayesha, 2014). Los estudios psicológicos consideran ahora indiscutible que si el estudiante siente que algo “no tiene sentido” no conseguirá aprenderlo de forma permanente. “Por eso”, como afirma G.Porcelli “debe recuperarse dentro del discurso glotodidáctico algunos conceptos- clave como *motivación, autoridad y comunidad.*” (Porcelli, 1994, pp.103-145)

*Base teórica*

A partir de las investigaciones basadas en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, se sostiene que los estudiantes aprenden de diferentes maneras, cada uno de acuerdo a su estilo de aprendizaje. Conseguir presentar las disciplinas en una variedad de formas y valorar el aprendizaje con una variedad de medios significaría ser capaces de servir a toda la población escolar. El redescubrimiento del papel de la afectividad, la memoria y la implicación total del yo en el acto de la palabra ha dado lugar, en las últimas décadas, a los enfoques humanistas, cuyos partidarios son principalmente estadounidenses (con la notable excepción del búlgaro Lozanov). No debemos pasar por alto el hallazgo de muchos profesores que están observando recientemente una evolución del comportamiento de los estudiantes, una modificación del ciclo de atención largo (que cada vez es más corto), una multiplicación de los

ciclos de memoria corta (impropiamente llamado fenómeno *zapping*) y también un descontento general por las clases teóricas. (Legall y Dondon, 2006) Numerosos estudios han demostrado la necesidad de que se establezca una relación fuerte, una relación de confianza mutua entre el docente y los alumnos para que la comunicación y por lo tanto el aprendizaje, pueda ser eficaz. Los chicos, ahora más que nunca, necesitan una relación educativa empática.

### *La investigación*

Frente a estas situaciones de emergencia, el presente estudio surgió por el interés de mejorar el aprendizaje de una segunda lengua en la escuela secundaria. Elegí para investigar esta área en particular porque era parte de mi sector de especialización, ya que soy profesora de inglés de la escuela secundaria italiana y porque considero la lengua extranjera un ámbito didáctico de agregación.

Las enseñanza/aprendizaje de lenguas con metodologías eficaces siempre ha apasionado a los educadores. Estudiosos investigadores han concentrado sus energías para mejorar y alcanzar la excelencia en la enseñanza de idiomas y han propuesto varios métodos, técnicas, ambientes educativos estimulantes, materiales y profesores cualificados para potenciar el aprendizaje. Por lo tanto, había una vasta literatura sobre el tema.

La reflexión se centró en el valor formativo del aprendizaje lingüístico y en la lengua en cuanto vehículo privilegiado para la comprensión de la cultura de los pueblos que con ella se expresan y medio por el cual se estructura el pensamiento y se organiza el discurso, fundamento pedagógico de la glotodidáctica. A través de la síntesis de las coordenadas teóricas útiles para identificar los estilos cognitivos de los alumnos, se han delineado las trayectorias didácticas de una programación que vea a los alumnos protagonistas de sus propias rutas de aprendizaje, instándolos a reflexionar sobre sus propios procesos mentales y a organizar sus estrategias de pensamiento. La Programación Neurolingüística, la PNL de aquí en adelante, me ha despertado la curiosidad con sus posibilidades de uso en el sector escolar aún poco aprovechadas. Tal disciplina sitúa a la persona como protagonista de su propio desarrollo, en esto ligada al filón de la glotodidáctica-humanística, estudiando cómo el lenguaje verbal, para-verbal y no-verbal influye en el aprendizaje. La PNL, de hecho, es el

estudio de cómo “cada individuo percibe e interpreta a sí mismo, a los demás y al mundo que le rodea.” (Ceriani, 2007, p.9). Se basa en la suposición de que cada persona, rodeada por un entorno físico del que provienen una variedad de estímulos a sus órganos de los sentidos, tiene unas sensaciones que son una especie de interfaz entre el mundo exterior y el interior. Los individuos, sin embargo, están predispuestos a capturar sólo una parte de los diferentes estímulos y sólo cuando éstos tienen una cierta intensidad; por lo que el "mapa" que cada uno de nosotros se crea del mundo no necesariamente coincide con la realidad, es sólo una interpretación. ( “the map is not the territory”) (Korzybski, 1958).

Por otra parte, sobre este axioma se basan también dos de los tres principios de la incertidumbre en el conocimiento expuestos por Morin: “El primero es cerebral: el conocimiento nunca es un reflejo de lo real, sino siempre traducción y reconstrucción, lo que implica riesgos de error; el segundo es físico: el conocimiento de los hechos es siempre deudor de la interpretación” (Morin, 2000, p.59).

La PNL es una oportunidad para reconocer el canal sensorial preferencial (entre los tres, auditivo, visual y cinestésico, identificados por Bandler y Grinder, creadores de la PNL) a través del cual el sujeto percibe la información; el utilizado habitualmente se define sistema de representación primario. Sabemos que el uso de los tres sistemas genera un mapa con el que conocemos el mundo y tenemos que tener en cuenta que en la creación del mapa, “la forma en la que usamos los sentidos en el mundo externo, influye en el pensamiento y la experiencia interior; podemos modificar la experiencia externa si cambiamos la forma en la que usamos los sentidos dentro” (Ceriani, 2007, p.109). Por lo tanto, es esencial conseguir identificar el sistema de decodificación de la realidad de los sujetos que nos encontramos en un aula, ya que esto permite aprender más acerca de nuestros interlocutores y, en consecuencia, aplicar dichas acciones para mejorar y hacer más eficaz la comunicación mediante la creación de una relación rentable de empatía entre el profesor y los alumnos.

Este trabajo quiere ayudar a ser conscientes a los profesores y a los alumnos de que, en presencia de múltiples estilos cognitivos y de aprendizaje, se pueden activar estrategias de pensamiento específicas y eficaces con el fin de aumentar la motivación y potenciar las capacidades cognitivas y aprenditivas de cada uno.

En la primera parte de la investigación se ha procedido a esbozar una “reseña teórica” sobre la base de la bibliografía publicada inherente al

tema del proyecto: en primer lugar, a partir de la convicción de que aprender, pensar, estudiar son actividades que implican el uso de la mente y que éstas actividades requieren un tipo particular de pensamiento, el pensamiento metarrepresentacional, a saber, la capacidad de construirse representaciones, se han expuesto inicialmente diferentes teorías sobre la naturaleza de la mente, a veces opuestas entre sí, de la conciencia, de los mecanismos que determinan nuestro acto relacional y emocional . Algunas sostienen que sólo las más altas funciones intelectuales constituyen la mente, sobre todo la razón y la memoria; otras, en cambio, dicen que no se puede separar el aspecto racional de una persona del emocional, ambos pertenecientes a la mente del individuo. Mientras que los filósofos tratan de formular teorías generales de la mente, los neurólogos, los investigadores del cerebro, observan, recopilan e interpretan datos sobre la fisiología, analizando sensaciones, percepciones, memoria, aprendizaje, emociones, en relación con los circuitos y conexiones nerviosas.

En el debate actual sobre la mente, el tema que más que otros parece crear un punto de conexión entre los diferentes caminos investigativos es el de la metacognición. El uso de ésta, entendida como la capacidad de ser consciente de los propios estados mentales y emocionales, se basa ahora en innumerables estudios de la psicología y la neurociencia. Tiene por objeto los procesos cognitivos y el funcionamiento de la mente; constituye entonces, además de un trabajo educativo sobre el pensamiento para conseguir un desarrollo más armonioso, constante y sistemático, también una herramienta para la ideación, planificación y construcción de ambientes de aprendizaje. Dentro del escenario de la neuropsicología y la metacognición se encuentra también la teoría del autogobierno mental de Sternberg, que propone una perspectiva de análisis de la inteligencia diferente y que articula la interpretación de los procesos mentales de acuerdo con algunas características distintivas.

Se han definido los conceptos de “inteligencia”, “sistema representacional”, “estilo cognitivo”, “estilo de aprendizaje” y, para completar la temática se ha debido mencionar las contribuciones en este campo de la investigación sobre los estilos cognitivos que se ha desarrollado en los principios de los años 40 y ha involucrado a varios campos teóricos tales como la psicología del desarrollo, los estudios sobre la percepción, las teorías de la inteligencia, la motivación, el comportamiento social, la psicología de la personalidad y la psicología dinámica.

Se dan destacado por su importancia las contribuciones de los estudiosos de la PNL, Bandler y Grinder, quienes definen “los sistemas representacionales de los individuos de acuerdo a las representaciones internas visuales, auditivas y cinestésicas de nuestras experiencias; los sistemas son tres, Visual (V), Auditivo (A) y cinestésico (K), porque el sentido del olfato y el gusto son asimilados al sistema cinestésico. Está claro que las personas están en posesión de todos los sistemas, pero, según el momento, utilizan un sistema en lugar de otro. Por eso el sistema representacional está en constante evolución y es modificable, más que ser un rasgo de la personalidad indeleble. Según la PNL el pensamiento, desglosado en sus partes componentes, “comprendería específicos procesos sensoriales como *ver* mentalmente, *escuchar* un diálogo interno, tener *sensaciones* sobre algo.” (Ceriani, 2007, p.13).

Por tanto, este concepto nos ha sido útil en la parte empírica de la investigación cuando, en el ámbito de la formación, hemos tratado de individuar qué sistema representacional es el más ampliamente utilizado, y sobre cuál es más conveniente actuar para hacer el aprendizaje más eficaz. Esto también porque, “el aprendizaje a la auto-observación es parte del aprendizaje a la lucidez. La actitud reflexiva de la mente humana que la hace capaz, desdoblándose, de considerarse a sí misma(...) debería ser alentada y estimulada en cada uno.” (Morin, 2000, p.51)

Otro de los aspectos que se ha considerado de especial relevancia ha sido en cómo afectan las convicciones del alumno: numerosos estudios destacan como las situaciones de estrés bloquean las funciones cognitivas y también las experiencias del pasado influyen al comportamiento actual positiva y negativamente. Es necesario, por eso, enseñar a los estudiantes a analizarse ellos mismos y a activar una función llamada de *monitoring* o supervisión, de modo que sean conscientes de su estilo de aprendizaje y de las estrategias más naturales para ellos y que sepan modificarlas si la situación así lo requiere sin llegar a la desmotivación y el fracaso. Decimo sostiene que “en muchos casos la causa del fracaso escolar radica en la convicción del estudiante que” anuncia “el fracaso mismo” (Decimo, 1997, p.101).

Lucangeli (2015) ha investigado la influencia de los componentes cognitivos y emotivo-emocionales que acompañan al éxito y al fracaso escolar. Esta investigadora afirma que entre los diferentes aspectos motivacionales implicados en los procesos de aprendizaje y en las experiencias que acompañan este proceso, la literatura ha evidenciado

como fundamentales los conceptos de “competencia”, “auto-eficacia”, “estilo atributivo” y “autoestima” .

Harter (1978-1982) ha profundizado sobre la percepción de competencia y la ha definido como un constructo de motivación muy similar a la auto-eficacia; se desarrolla a partir de la interpretación dada por el alumno a sus episodios de éxito y fracaso, del tipo de apoyo social (facilitador o inhibidor de los intentos de independencia y dominio) y del resultado de sus intentos de dominio. Si estos intentos son seguidos por retroalimentación positiva (especialmente durante la edad evolutiva y cuando los niños son pequeños) los sujetos elaboran un sistema de gratificación que sostiene y apoya los esfuerzos para dominar y le permite afrontar las diferentes pruebas como un desafío para ponerse en juego y demostrarse competente.

De lo que se infiere es que en la base de la motivación intrínseca hay componentes cognitivos y emotivo-motivacionales: para que un estudiante quiera aprender, el aprendizaje debe aumentar su competencia e incrementar la sensación de dominio y autoestima.

“Las positividad de las emociones asociadas al aprendizaje y las formas efectivas de gestionarlo dependen estrechamente de la forma en la que el estudiante tiende a justificar lo que le está sucediendo, bien sean situaciones de éxito o de fracaso. El resultado de las decisiones que el individuo pone en acto para averiguar quién o qué es responsable de lo que le sucede pueden ser definidas *atribuciones*”.(Lucangeli, 2015, p.4)

Muy importante, desde un punto de vista pedagógico, es la teoría propuesta por Weiner (1972-1974), según la cual uno puede predecir el comportamiento y las reacciones emotivas conociendo las teorías implícitas que la gente usa para decidir y actuar. La teoría de Weiner sostiene que, si el éxito se atribuye a la suerte, la reacción será de sorpresa; si se atribuye a la habilidad será de competencia y seguridad; si se atribuye a causas internas provocará sentimientos de orgullo y competencia; si se atribuye al compromiso dará alegría, sensación de satisfacción y fortalecerá la capacidad de poseer buenas capacidades, produciendo una alta autoestima y optimismo. Por el contrario, si al fracaso se atribuye a la falta de compromiso creará frustración, sentimientos de vergüenza y culpabilidad; si se atribuye a las escasas habilidades dará una baja autoestima y desaliento. (citado en Lucangeli, 2015).

Debemos hacer una aclaración a propósito de la actitud del alumno respecto al aprendizaje: si el objetivo que se plantea es el rendimiento, o

sea se centra en conseguir un juicio positivo y ganador sobre sus habilidades, el estudiante percibe la tarea como una prueba de evaluación de sus capacidades por lo que puede decidir de evitar tareas difíciles y desafiantes por miedo a un fracaso que, según su punto de vista, confirmaría la falta de capacidad; Sin embargo, si el objetivo pretende el dominio, el estudiante tiene el propósito de mejorar sus habilidades y está más dispuesto a participar, incluso con el riesgo de cometer errores, considerados estos como un incentivo para mejorar. (Dweck, 1999).

La adopción de objetivos de dominio predispone al individuo a activar estrategias cognitivas y procesos de regulación para hacer frente de manera más eficaz la tarea, ambos tipos de objetivos puede llevar al éxito y, a menudo coexisten en el estudiante. La criticidad se produce, sin embargo, cuando con una prevalencia del objetivo de rendimiento se verifican fracasos que, si se reiteran, causan una fuerte sensación de desánimo. “En este caso, un estudiante muy preocupado en demostrar sus habilidades que incurre en una serie de fracasos, puede estar convencido de no tener las capacidades necesarias para hacer frente a este tipo de situaciones, y que todo lo que hace es inútil, llevándolo gradualmente a renunciar a cualquier intento de controlar la situación”. (Lucangeli, 2015, p.9).

Este modelo , que se caracteriza por una sensación de incapacidad (impotencia) obtenida como resultado de repetidas experiencias fallidas, se ha llamado “Indefensión Aprendida” (Seligman, 2009). Este patrón de comportamiento se encuentra en los estudiantes que atribuyen sus fracasos a la falta permanente de actividad; constituye una creencia limitante y, siendo una causa interna a la persona y poco modificable, reduce mucho las expectativas de éxito. (Abramson, Seligman, y Teasdale, 1978).

“Es obvio que no se puede simplemente decirle al estudiante que su creencia es un error para esperar que supere los problemas; sabemos que la complejidad de los sistemas de creencias requiere una intervención muy cuidadosa en delicado equilibrio ecológico.”(Corderoy, 1997, p.152)

La intervención debe basarse en la autoeficacia, tratando de permanecer unidos a las indicaciones de Bandura (Bandura, 2000 ); en tales casos las técnicas de modelado pueden estimular la resolución de problemas aparentemente insuperables. Concentrar su atención en los sistemas de percepción de los sujetos y cómo estos sistemas procesan la información verbal y no verbal, será útil para probar la eficacia de los mismos, y

actuar sobre las creencias, para eventualmente aportar los cambios necesarios para lograr el objetivo de aprendizaje.

### *En búsqueda del estilo*

En vista de lo expuesto sobre los estilos cognitivos, de aprendizaje y de enseñanza, la parte empírica de este trabajo ha querido utilizar las técnicas de la PNL y el conocimiento puesto a disposición por la investigación realizada en el campo psicopedagógico para identificar las diferentes formas en las que puede ser afrontado el estudio de una segunda lengua. De hecho, es difícil pensar que la enseñanza a una clase se adapte a los diferentes estilos de cada estudiante, pero es importante reconocer que las tareas de aprendizaje se pueden abordar de diferentes maneras y es crucial ayudar al estudiante a notarlo de manera que sea él mismo el que extraiga las consecuencias. Por otra parte es sabido que los estilos cognitivos pueden considerarse desde varios puntos de vista y ofrecen numerosas especificaciones y articulaciones difíciles de examinar con un solo instrumento. Por lo tanto, la investigación ha tratado de detectar los estilos de enseñanza utilizados principalmente de una muestra de 30 profesores de la escuela secundaria superior en comparación con una muestra de 30 profesores de lenguas extranjeras, y luego correlacionar los resultados con los de los estilos de aprendizaje de los alumnos de la muestra. Esta investigación concreta su interés de estudio en los siguientes objetivos:

- Detectar el estilo predominante de enseñanza adoptado por los profesores de todas las disciplinas en la escuela secundaria superior;
- Detectar el estilo predominante de enseñanza adoptado por los profesores de Inglés en la escuela secundaria superior.

En cuanto a fomentar el éxito educativo de los estudiantes, se decidió:

- Detectar el estilo cognitivo dominante de los estudiantes del grupo de edad de la escuela secundaria superior.

Estamos convencidos de que los estudiantes deben ser los verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje, a menudo poco facilitado por los profesores deseosos de relacionarse con un grupo en clase homogéneo y sin dificultades de aprendizaje y por padres que esperan hijos “ganadores” como en una competición. La intención es también la de ayudar a entender que las “situaciones de dificultad en el estudio a menudo se deben al hecho de que el medio utilizado (principalmente



verbal o visual) con el que se presenta la información no coincide con el más adecuado para el chico.” (De Beni, Moè, Cornoldi, Meneghetti, Fabris y Zamperlin, 2014, p.42)

La hipótesis de la que partimos es que si por un lado los profesores fueran conscientes del estilo de enseñanza que más utilizan y conocieran los estilos cognitivos / de aprendizaje de sus estudiantes, actuarían con el fin de diversificar lo más posible las formas de aprendizaje ; por otro lado, dar a conocer a los estudiantes sus preferencias en el trato con el estudio y el conocimiento de la realidad les explicaría que el fracaso se debe a unas características específicas y no a una falta de habilidad que los desalienta fuertemente y desmotiva. Analizando sin embargo las diferentes situaciones de estudio y a partir del estilo poseído por el niño como un punto fuerte, se puede proceder señalando que a veces es necesario y suficiente cambiar el modo de estilo para lograr el resultado deseado; ciertas dificultades, de hecho, “no dependen de una incapacidad general, sino simplemente del hecho de que su estilo no encaja bien con la tarea.” (De Beni, Moè, Cornoldi, Meneghetti, Fabris y Zamperlin, 2014, p.42).

Una mayor congruencia entre estilos y, sobre todo, una mayor flexibilidad, haría más eficaz el aprendizaje. De hecho, siempre sobre la base de importantes estudios efectuados en el sector “en cuanto a la relación entre el estilo cognitivo y el aprendizaje, se ha detectado que el rendimiento tiende a ser mejor si la tarea se presta a ser llevada a cabo con un procedimiento compatible al estilo preferido. Además, la posibilidad de utilizar el estilo preferido es, en términos generales, motivante y conduce a una adopción mayor y más eficaz de las estrategias de aprendizaje.” (De Beni, Moè, Cornoldi, Meneghetti, Fabris y Zamperlin, 2014, p.44 ).

Como afirman Tuffanelli y Ianes “no olvidemos que las herramientas de las que disponemos no tienen una fiabilidad absoluta, y tal vez ni siquiera alta. Sin embargo, el reconocimiento de la dignidad y el derecho a la existencia de perfiles de personalidad y pensamiento diferentes y variados empuja a diversificar los entornos de aprendizaje, los saberes, los estímulos, los enfoques, las metodologías, el mismo sistema de oferta formativa que, con la oportunidad de tomar caminos opcionales o facultativos, permita la *personalización* de los planes de estudio, haciéndolos más flexibles y permeables a las diferentes inteligencias”. (Tuffanelli y Ianes, 2011, p.179).

La experiencia didáctica que aquí se presenta se llevó a cabo en un instituto de rama clásica del centro de Messina, y en lo que respecta a los docentes, con profesores de inglés de diferentes escuelas superiores.

Se definió muestra 1a a un grupo de 30 profesores de diversas disciplinas de un instituto de rama clásica de Messina. El grupo, a pesar de consistir en un pequeño número de profesores, es significativo, ya que está formado por profesores que cubren todas las disciplinas académicas.

Se definió muestra 1b a un grupo de 30 profesores de inglés que trabajan en diversos institutos de Messina; También en este caso la significatividad es el hecho de que, siendo todos profesores de inglés, representan una muestra razonable para la encuesta.

Consideramos muestra 2 la muestra constituida por 155 alumnos, pertenecientes a ocho clases, de los cursos 1º a 4º, pertenecientes a un instituto de rama clásica del centro de Messina (con un número total de 611 estudiantes). La muestra se consideró significativa ya que incluye a estudiantes de ambos sexos de una gama bastante amplia de edad, entre 13 y 17 años. Los estudiantes varones eran 52, las hembras 102. Observamos una mayoría de sujetos femeninos.

Para supervisar los estilos de enseñanza de los profesores se utilizó una herramienta proporcionada por el texto de Tuffanelli y Ianes “La gestión de la clase”, ed. Erickson de 2011, que pide a los maestros marcar las/s casilla/s que contiene los hábitos de enseñanza en el que más se reconocer y que corresponden a un determinado estilo (visual-verbal, visual- no verbal, auditivo, global, analítico, autónomo). (Tuffanelli y Ianes, 2011, pp.177- 178).

Para poder identificar el canal preferido de aprendizaje de los alumnos se construyó específicamente una herramienta bastante compleja que integraba los conocimientos arriba mencionados en el panorama teórico de los sistemas representacionales, los estilos cognitivos y los estilos de aprendizaje. Para este propósito, el cuestionario se estructuró en tres partes y se administró en dos distintas fases temporales:

1. La primera parte contiene cuatro ítems de selección múltiple para la detección de estilos VAK. (Visual -Auditory- kinestésica), es decir, la vista, el oído y funciones relacionadas con el movimiento;

2. La segunda parte (que consta de 37 ítems con una respuesta medible con escala Likert de) es la unión de dos herramientas para la identificación de perfiles, uno analítico/global - visual/verbal, extraído del texto AMOS (De Beni, Moè, Cornoldi Meneghetti, Fabris y Zamperlin, 2014) y otro del perfil analítico/global, auditivo/ visual,

autónomo/colaborativo, sistemático/auditivo tomado del texto "La gestión de la clase" (Tuffanelli y Ianes, 2011);

3. la última parte ofrece la observación de tres imágenes estímulo y la descripción del alumno de lo que ve o escucha, atribuyendo además un título a cada imagen.

Después de la descripción de los instrumentos, en lo relativo a la investigación de la muestra 1a (profesores de diversas disciplinas) en mayo de 2016, sujeto a la aprobación del director del instituto, se presentó el proyecto de investigación durante una reunión de profesores. Al final de la presentación se distribuyó el cuestionario de los profesores y después de unos diez días, se procedió a la restitución y recogida de cuestionarios completados de forma anónima. Sucesivamente se realizó la misma encuesta en la muestra 1b (profesores de inglés). Para alcanzar el mismo número de docentes de la primera muestra fue necesario entregar el cuestionario, bien personalmente o mediante su envío por correo electrónico.

Al comienzo del año escolar 2016/2017 se comenzó la administración de los cuestionarios a los alumnos. Se recurrió a la disponibilidad de los profesores de educación física del instituto que permitieron rellenarlos durante sus horas de clase. La actividad se presentó con una breve introducción para explicar las razones del cuestionario y algunas instrucciones. Se les dijo que el cuestionario sería anónimo y no se les dieron explicaciones demasiado detalladas en la fase inicial de la sumministrazione para dejar a los estudiantes libres de expresarse. Se hace hincapié en que durante los cuarenta y cinco minutos aproximadamente que tardaron en realizarlo, parecieron muy motivados y concentrados, tanto los del primer año como los mayores. Al final de la actividad, los estudiantes expresaron su aprecio por esta consulta entendiendo que el interés estaba centrado en conocerlos mejor, en mejorar sus relaciones con los profesores y en hacer que el aprendizaje fuera más eficaz.

En una segunda fase se propuso la última parte del cuestionario; consistía en la decodificación de tres imágenes estímulo para comprobar si, a partir de una tarea didáctica que preveía una simple descripción (con el único uso del canal visual), para activar, sin embargo, otros canales sensoriales. Una vez más, las instrucciones se redujeron a lo esencial para no influir en las respuestas abiertas que iban a surgir espontáneamente a partir de la lectura de las imágenes.

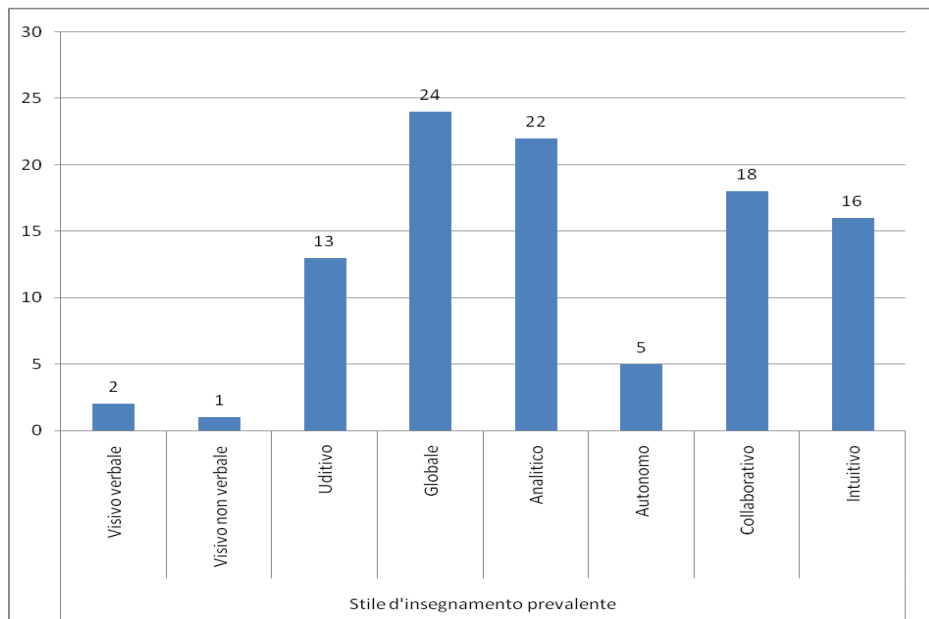
El tipo de investigación abordado comportó un análisis de los datos cuantitativo y cualitativo. Para la recolección y tabulación de los datos utilizamos diferentes sistemas:

1. para el instrumento 1, el cuestionario administrado a los docentes, se usaron los sistemas SPSS y Excel para la carga de los datos, el procesamiento y la realización de tablas y gráficos.

2. para el instrumento 2, el cuestionario aplicado a los estudiantes, los cuatro elementos relacionados con los estilos (VAK) se recogieron las respuestas y se hicieron visibles a través de los gráficos con SPSS, para los ítems a respuesta con puntuación medible con la escala de Likert utilizamos los sistemas de SPSS y Excel para la carga de los datos, el procesamiento, la realización de tablas y gráficos, así como el cálculo de las puntuaciones referidas a los perfiles cognitivos. Dado que los ítems fueron tomados de instrumentos validados, en el caso del cuestionario Amos, para calcular la puntuación fue necesario sumar las valoraciones asignadas por el estudiante a cada uno de los seis ítems para el estilo analítico/global (teniendo cuidado de “invertir” preliminarmente las puntuaciones de las preguntas que expresaban en un sentido negativo el aspecto medido) y luego dividir por 6 para calcular el promedio; mientras que para el estilo visual/verbal, sumar las puntuaciones de los 7 ítems y luego dividir por 7 para obtener la media. Una vez obtenida la media de ambos estilos ésta se pudo interpretar utilizando la tabla de las 5 bandas de referencia (De Beni, Moè, Cornoldi, Meneghetti, Fabris, y Zamperlin, 2014, Apéndice I, pag.199). Para los ítems extraídos del cuestionario *Mis estilos cognitivos* se llevó a cabo el cálculo de las puntuaciones con el programa SPSS según la tabla de la página 112 del libro “La gestión de la clase” (Tuffanelli y Ianes, 2011).

Las respuestas abiertas se analizaron con el sistema TLAB.

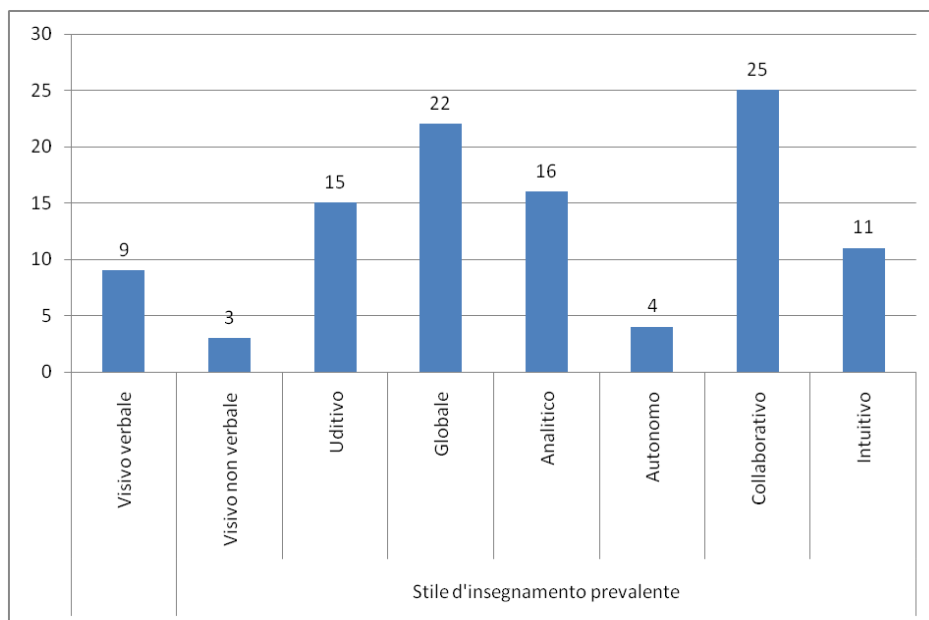
Del análisis cuantitativo de los datos de la muestra 1a (profesores de todas las disciplinas) se extrae que el estilo de enseñanza predominante es el global con un porcentaje de 24 preferencias sobre 30, seguido del estilo analítico con 22/30, colaborativo 18/30 e intuitivo 16/30. Muy limitado el número de preferencias de estilos visual /verbal y visual / no verbal en la que sólo hay tres preferencias. (Figura 1)



**Figura 1 Gráfico de las preferencias expresadas por la muestra 1a (docentes de varias disciplinas)**

Los datos sobre la muestra 1b (profesores de inglés) (Figura 2) son significativamente diferentes de la muestra de los profesores de diversas disciplinas: el estilo imperante en este caso es el colaborativo con 25 preferencias de 30, seguido por el global (22/30); más elevado el número de preferencias de los estilos visuales /verbales y visuales / no verbales que registran un total de 12 preferencias. Además, si analizamos los datos sobre el porcentaje de casos en la preferencia de estilo, nos encontramos con que el porcentaje de 336% de los profesores de las diferentes materias se eleva al 350% en los profesores de inglés.

Se puede suponer que una mayor variedad de estilos de enseñanza de los profesores de inglés se debe tanto a la influencia de la glotodidáctica como al mismo idioma en cuanto contenido de aprendizaje, ya que este no trata simplemente de memorizar una lista, sino la participación de toda la persona. Recordemos la importancia de los aspectos relacionados con la comunicación no verbal, que, como sabemos, representan el 93% del impacto de una comunicación. Enseñar una lengua extranjera, en este caso el idioma inglés, también implica la enseñanza de la fisiología dell'*Englishness*, con un impacto profundo en la posibilidad de aprender la cadencia del lenguaje, de superar algunos bloqueos emotivos y empezar a pensar en inglés. (Corderoy, 1997).



**Figura 2 Gráfico de las preferencias expresadas por la muestra 1b (docentes de inglés)**

Es explicable, en este sentido, el aumento del uso por los profesores de idiomas del estilo visual/verbal y visual no verbal, así como el estilo de enseñanza colaborativo para la creación de situaciones comunicativas (trabajo en parejas y trabajo en grupos) y las actividades de *role-play*. Por otra parte, para desarrollar un mayor dominio de un idioma extranjero y obtener un aprendizaje más profundo, la metodología debe guiar al estudiante y llevarlo a la toma de conciencia de lo que tiene que liberarse a nivel de creencias e identidad.

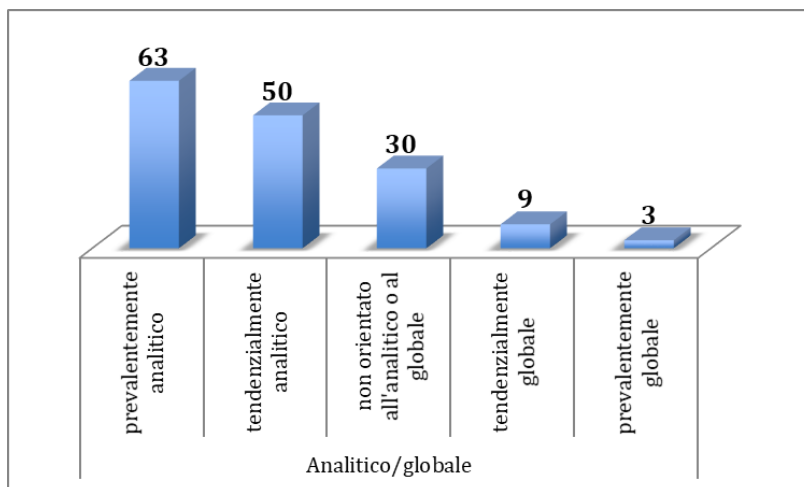
En cuanto a la muestra 2 (alumnos), con respecto a las preguntas sobre el estilo VAK las preferencias se distribuyen de acuerdo a la situación propuesta por la pregunta. En la primera, la parte más sustancial de la muestra, el 49%, eligió el modo auditivo, en la segunda el 54% de la muestra eligieron de nuevo el modo auditivo, en la tercera el 62,6% prefiere el modo visual, en la cuarta el 36,8% seleccionó el modo visual. De acuerdo con los resultados del cuestionario *Mis estilos cognitivos* (Tuffanelli e Ianes, 2011) el estilo cognitivo con la media más alta es el sistemático (5,81), seguido del intuitivo (4,91), luego del analítico (4,56), del visual (4,54), del autónomo (4,23), del global (3,39), del auditivo (3,20) y finalmente, del colaborativo (2,50).

Los resultados del test de *Amos* (Tabla 1) confirman que la mayoría de la muestra se coloca en la franja prevalentemente analítica/tendencialmente analítica (72,9%), el 19,4%, no aparece orientado, sólo el 7,7% en el rango tendencialmente global/prevalentemente global.

**Tabla 1 Frecuencias analítico/global**

		Respuestas		Porcentaje de casos
		N	Porcentaje	
Toda la muestra	prevalentemente analítica	63	40,6%	40,6%
	tendencialmente analítica	50	32,3%	32,3%
	no orientada a la analítica o al global	30	19,4%	19,4%
	tendencialmente global	9	5,8%	5,8%
	prevalentemente global	3	1,9%	1,9%
Total		155	100,0%	100,0%

Como se puede ver en la figura 3 los estudiantes prefieren el estilo analítico al global por su temprana edad, que les lleva a estar más ligados a los detalles y a lo concreto en lugar de tener una visión más amplia y generalizada de los contenidos, mientras que los docentes intentan referirse continuamente al contexto, estimular la construcción de síntesis y buscan constantemente crear conexiones y comparaciones. Si este estilo de enseñanza no se complementa con el analítico, los alumnos más analíticos podrían perderse y sentir una sensación de abstracción y de inconclusión o incapacidad de comprender.



**Figura 3 Gráfico de las preferencias expresadas por la muestra de alumnos**

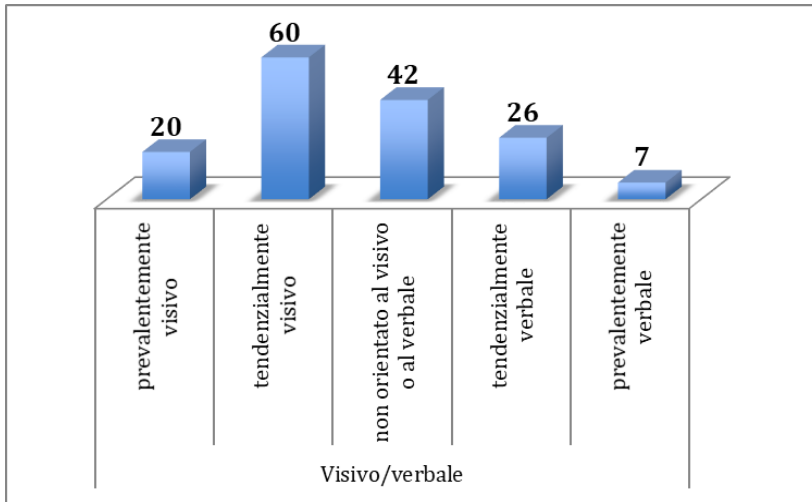
Al igual que en la encuesta realizada con el instrumento *Mis estilos cognitivos* (Tuffanelli e Ianes, 2011), también el resultado del test *Amos* sobre el estilo visual/verbal, la mayor parte de la muestra se coloca en la franja predominantemente visual/tendencialmente visual con un 51,6%, no parece orientado el 27.1 %, mientras que el 23,3% está en la franja tendencialmente/predominantemente verbal. (Tabla 2 y figura 4)

Este dato pone de manifiesto la importancia de explotar el canal visual para hacer efectiva la comunicación.

**Tabla 2 Frecuencias visual/global**

		Respuestas		Porcentaje de casos
		N	Porcentaje	
Toda la muestra	prevalentemente visual	20	12,9%	12,9%
	tendenzialmente visual	60	38,7%	38,7%
	no orientado al visual o al verbal	42	27,1%	27,1%
	tendenzialmente verbal	26	16,8%	16,8%
	prevalentemente verbal	7	4,5%	4,5%
Total		155	100,0%	100,0%





**Figura 4 Gráfico de las preferencias expresadas por la muestra de alumnos**

El análisis cualitativo que sigue ha permitido, bajo el punto de vista metodológico, una lectura transversal de las respuestas abiertas resultantes de la decodificación de tres imágenes estímulo presentadas en la muestra (la primera foto representa un paisaje marino, o sea, un espacio abierto, la segunda una habitación con un sillón y una puerta, es decir, un ambiente cerrado, la tercera las vías de un tren).

El análisis se llevó a cabo con el TLAB, un programa de procesamiento léxico de textos informatizados. El *software* consiste en un conjunto de herramientas lingüísticas y estadísticas para el análisis de contenido y minería del texto o *test mining*. Esta herramienta utiliza procesos automáticos y semi-automáticos que le permiten destacar rápidamente patrones significativos de palabras, temas y variables. T-LAB aplica pre-tratamientos tales como la segmentación del texto, la lematización automática y la selección automática de palabras clave. La navegación a través de las diversas herramientas de análisis se ve facilitada por tres sub-menús: análisis de co-ocurrencias, análisis temático y análisis comparativo.

Ver [www.tlab.it](http://www.tlab.it)

Siguiendo las instrucciones del *software*, antes de proceder al análisis de los textos se preparó el corpus, es decir, una colección de textos - en este caso el conjunto de respuestas abiertas a las imágenes - tomado como objeto de análisis, seleccionado y preparado para ser tratado con los métodos y técnicas adecuadas con el fin de hacer inferencias sobre su

contenido. Como T-LAB proporciona la primera tarea, una vez que se prepara el cuerpo, fue la definición de la lista de palabras clave sobre la que el programa pudo hacer todo el procesamiento necesario sobre la base de los objetivos.

Los 155 jóvenes de la muestra fueron considerados como un único universo de referencia; en este universo, el análisis permitió la identificación de 246 palabras clave - las palabras clave son todas las unidades léxicas (palabras, lemas, lexias, categorías) que, cada vez, se incluyen en las tablas a analizar. Se decidió reducir la atención al sustantivo sensación que muestra la activación del sistema cinestésico y a los tres verbos ver, oír, pensar que se repiten con más insistencia, ya que son los que más dan acceso al sistema de representación preferido por los estudiantes ( véase la lista de submodalidades PNL) (Bandler, 1986). Una vez aclarado el significado etimológico de esos y definidas las peculiaridades de los procesos de atribución de significado, siempre por medio del uso de la misma metodología, fue posible llegar a una caracterización generalizada de los términos.

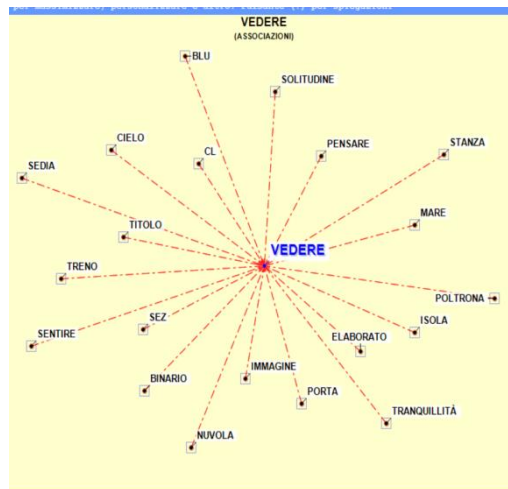
La segunda operación, después de la elaboración de la lista de palabras clave, fue el análisis de co-ocurrencias que en este contexto resultó interesante y de inmediata lectura. Se recuerda que una ocurrencia es una cantidad que resulta de la frecuencia con la que aparece una palabra en el corpus; hablamos en cambio de co-ocurrencias para indicar un recuento del número de veces en las que dos o más palabras están al mismo tiempo juntas en la misma parte del texto. (Lancia, 2004, p.32) En el ámbito del análisis de las co-ocurrencias se han verificado algunas asociaciones de palabras: es decir, se ha explorado con el uso de diagramas radiales producidos por T-LAB qué palabras se asociaron más frecuentemente con nuestras palabras clave.

Las tablas con diagramas radiales hicieron posible comprobar cómo los contextos de co-ocurrencia determinan el significado local de las palabras clave. El lema pensar conduce sobre todo a términos descriptivos activados por el canal visual como imagen, mar, vías, tren, puerta, habitación, pero también a términos asociados a la interioridad como tranquilidad y soledad.

Los histogramas de los tres verbos nos han permitido apreciar mejor la cantidad de contextos elementales en los que cada lema está relacionado en co-ocurrencia con la palabra clave. A partir del análisis de las correspondencias múltiples en lo que respecta a las variables, surgen contextos elementales más característicos.

El lema del **ver** es central, ya que es a través de la vista de las imágenes propuestas que los chicos comienzan a activar el proceso de aprendizaje. Pero, a través del sentido de la vista, se activan otros de manera heterogénea.

Como puede verse en el diagrama radial (Figura 5), **ver** activa palabras concretas como imagen, mar, cuarto, vías, silla, tren y también estimula la interioridad de los chicos que van más allá de la imagen asociando sensaciones de tranquilidad o soledad.



**Figura 5 Diagrama radial de las asociaciones del verbo ver**

En el gráfico siguiente (Figura 6) se muestra que el género 2 (mujer) está más relacionado al detalle, al particular, mientras que el género 1 (hombre) tiene una visión más amplia y agitada. Los grupos de los años 13 y 14 situados en la parte negativa del eje Y se mueven desde lo vivido, de lo concreto hacia adentro con el término “recuerdos”, mientras que los grupos de 15 y 16 años mueven su atención hacia el exterior con el término “viajar”, “partir”, “perspectiva”. Es necesario entonces que los profesores tengan en cuenta que si quieren activar un único canal sensorial es necesario que la tarea está firmemente anclada; de lo contrario el riesgo es que los estudiantes, en función de la vida interior de cada uno, activen otros.

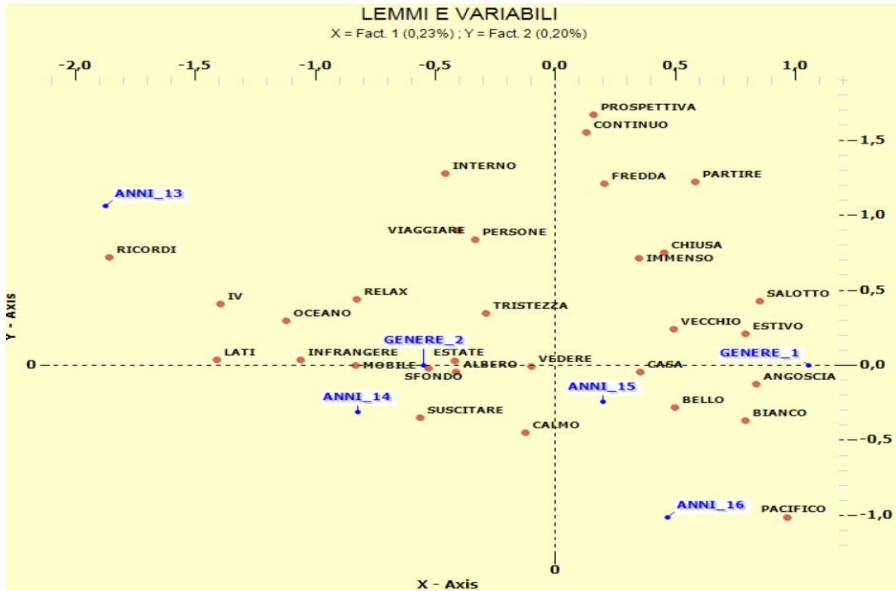


Figura 6 Gráfico lemas y variables

Por último, con el instrumento Concordancia, han sido verificados los contextos elementales en los que se utilizan algunas palabras.

### Conclusiones

Como conclusión de esta investigación podemos decir que el estilo más variado de los profesores de idiomas y más atentos al canal visual/no verbal, visual/verbal respecto a la muestra de profesores de otras disciplinas, los coloca en una situación de mayor armonía con los estilos de aprendizaje detectados en los alumnos.

El uso del sistema visual favorece la memorización de los alumnos que prefieren este estilo, que tenderán a perder menos el hilo del discurso y a distraerse juzgando aburrida la lección.

El uso más significativo del estilo colaborativo respecto a la muestra de profesores de otras disciplinas mejorará la propensión a colaborar, que es una dote estratégica. El aprendizaje distribuido, de hecho, también implica a alumnos más lentos o desfavorecidos evitando su marginación. Ser capaz de tener un mapa de estrategias de percepción para cada estudiante y ser capaz de capturar indicios significativos del

temperamento, de los estilos cognitivos y de las inteligencias de sus alumnos, resulta ser un requisito necesario para el profesor para poder estructurar lecciones altamente personalizadas y descubrir eventuales incompatibilidades antes de que dañen irreparablemente la relación. Está demostrado, en efecto, que cualquier alumno aumenta la disposición a escuchar y a aprender si advierte que se ocupan de él y se es capaz de entenderlo y aceptarlo en su peculiaridad. Con una preparación actualizada y exhaustiva, gracias también a las técnicas propuestas por la PNL, es posible actuar sobre las creencias limitantes, el clima de clase y el aprendizaje, cuando no son satisfactorias.

Sin dejar de reconocer las limitaciones de los instrumentos utilizados para la medición de estilos, que por su propia naturaleza no pueden proporcionar una fiabilidad absoluta y que precisamente por ello se han integrado, y la muestra más bien limitada en la que se centra la investigación, no se puede poner en cuestión que la actividad de análisis sobre el *modus operandi* de los profesores y de auto-reflexión sobre sus estrategias de pensamiento de los alumnos ha determinado un conocimiento de problemáticas de las que el mundo escolar puede extraer grandes beneficios para hacer más eficaz el aprendizaje.

### *Referencias bibliográficas*

Abramson, L., Seligman, M., & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique e reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 49-74.

Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni. (Presentazione all'edizione italiana di Gian Vittorio Caprara)*. Trento, Italia: edizioni Erikson.

Bandler, R. (1986). *Usare il cervello per cambiare*. Roma : Astrolabio.

Corderoy, G. (1997). Imparare a imparare un'altra lingua. In AA.VV., & I. d. s.r.l. (A cura di), *Appunti sulla Programmazione Neurolinguistica Grammatica e Pratica*. Torino: Edizioni Sonda.

De Beni, R., Moè, A., Cornoldi, C., Meneghetti, C., Fabris, M., & Zamperlin, C. e. (2014). *AMOS Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*. Trento: Erickson.

De Leo, D. (2016). *Il compito didattico: costruzione di senso*. Roma: Carrocci Editore

- Dweck, C. (1999). *Self-Theories: Their role in motivation, personality and development*; Psychology Press; trad.it. *Teorie del Sé. Intelligenza, personalità e sviluppo*. (A. Arbor, A cura di) Trento: Centro Studi Erickson, 2000.
- Harter, S. (1982). *The perceived competence scale of children, "Child Development"*.
- Korzybski, A. (1958). *Science and Sanity: An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics*. Lakeville, Conn., U.S.A.: The International Non-Aristotelian Library Publishing Company, The Institute of General Semantics (Distributors).
- Lubna, I., & Ayesha, Y. (2014, November 13). Neuro-linguistic Programming as an Instructional Strategy to Enhance Communicative Competence of Language Teachers. (B. University, A cura di) *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*.
- Lucangeli, D. (2011). Orientamento formativo ed educazione affettivo emozionale a sostegno dell'interesse e della motivazione dello studente: è possibile insegnare a "voler apprendere"? *Interventi - Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione*.
- Lucangeli, D. (2015, 11). *Processi emotivo-motivazionali coinvolti nell'apprendimento della matematica*. Tratto il giorno maggio 8, 2016 da [www.icmonterosellobasso.gov.it/wp-content/uploads/2015/11/Processi\\_emotivi.pdf](http://www.icmonterosellobasso.gov.it/wp-content/uploads/2015/11/Processi_emotivi.pdf)
- Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-LAB*. Milano: Franco Angeli.
- Legall, J., & Dondon, P. (2006). Neuro-linguistic Programming: A Personal development tool applied to the improvement of teachers/students relations. *Paper presented at the 5th WSEAS International Conference on Education and Educational Technology*. Tenerife, Canary Islands, Spain.
- Seligman, M. (2009). *Imparare l'ottimismo*. Giunti.
- Tuffanelli, L., & Ianes, D. (2011). *La gestione della classe. Autorappresentazione, autocontrollo, comunicazione e progettualità*. Trento: Erickson.