

# Los patrones interactivos del inglés como idioma extranjero según el género en aulas mixtas y diferenciadas

ROBERTO ENRIQUE ROJAS ALFARO  
Sede de Guanacaste  
Universidad de Costa Rica

## Resumen

Esta ponencia abordará las diferencias y las similitudes en los patrones de aprendizaje del inglés como idioma extranjero en varones según su entorno de aprendizaje específico. Se mostrarán los resultados de una investigación cualitativa llevada a cabo en el aula diferenciada y mixta en dos colegios en Costa Rica, Colegio Yorkin y Colegio Nueva Esperanza, respectivamente. Estos resultados demostraron que los varones entre varones en ambos contextos aprenden y se comportan de forma similar independientemente del entorno de aprendizaje específico en el cual se encuentran inmersos. Se evidenció la preferencia por estilos de aprendizaje del tipo kinestésico, cognitivo y orientado en tareas. Además de sugerir la necesidad de cambios en el sistema educativo, el estudio pone de manifiesto algunas implicaciones para los profesores de forma que adapten sus estrategias de enseñanza para favorecer los estilos de aprendizaje de los varones.

**Palabras claves:** varones, idioma extranjero, patrones interactivos, género, estilos de aprendizaje, educación diferenciada y mixta

## Abstract

This paper discusses differences and similarities exposed in learning patterns of English as a foreign language, in the case of male students within a specific learning environment. This study presents the results of a qualitative research that takes into account two high schools in Costa Rica, Yorkin High School and Nueva Esperanza high school. The results of this research show that even though these students are in different social contexts, both groups prefer learning styles of cognitive, kinetic and task-oriented types. Thus, this study suggests changes in the educational system of our country and exposes the need that professors adapt their teaching strategies to the learning styles mentioned before.

**Key words:** foreign language, interactive patterns, gender, learning styles and mixed education

Los enfoques de la enseñanza de idiomas previos han evolucionado con el tiempo para mejorar la efectividad de las prácticas educativas y la importancia del aprendizaje del individuo. En Costa Rica, no es una novedad escuchar nuevas estrategias de enseñanza con propósitos comunicativos en el aula de idiomas. Sin embargo, no se le ha dado mucha atención a los métodos de enseñanza que se enfocan en los estilos de aprendizaje según el género, en específico cuando se enseña a los varones por aparte.

Los profesores, como facilitadores de las experiencias de conocimiento y de aprendizaje, son los responsables de enseñar y ayudar a estos muchachos. La importancia de su papel va desde animarles hasta retarles para el éxito en sus vidas. Por lo tanto, los profesores de idiomas no pueden promover la competencia comunicativa sin tomar en cuenta las diferencias de aprendizaje que, según el contexto, pueden mejorar o inhibir sus habilidades de aprendizaje comunicativo. De ahí que los colegios juegan un papel muy importante como las instituciones encargadas de iluminar y formar a los individuos, así como proveer un ambiente adecuado para adquirir el conocimiento y crecer como personas. Por consiguiente, los colegios y los profesores deben observar las necesidades de sus muchachos, deben poner atención a los aspectos relacionados con su aprendizaje, como por ejemplo su singularidad y su necesidad de una experiencia valiosa, basada en los estilos de aprendizaje de acuerdo con el género.

Este estudio de campo presenta varias diferencias y similitudes en el patrón de aprendizaje de estudiantes masculinos del inglés como idioma extranjero en ambientes de aprendizaje según el género. Específicamente, se propone aclarar las diferencias y las similitudes entre clases mixtas y diferenciadas de acuerdo con los patrones interactivos del aprendizaje del inglés como idioma extranjero según su género (GSEFL, por sus siglas en inglés) en varones de los colegios Yorkin y Nueva Esperanza. Ambos colegios son instituciones para estudiantes de clase media y alta, ubicadas respectivamente en San José y Heredia, Costa Rica. Se observaron dos grupos de estudiantes de noveno año, entre los 15 y 16 años, 19 varones en el Colegio Yorkin y 11 en Nueva Esperanza, matriculados en el segundo semestre del año lectivo del 2009. Además, se observaron y se entrevistaron a cuatro profesores de idiomas, dos por cada institución.

La recolección de la información incluyó la observación de las clases, las entrevistas, las encuestas y los cuestionarios de los estilos de aprendizaje cognitivo y las preferencias de aprendizaje, la etnografía fotográfica y los artefactos. Los resultados revelaron que de hecho, los varones de ambos contextos educativos aprenden y se comportan similares entre iguales sin importar el género del ambiente de aprendizaje en el cual estén. Mostraron preferencia por el aprendizaje kinestésico, cognoscitivo y por medio de tareas específicas. Como resultado del análisis de la información, el estudio presenta implicaciones para que los profesores adapten sus estrategias de enseñanza a los tipos de aprendizaje de sus estudiantes varones.

## Marco teórico

Las diferencias de género y la educación han sido de interés en las últimas décadas alrededor del mundo (Gurian y Stevens, 2005; Sax, 2005). De hecho, las investigaciones han evidenciado que las teorías del aprendizaje de los varones son erróneas (Gurian y Stevens, 2005), por lo que las nuevas teorías han iluminado las prácticas actuales en la educación diferenciada de los varones. De acuerdo con Gurian, Stevens y Daniels (2009), se debe dar una atención especial a los varones (y las mujeres) durante su proceso de aprendizaje, no solo por la adquisición del conocimiento o qué tan efectivos han probado ser los métodos, sino también por la singularidad del aprendizaje según el género; en sus palabras: “los muchachos (y las muchachas) no procesan la información de igual manera, y se pueden beneficiar de las estrategias que se asocien con sus tipos de aprendizaje” (p. 23). Por lo tanto, entender cómo aprenden los varones y, aún más importante, cómo enseñarles serán los verdaderos retos para muchos profesores sin la experiencia y el conocimiento del campo de la educación según el género.

Richards y Lockhart (1999) afirman que “la enseñanza es un proceso complejo el cual se conceptualiza de maneras diferentes [e incluye] (...) una dimensión cognoscitiva, efectiva y de comportamiento” (p. 29). Gärderfors (2007) agrega que “un tema central para la ciencia de la educación debe ser el identificar esas prácticas pedagógicas que promueven el entendimiento profundo del estudiante” (p. 28). Es decir, los profesores que tienen un mejor entendimiento de su conocimiento podrán generalizar su conocimiento y transmitirlo a otros (p. 69). Con respecto a esto, Fleming (2006) sugiere que para animar la perspectiva del género en el sistema educativo costarricense, es necesario poner en práctica un proceso doble en el cual se entienda la igualdad de género y se aprenda de este campo de estudio (p. 20). Las ideas de los autores se pueden ejemplificar con las experiencias de algunos profesores de idiomas en Costa Rica, quienes se han acostumbrado al modelo mixto en el cual se enseña a los individuos de igual manera, sin considerar la posibilidad de utilizar las estrategias específicas de cada género para enseñar a los varones por aparte, basándose en sus tipos de aprendizaje y sus preferencias cognoscitivas.

Gurian et al (2009) afirman que “aunque muchos varones (y mujeres) pueden tomar sus diferencias cerebrales y salir adelante en aulas mixtas, otros no pueden” (p. 23). Por eso es que los profesores deben analizar sus prácticas actuales en el aula de idiomas. Los tipos de aprendizaje de los varones tienen que ser evaluados y destacados como habilidades individuales, no como obligaciones, y los profesores deben adoptar estrategias que encajen con las preferencias de aprendizaje de cada género. Es decir, un mejor entendimiento de los tipos de aprendizaje de los estudiantes puede suponer que cuanto más conozcan los profesores, mejor será el enfoque que se les da en el aprendizaje de un idioma extranjero. Aunado a lo anterior, los contextos escolares y el entorno del aula son aspectos importantes en la enseñanza exitosa para los jóvenes.

De acuerdo con Norfleet James (2007), “muchos varones no ven el éxito educativo como un rasgo masculino”; también pueden considerar el aprendizaje de un

idioma extranjero como algo difícil de asimilar y hasta inútil en sus vidas diarias. Es decir, la creencia de los varones es que “el colegio es para las mujeres y muchas piensan lo mismo”. De la misma manera, a algunos varones les puede ir bien en el colegio, pero a otros tal vez no les vaya tan bien como se espera y, consecuentemente, no aprueben las clases, deserten de las instituciones o, peor aún, no sigan estudiando después del colegio (p. 6). Neu y Weinfeld (2007) concuerdan con la afirmación de Norfleet James y agregan que “además de tener un desarrollo académico rezagado, los varones tienden más a desertar del colegio que las mujeres, y tienden menos a graduarse del colegio, ir a la universidad o estudios a nivel de posgrado” (Neu y Weinfeld, 2007, p. 3 citado en Mortenson, 2005).

Gurian et al (2009) y otros autores preocupados por este problema describen estos resultados alarmantes y enfatizan que a pesar del potencial de los varones en aprender en casi cualquier ambiente, “la gran mayoría de los estudiantes que no tienen éxito, clase tras otra, son los varones” (p. 22). Además, afirman que “el problema no son los varones, son los centros educativos” (p. 23). Gurian y Stevens (2005), conscientes de esta realidad, agregan que los profesores deben discernir que los muchachos “no son ni pizarras en blanco, ni se rigen sólo por la genética, sino más bien son criaturas con tres poderes formativos: la naturaleza, la educación y la cultura” (p. 43).

Hasta el momento, puede que muchos profesores se pregunten si el actual desajuste de los varones en el sistema colegial costarricense es la falla del sistema de educación pública en sí. Pueden no estar seguros de lo que es mejor o más apropiado para ayudar al éxito de los varones, de cómo sobrepasar las dificultades internas y cómo lograr las metas propuestas de acuerdo a los estándares de los planes de estudios de sus colegios. De hecho, la idea de que la sociedad costarricense ha cambiado en gran manera y se ha llegado a amenazar a los estudiantes varones al punto de que deben encajar en un modelo “unisex” es preocupante y difícil de digerir. Luego, “la imagen de un estudiante como alguien sentado y leyendo se ha convertido en una imagen de la educación, especialmente en los últimos cincuenta años” (Gurian et al., 2005, p. 53). En las palabras de Neu y Weinfeld (2007), “en vez de cambiar a los varones para que encajen en el colegio, los colegios [y los profesores] deberían cambiar para sacar provecho y expandir las fortalezas de los varones” (p. 2). Este cambio puede significar un giro en el aprendizaje de éstos.

De hecho, los profesores deben meditar en lo que no está funcionando en sus aulas para hacer de su enseñanza algo más eficiente y así también hacer del aprendizaje de sus estudiantes varones algo valioso. En las palabras de Norfleet James (2007), los profesores deben reconsiderar su teoría de la educación para entender que “los varones que no tienen éxito en un ambiente educativo no necesariamente son incapaces de aprender, sino que aprenden de maneras diferentes de aquellos para quienes las clases se diseñaron” (p. 5). De igual manera, Neu y Weinfeld (2007) sugieren que “el primer paso para lograr estos cambios en la manera de educar a los varones es tener un entendimiento en común de los problemas que los varones enfrentan actualmente y de las posibles causas de éstos” (p. 2). Por lo tanto, la educación juega un papel muy importante en la renovación

de las prácticas sociales; así como afirma Bonder (1998), “la educación otorga el poder para la creación de nuevas perspectivas culturales”. Es decir, la enseñanza forma y “nutre” a los varones mientras crecen y coexisten entre otros individuos, dándoles así el poder de convertirse en mejores personas (p. 19).

### **Similitudes y diferencias con respecto a la interacción de los varones en el aula de idiomas**

La interacción en la educación se entiende como la participación de los individuos en el aula de idiomas llevando a cabo tareas de aprendizaje (Richards y Lockhart, 1996, p. 141). Esta participación y contribución puede observarse en grupos de varones mientras los profesores, como los facilitadores del conocimiento, promueven la interacción por medio de las tareas de aprendizaje. Consecuentemente, la efectividad de dichas tareas se puede observar mediante los patrones de interacción de los varones en el aula, lo cual es claro desde sus percepciones y sentimientos hacia las actividades de aprendizaje del inglés como idioma extranjero propuestas por los profesores. La interacción en el aula es descrita por Richards y Lockhart (1996) como “las reglas que los estudiantes esperan seguir para participar adecuadamente en las lecciones” (p. 144), las cuales se observaron como un componente importante del aprendizaje de un idioma extranjero. Por otro lado, los profesores también son responsables de proveer las actividades de aprendizaje que satisfagan los tipos de aprendizaje y los estilos cognoscitivos de los varones.

Las siguientes ideas se generaron por medio de la observación del comportamiento de los varones en el aula de idiomas, así también sus percepciones y sentimientos obtenidos por medio de entrevistas personales y los comentarios de los profesores en la encuesta. Es importante resaltar que estas ideas surgieron de los patrones interactivos que los varones mostraron en el aula de lenguaje en dos contextos diferentes, el mixto y el diferenciado. Dichas ideas se organizaron como similitudes y diferencias en la interacción de los varones en el aula de idiomas.

Las similitudes que emergieron de esta observación en el aula de idiomas en ambos contextos concernientes a la participación y la contribución de los varones revelaron que ellos son aprendices activos en tareas relacionadas con el movimiento físico. De acuerdo con Gurian et al. (2009), “los muchachos deben utilizar sus manos y sus cuerpos para poder utilizar sus mentes” (p. 90). Estos autores explican que los profesores primero deben descubrir que “la manera en que los muchachos utilizan su espacio y cómo les gusta moverse a su alrededor llevando a cabo tareas” es natural. Sin embargo, cuando los muchachos se ven apartados de las actividades de las clases, hacen cualquier otra cosa para entretenerse, ya que es incómodo tanto para ellos sentarse y estarse quietos, como para los profesores que los ven moviéndose de un lado para otro, hablar entre ellos, escuchar música, etc.

Otro aspecto que se observó es que los varones normalmente ponen atención a los objetos de la clase o a las ideas en sus mentes cuando están

“ausentes mentalmente”, lo cual no los deja participar en las actividades de la clase y entonces se ven perdidos cuando se les llama a participar. Gurian et al. (2009) explican que las mentes de los varones entran en “un estado de descanso” especialmente cuando el profesor lleva hablando más de diez o quince minutos. Por lo tanto, los muchachos probablemente no tengan éxito. Estos autores concuerdan en que las acciones inconscientes como golpear el lápiz en la mesa o jugar con cualquier cosa que tengan en la mano, entre otros, “son señales de que [su] atención está vagante y que necesitan movimiento físico para volver a energizar sus mentes para el aprendizaje” (p 95). Así, se pueden emplear algunas estrategias para ayudarles a poner atención otra vez. De acuerdo con el profesor Hicks, el periodo de atención de los muchachos es muy corto, por lo cual es necesario darles “pequeños descansos” para ponerse en marcha otra vez (comunicación personal, 28 de setiembre, 2009).

También se notó que los estudiantes se involucran más en las actividades en la clase cuando sus maestros les hablan de cosas no necesariamente relacionadas con el tema en discusión o cuando se les llama a participar. También se apreció que los estudiantes les hacen preguntas a sus profesores en cualquier lugar. De hecho, muestran más confianza e interés en la clase cuando sus maestros se muestran abiertos y accesibles, es decir, ni tan estrictos, ni tan despreocupados. Además, los varones responden mejor a las tareas de aprendizaje cuando los profesores supervisan constantemente sus trabajos, les ayudan y les motivan a cumplir dichas tareas competitivamente. En realidad, encuentran la competencia como algo atractivo al burlarse de los errores de los demás o cuando otros son castigados por no prestar atención en clase. Por lo tanto, es más fácil conseguir que los estudiantes se involucren cuando sus maestros les entretienen. Gurian et al (2009) explican que “es importante desarrollar y fomentar el sentido del humor en los estudiantes pues les ayuda a desarrollar sus amistades y a mejorar su trato en el mundo”; y afirman que el humor funciona como un gran medio para que los varones puedan formarse y consolidarse en grupo (p. 91).

De igual manera, se observaron algunas diferencias en los dos salones de clase. El comportamiento de los varones con respecto a la participación e interés en la clase en el Colegio Nueva Esperanza mostró una cierta discrepancia en comparación con el comportamiento de los muchachos observados en el Colegio Yorkin, debido a su interacción con las compañeras de clase. Así, los estudiantes en el entorno mixto demostraron falta de interés cuando sus instructores adoptaron un enfoque magistral e hicieron de la clase algo monótono. Como resultado, los varones empiezan a bostezar, a recostar sus brazos y cabeza en los escritorios, a mirar por la ventana y a hablar con otros compañeros; mientras, la mayoría de las mujeres están prestando atención a sus profesores. Gurian et al. (2009) afirman que “las alumnas se mantienen en silencio, escuchan las instrucciones y permanecen en sus asientos, mientras que a los varones les gusta hablar más y moverse en la clase”. Además, los estudiantes evitan la interacción general en la clase y se quejan de los trabajos que toman mucho tiempo para realizarse. En algunas entrevistas, un estudiante declaró haber sufrido la presión de grupo y la vergüenza en el aula debido a que las alumnas se

desempeñan mejor en la participación y la precisión en los trabajos de desarrollo del lenguaje. Asimismo, se observó que las alumnas generalmente son quienes participan porque nadie más lo hace. En realidad, la mayoría de las estudiantes son las que se ofrecen para participar; en cambio a los hombres se les debe invitar a participar. Las mujeres también son más activas que los hombres en el aula cuando se hacen preguntas generales y se pide hacer comentarios sobre los temas que ya se han enseñando.

Estas diferencias son notables en la interacción en el aula, donde las mujeres tienen el control de la interacción de la clase en lo que respecta a la participación y la realización de los trabajos de aprendizaje. Richards y Lockhart (1996) señalan que, “dado a las diferencias individuales de las personalidades de los aprendices y sus estilos cognoscitivos, se pueden observar patrones de interacción diferentes entre los estudiantes en una clase” (p. 114). Esta afirmación, junto con los resultados de este estudio, demuestran que para promover un ambiente amigable para que los varones interactúen en el aula de idiomas, es necesario que los profesores ajusten las tareas de aprendizaje a lo que los entretiene y así lograr un equilibrio entre sus intereses y sus gustos. En el Colegio Yorkin, se observaron otras diferencias en los patrones de interacción cuando los varones se ríen y se divierten en el aula porque sus profesores “se hacen los payasos” y utilizan expresiones o gestos graciosos para explicar algo. Asimismo, los varones demostraron una controversia satisfactoria al verse interesados en descubrir algo nuevo. Es decir, cuando no entienden lo que está pasando quieren involucrarse para poder aprender.

### **Los patrones de interacción de los varones en el aula de idiomas**

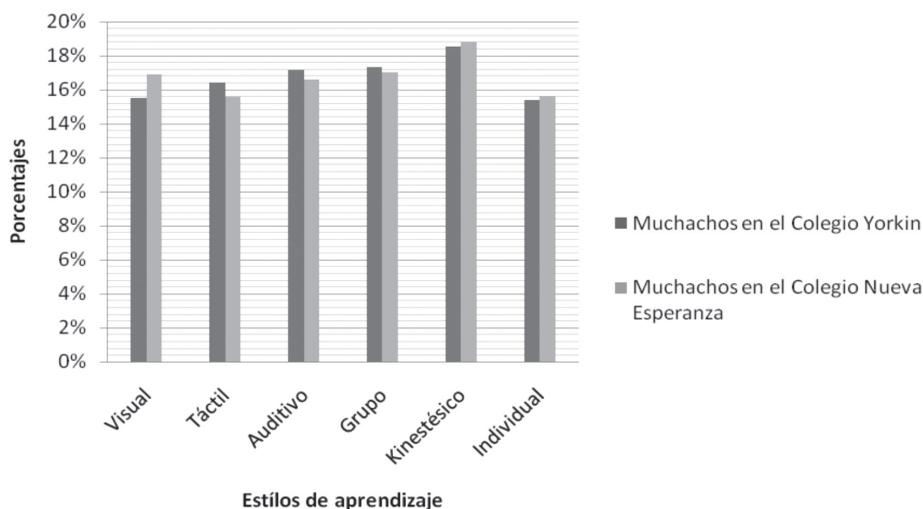
Un muchacho describió su interés y el de sus compañeros, y así su interacción en el aula, en el Colegio Yorkin:

Dos o más estudiantes están preguntándome sobre mi trabajo. Yo le pregunto a uno el por qué no está poniendo atención a su profesor. Me responde que igual está hablando en inglés conmigo. Entonces, le pregunto si estuviera participando en la clase si no fuese porque yo estoy aquí, y responde “sí”. Luego, le pregunto por sus compañeros que están en la parte de atrás de la clase y dice que están ahí porque seguro no les interesa la clase. (Comunicación personal, 28 de agosto de 2010)

El párrafo anterior muestra claramente las interacciones de los varones en el aula. Si están interesados en el tema o en las actividades de la clase, se involucran con sus profesores y sus compañeros; esto es cuestión de una decisión. Gurian et al (2008) afirman que “mucho del éxito futuro del cerebro del adolescente en el mundo dependerá no sólo de cómo aprende a tomar decisiones positivamente sino también en cómo los adultos a su alrededor le ayudan a su cerebro a aprender” (p.69). Así, los profesores deberían enfatizar la manera de

enseñar a los varones pues son los responsables de crear la conciencia creativa en ellos para saber qué hacer o qué deben hacer. En consecuencia, la naturaleza de los patrones de interacción de los varones se puede entender al analizar su aprendizaje y estilo cognoscitivo.

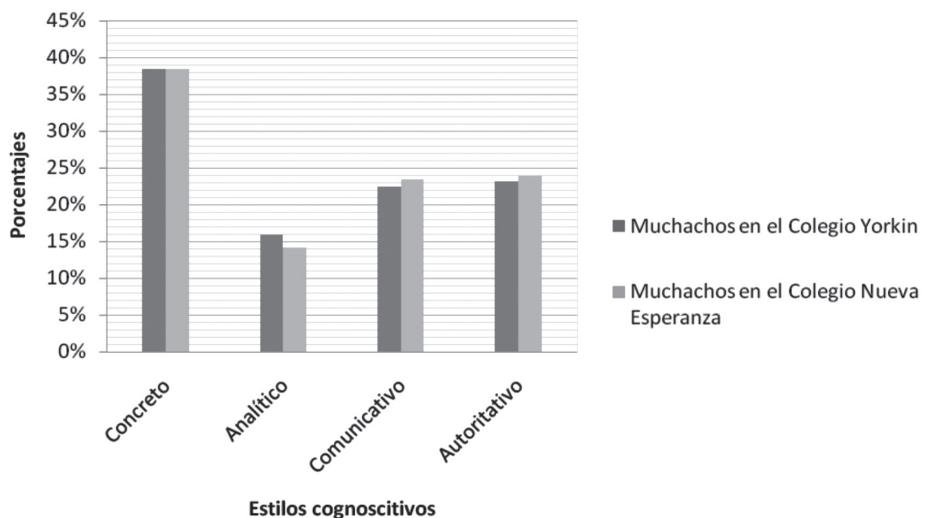
**Ilustración 1**  
**Percepciones de los estilos de aprendizaje**



El análisis del primer cuestionario demostró que los varones en ambos contextos exhibieron mayor preferencia por el tipo de aprendizaje kinestésico. En este sentido, demostraron preferencia por las actividades en donde aprenden al hacer algo en la clase, ya sea por medio de representaciones o actividades físicas que lleven movimientos. Su segunda opción en ambos contextos fue el estilo de aprendizaje interpersonal o de grupo. Así se involucran en actividades en las que tienen que cooperar en parejas o en grupos; a menudo esperan más trabajos similares. Finalmente, su tercera preferencia difirió de un colegio a otro. En el Colegio Yorkin los varones prefieren el estilo de aprendizaje auditivo. Los estudiantes con esta preferencia son mejores escuchas pues les gusta que se les den las instrucciones oralmente y recuerdan mejor cuando escuchan en clase que cuando leen; por lo tanto, aprenden mejor cuando escuchan a alguien. Por lo contrario, los varones en el Colegio Nueva Esperanza prefieren el estilo de aprendizaje visual. A los estudiantes con esta preferencia les gusta leer lo que el profesor escribe en la pizarra, recuerdan mejor al leer las instrucciones y aprenden mejor al leer sus libros de texto que al escuchar a alguien. Otros estilos de aprendizaje como el táctil y el individual mostraron cierto nivel de aceptación entre los varones en ambos contextos pero con menos impacto que su preferencia de aprendizaje. Aunque las elecciones de los estilos de aprendizaje de

los varones variaron en proporciones gradualmente mínimas, sus primeros tres estilos evidencian las preferencias de los estudiantes por el tipo de actividades de aprendizaje que les ayudan a interactuar en el aula de idiomas. Asimismo, se analizaron los estilos cognoscitivos para aprender más de los patrones interactivos de los estudiantes en el aula de idiomas en ambos contextos, el mixto y el diferenciado. De acuerdo con Richards y Lockhart (1996), “los estilos cognoscitivos se pueden entender como predisposiciones a ciertas maneras de enfocar el aprendizaje y están íntimamente relacionadas con los tipos de personalidad” (p. 59). Así, los estilos cognoscitivos de los varones se identificaron para entender sus patrones de interacción en el aula de idiomas basándose en sus propias percepciones y sentimientos en relación con sus preferencias de aprendizaje.

**Ilustración 2**  
**Estilos cognoscitivos**



Ambos grupos de varones demostraron tener estilos cognoscitivos similares, con preferencia del estilo concreto, las actividades manuales y una aversión por las actividades típicas del aula, generalmente un estilo que consiste en un aprendizaje activo y directo. Así, se les permite manejar y procesar la información que tiene valor inmediato para ellos con un constante cambio de ritmo. De igual manera, esto favorece a los espontáneos y curiosos, dispuestos a asumir riesgos. A un menor nivel, se demostraron estilos comunicativos, autoritativos y analíticos. Los dos estilos cognoscitivos, como segunda opción en ambos contextos, el comunicativo y el autoritativo, están relacionados con: 1) un proceso social de descubrir nuevas cosas y aprender por medio de las actividades grupales en las cuales la comunicación es esencial; 2) como medio para obtener información

y dirección de un tutor, es decir, supervisión constante y ayuda en las actividades de aprendizaje, corrección de errores y aceptación de trabajos exitosamente terminados.

Finalmente, un estilo analítico demostró ser parte del proceso de aprendizaje de los varones en ambos entornos pero a un nivel mínimo. Esto significa que a algunos varones también les gusta trabajar en tareas aparte, tratando de analizar algo por ellos mismos y haciendo las actividades de una manera más seria; comprometidos a terminar dichas tareas con éxito (Richards y Lockhart, 1996, p. 60). Los estilos cognoscitivos como los demostrados por los estudiantes en ambos colegios y el grado de impacto en sus preferencias de aprendizaje confirman que los varones son en realidad aprendices activos y competitivos, quienes con actividades que impliquen reto e importancia, lograrán con éxito sus tareas de aprendizaje y participarán con más entusiasmo en el aula de idiomas.

## Conclusiones

El resultado del estudio reveló ciertas similitudes entre los varones en el aula mixta y diferenciada por medio de la interacción en la clase y las situaciones de aprendizaje. Se demostró que los varones necesitan más espacio del que tienen para llevar a cabo sus trabajos e interactuar eficientemente en la clase. De igual manera, se discutió la utilización de las actividades de aprendizaje en que el movimiento físico es una parte integral, pues éstas favorecen los estilos de aprendizaje de los varones; los estudiantes no deben estar sentados, quietos y en silencio todo el tiempo para poder aprender mejor. Necesitan profesores seguros que los animen, motiven y automáticamente los hagan involucrarse eficientemente en las actividades de la clase. Asimismo, necesitan encontrarle sentido a las actividades de aprendizaje que les proponen los profesores de idiomas; por ejemplo, educadores que traen controversia al aula y animan a los varones a involucrarse y aprender. Se observó que los muchachos necesitan actividades atractivas, profesores que utilicen elementos de sorpresa en el aula y hagan de sus clases algo impredecible y, de este modo, ajusten las actividades a los estilos cognoscitivos y de aprendizaje de los varones. Si se identifican y analizan las diferencias en estas dos áreas, los estudiantes cambiarán sus patrones de interacción considerablemente. El desinterés de los estudiantes se convertiría en disposición para llegar a ser aprendices activos en una clase que satisface sus necesidades, su "singularidad" en un idioma extranjero (Gurian, Stevens y Daniels, 2005, p. 23). Pocas diferencias han emergido del análisis de la información, ya que los varones en aulas mixtas adoptaron un papel de aprendiz pasivo pues a las mujeres se las dieron mejores condiciones para interactuar y participar pues el contexto del colegio les favorece y sus profesores prefieren sus estilos de aprendizaje.

Los estilos cognoscitivos demostrados por los muchachos en ambos colegios y el grado de impacto en su preferencia de aprendizaje confirman que en realidad son aprendices activos y competitivos, quienes con actividades que impliquen un

reto e importancia, lograrán con éxito sus tareas de aprendizaje y participarán con más entusiasmo en el aula de idiomas. Los varones en ambos contextos demostraron ser estudiantes orientados por tareas, quienes prefieren el estilo de aprendizaje kinestésico y el concreto; lo cual es evidencia de su predicción por este patrón de interacción; como Richards y Lockhart (1996) lo habían descrito, “(...) así como no es necesario etiquetar a los estudiantes de acuerdo a sus estilos cognoscitivos, es importante tratar de identificar cuáles enfoques de aprendizaje les favorecen y ajustar la enseñanza a sus preferencias” (p. 62). De modo que ante lo demostrado por estos patrones de interacción por medio de la participación de los varones en las tareas de aprendizaje en estos contextos, los profesores deben ajustar su planeamiento a los estilos de aprendizaje de sus varones, pues cuanto más conozcan los profesores los estilos de aprendizaje de sus varones, más eficientes serán sus estrategias al enseñar un idioma extranjero.

## Bibliografía

### Libros y recursos en línea

- Bonder, Gloria (1998). *Construcción de la Igualdad de Oportunidades Educativas, Según el Género, en Escuelas Líderes*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Fleming, Ivette (2006). *Informe Sobre Equidad de Género en el Ámbito Educativo en Costa Rica*. En <http://mail.google.com/mail/?shva=1#search/ivette+fleming>
- Gärderfors, Peter (2007). Understanding Cultural Patterns. In Marcelo M. Suárez-Orozco (2007). *Learning in the Global Era*. California: University of California Press.
- Gurian, Michael y Peggy Stevens (2005). *The Minds of Boys*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gurian, Michael, Kathy Stevens y Kelly King (2008). *Strategies for Teaching Boys and Girls*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gurian, Michael, Kathy Stevens y Peggy Daniels (2009). *Successful Single-Sex Classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Neu, Terry W. y Rich Weinfeld (2007). *Helping Boys Succeed in School*. Texas: Prufrock Press.
- Norfleet-James, Abigail (2007). *Teaching the Male Brain*. London: Corwin Press.
- Richards, Jack C. y Charles Lockhart (1999). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Sax, Leonard (2005). *Why Gender Matters*. New York: Doubleday.

### Entrevistas personales

- Patrick Hicks. Comunicación personal. 28 de setiembre de 2009.
- Luis Gómez. Comunicación personal. 28 de agosto de 2009.

