

# Módulo 7 - Dificultades de aprendizaje en lenguas extranjeras

## 1. Introducción

El presente módulo tiene como objetivo comenzar a establecer algunos criterios organizadores de lo que suele denominarse *dificultades de aprendizaje en segundas lenguas*, ya que contempla deficiencias específicas que pueden o no correlacionar también con otros tipos de problemas cognitivos en otras áreas.

Partimos de la base de que hay alumnos que aprenden solos, apenas con un pequeño libro básico entablan contactos con nativos y van abstrayendo las reglas, y comienzan a comunicarse logrando incrementar sus niveles de conocimientos en poco tiempo y con buenos resultados. En el otro extremo, están aquellos que luego de reiterados intentos de aprendizaje sistemático y forzoso terminan asumiendo que no tienen *facilidad* para los idiomas, apoyados por la idea de muchos docentes que transmiten que *hay gente que no aprende*. Y es probable que esto suceda, ya que efectivamente hay gente que tiene serias dificultades, incluso insalvables. Hay alumnos que aprenden sin problemas y lo harían a pesar de malas prácticas docentes, pero hay otros que necesitan de una intervención más cuidadosa y personalizada. Es parte de la tarea docente saber atender a aquellos que no aprenden tan fácilmente.

Como primera medida, es necesario que el docente tenga en mente un repertorio tanto de las dificultades posibles como de las estrategias para intentar resolverlas, antes de rotular a ciertos alumnos. Hay casos que exceden las posibilidades de acción del docente, pero otros son simple y llanamente producto de prácticas poco reflexivas.

En el tema de las lenguas extranjeras esto se debe a que las alternativas que se enseñan para resolver dificultades están relacionadas con diferentes concepciones de lengua, pero raramente se acercan al otro eje sobre el cual se centra la clase: el alumno. Las dificultades de aprendizaje son un tema real, que tiene un potencial espectro de estudio, si se profundiza.

## 2. Desarrollo de las dificultades a nivel individual

Gran parte de la propuesta que detallaremos a continuación se basa en los conocimientos provenientes de la *Psicología cognitiva*. Es así como comenzaremos por uno de los principios básicos, aquel que postula que es necesario realizar un buen diagnóstico acerca de los procesamientos más afectados para elaborar planes de acción que ayuden al problema específico. Poner en foco al alumno, aún enunciado en términos tan simples, encierra una tarea nada sencilla.

Comenzando por las concepciones de lengua del docente y haciendo un esfuerzo por conjugar teorías podría verse lo siguiente:

El enfoque funcional–comunicativo privilegia el aspecto de la lengua como vehículo para la comunicación. Estudiar las distintas situaciones comunicativas es parte importante de este planteo. Pero, por otra parte, es real que las lenguas respetan códigos gramaticales, sistematizados. Es así como hay que encontrar, describir, analizar y trabajar los distintos

contextos en los que la lengua entra en funcionamiento, y luego llegar a la sistematización de las estructuras. Todo este conocimiento a su vez es necesario para hacer tareas, que requieran del uso de la lengua.

Creemos que el docente debe tener presente una gama de posibilidades de acción a modo de caja de herramientas, que le permitan ir diagnosticando y tratando los problemas con mayor especificidad: identificar dónde se presentan las mayores dificultades para intentar resolverlas. En tal sentido, debería ir testeando con cuál de los métodos el alumno evoluciona mejor, sin forzar la implementación de uno de ellos si ve que genera conflicto. Hay alumnos que necesitan de una sistematización rigurosa como la propuesta por el método estructuralista, pero también hay estudiantes que no tienen la capacidad de incorporar estructuras y se benefician más con un método comunicativo o por tareas. Desde este punto de vista, las teorías sobre la lengua y sus métodos de enseñanza pueden aportar una luz para prevenir posibles dificultades.

Las cuatro competencias: *hablar - leer - escuchar - escribir* son partes importantes del procesamiento cognitivo y se constituyen como habilidades diferenciadas. Podemos agruparlas, a su vez, en ejes: producción / comprensión.

Las características de cada uno de los ejes pueden tener elementos facilitadores o complejizadores. En las actividades de comprensión oral o escrita (escuchar, leer) la ventaja puede estar relacionada con el hecho de que es otro quien organiza el tema, planifica su emisión, provee el vocabulario y elige las estructuras sintácticas para expresarlo. Esto no ocurre en las actividades de producción oral o escrita (hablar, escribir), ya que es uno mismo el que tiene que hacer todo ese trabajo.

Sin embargo, la comprensión puede tener una desventaja: es otro el que controla los estímulos que, de desconocerse, dejan obstruida la comunicación. Una persona puede saber decir muchas cosas, pero si no entiende lo que le dicen, difícilmente pueda interactuar adecuadamente. Muchas veces, los alumnos prefieren escribir y hacer ejercicios gramaticales para evitar la frustración de un habla no fluente. En estos casos el docente debería incrementar las actividades para mejorar la producción oral y no la escrita. Si se avanza con los contenidos gramaticales, dejando el habla postergada, la brecha entre lo que el alumno sabe por escrito o en ejercicios y lo que el alumno produce se hace cada vez más grande.

### **2.1. Algunas dificultades específicas**

El diagnóstico básico podría surgir de la siguiente pregunta, *¿Cuál es el mayor problema de mi alumno?*

Las posibles respuestas serían las siguientes:

1. *que no entiende*
2. *que no recuerda*
3. *que no produce*

En este punto es importante el orden, ya que difícilmente se pueda producir si no se recuerda y menos aún si no se entiende.

Nota: partimos de la suposición de que, en los cursos para adultos, el alumno tiene una motivación para aprender, ya que generalmente opera el principio de *no obligatoriedad*: en la mayoría de las clases de lenguas extranjeras se estudia por propia voluntad o necesidad. Sin embargo, sí puede ocurrir que determinado tipo de clases no favorezca la motivación. Este tema será desarrollado en el apartado final de este módulo.

En un primer estadio podemos pensar que los problemas de atención pueden estar rigiendo también todo el proceso de aprendizaje. Una persona con déficit de atención tendrá dificultades mayores para concentrarse en las explicaciones, los textos, la escritura. Sin embargo, los problemas de atención, cuando no responden a una patología específica, generalmente se vinculan con la motivación y con el tiempo y esfuerzo dedicados a las tareas. El docente debe ir regulando el grado de fatiga y la capacidad de atención de los alumnos, tratando de alternar diferentes formatos durante la clase a través de juegos, canciones, videos, actividades de búsqueda de información, elaboración de proyectos, focalizando en los intereses del estudiante y aportando formatos atractivos y variados.

Ahora retomaremos los puntos enunciados anteriormente acerca de las dificultades que pueden surgir en el aprendizaje de la segunda lengua.

**Entendimiento:** Que un alumno *no entienda* puede tener distintas causas:

- a. *Que no haya interlengua entre docente y alumno.* En este punto habrá que recurrir a los aspectos visuales e imágenes para comenzar a generar los primeros puntos de acercamiento. En este caso, habrá que preparar material adecuado para el aprendizaje. La única dificultad que se presenta es la siguiente: si el docente no homogeniza el tipo de objetos que está presentando puede haber confusiones. Frente a la palabra *taza* con su correspondiente señalamiento, el alumno puede no saber si ese término se refiere al color, material, contenido de la misma o al objeto. Es por eso que es conveniente seguir el mismo patrón: tasa, vaso, plato y tratar de que los colores, diseños y tamaños se mantengan. De ese modo se evitan posibles dudas. En general, si bien no es recomendable apelar a la traducción en caso de que se conozca la lengua del alumno, sí es una realidad que hay casos en los que resulta de ayuda. De todos modos, recurrir a la traducción puede ser útil en los primeros momentos, pero es recomendable no utilizarla, porque luego resulta mucho más complejo no traducir todo el tiempo o, lo que es peor, que el alumno no esté traduciendo todo el tiempo. Cuando no se sabe si el alumno tiene o no una determinada categoría en su lengua, sí es necesario cuidar más la presentación de los temas.
- b. *Que en su lengua no exista una determinada categoría.* Por ejemplo, género como categoría morfológica obligatoria. En tal caso es necesario reponerla. El modo de hacer esto es configurar la categoría a enseñar a partir de la asimilación de elementos que la conformen, teniendo especial cuidado en la selección de ejemplos. Es así como resulta conveniente presentar en un primer momento ejemplos paradigmáticos y no aquellos más limítrofes. En nuestro caso particular del español, primero los objetos concretos terminados en *o*, para luego presentar los objetos concretos terminados en *a*. No hay

mucho misterio en estas explicaciones. Pero sí es necesario, por ejemplo, presentar las palabras sin artículo, para que el alumno pueda comenzar a inferir el género a partir de la terminación y luego poner el artículo correspondiente. Si el docente presenta las palabras con el artículo desde el comienzo, el alumno no relaciona que tiene pistas en algunas palabras para identificar el género. Las excepciones a las reglas deben darse recién cuando estén fijados los patrones de regularidad. Por otra parte, quizá no sea buena idea trabajar con sustantivos comunes (mesa, libro) y con personas (tío, tía) al mismo tiempo; ya que puede generarse la confusión de que todas las palabras cambian. Sobre todo, cuando los adjetivos sí varían siempre.

Muchas veces el modo de presentar los temas puede generar confusiones innecesarias y acarrear dificultades que podrían evitarse con presentaciones más ordenadas. Este dato es útil para algunos alumnos que tienen dificultad para seleccionar el estímulo correcto, cuando hay más de una posibilidad. Si dos estímulos compiten, como por ejemplo *el* o *la* en algunas palabras que pueden ser masculinas o femeninas, más allá de la razón lógica para tal asignación, el alumno tiende a seleccionar uno u otro indistintamente. Es útil, con algunos alumnos, presentar ciertas reglas por separado y fijarlas antes de pasar a la siguiente. Vale decir, es mejor no presentar en una misma clase todas las posibilidades de género, sino secuenciar la presentación mejorando la consolidación de una antes de introducir la siguiente. De lo contrario, al tener dos estímulos que compiten por igual, nunca sabrá cuál elegir. Lo mismo pasa con la pronominalización de OD y OI o con las reglas para formar imperativos afirmativos o negativos.

La creatividad no pasa por crear explicaciones exóticas, sino por saber cuándo pasar a los diferentes temas o apelar a distintos recursos cuando sea necesario reforzar sin avanzar.

- c. *Que exista la categoría, pero que en su lengua se categorice de modo diferente.* Eso ocurre por ejemplo con el portugués, donde hay casos en los que el género es diferente al del español (*nariz* es masculino), o la ubicación de los pronombres (*tengo que me levantar*). Si se conoce la lengua materna del hablante, hay que hacer fuerte hincapié en esas diferencias; si no se conoce, es posible que cueste encontrar el porqué de los errores persistentes en los alumnos. En estos casos, hay que tener presentes las diferencias y tratar de dar más importancia a las regularidades de la propia lengua, tratando de que este elemento se pueda incorporar más sistemáticamente. Para esto es importante saber las reglas que dominan el español y estar atentos a las producciones de los alumnos, tratando de aislar los errores en sus producciones para abstraerlos y generalizarlos, con el fin de tener conciencia de por qué se producen y en tal caso comenzar a corregirlos. Examinar el patrón de errores de cada alumno ayudará a trabajar sobre sus dificultades particulares de un modo más eficaz.
- d. *Que no conozca el metalenguaje,* es decir, las palabras técnicas gramaticales para hablar de las categorías de la lengua: en ese caso habrá que decidir si se incorpora o no el metalenguaje. Esta dificultad aparece, por ejemplo, cuando se intenta introducir la pronominalización del OD u OI. Muchos alumnos no tienen conciencia ni siquiera de las

categorías *verbo, sustantivo o adjetivo*. En este punto el docente tiene que tomar una decisión, muchas veces influida por las necesidades del alumno, el tiempo que dure el curso, etc.

**Memoria:** Que un alumno *no recuerde* es un problema que puede tener diferentes orígenes:

- a. *que la información no ingrese a la memoria a largo plazo*
- b. *que la información no se mantenga en el tiempo*
- c. *que la información no se recupere*

Las diferencias en este tipo de problemas pueden discriminarse. Por ejemplo, se da la situación de que un alumno no recuerda una palabra, por ejemplo, *cenicero*, que ya ha sido vista con anterioridad. Entonces, la misma puede ser facilitada por el docente a partir de la primera sílaba. Si cuando el docente dice *ce*, el alumno rápidamente la recuerda, significa que la información sí estaba en la memoria, pero no podía ser recuperada. En ese caso habrá que trabajar en cómo organizar la información y las claves de acceso a la información. En tanto, si después de haber introducido las primeras sílabas de la palabra, no la recuerda, significa que la misma no ingresó o no se retuvo. En casos de problemas de recuperación, el trabajo del docente tendrá que apelar a recursos como ofrecer mayor exposición al vocabulario, como por ejemplo, poner carteles en el aula, permitirle trabajar con apuntes confeccionados por él mismo o apelar al recuerdo de ciertas palabras antes de comenzar conversaciones. Como veremos, en casos en los que la información no se retiene o no ingresa el trabajo es otro.

La manera de encarar la clase será específica, respondiendo a cada dificultad. Es así como resulta pertinente hablar de diferentes dificultades en los procesos de la memoria.

a. Cuando la información no ingresa, es necesario apelar a las distintas competencias. Es útil ver en qué modalidad se logran los mayores efectos: al escuchar o leer, al escribir o hablar. Muchas veces un alumno, cuando escucha una emisión, la procesa mejor que cuando la lee o viceversa, o cuando la repite. Como los procesamientos son diferentes, hay que explorar cuál es la modalidad que se encuentra menos afectada en los problemas de memoria y utilizarla para favorecer el aprendizaje. En estos casos es relevante también utilizar la *metacognición*. Se trata de la reflexión consciente sobre el propio aprendizaje, que resulta útil para incrementar los aprendizajes. En estos casos es pertinente reflexionar en conjunto con el alumno acerca de cuáles son las estrategias que implementa para el recuerdo y trabajarlas con él o sugerirle nuevas.

b. Si el problema es que la información no se mantiene, hay que tratar de generar redes conceptuales de léxico, tratando de organizarlas de modo que se ayude a su mantenimiento y recuperación. Enseñar el vocabulario a través de tópicos facilita su almacenamiento en conjunto. A su vez, si un alumno tiene dificultades para mantener la información en memoria, es útil ayudarlo con textos o canciones que refuercen el recuerdo. En este caso habrá que intentar trabajar conjuntamente las cuatro

competencias para que se beneficien mutuamente. Si estamos trabajando una estructura gramatical determinada, debemos hacer que la misma aparezca en distintas modalidades: canciones, textos, paráfrasis, escritura, ejercicios. De todas formas, es necesario que el docente trate de identificar en cuál de los alumnos se mejora el rendimiento; de modo tal de no torturar a todos con ejercitaciones si vemos que no repercuten de manera satisfactoria en sus aprendizajes. Es a esto a lo que nos referimos cuando hablamos de docente como portador de una *caja de herramientas*. Tiene que tener variados recursos que le permitan monitorear el aprendizaje del alumno, intentando ver cuál le resulta más productivo, para luego intensificarlo.

c. Organizar de mejor modo la información contribuye también a una mejor recuperación. Muchas veces también pegar láminas con dibujos o con textos o verbos ayuda a mejorar el recuerdo. El tema del vocabulario es crucial en este punto. Puede ser útil preguntar a los alumnos cómo hacen para recordar— si hacen fichas, si escriben, si repiten, si piensan cómo usarla en otras frases, etc. Las estrategias proporcionadas por algunos alumnos pueden resultar útiles para otros. Por ejemplo, el caso de un alumno que cada vez que buscaba una palabra nueva en el diccionario, la subrayaba; de ese modo, si en otra ocasión volvía a buscar esa misma palabra, podía saber si ya la había buscado antes, o si esa palabra era nueva. Si ya la había buscado antes, trataba de recordar en qué contexto lo había hecho y si podía usarla en distintos contextos o si era el mismo. Este tipo de dato tan simple puede ser útil a algunos estudiantes que suelen buscar con frecuencia en el diccionario.

Otro punto importante con este tipo de dificultades es tratar de que sea el alumno quien infiera las reglas. Toda aquella información que se construye es más fácil de ser recordada.

Nota: cuando existen dificultades de aprendizaje no es malo repetir o volver a lo mismo una y otra vez. Más aún, sobrecargar con información nueva y continuar con nuevas informaciones sin que se hayan consolidado formas básicas, hace que el alumno tenga la sensación de que no avanza. Es tarea del docente saber cómo volver a introducir los mismos temas y reforzar. El trabajo con materiales variados es lo que ayuda en estos casos.

En cuanto a dar tareas de repetición mecánica por escrito, esto sólo es conveniente con los alumnos que demuestren progresos a partir de la realización de las mismas. Quizá muchos aprendan mejor teniendo que ir a investigar sobre un tema, preguntando a alguien, buscando en Internet, grabando conversaciones de nativos, etc. Como ya vimos en módulos anteriores, las tareas pueden darse desde los niveles iniciales, graduando el nivel de dificultad y muchas veces mejoran la sensación de confianza.

**Producción:** Con la producción oral puede haber dos problemas importantes:

a. La falta de fluidez. En estos casos es conveniente privilegiar el aspecto comunicativo por sobre los aspectos de corrección gramatical. Muchas veces es mejor no corregir a los alumnos hasta que puedan armar frases, aun incorrectas. Privilegiar el aspecto

comunicativo es una decisión que muchas veces hay que adoptar en los primeros momentos, sobre todo para evitar frustraciones. Al aprender los rudimentos de una nueva lengua es demasiada información la que hay que procesar on line. Sólo para poder decir *la mesa es grande y antigua* se necesita el conocimiento de diferentes informaciones que deben procesarse al mismo tiempo. Primero, recordar que *mesa* es femenino y que antes de un sustantivo femenino hay que anteponer un artículo femenino también en concordancia. Luego hay que pensar si se trata de una característica permanente o variable para discriminar *ser* de *estar* y luego pensar que se trata de una tercera persona singular *es* y luego poner otra vez en concordancia la palabra *antigua* que sí cambia la concordancia y la palabra *grande*, que no varía porque termina en *e*. Toda esa información está procesándose al mismo tiempo. Es probable, entonces, que este proceso lleve tiempo, debido a la sobrecarga que se da en la memoria operativa al querer producir. Por eso es conveniente, en un principio, sólo corregir los errores de lo que se quiera ir asentando. Si se está pensando en la concordancia y el alumno se equivoca en el verbo, no es necesario corregirlo. Hay que saber ir por objetivos. Este tema se verá con más detenimiento en el siguiente módulo, ya que requiere de atención especial.

En este punto sí puede resultar ser un buen recurso aquel que propone ayudar a recordar, ejercitando frases que puedan ir recordándose, aumentando su extensión. -¿Cómo es tu casa? -*Mi casa es antigua.* -*Bueno, tu casa es antigua, y ¿es grande?* - *Sí. Bueno, tu casa es antigua y grande. ¿Es cara?* -*No, no es cara.* -*Bueno, ahora describime tu casa.* La idea es ir aumentando por partes la extensión de las frases de los alumnos. Muchos de ellos no sienten confianza y les resulta muy frustrante no poder expresar lo que quieren. Es así como es necesario comenzar a desmenuzar los enunciados y ayudar luego a que produzcan otros de mayor extensión. Fragmentar las tareas es necesario para comenzar la producción.

Es importante no trabajar varias estructuras a la vez cuando se nota que un alumno puede tener problemas en su fluidez. Es así como se puede partir de una ilustración, una reproducción de un cuadro o la descripción de personas. Trabajar con distintos soportes las mismas formas es un modo de ejercitar la fluidez, ya que permite consolidar formas aplicables a distintos contextos. La ventaja de este tipo de tareas es que el alumno tiene el estímulo y está forzado a decir lo que se ve y no inventa en función de lo que sabe. Esto es útil para poder indagar en sus conocimientos y para conseguir que vaya avanzando. En estos casos es necesario que lo que se describa sea relevante. Por otra parte, recordar los protocolos útiles de presentación (cómo se llama, qué hace, de dónde es, qué le gusta) también puede ser una buena estrategia, ya que permite que ciertas frases útiles comiencen a ser parte del repertorio común del alumno. Hay estructuras que, en ciertos alumnos es bueno que estén automatizadas, porque pueden ser el sustento de nuevos aprendizajes.

Asimismo, también es importante, cuando un alumno no produce con fluidez, hacer ejercicios que ofrezcan más de una posibilidad. Comenzar con preguntas que requieran elaborar desde cero toda la información puede resultar muy difícil. Es así como, ante la pregunta *¿qué hiciste ayer?*, es una mejor opción *¿Ayer fuiste al cine? ¿Te levantaste temprano o tarde?* A esto se le puede pedir que responda con frases completas. De todos

modos, aun cuando respondiera con palabras sueltas, estaría pudiendo mantener una conversación que le permitirían ganar confianza.

Muchas veces el problema de fluidez parte de dificultades con el vocabulario. En tal caso, como actividad previa, quizá sea bueno recordar las palabras conocidas sobre un tópico, antes de empezar a hablar sobre él. De este modo se estaría mejorando no sólo la memoria, sino que también se estarían facilitando los términos relacionados con la temática particular y proporcionando los que se desconocían. Este recurso es útil también en la comprensión lectora o auditiva.

En este punto es necesario ir viendo cómo hacer con los distintos ejercicios para no generar frustración. Es conveniente utilizar preguntas guiadas, en las que se den dos opciones y luego hacer preguntas abiertas. Siempre hay que tener a mano “andadores” sobre los cuales avanzar si el alumno presenta dificultades.

b. La producción con errores. Si el alumno ya tiene fluidez, como puede ser un alumno brasileño que hable el conocido *portuñol* éste es un tema que hay que negociar con él. Hay que pactar cuáles son sus intereses. Si lo que quiere es hablar español y no portuñol, es necesario acordarlo. En caso de acuerdo, tiene que haber una baja en la velocidad de producción (ya que la fluidez comunicativa está lograda) y tratar de reflexionar hasta producir correctamente. Sobre la base de la producción correcta es que luego se va a lograr nuevamente la velocidad y fluidez. En todo momento hay que crear un consenso de habla, quizá más lenta, hasta lograr producciones con bajos índices de errores.

La escritura. Uno no escribe como habla. Fundamentalmente hay características propias de los distintos tipos textuales de escritura que es necesario enseñar a los alumnos. Por tal motivo, trabajar con los distintos tipos textuales y la selección léxica particular que se realiza en cada uno de ellos, debe ser parte también del trabajo con el alumno. Muchas veces la escritura, por ser una actividad más reflexiva, puede ser una buena retroalimentación para la producción oral, ya que permite reflexionar más en detalle sobre algunos errores que en el *fluir* de la conversación resultan imperceptibles. Esto a veces es más notorio en los alumnos que hablan otras lenguas similares y agregan terminaciones en las palabras que son imperceptibles para el oyente pero que se ven claramente en las producciones escritas. De todos modos, en cualquier caso, la escritura aporta muchos elementos que permiten reflexión; pero no esto no siempre va a repercutir en la producción oral.

### **3. Diferentes estilos cognitivos**

Como estamos viendo, los alumnos pueden presentar variaciones en el modo de procesar la información y esto se debe a que existen diferentes estilos cognitivos, propios de cada individuo. Algunos aprendizajes correlacionan con este hecho.

Si bien el tema de los estilos cognitivos tiene una amplia gama de estudios y diferencias, nos centraremos en aquellos que postulan que se trata de una variación individual de los *modos* de percibir, recordar y pensar, o como formas distintas de aprehender, almacenar, transformar y



emplear la información. Los estilos cognitivos se refieren no sólo a las formas características en que los individuos organizan conceptualmente su entorno sino también a las formas características en que esos mismos individuos actúan cognitivamente sobre tal entorno y los problemas que en él se les plantean.

Aunque los más conocidos son la reflexividad-impulsividad y la dependencia- independencia de campo, existen otros que detallaremos también a continuación.

- *Estilo de dependencia – independencia del campo (DIC)*. Las personas que tienden a percibir la información de manera analítica y sin dejarse influir por el contexto se denominan independientes. Los dependientes perciben de manera general y se ven influidos por el entorno y el contexto. Esta categoría hace referencia al grado en que la persona percibe una parte del campo perceptivo como separado del contexto que lo rodea, en vez de hacerlo como si estuviera incluido en él; o al grado en que la organización del campo predominante determina la percepción de sus componentes; o, por decirlo en palabras corrientes, el grado en que la persona percibe de manera analítica. Por tanto, los sujetos que tienden a percibir la información de manera global y siguiendo la influencia del contexto reciben la denominación de dependientes de campo, mientras que los que tienden a percibir de manera analítica y sin dejarse guiar por el contexto son los independientes de campo, aunque no conviene olvidar que éstos no son más que dos casos extremos de un continuo que es donde se sitúa una buena parte de los sujetos.

Los dependientes de campo son más fácilmente influenciados por el contexto externo o social que los independientes de campo. En consecuencia, resulta evidente que el tema de la motivación no puede recibir un tratamiento que ignore las diferencias en cuanto a la DIC ya que éstas pueden ser una útil herramienta para que el profesor pueda comprender, por ejemplo, por qué el mismo reforzamiento produce diferentes efectos en distintos alumnos o qué tipo de medidas conviene tomar para favorecer el desarrollo de la motivación intrínseca en todos los alumnos de una clase.

Por otro lado, y en lo que atañe a los aspectos más cognitivos de la conducta, los dependientes e independientes de campo parecen diferir claramente en el uso de lo se llama «mediadores del aprendizaje», es decir en los instrumentos o procesos cognitivos que les permitan estructurar u organizar el material que deben aprender. Los dependientes de campo adoptan una estrategia más pasiva que los independientes de campo que, por el contrario, optan por utilizar un procedimiento de formulación y comprobación de hipótesis. Es decir que mientras que los primeros simplemente van acumulando datos progresivamente a partir de la información que se les da sobre cada ejemplo, hasta que llegan al descubrimiento del concepto, los segundos utilizan esta información como instrumento corrector de sus hipótesis para confirmarlas o falsarlas y construir el concepto. Por tanto, es preciso no olvidar que las diferencias entre dependientes e independientes de campo a este respecto, al igual que en otros muchos, implica una distinción cualitativa.

- *Reflexividad – impulsividad*: Estas características se relacionan con la rapidez para actuar y resolver situaciones problemáticas. Junto a la rapidez encontramos la eficacia. Los individuos que actúan de manera impulsiva responden más rápidamente pero cometen más errores, los

reflexivos analizan las respuestas antes de darlas, tardan más pero son más eficaces. Este es el estilo cognitivo que más incide en los procesos educativos.

- *Estilo de conceptualización*: se refiere a la forma en que un sujeto clasifica un conjunto de objetos heterogéneos cuando no se le deja total libertad para que los agrupe en los conjuntos que desee. Las investigaciones realizadas mostraron que las dos formas básicas de comportarse ante esta tarea consistían o bien en agrupar los objetos en un número escaso de categorías, de carácter más bien abstracto, basadas en sus semejanzas conceptuales o bien en utilizar un amplio número de categorías, basadas en las abundantes diferencias perceptivas de los objetos y, por tanto, en características concretas. Esta última tendencia era la característica de los sujetos más pequeños y la anterior, como puede suponerse, de los de más edad.

- *Control restrictivo-control flexible*: se refiere a la mayor o menor sensibilidad del sujeto frente a la interferencia entre dos modalidades cognitivas. A menudo se ha utilizado una variación de la conocida prueba de Stroop, es decir una tarea en la que el sujeto debe leer nombres de colores escritos en un color distinto al del color al que se refieren. Por ejemplo, leer la palabra *verde* que está escrita en color amarillo. Los sujetos que logran superar esta interferencia son considerados con un control flexible. Existen claras diferencias en este estilo cognitivo entre sujetos de diferentes edades. Los niños más pequeños resultan ser bastante más sensibles a la interferencia y se distraen con bastante facilidad y frecuencia, por lo que se mantiene que con la edad se va adquiriendo un control más flexible.

- *Nivelamiento-agudización (leveling-sharpening)*: hace referencia al grado en que una persona es capaz de mantener en su memoria la imagen de estímulos que se le han presentado en el pasado; cuando se le pide que lo comparen con estímulos que le son presentados más tarde, algunas personas tienden a ignorar (nivelar) las diferencias, mientras que otras tienden a resaltarlas.

- *Escudriñamiento (scanning)*: se relaciona con la mayor o menor capacidad del sujeto para verificar sus juicios o estimaciones respecto a estímulos perceptivos, ya se trate de ilusiones perceptivas, o de tareas de emparejamiento.

Además de estos estilos cognitivos también suele citarse algún otro escasamente estudiado desde un punto de vista evolutivo como la tolerancia o intolerancia frente a la inestabilidad, que se refiere a la disponibilidad del sujeto para aceptar experiencias que difieren de las usuales o de lo que el propio sujeto sabía o conocía.

Hay autores que se han dedicado además de a la dependencia-independencia de campo a las siguientes dimensiones: autoritarismo, rigidez e intolerancia a la ambigüedad, dogmatismo, complejidad cognitiva y complejidad integrativa.

*Reflexividad-impulsividad, dependencia-independencia de campo* Nos hemos centrado, por nuestra parte, en estos dos estilos cognitivos que, como hemos indicado, son los más conocidos y los que han dado lugar a más investigaciones.

La reflexividad se asocia con la independencia de campo y la impulsividad con la dependencia.

Cada persona participa en diferente medida de estos estilos cognitivos, lo cual genera también diferencias en los estilos de aprendizaje. Es importante que el docente conozca los **Estilos de Aprendizaje** de su alumnado para poder favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje: algunos estudios proponen los siguientes.

**Estilo Activo.** Son personas abiertas, entusiastas, sin prejuicios ante las nuevas experiencias, incluso aumenta su motivación ante los retos.

**Estilo Reflexivo.** Son individuos que observan y analizan detenidamente. Consideran todas las opciones antes de tomar una decisión. Les gusta observar y escuchar, se muestran cautos, discretos e incluso a veces quizá distantes.

**Estilo Teórico.** Presentan un pensamiento lógico e integran sus observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Buscan la racionalidad, la objetividad, la precisión y la exactitud.

**Estilo Pragmático.** Son personas que intentan poner en práctica las ideas. Buscan la rapidez y eficacia en sus acciones y decisiones. Se muestran seguros cuando se enfrentan a los proyectos que les ilusionan.

Toda esta información puede ser útil cuando vemos que un alumno no aprende, ya que podemos ver qué tipo de aprendizaje sea mejor de acuerdo a estilo cognitivo particular.

#### **4. Los grupos de alumnos de lengua extranjera**

En las prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras en clases grupales hay una constante que no escapa a la mayoría de los docentes: la enorme demanda que genera. Y esto es, en parte, por la poca conciencia de la complejidad de variables que transitan en dos o tres horas de clase.

Quizá el primer paso sea poner en el tablero todas las posibles jugadas que se pueden aparecer para luego multiplicarlas cuando algunas de ellas compartan el mismo espacio y tiempo dentro de un mismo grupo.

Las variables a presentar están ordenadas aleatoriamente debido a que resultaría engañoso e inexacto intentar imponer un orden en este caso.

#### **Variables presentes en las clases de ELE**

1. **Estilos cognitivos:** distintos modos de aprender. Inteligencias múltiples. Los alumnos tienen particularidades en su habilidad para aprender. Por tanto, ejercicios que son útiles para unos, no siempre tienen el mismo grado de efectividad en otros.
2. **Dificultades específicas en el aprendizaje:** dislexias, dificultades de retención o recuperación de la información en memoria. Muchos alumnos tienen dificultades cognitivas que les dificultan aún más su aprendizaje. Hacer frente a dificultades específicas también debería ser parte de las herramientas con que cuente un docente

para evitar encasillar al alumno y pretender más o menos rendimiento en su aprendizaje. Sin embargo, con algunas patologías es muy difícil trabajar, porque requieren de un trabajo profesional fuera del ámbito docente.

3. **Diferencias en los recorridos educativos:** las distintas pedagogías de la historia escolar/ educativa del alumno. En cada país el aprendizaje tiene diferentes características. En Japón, por ejemplo, los alumnos están menos acostumbrados a debatir con el docente, y las prácticas de enseñanza son de corte más estructuralista. No siempre el enfoque por tareas les resulta satisfactorio a este tipo de alumnos. La enseñanza de idiomas en países europeos actualmente se lleva a cabo teniendo en cuenta enfoque más individualizados, siendo cada alumno participante activo en su aprendizaje.
4. **Diferencias marcadas en alguna de las competencias:** comprensión lectora, comprensión auditiva, producción oral, producción escrita. Un alumno puede tener muy buena escritura y ese desempeño no correlacionar con la producción oral, o viceversa. Algunos alumnos llegan a las clases habiendo aprendido de manera autodidacta, simplemente a través del contacto con otros hablantes. Este tipo de alumnos generalmente no tiene muchos conocimientos sobre el sistema estructural de la lengua y sí un gran dominio de estrategias comunicativas y su nivelación dentro de un grupo se hace por momentos polémica.
5. **Intereses diversos:** culturales, históricos, laborales, gramaticales, comunicativos, en alguna competencia particular.
6. **Necesidades diversas:** comunicativas, objetivos específicos laborales, investigación.
7. **Niveles de conocimiento de la lengua:** diferencias en los distintos conocimientos. Dentro de un grupo muchas veces los alumnos tienen distintos niveles, lo cual hace que se genere la dicotomía que sostiene que o uno se aburre o el otro no entiende.
8. **Variantes dialectales dentro del Español:** distintos alumnos pueden manejar la variante *vos, vosotros, leísmo, diferencias léxicas de región, fonológicas* u combinaciones de ambas.
9. **Niveles de conocimiento de su propia lengua:** el nivel de análisis y metacognición del alumno en su lengua materna varía no sólo en su forma de entender y hacer ciertos paralelos, sino también para seguir ciertas explicaciones. El metalenguaje puede ser útil en algunas explicaciones, pero esto depende del conocimiento del alumno de la terminología.
10. **Diferencias estructurales y/o alfabéticas con la L1:** alfabetos diferentes, sintaxis diferentes, mecanismos lectores diferentes. Dar clases a alumnos que no comparten la escritura alfabética del español remite a hacer tareas de reconocimiento de letras, que de lo contrario no es necesario realizar. Por otra parte, los hablantes de portugués y de italiano tienen mayores potenciales de comunicarse fluidamente desde los primeros tiempos, debido a las similitudes estructurales entre los idiomas.

11. **Conocimientos de otras lenguas:** este dato es relevante no sólo por el nivel de comparación y el hallazgo eventual de nuevas semejanzas, por sus posibles repercusiones neuronales (en estudio) sino también por su exposición a otros mecanismos de aprendizaje y reflexión de una lengua extranjera. Este último dato es valorado en tanto no se trate de un hablante bilingüe con adquisición simultánea de L1 y L2.
12. **Tiempos de aprendizaje:** los diferentes tiempos que hayan destinado o vayan a destinar los distintos alumnos para su aprendizaje. No es lo mismo quien estudie durante dos meses que lo haga esté por dos semanas. Hay necesidades más urgentes, ritmos y grados de profundidad que se requieren en la clase. Asimismo, dentro de un grupo no es lo mismo quien le destine tiempo extra al estudio, que quien sólo le reserve el tiempo de la clase.
13. **Actuación dentro del país:** los contextos en los cuales se desempeñe la persona (mayor o menor exposición a la lengua). Si está en el país pero se rodea de gente que habla su lengua y sólo habla español en clase tendrá un aprendizaje diferente a si está con hablantes nativos, o si está trabajando en su lengua, etc.

La pérdida de la ilusión de homogeneidad es un principio común a toda práctica docente en grupos. Saber qué hacer con las distintas alternativas generalmente se enuncia en términos de *desafío* quedando su resolución a cargo de la mal llamada *creatividad* de cada uno de los docentes.

En muchos grupos no hay disparidad y no es necesario apelar a estrategias *extra* para mejorar la clase. Sin embargo, en otros sí es necesario buscar recursos para superar diferencias supuestamente insalvables.

Como principio básico resulta muy importante reparar en el hecho de que los intercambios comunicativos sean lo más significativos posible, entendiendo por esto no sólo que sean relevantes para el alumno, sino que respeten la lógica de las conversaciones. Esto significa que es necesario que el docente trabaje pensando que en una clase hay diferentes personas y lo que le pregunte a uno tiene que ser importante para el otro, para que también se beneficie del intercambio. Es así como elaborar cuestionarios de respuesta única no es una opción a recomendar siempre. Si todos tienen la misma respuesta, ¿cuál sería el beneficio de escuchar al compañero si va a decir lo mismo que sé yo? Por ejemplo, si frente a una historia, el docente realiza preguntas literales que cada uno tiene que ir respondiendo en voz alta por turnos, no se estarían respetando principios comunicativos básicos: uno presta atención a algo que no sabe, no a lo que sabe. Sin embargo, pequeños cambios en el modo de formular preguntas pueden ayudar a evitar este tipo de cuestiones. En vez de describir lo que hay en la lámina, se puede reformular preguntando *¿qué es lo más te gusta de la lámina?* y *¿por qué?* De este modo, cada uno podría referirse a diferentes partes y, al poner en juego la subjetividad, tendría que estar respetando los principios de la descripción, que es el objetivo buscado.

*Pero cuando el grupo está muy desnivelado, de modo casi insalvable, es necesario desdoblar las actividades. Trabajar con enfoques estructuralistas con todo el grupo se torna muy*

*desestimulante: el que tiene más conocimientos se aburre, o el que no tiene tantos conocimientos no entiende. En este punto, cuando las diferencias son muy marcadas, el docente debería desdoblar y adecuar los conocimientos a los distintos alumnos, tratando de seguir el rendimiento individual de cada uno. En estos casos es necesario tener bancos de materiales que permitan que cada uno pueda explotar los conocimientos impartidos o reforzar los propios conocimientos de acuerdo a su nivel. A esto se lo llama tareas multidimensionales. Es mucho más estimulante ver que cada uno está trabajando e incrementando su nivel, sin necesidad de que todos compartan las mismas actividades dentro de la clase. En este punto, es necesario luego que se desarrollen actividades grupales que integren lo visto por cada uno, para que luego se beneficien con el contacto grupal. Aun un alumno que no sepa mucho de estructuras gramaticales puede estar ofreciendo informaciones a nivel de contenido que sean útiles para los alumnos más avanzados.*

Las críticas que se hacen al enfoque estructuralista son las relativas a que muchas veces no generan intercambios entre los alumnos, no explotando la riqueza que puede ofrecer el contacto con pares. El intercambio se realiza entre el docente y el alumno de modo individual, siendo poco el tiempo real en el que cada alumno utiliza la lengua. Esto se puede resolver, por ejemplo, aplicando estrategias de grupo. En vez de pedir a un alumno que se presente a sí mismo, se puede pedir que presente al compañero y que la información que no sepa, se la pregunte. De este modo, participan los dos y por otra parte, comienzan a ejercitar en la formulación de preguntas, que es un tema que resulta difícil para los alumnos.

El enfoque por tareas y el funcional buscan generar mayores intercambios entre los alumnos, para que utilicen la lengua durante el mayor tiempo posible durante la clase. El rol docente en este caso es ir viendo las necesidades que surgen para ir sistematizando.

Existen numerosos trabajos sobre las ventajas en el rendimiento de trabajar en grupo. En cuanto a la formación de los grupos, ésta debe quedar a criterio del docente, testeando el rendimiento de los alumnos cuando se agrupan espontáneamente y viendo en otras situaciones qué sucede si toma la decisión pedagógica de agruparlos él mismo. En tareas de descubrimiento, las tareas en grupo suelen ser muy importantes y un agrupamiento por niveles de conocimiento puede ser más provechoso. Una persona que tenga mayores conocimientos puede estar más entrenada en este tipo de tareas y puede evitar el efecto de construcción de su compañero si anticipa siempre sus tareas. En este caso, el docente debería ser quien agrupe a los alumnos para beneficiarlos con estas tareas.

Es necesario combinar el sentido común con los datos que proporcionan las investigaciones en este sentido. El tamaño ideal para un grupo de trabajo es algo difícil de determinar. El máximo aconsejable para cualquier tipo de clase grupal realizable en grupo es de cinco o seis. En los subgrupos de dos, en los que uno tiene la función de tutor, ya que es el que posee más conocimientos, pueden encontrarse ventajas y desventajas. Los efectos serán positivos siempre y cuando se cumplan los requisitos de la cooperación. En los grupos de cuatro, generalmente se dan parejas de dos y se plantean las mismas dinámicas, pero a veces resulta más fácil rotar a los participantes dentro del grupo. El peligro de los tríos es que muchas veces uno de los integrantes quede afuera de la tarea y sean sólo dos los que interactúen.

Aunque parezca que hablar de grupos cooperativos es una redundancia, hay que destacar el hecho de que muchas veces los grupos no lo son. Debe ser parte del trabajo del docente hacer que el grupo coopere entre sí. Para que un grupo sea cooperativo tiene que haber una dinámica en la que los dos miembros controlen el trabajo, jugando papeles coordinados en la realización de los procedimientos. Hay grupos en los que las interacciones pueden caracterizarse como *paralelas* o *asociativas*. En las actividades paralelas, se ve que los miembros del grupo comparten materiales e intercambian ideas sobre las tareas, pero uno no incide en el trabajo del otro haciendo, en realidad, dos tareas paralelas. La interacción asociativa se da cuando los miembros del grupo intercambian información relevante para la resolución de la tarea, pero ninguno llega a incidir en el trabajo del otro directamente, si bien ambos pueden beneficiarse del intercambio. Es el docente quien debe decidir en cada caso qué tipo de dinámica le interesa para los grupos, siendo generalmente la cooperativa la más beneficiosa, pero no necesariamente la única posible.

Al respecto, cuando la calificación sea grupal, habrá menos temor al fracaso y a la frustración, pero habrá menos implicaciones personales.

## 5. Motivación

En los trabajos sobre motivación, uno de los más útiles para pensar las clases de lenguas sea el conocido como *target*. El acrónimo TARGET trata de resumir el nombre de seis dimensiones o parámetros para la acción motivacional. Los seis parámetros son: *Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grupos, Evaluación y Tiempo*. Cada uno aporta elementos útiles a la hora de pensar la clase, que pueden incidir en la motivación de los alumnos. A continuación, vamos a detallar los mismos.

Tarea: hace alusión al modo en que el profesor realiza la selección y presenta una tarea. Hay tres elementos importantes al respecto: 1- Multidimensional. Es bueno que el alumno tenga la posibilidad de elegir entre diferentes tareas, cuando estén todas encaminadas a un mismo objetivo. Esto facilita el desarrollo de una motivación por el aprendizaje de un modo más eficaz y marca una diferencia importante respecto de una clase planificada en base a una actividad única para todos. Si se pretende aunar las actividades, puede ponerse a debate la elección de las tareas a realizar. Esto a su vez repercute en la sensación del alumno de que puede estar controlando de algún modo su aprendizaje, teniendo a disposición distintas alternativas para llegar a un mismo fin. 2- Dificultad moderada. Como ya vimos en el módulo anterior, los alumnos deberían estar realizando tareas que les impliquen cada vez un reto diferente. Sin embargo, si un estudiante tiene dificultades de aprendizaje, es recomendable que sienta que hay cosas que puede realizar, caso en el que no siempre hay que avanzar en niveles de dificultad. 3- Fragmentación de la actividad. Si nos limitamos a proponer las tareas desde el punto de vista del resultado final sin hacer una alusión sistemática a los diferentes pasos que nos permiten lograr ese resultado, potenciamos la aparición de actitudes de indefensión entre los alumnos menos preparados para hacerla. Por el contrario, cuando presentamos las tareas refiriéndonos al producto final a la vez que al proceso mediante el cual éste se consigue, facilitamos la reflexión sobre el proceso, y por tanto, la motivación por el aprendizaje.

Autoridad: existen profesores *autoritarios*, *permisivos* y *colaboradores*. Generalmente son los últimos los que facilitan el desarrollo de la motivación por el aprendizaje, dado que son los que trabajan a la vez la percepción de autonomía y responsabilidad. A la vez, consiguen un grado razonable de control pero de un modo indirecto, presentándose como facilitadores de la realización de las tareas, y al mismo tiempo promueven la participación de los alumnos en la toma de decisiones con respecto a las mismas.

Reconocimiento: Independientemente de cómo se evalúe el progreso de los alumnos, durante el desarrollo habitual de las actividades dentro del aula, el profesor se convierte en un punto de referencia, más o menos explícito, para la valoración de los alumnos. Con respecto a qué elogiar, parece claro que lo deseable es que el profesor elogie el esfuerzo y el progreso personal, insistiendo en que los errores son una parte más del proceso de aprendizaje. Para ello hay que tener en cuenta dos cosas, no basta con decir al alumno que se esfuerce y elogiarlo por ello si a la vez no se le señala el modo de realizar la tarea. Por otro lado, es difícil valorar el progreso si no lo evaluamos adecuadamente y no señalamos las vías a través de las cuales hay que progresar. El elogio en público favorece la aparición de comparaciones entre alumnos dentro del aula, aspecto que promueve un esquema motivacional relacionado con el lucimiento y no con el aprendizaje. Es por eso que es conveniente realizar los elogios en privado.

Grupos: El hecho de trabajar en cooperación con otros compañeros tiene evidentes ventajas motivacionales. Como vimos, el tema de las dinámicas grupales nos ocupó el apartado anterior, por la importancia que tiene dentro de las clases.

Evaluación: podremos decir que el parámetro de evaluación del rendimiento es uno de los que más incidencia tiene en muchos estudiantes. Este tema será objeto de reflexión exhaustiva en el siguiente módulo.

Tiempo: un ritmo acelerado de realización de las tareas suele repercutir negativamente con el rendimiento de determinados alumnos. Es relevante manejar de manera tolerante los tiempos, sobre todo en el caso de los alumnos más lentos. Se trata de hacer asignaciones de tiempo especiales para este tipo de alumnos sin que se rompa el ritmo de la clase. Este tipo de acciones es más fácil de llevar a cabo con tareas planteadas de modo multidimensional.

-----

*Hasta aquí presentamos los contenidos que consideramos más importantes dentro de esta temática. De tener más dudas o necesitar ampliación de algún tema, no dude en solicitárselo a su tutor*