AGENTE Y PRESTIDIGITADOR: EL PROFESOR DE LENGUAS Y LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN EL AULA

Lourdes Ortega

Universidad de Hawai

Resumen

En este trabajo, ofrezco una panorámica de la investigación de aptitud y motivación, las dos diferencias individuales en el aprendizaje de lenguas segundas que mejor han sido estudiadas hasta la fecha, y propongo estrategias concretas pedagógicas para los profesores de lengua que quieran aplicar a la docencia de aula los conocimientos que se destilan de tal investigación. Mi tesis principal es que es preciso amoldar la práctica docente a la diversidad de metas, anhelos, y estilos que albergan diferentes estudiantes en nuestras aulas, y que para ello el profesor de lenguas debe convertirse en agente activo de la enseñanza individualizada y en prestidigitador del aprendizaje colectivo e individual. Con el fin de hacer realidad este ideal, que es difícil pero no imposible, los profesores de lenguas deberán prestar gran atención a las dimensiones afectivas, sociales, y humanistas de la vida del aula, ya que estas tres dimensiones son fuerzas ineludibles a la hora de desarrollar nuestra capacidad profesional para entender, evaluar, y responder a las necesidades de aptitud y motivación que albergan diferentes estudiantes de idiomas a través de contextos diversos.

1. INTRODUCCIÓN

El título de este artículo se inspira en el libro de poemas titulado *El Prestidigitador de Los Cinco Sentidos* que publicó en 1926 el poeta mallorquín Jacobo Sureda (1901-1935). Como señala Mojarro Romero (2008: 6), Sureda es un "desconocido en las letras españolas" cuyo mayor reclamo a la fama literaria es, modestamente, haber sido amigo de Jorge Luis Borges. Yo debo

Centro Virtual Cervantes

confesar que, aunque ahora ya ansío leer su libro algún día, desconocía enteramente la obra de Sureda y tuve noticia de su sugerente título a través precisamente de Borges, que junto con Cortázar es uno de mis autores favoritos. Pero una vez descubierto el título, me fue irresistible trazar el paralelo entre la metáfora de la prestidigitación, el empleo deliberado y humanista de los cinco sentidos, y los retos a los que nos enfrentamos los profesores de lenguas cuando somos conscientes de la necesidad de amoldar nuestra práctica docente a la diversidad de metas, anhelos, y estilos que albergan diferentes estudiantes en nuestras aulas.

Y es que la enseñanza de lenguas, como la prestidigitación, requiere no sólo arte y técnica, sino también recursos materiales, la buena voluntad del público (no se puede hacer magia si la audiencia no está dispuesta a suspender la incredulidad natural del ser humano), y por último muchas tablas. Por ello, el objetivo de este artículo es doble. Primero, me propongo familiarizar al lector con el panorama actual de investigación sobre diferencias individuales en la adquisición de segundas lenguas, concentrándome en los dos temas que han sido mejor investigados hasta la fecha: la aptitud y la motivación. En segundo lugar, trazaré estrategias concretas pedagógicas para los profesores de lengua extranjera que quieran poner en práctica de aula estos hallazgos de investigación. Mi intención es equilibrar la aproximación al tema, que está fuertemente influida por mi identidad como investigadora, con una perspectiva realista, humanista, y contextualizada que tenga bien presente los retos concretos e importantes que conlleva esta tarea. Y es que, como veremos, se le pide al profesor de lenguas, ni más ni menos, que se convierta en agente activo de la enseñanza individualizada y en prestidigitador del aprendizaje no sólo colectivo sino también individual. La tarea, como veremos también, es ardua y meritoria pero no imposible.

Como parte de la voluntad de realismo, humanismo, y contextualización, intercalaré la exposición teórica con ilustraciones de datos recogidos de dos grupos de estudiantes de español como lengua extranjera, a los que impartí clase en un curso de "gramática y composición" en la universidad de Hawai en 1998. Los comentarios que mostraré fueron recogidos a lo largo de un semestre, dentro del marco cotidiano de actividades de clase y previo permiso de los estudiantes, que accedieron a participar en uno de mis estudios (Ortega 2000). La mayoría de ellos había asistido a clases de español durante dos años, pero su nivel de competencia lingüística todavía era intermedia y con gran margen de mejora. El lector podrá notar esto en la interlengua recogida, que he mantenido intacta en las ilustraciones. Espero que la forma de expresión no ahogue el mensaje importante que contienen los comenta-

Centro Virtual Cervantes

rios. Los nombres de los estudiantes que aparecen son pseudónimos para proteger su anonimato.

El siguiente extracto, que viene de la primera entrada de diario que les hice escribir ese semestre, muestra un perfil típico de estudiante de lengua española en este contexto estadounidense de enseñanza:

> Hola, Lourdes: Me llamo Liz Smith. Tengo diecinueve años y vivo en la isla de Maui todo mi vida. Ahora vivo en Honolulu con mi novio y dos amigos. […] Yo tengo una personalidad timida. No hablo mucho mas del tiempo. Pero ahora hablo mucho mas que dos años pasados. Este es porque mi novio es muy fuerte y hable mucho, y pues yo hablo mas. […] Todas las dias yo voy a la escuela y despues voy a mi trabajo. Yo trabajo a Cafe Bella. Es una fiambreria de italiana. Me gusta mucho, pero no tengo tiempo libre. Pero, cuando tengo un poco tiempo libre me gusta voy a la playa. Tambien me gusta nadar y correr. Tambien me gusta ir a los juegos de mi novio. Ello es un parte del equipo de futbol para Hawaii. […] Este es mi vida.

Como Liz Smith, cada uno de nuestros estudiantes de lengua llega a nuestras aulas con vidas, conocimientos, y deseos que son a la vez distintos y similares a las vidas, conocimientos, y deseos de todos los demás estudiantes que les rodean. Todo docente aprende pronto a apreciar esta aparente contradicción. Nuestros estudiantes son similares los unos a los otros porque comparten rasgos comunes que están relacionados con las características de nuestros respectivos contextos de enseñanza. Considérense, por ejemplo, las diferencias de contexto que emanan de la localización geográfica donde se enseña la lengua. Tomemos algunos ejemplos de la rica variedad representada en el congreso de ASELE: Alemania, Brasil, Canadá, Islandia, Japón, Namibia, Venezuela, y hasta 18 países diferentes, según mi cuenta. Otras diferencias no menos importantes derivan de las particularidades de cada sector institucional o de población de la enseñanza, también ampliamente representados en ASELE, tales como el español para fines específicos, como lengua de herencia cultural, en la Red, en educación infantil y primaria, para inmigrantes adultos, para sujetos sordos, para aprendices de lenguas afines, y muchos más. Cada contexto tiene sus características que demandan atención y adaptación, porque precisamente la especificidad de tales contextos variados dictan características a tener en cuenta, tales como edades, nacionalidades, niveles educativos y socioeconómicos, e incluso razones para querer (o tener) que aprender español. Sin embargo, tras los rasgos reconocibles comunes de cada contexto diferente, se alberga también una obstinada diversidad en cada individuo en nuestras aulas. Las perspectivas, reacciones, y necesidades

humanas, intelectuales, y educativas de cada uno son diferentes, y todo buen profesor debe saber responder a ellas con flexibilidad y profesionalismo, como nota Barrientos Clavero (este volumen). En este artículo, examinaremos dos frentes de acción y adaptación importantes: la aptitud y la motivación.

2. LA APTITUD

La aptitud se refiere al grado de facilidad natural que cada individuo posee para aprender nuevas lenguas. Cuando alguien posee altos niveles de aptitud, esa persona aprende una lengua segunda o extranjera con más rapidez, menos esfuerzo, y mejores resultados finales que la mayoría de otros individuos en un entorno y coyuntura comparables. Puesto que ésta es una capacidad de índole cognitiva y más o menos inmutable, muchos docentes de lenguas se sienten impotentes ante la aptitud, y se preguntan con desmayo qué puede hacer el maestro al enfrentarse a la gama de diferentes aptitudes naturales que sin duda encontrará en una misma aula. En este tema, como en todo tema docente, es importante cultivar una actitud que combine el realismo con el idealismo (Casanave, en prensa). Es también imperativo adquirir conocimientos sobre la aptitud que ayuden a discernir entre mito y realidad.

Los mitos más comunes sobre la aptitud, o el llamado "don de lenguas", incluyen que ésta es una habilidad genética inmutable que se tiene o no se tiene, y que está relacionada con la inteligencia, la buena memoria, o el buen oído musical. Tanto profesores como estudiantes de lenguas pueden estar convencidos de tales argumentos, ya que parecen ser congruentes con la experiencia diaria y el sentido común. Sin embargo, la realidad que la investigación sugiere es algo más matizada.

Por una parte, hay evidencia empírica abundante de que el talento natural para el aprendizaje de lenguas existe, y que se puede medir con bastante exactitud a través de pruebas especialmente diseñadas con este fin (Stansfield y Reed 2004). Si se inspeccionan los resultados acumulados, las correlaciones entre medidas de aptitud y niveles de rendimiento en una lengua extranjera suelen ser entre 0,40 y 0,60. En otras palabras, las diferencias de aptitud pueden explicar entre el 16 y el 36% de la variabilidad individual en notas y calificaciones de prueba (Ortega 2009). Esto es una proporción nada desdeñable, si se considera que el aprendizaje de lenguas extranjeras es un fenómeno complejo al que contribuyen sin duda otras variables claves tales como la edad, la primera lengua, y la motivación. Asimismo, la investigación revela que la inteligencia y la aptitud para aprender lenguas

Centro Virtual Cervantes

son independientes la una de la otra, pero que en cambio el talento verbal en la lengua materna sí que contribuye de manera importante a la aptitud demostrada más tarde a la hora de aprender lenguas adicionales (Skehan 1989; Sparks 2006).

Quizás la evidencia más esperanzadora que la investigación contemporánea ofrece a los profesores de lenguas sea la constatación de que la aptitud, lejos de ser una habilidad unidimensional que se tiene o no se tiene, es un constructo multidimensional y graduado. Ésta es la propuesta teórica avanzada por dos autoridades de la aptitud para lenguas segundas: Skehan (2002) y Robinson (2005). Los postulados teóricos a que se suscriben estos investigadores pueden resumirse en dos puntos claves: (a) que la aptitud es un complejo de varias dimensiones, incluyendo al menos dos clases de habilidad con contribuciones únicas y en sí mismas dinámicas: la capacidad de memoria y la capacidad analítica; y (b) que diferentes estudiantes de lengua en cualquier contexto dado presentarán perfiles complejos y variados de aptitud, a los que se debe responder con ajustes e individualización curriculares.

La importancia de la noción de perfiles múltiples de aptitud es apreciable. Las dos dimensiones de memoria y análisis pueden encontrarse en altas dosis en el mismo individuo, en cuyo caso sabemos que estamos ante alguien con gran aptitud para aprender nuevas lenguas. Por supuesto, también se puede dar un perfil en el que ambas dimensiones pueden presentar una capacidad débil. Pero en otros muchos casos, una de las dos dimensiones puede ir a la zaga de la otra. Es decir, no todos los individuos con excepcional facilidad o relativa dificultad para aprender lenguas extranjeras muestran las mismas cualidades.

Sorprendentemente, tal vez, si el profesor pregunta a los alumnos, éstos son a menudo conscientes de su aptitud natural y saben reflexionar bien sobre sus puntos fuertes y sus debilidades. Así, algunos estudiantes poseen una instintiva habilidad analítica, como parece ser el caso de una de mis estudiantes, Joanna, que me explicó elocuentemente:

> Intiento analizar cada palabra nueva por dividirla en las silabas o en los partes conocidos para buscar un significado. Siempre busco a unas semejanzas y unos contrastos entre español y ingles y tambien a unas estructuras de las frases.

Por el contrario, en la siguiente ilustración está claro que Brad es consciente de tener un perfil mixto de aptitud, con buena memoria pero insuficiente habilidad analítica:

Centro Virtual Cervantes

> Puedo recordar el vocabulario muy facilmente y conservar el. Pero con gramatica, y cuándo para utilizar ciertos verbos, yo tengo uno muy, muy dificil tiempo recordando cuando para utilizar "la que" y si necisito "a" o "les" tengo que ser escribe.

La investigación de la habilidad analítica ha ido siempre rezagada al estudio de la memoria y su relación con la aptitud para las lenguas. Por lo tanto, me permito aquí resumir algunos de los principales hallazgos sobre diferencias individuales en capacidad de memoria. Varios estudios recientes nos llevan a concluir que su papel es importante pero dinámico, ya que las ventajas que se han documentado cambian a medida que la competencia lingüística se desarrolla. Específicamente, parece que la memoria fonológica facilita el aprendizaje de vocabulario nuevo en los estadios iniciales de aprendizaje, pero la ventaja es discernible sólo hasta que se consigue un nivel de vocabulario básico (Masoura y Gathercole 2005). Una vez que un aprendiz alcanza niveles más altos (intermedio y superior), una buena memoria confiere una gran ventaja no para el vocabulario, sino para el aprendizaje morfológico (O'Brien *et al.* 2006). Asimismo, dentro del aprendizaje morfológico, los estudios llevados a cabo por Williams (1999 y 2005) sugieren que los aprendices de lengua con buena capacidad de memoria fonológica pueden experimentar ventajas en el área de regularidades formales (por ejemplo, ventajas en la adquisición de la morfología de género) pero probablemente se enfrentarán a niveles de dificultad comparables a estudiantes con memoria mediocre en cuanto se refiere al aprendizaje de reglas gramaticales relacionadas con cuestiones semánticas (por ejemplo, el aprendizaje del uso funcional de la morfología de aspecto).

Como apreciará el lector, las diferencias individuales causadas por el grado de aptitud natural para el aprendizaje de lenguas presentan un panorama mucho más complejo de lo que los mitos pueden abarcar. ¿Cuáles son las implicaciones de este panorama para la práctica docente del profesor de lenguas?

3. NEGOCIANDO LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES DE APTITUD EN EL AULA DE IDIOMAS

Los perfiles de aptitud mixtos serán los más comunes en cualquier aula, quizás, y es aquí donde el profesor de idiomas necesita hacer más prestidigitación. Por ejemplo, será importante ofrecer oportunidades que permitan a unos estudiantes apoyarse en su buena memoria y a otros en su buena

Centro Virtual Cervantes

capacidad analítica. Por lo tanto, en un mismo curso se deben incorporar métodos de instrucción, actividades, y enfoques que sean eclécticos y diversos y que posibiliten el aprendizaje equilibrado orientado hacia la comunicación y la memoria en unas ocasiones, y hacia la gramática y el análisis en otras ocasiones. Por ejemplo, el profesor puede incluir intercambios tecnológicos comunicativos que son posibles hoy en día gracias a Internet (González-Lloret 2008; Leahey 2004; Oskoz 2005) pero también actividades de traducción que, a pesar de ser consideradas más tradicionales, siguen siendo útiles para todos (Källkvist 2008), y particularmente para estudiantes con excelente habilidad analítica. Las actividades pueden diseñarse en relación con la literatura, la cinematografía, y otros ámbitos de la cultura con el fin de hacer la traducción relevante a la vida contemporánea moderna de todos nuestros estudiantes (véase Aranda 2007). Al mismo tiempo, será conveniente apoyar a los alumnos que lo necesiten con herramientas que les ayuden a ensanchar los límites de su aptitud natural de análisis o de memoria. Por ejemplo, aquellos estudiantes cuya predisposición natural les lleva lejos de prestar atención a detalles gramaticales encontrarán ayuda en la instrucción explícita que les avise de antemano sobre aspectos difíciles de la gramática. Ello está en línea con la propuesta del procesamiento del *input* que han avanzado VanPatten (2002) y sus colaboradores (véase Farley 2004) y con una gama amplia de técnicas explícitas e implícitas de atención hacia la forma (Norris y Ortega 2000). Conversamente, los estudiantes que no tienen buena memoria natural agradecerán que se les muestre cómo emplear estrategias mnemotécnicas cuando se les pide que aprendan vocabulario nuevo (Schmitt y Schmitt 2005) y que se les enseñe a hacer uso de estrategias de compensación que les ayuden a mejorar problemas de acceso al léxico cuando se les exige que usen la lengua meta para comunicarse oralmente (Cohen y Macaro 2007). En resumen, y como Pastor Cesteros (2004: 122) comenta, "… una enseñanza adecuada y coherente puede eliminar las diferencias de aptitud… si se aplica en cada caso el método que mejor vaya con el perfil del estudiante".

Estos ajustes y estrategias de diversificación son posibles no sólo a nivel de curso, sino también al nivel más general de programa y al más particular de actividad. Así por ejemplo, en ocasiones es posible diseñar selecciones completas de cursos dentro de un programa que satisfagan diferentes perfiles de aptitud, de manera que los estudiantes tengan la opción de escoger cursos equivalentes en nivel y objetivos pero afinados en el enfoque pedagógico a sus habilidades memorísticas o a sus habilidades analíticas. Un ejemplo de ello es el famoso caso del programa ofrecido durante

Centro Virtual Cervantes

los años setenta para los funcionarios públicos en Canadá y favorablemente evaluado por Wesche (1981). Al nivel de actividad, se pueden diseñar proyectos que exploten las posibilidades ofrecidas hoy en día por los avances tecnológicos. Por ejemplo, en el proyecto tecnológico descrito por Leahey (2004), se permitió que diferentes estudiantes colaboraran en el mismo proyecto pero asumiendo roles diferentes cada uno. Estos roles diferenciales pueden ser planeados cuidadosamente con el objetivo de permitir a todos los estudiantes que ejerzan sus áreas fuertes de aptitud (ya sean memorísticas o analíticas) y eviten la frustración que surge cuando tienen que depender excesivamente de otras habilidades en las que no se sienten cómodos.

Los perfiles más puros de aptitud máxima o mínima, pero constante a través de todas las dimensiones del constructo, serán minoritarios en cualquier grupo de alumnos, pero también ellos requerirán la atención del profesor. En los mejores casos, en nuestras aulas de lengua tendremos algunos alumnos que presentan una aptitud máxima excepcional tanto en la dimensión de memoria como en la de análisis. Se trata en estos casos de estudiantes con gran facilidad para aprender lenguas y que necesitarán una mínima acomodación de los materiales curriculares. Sin embargo, es importante incluir materiales y actividades de gran calidad para ellos, ya que los estudiantes de aptitud excepcional pueden perder la motivación fácilmente, si sospechan que pueden hacer más y aprender más de lo que les exigimos. Por otra parte, también habrá otra minoría de alumnos cuya capacidad tanto de memoria como de análisis esté por debajo de la norma. Tales casos son difíciles, porque estos individuos notarán con desaliento que cualquier progreso en el aprendizaje parece requerir mucho más tiempo y esfuerzo de ellos que de otros compañeros. La recomendación más práctica en estos casos es que el profesor invierta una energía singular en motivar a estos estudiantes. Y es que cuando la aptitud natural es limitada, cualquier esfuerzo por estimular la motivación será bien empleado, ya que este otro factor es contextual y maleable.

4. LA MOTIVACIÓN

La importancia de la motivación en el aprendizaje de idiomas es reconocida y celebrada por todos los profesores de lenguas, y por sus estudiantes también. Me atrevería a decir que no existe docente o alumno que dude del valor de este constructo ni que ponga en cuestión su existencia e importancia central. Sin embargo, las nociones tradicionales de motivación

Centro Virtual Cervantes

son prevalentes y hacen sombra a conceptualizaciones contemporáneas de esta variable importantísima que ofrecen una riqueza insospechada por muchos.

A nivel intuitivo, la motivación para el estudio de lenguas es considerada una cuestión de cantidad más que de calidad. Ello se deja entrever en observaciones cotidianas, como cuando comentamos que un estudiante está "muy motivado" y otro "poco motivado" o "nada motivado". La motivación es también considerada una cuestión individual-psicológica, algo que viene "de dentro". Y, finalmente, la visión tradicional está firmemente anclada en la distinción entre motivación integradora e instrumental, que fue esbozada a finales de los cincuenta en Canadá por Gardner y Lambert y que sigue gozando de gran popularidad hoy en día (Gardner 2001 y 2007). Es interesante considerar que durante más de cuarenta años el modelo de Gardner se tomó como universal, a pesar de que estaba enteramente basado en un contexto geopolítico y lingüístico muy especial: el del aprendizaje del francés en Canadá. A principios de los noventa varios investigadores publicaron críticas en contra de la dominación de este modelo y se pronunciaron a favor de una renovación intelectual en el área. Especialmente importante fue la contribución de Dörnyei (1994), quien debido a su interés y trabajo en el contexto húngaro fue capaz de mostrar la limitada utilidad del constructo de "integración" en contextos de lengua puramente extranjera. La visión tradicional de la motivación ha dado paso desde entonces a líneas de investigación mucho más recientes que han coagulado en una visión contemporánea basada en tres importantes postulados: (a) la motivación es una cuestión de calidad más que cantidad (Ortega 2009); (b) es fundamentalmente social porque el contexto y las relaciones sociales tienen una profunda influencia en los tipos de motivación que cada aprendiz y cada grupo de aprendices acaba albergando (McGroarty 2001); y (c) es dinámica ya que cambia a diferentes escalas de tiempo (Dörnyei & Csizér 2005; Ushioda 2001).

Si bien hacia la aptitud muchos docentes sienten impotencia, con respecto a la motivación la percepción no puede ser más diferente, y lo normal es descubrir que muchos profesores de lenguas son fervientes partidarios de motivar a sus alumnos. Y sin embargo, como en el tema de la aptitud, yo invocaría prudencia y un enfoque virtuoso que combine el idealismo con el realismo, como Casanave (en prensa) recomienda. Si bien es verdad que el profesor de lenguas puede hacer mucho para motivar a sus alumnos, también es cierto que esto sólo es posible si la motivación de la que goza el profesorado es también alta en primer lugar. Por ello, es importante reivindicar

Centro Virtual Cervantes

condiciones profesionales y laborales motivadoras para los profesores, como prerrequisito para que éstos a su vez puedan fraguar niveles de motivación altos y saludables entre el alumnado (sobre el tema de la motivación del profesorado, véanse los artículos de Martínez García y Jiménez Luna, ambos en este volumen). Con esta advertencia en mente, es lícito preguntarse ¿Cuál es el papel del profesor, y qué puede hacer ante las diferencia de motivación que venga a observar en sus alumnos?

5. FOMENTANDO Y RESPETANDO LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES DE MOTIVACIÓN EN EL AULA DE IDIOMAS

Las nuevas ideas sobre motivación que han ido apareciendo en la bibliografía desde mediados de los noventa han dado paso a una rica gama de teorías de la motivación para el aprendizaje de lenguas que, en vez de competir por la hegemonía en el campo, ofrecen la posibilidad de iluminar aspectos variados del fenómeno así como de ser aplicadas dependiendo de lo que cada profesor juzgue pertinente en su propio contexto. En esta sección, identificaré brevemente cada teoría y la ilustraré con datos de mis estudiantes del 1998, a modo de plataforma humanística que me permitirá ofrecer consejos (que espero que sean realistas y contextualizados) sobre cómo aplicar las nuevas perspectivas de investigación de la motivación a la práctica cotidiana de la enseñanza de idiomas.

5.1. Cultivando la motivación integradora

En cualquier aula y contexto, algunos de nuestros estudiantes pueden sentirse motivados por razones integradoras. Por ejemplo, en una autoevaluación de aprendizaje a mediados del semestre, Helen escribió unas líneas que revelaron su intensa motivación integradora:

> Tengo que aprender mucho para ser más capaz de comunicar bien con hispanohablantes. Mi sueño es tener un dominio del español semejante a un hispanohablante. Todavía me queda mucho trabajo. Pero creo que he mejorado un poco y que aprenderé mucho más este semestre.

Según la posición tradicional de Gardner (2001, 2007), este anhelo de integración que Helen muestra es el mejor tipo de motivación, y el único que proporciona una intensidad suficiente para mantener el esfuerzo que es necesario para aprender una lengua óptimamente. Teorías más recien-

Centro Virtual Cervantes

tes (examinadas en 5.2 y 5.3 más adelante) no aceptan la supremacía de la motivación integradora y sostienen que en muchos contextos de aprendizaje de lenguas otras cualidades y constructos son más pertinentes. No obstante, cualquier profesor de idiomas que detecte una actitud similar a la de Helen debe considerarla una buena señal. Fomentar el entusiasmo por aprender la lengua por razones integradoras es sin duda algo deseable, siempre y cuando no se espere que todos nuestros estudiantes deban sentirse atraídos a la lengua meta por razones integradoras exclusivamente.

Puede ser efectivo, por ejemplo, que a través de nuestra selección de materiales y contenidos intentemos cultivar actitudes de simpatía y curiosidad hacia grupos diversos de hablantes de la lengua meta con los que al menos algunos de nuestros estudiantes puedan sentir deseos de identificarse. No debe olvidarse que éstos incluyen no sólo a hablantes de las variedades españolas peninsulares y de las Américas, sino también a hispanohablantes de otros países con herencia hispanófona (por ejemplo, Guinea Ecuatorial en África) y a muchos millones de hablantes no nativos que son bilingües en español y otra lengua debido a diversas razones geopolíticas y económicas (por ejemplo, 34 de los 44 millones de habitantes hispanos en los Estados Unidos, o el 12,2% de toda la población de ese país mayor de cinco años de edad, según la Oficina del Censo de Estados Unidos, http://www.census.gov/). También es importante recordar que tales materiales culturales deben motivar a nuestros estudiantes, no a nosotros, sus profesores, que a menudo tenemos gustos y estilos de vida bastante distantes a los de ellos. Dándole la vuelta a la moneda de la motivación integradora, será conveniente considerar también estrategias pedagógicas que ayuden a otros estudiantes a confrontar sus actitudes de desinterés cultural o incluso sus prejuicios y que ofrezcan medios factibles para explorar diferencias culturales y fomentar el respeto intercultural (Ambadiang y García Parejo 2006). Los contactos interculturales virtuales, si son bien diseñados, tienen mucho que contribuir en esta dirección (González-Lloret 2008).

Sin duda, el interés por la motivación integradora es primordial entre profesores y estudiosos del campo del Español como Segunda Lengua, hecho que se constata en la cantidad de ponencias de alta calidad en el programa anual de ASELE sobre la interculturalidad y los elementos socioculturales de la enseñanza (por ejemplo, Soler-Espiauba y Pujol Berché, ambas en este volumen). Sin embargo, sería un grave error descuidar otros tipos de motivación que son tan importantes o más, y tan frecuentes entre nuestros estudiantes o más, que la integradora.

5.2. Atendiendo a necesidades de motivación intrínseca, identificada, y extrínseca

Una importante teoría psicológica que ha sido aplicada al estudio de la motivación para el aprendizaje de lenguas extranjeras es la autodeterminación (Noels *et al.* 2000). La teoría postula que la calidad de la motivación que los seres humanos experimentan al actuar y al aprender cosas nuevas está fundamentalmente ligada al grado de autonomía (y en el extremo negativo, de imposición) que perciben disfrutar en un contexto dado. Las predicciones del marco de la teoría de autodeterminación han sido estudiadas fructíferamente en contextos en los que los alumnos entran voluntariamente en contacto con el estudio de la lengua en una situación de aula escolar o universitaria, ya sea por razones de bilingüismo electivo o de herencia cultural.

La forma de motivación ideal, según la teoría, es la intrínseca, definida como el placer puro e íntimo que ciertos estudiantes sienten cuando estudian una lengua (Noels *et al.* 2000). Éste parece ser el tipo de motivación que sostenía a Liz Smith en mi clase de gramática y composición:

> Me gusta este clase mucho porque me gusta escribir. La gente piensa que yo estoy extraña pero es la verdad. No me gusta escribir estoy escribiendo. Pero cuando estoy terminado, me gustalo!

Se estipula que este disfrute interior, si surge en el alumno, le impulsa a invertir esfuerzos intensos en la lengua y a proponerse metas que son a la vez concretas y ambiciosas, con resultados muy positivos de rendimiento a largo plazo. Es decir, que el disfrute interior de la motivación intrínseca está estrechamente relacionado con las metas de aprendizaje que el estudiante auto determina para sí mismo, como otra de mis alumnas, Jenny, explica:

> Yo nunca he creido que yo puedo cumplir un papel que era cuatro paginas en español. […] Para mi, estuvo un logro muy grande […] Para final yo quiero escribir los papeles que estare orgulloso de cual y que puedo usar en la futura en otras clases y expansionar en los temas.

Sería ingenuo esperar que todos nuestros estudiantes respondieran a nuestros esfuerzos con motivación intrínseca de este tipo. Pero algunos de ellos, como Liz y Jenny, sí que son capaces de sentirse interiormente motivados si les brindamos la oportunidad de marcarse sus propias metas y volcarse con enjundia en retos académicos relacionados con el uso de la lengua extranjera. Es por ello muy esperanzador el saber que la motivación

Centro Virtual Cervantes

intrínseca suele emanar de experiencias con tareas académicas que son diseñadas para satisfacer personalmente (Vansteenkiste *et al.* 2006), incluso tareas de escritura como fue el caso para Liz y Jenny (para una discusión sobre la motivación en la escritura, véase de Caso-Fuertes y García-Sánchez 2006).

La evidencia empírica sugiere que tales ajustes de diseño son factibles. Primero, los profesores de lengua pueden crear medios para aumentar la autonomía en los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Por ejemplo, podemos ceder control sobre el aprendizaje a los estudiantes ofreciendo puntos de negociación y elección en nuestras tareas. Pequeñas oportunidades de autodeterminación, tales como dejar al alumno que decida el tema sobre el que escribir en vez de darle un tema fijo, pueden crear grandes diferencias de motivación en ciertos individuos. Segundo, y éste es un hecho bien sabido por todo buen profesor pero que nunca está de menos recalcar, las respuestas del profesor al alumno deben ser siempre positivas emocionalmente hablando, aunque sean negativas en términos de la sustancia cognitiva. Tercero, es asimismo importante evitar el uso exclusivo de recompensas o amenazas, exámenes y notas. Estas dos premisas subrayan la importancia de planificar cuidadosamente cómo corregir errores gramaticales en actividades orales o escritas y cómo evaluar el rendimiento de nuestros alumnos. Por último, si empleamos esfuerzos en diseñar nuestra instrucción para que contenga elementos que instiguen la motivación intrínseca, lógicamente será aconsejable evaluar hasta qué punto hemos acertado en nuestros planteamientos, por ejemplo mediante cuestionarios o diarios (tanto anónimos como personales). De esta manera, es posible introducir cambios y mejoras en nuestra docencia.

A pesar de la indudable superioridad de la motivación intrínseca, la teoría de la autodeterminación predice que existen otros tipos de motivación que muchos de nuestros estudiantes pueden albergar y que por lo tanto los docentes debemos considerar importantes también. Entre ellas, quizás las más interesantes sean la motivación identificada y la extrínseca. La motivación identificada alimenta el rendimiento de aquellos estudiantes que interiorizan los mensajes de sus profesores u otras figuras de autoridad (por ejemplo, padres) hasta el punto de ser capaces de invertir un esfuerzo sostenido en la lengua por esa razón. Éste parece ser el caso de Phil:

> Quiero practicar más el pretérito y el imperfecto. Yo sé que los estudiantes de español no les gustan el pretérito y el imperfecto, pero es importante practicarlos para mejorarse. Creo que es muy mal que todavía no puedo distinguir entre el pretérito y el imperfecto bien después de estudiarlos por casi dos semestres. Es muy difícil, y por lo tanto quiero conquistarlos!

Centro Virtual Cervantes

En cierta manera, Phil parece ser un ventrílocuo de las admoniciones de sus profesores, sin duda oídas hasta la saciedad durante sus dos o tres años de estudio del español.

A falta de motivaciones de otro tipo más efectivo entre algunos de nuestros estudiantes, tales como la integradora o la intrínseca, se debe instigar la motivación identificada. ¿Cómo podemos hacerlo? Una estrategia importante es compartir con nuestros estudiantes nuestras decisiones y objetivos pedagógicos y los beneficios de lo que les pedimos que hagan en clase. Esto es, en vez de asumir que las intenciones de nuestras acciones como profesor son interpretadas correctamente por nuestros alumnos, debemos siempre explicarlas explícitamente y con claridad (véase Lin y Luk 2002). Es en pos de la motivación identificada también que los profesores de lengua, más que nunca, deben plantearse cómo ser prestidigitadores y cautivar personalmente a sus alumnos, ya que éstos estarán más inclinados a identificarse con la visión educativa de profesores a los que respetan y admiran como personas y figuras de autoridad. Para ello las habilidades interpersonales del maestro de idiomas son de esencial importancia (Lucha Cuadros y Baerlocher Roca, y Medio Simón, ambas en este volumen). La empatía y la compenetración entre alumno y profesor producen condiciones fructíferas que fomentan la motivación identificada.

Un tercer tipo de motivación que también puede jugar un papel importante, aunque menos efectivo que la intrínseca y la identificada, es la extrínseca. Estudiantes cuyos esfuerzos y acciones se ponen en movimiento gracias al deseo de obtener una recompensa tangible de algún tipo, como una buena nota o con el fin de evitar consecuencias no deseadas, como una nota baja, están extrínsecamente motivados. Éste parece ser el caso de Mike, que expresa deseos sinceros de mejorar en el futuro sobre todo para recuperar sus buenas notas:

> … He estado perezoso sobre hacer mi tarea bueno y entregarlo en tiempo y lo esta perjudicado mi nota en este clase, cuando tuvo una buena nota al principio de este clase. Yo quiero reparar la nota. Y las cosas concretas que puedo hacer para ayudarme en este caso es hacer mi tarea con mas pasion y intereso para puedo aprenderlo.

El lector atento podrá apreciar que la motivación extrínsica presenta un reto especial dentro de la teoría de la autodeterminación. Los medios externos para que los alumnos se esfuercen pueden ser negativos, como una mala nota o la amenaza de examen sorpresa, o positivos, como una buena nota o

Centro Virtual Cervantes

la oferta de puntos extra. Pero de acuerdo con la teoría, ambos presuponen un cierto grado de coerción y en ambos casos el resultado es el mismo: tales medios externos constriñen el sentido de autonomía del alumno y por lo tanto erosionan la motivación intrínseca. El dilema para la práctica del aula al que se enfrenta el profesor no es pequeño. Por una parte, podemos dar preferencia a la motivación intrínseca, pero entonces ignoraremos las necesidades de aquellos individuos como Mike que se sienten motivados si les ofrecemos alicientes extrínsecos. Por otra, podemos dar preferencia a la motivación extrínseca, pero entonces nos arriesgamos a destruir el delicado y óptimo equilibrio de la motivación intrínseca para aquellos estudiantes privilegiados que, como Liz y Jenny, la alberguen. ¿Qué se debe, o qué se puede hacer?

La moraleja es que es importante planear cuidadosamente el sistema de evaluación, puntuación, y notas a utilizar en el aula de idiomas con el fin de asegurarnos de introducir flexibilidad para satisfacer, una vez más, las necesidades muy variadas de los diferentes individuos que estudian juntos una lengua. Por ejemplo, si se usa la escritura de proceso en el aula de idiomas, como yo usaba en mi curso del 1998 con mis estudiantes y como he seguido usando desde entonces, es posible ofrecer la opción de dar comentarios y nota, o sólo comentarios, cuando nos entregan un borrador. Cada semestre, invariablemente, algunos de mis estudiantes se inclinan por la segunda opción, y prefieren no recibir una nota hasta el borrador final, según me dicen, para evitar la ansiedad que sienten al ser evaluados en algo que no es el producto acabado perfecto. Otros estudiantes en la misma clase, por el contrario, me piden que, al final de mis comentarios, les adjudique una nota en cada borrador porque, ellos me aseguran, no resisten la incertidumbre de no saber hasta el final del proyecto escrito si lo están haciendo bien, mal, o regular. Por mi parte, ni la una ni la otra práctica me crean conflicto, siempre y cuando cada estudiante me comunique claramente cuál de las dos opciones le resulta más motivadora.

Otra estrategia que ayuda a equilibrar los alicientes de motivación intrínseca y extrínseca estriba en introducir elementos sutiles de evaluación durante la ejecución de tareas de lengua. Por ejemplo, frecuentemente incluyo pruebas sorpresa en mis cursos para tomarle el pulso al progreso que la clase parece estar haciendo, pero en muchas ocasiones les pido a los estudiantes que respondan anónimamente, sin escribir sus nombres. Lo hago porque la posibilidad de una prueba sorpresa ejerce cierta presión saludable de estudio en todos los miembros del grupo, pero a la vez la presión se suaviza cuando incluso la más disparatada de las respuestas no

Centro Virtual Cervantes

puede ser relacionada con ningún estudiante en particular. Otro ejemplo ha sido sugerido por Skehan (1998), quien describe varias maneras de añadir un elemento de actuación o responsabilidad pública al final de cada tarea, por ejemplo, pidiéndole al alumno que grabe y analice la actuación propia lingüística. Estas estrategias y otras brindan la posibilidad matizada de ejercer cierto poder de motivación extrínseca para unos estudiantes sin perjudicar la motivación intrínseca de otros.

5.3. Motivación e identidad: la imagen ideal de uno mismo como hablante de L2 y la inversión social

Dos marcos nuevos para el estudio de la motivación para el aprendizaje de lenguas han aparecido recientemente para explicar aspectos relacionados con la construcción de una identidad como hablante de segunda lengua: la teoría de la imagen ideal de uno mismo (Dörnyei y Ushioda 2009), que es de índole más psicológica, y la teoría de la inversión social (Norton Peirce 1995), que es de raíz más social y post-estructuralista.

En el entorno europeo de aprendizaje de lenguas internacionales y de prestigio, la teoría de "la imagen ideal de uno mismo como hablante de L2" ha sido propuesta por Dörnyei y desarrollada recientemente por Dörnyei y Ushioda (2009). Estos investigadores sostienen que los estudiantes de idioma que disfrutan de una motivación ideal son individuos que, por razones de diversa índole, se han formado una imagen viva y específica de sí mismos en la que se ven como hablantes futuros de la lengua meta. Por ejemplo, en una auto-reflexión, al intentar explicar sus objetivos personales para el resto del semestre, Jill hace referencia a imágenes de sí misma como usuaria de español que utiliza la lengua por razones concretas y reales en su vida diaria:

> […] otros objetivos nuevos añadiría de aquí al final del semestre son la abilidad escribir una carta informal sin el uso de un diccionario o mis apuntes de clase. Ahora, cuando yo escribo a mi amiga en Sevilla, España, puedo escribir la mayoría de la carta de mi menta, pero para algunos verbos o conjugations es necesario que yo use mis libros. Me interesa escribiendo. Aunque después, hablando también, pero no ahora.

Para apreciar el significado de esta imagen que Jill tiene de sí misma es importante subrayar que en este contexto de aprendizaje ninguno de mis estudiantes (ni siquiera Jill) mantenía ningún tipo de contacto regular con hablantes de español, que en el marco geográfico de Hawai es una lengua

Centro Virtual Cervantes

completamente extranjera. Es más, aunque Jill admite que la expresión oral es un objetivo general razonable para cualquier aprendiz de idiomas, también recalca que durante ese semestre su objetivo primordial específico era solamente mejorar en la escritura, es decir, ver una mejora palpable en su capacidad de ser alguien que escribe cartas personales sin tener que echar mano del diccionario constantemente. Esta voluntad de acercar la realidad a la imagen ideal de quién queremos ser en nuestra segunda lengua y cómo podemos imaginarnos vívidamente en el futuro es lo que, según Dörnyei y Ushioda, motiva a los mejores estudiantes de lenguas. Muchas de las recomendaciones recogidas en su colección de estudios (Dörnyei y Ushioda 2009) giran en torno a actividades de aula en las que el profesor invita a sus estudiantes: (a) a que exploren imágenes presentes y pasadas de quiénes quieren ser y cómo tales imágenes están relacionadas con la lengua meta, (b) a que especifiquen qué atributos personales poseen que les puedan ayudar o impedir realizar esos sueños, y (c) a que identifiquen qué metas y comportamientos concretos pueden abrir camino razonablemente hasta convertirse en esa clase de persona que les define en el futuro y que es un usuario competente de la lengua meta.

La teoría de la inversión social propuesta por Norton Peirce (1995) es de sesgo marcadamente social y ha sido empleada con particular pertinencia para explicar los procesos de motivación que empujan y sostienen el aprendizaje de idiomas en situaciones de bilingüismo circunstancial, por ejemplo, el aprendizaje de inglés por parte de inmigrantes adultos. Según Norton, el aprendizaje de una lengua tiene que ver no solamente con el dominio de una gramática o un conjunto de herramientas comunicativas, sino también con el acceso a beneficios personales y sociales que el aprendiz está convencido de alcanzar en una nueva comunidad receptora a través del dominio de la lengua. Es decir, que el grado de esfuerzo que un alumno esté dispuesto a ejercer y sostener con el fin de aprender la lengua depende de los bienes materiales y simbólicos que esté íntimamente convencido de recibir a cambio. El alumno debe creer con sinceridad que tales dividendos repercutirán concretamente en la mejora de su vida futura. Si ve una relación real entre el domino de la lengua y una mejora concreta en su vida futura, entonces su motivación será fuerte. Por el contrario, si la relación entre la lengua y la mejora personal y social concreta no es obvia para ese alumno, su motivación para aprender el idioma sufrirá. Por ejemplo, mi estudiante Kelly parecía no tener espacio en su vida para el español durante el semestre del 1998, simplemente porque había invertido todos sus esfuerzos en otra meta al parecer mucho más motivadora para su identidad profesional: convertirse en periodista:

Centro Virtual Cervantes

> Ese semestre, no pase mucho el tiempo, pero no porque estoy perezoso. Estoy trabajando muchas horas a mi trabajo nuevo. Ahora, no tengo a la eleccion. Mis opciones estan: escuela o no escuela? Me gustaria sacar una letra A [=una buena nota], pero no me gusta a sacrificio mi sanitez. [...] No tengo mucho tiempo por nada [...] no te olvides que quisiera estar una periodista. Hay tres tipos de las periodistas: broadcast, print, y relacciones publicos. Me gusta broadcast y print. Relacciones publicos es nuevo para mi.

Norton recomienda a los docentes que presten cuidadosa atención a las inversiones sociales que sus alumnos hayan hecho, y que consideren medios para abrirles los ojos a bienes materiales y simbólicos insospechados y que pueden estar relacionados con estas otras inversiones que son importantes en su vida presente o futura. En el caso de Kelly, por ejemplo, es probable que se sintiera motivada por actividades en español que conectaran con su inversión en el periodismo.

Es importante recalcar que muchas de las implicaciones de la teoría de la inversión social presuponen una importante dimensión crítica y post-estructuralista. Para Norton y otros muchos autores que se le han unido en esta línea de investigación, los profesores debemos involucrarnos en el proyecto de inversiones sociales que nuestros estudiantes hacen y que están íntimamente conectadas con sus necesidades de construcción de una identidad híbrida en nuevas comunidades lingüísticas en las que deben insertarse socialmente. Es así que estudiantes y profesores pueden y deben unir fuerzas no sólo para mejorar la motivación individual y fomentar el rendimiento de lengua, sino también para elevar la calidad de vida de bilingües circunstanciales que frecuentemente necesitan desarrollar herramientas útiles para combatir la constante amenaza de exclusión social a la que se enfrentan, y que está arraigada en la discriminación de base tanto lingüística como socioeconómica, racial, étnica, o cultural (véase, por ejemplo, Lapresta 2006; Navarro y Huguet 2006).

5.4. Cuando todo falla: la falta de motivación

Por último, es importante considerar lo que quizás sea el peor de los casos: la ausencia completa de motivación de ningún tipo. En muchos contextos de aprendizaje electivo de idiomas es común encontrar este problema en algún alumno en cada aula. Por ejemplo, Susan parecía ser una de las pocas personas en mi clase de 1998 que no supo contestar en su diario cuando les pedí a todos que reflexionaran sobre el progreso que habían

Centro Virtual Cervantes

experimentado en su español y los objetivos que querían proponerse para el resto del semestre:

> No sé qué cosas concretas puedo hacer para mejorar durante el resto del semestre. Es posible que yo necesito estudiar el vocabulario más y estudiar la gramática más. No sé.

Comparada con la gama de reflexiones lúcidas que los otros alumnos me brindaron, la apatía o quizás la falta de enfoque en la respuesta de Susan suscitó mi preocupación, ya que ella parecía estar perdida y no saber cómo movilizar sus energías o dónde emplearlas. ¿Cómo podemos ayudar a estos alumnos a encontrar algún tipo de motivación que les inspire? Una estrategia es no descartar ninguna clase de motivación como si estuviera fuera del alcance de estos estudiantes. Por el contrario, en casos de ausencia de motivación como el de Susan, debemos arremeter más que nunca con el entusiasmo firme y la confianza contagiosa del prestidigitador y desplegar con profesionalidad nuestra gama completa de estrategias motivadoras, apelando a los diferentes tipos de motivación que la investigación nos brinda, con la esperanza de que alguna de ellas acabe cautivando la imaginación de estos individuos.

6. LO AFECTIVO, LO SOCIAL, Y LO HUMANISTA: TRES DIMENSIONES PARA EL FUTURO

Antes de concluir, me gustaría resaltar la importancia que en el panorama ya expuesto tienen las dimensiones afectivas, sociales, y humanistas. Me aventuro a predecir que éstas son tres direcciones futuras prometedoras para el campo de investigación de las diferencias individuales en el aprendizaje de segundas lenguas, a juzgar por la influencia que ya han empezado a cobrar en el pensamiento contemporáneo sobre diferencias individuales. Esta importancia se extiende también al ámbito de aplicación en el aula.

Primero, se debe mencionar que las variables afectivo-emocionales son de importancia extrema al considerar las diferencias individuales en la práctica docente de idiomas (Ortega 2009). Aunque no me puedo extender por falta de espacio, los investigadores más contemporáneos citados en todas las secciones anteriores reconocen que ni la aptitud ni la motivación pueden entenderse como fenómenos de raíz puramente cognitiva o conativa, sino que ambos están inextricablemente relacionados con las emociones. Por lo tanto, es vital que los profesores de idiomas pongamos todos los medios

Centro Virtual Cervantes

posibles a nuestro alcance para paliar la ansiedad y la vulnerabilidad que muchos estudiantes sienten ante la tarea de aprender una nueva lengua. En este sentido, la actitud positiva y el apoyo emocional del profesor pueden tener un efecto tangible y calmar las aprensiones del alumno. Así, Michelle cobró cierta confianza en sí misma al oírme comentar en clase que yo daba por hecho que cada estudiante comenzaría con un nivel distinto de lengua y experimentaría ganancias conmensuradas con ese nivel inicial durante nuestro semestre de estudios:

> Tome la clase porque quise mas conocimiento sobre la lengua. Al principio, fui muy preocupado que mi español era muy mal. Aprendi que todas personas tienen los niveles diferentes en sus lenguas segundas. Mis preocupados estan parado.

Los sentimientos de ansiedad también pueden ser abatidos si las tareas y actividades que planeamos para nuestros estudiantes son motivadoras y contienen una dosis razonable de éxito asegurado. Jenny, por ejemplo, comentó al final del semestre:

> Yo admito que escribir fue el cosa que yo temia mas. Pero ahora no tengo miedo. Este me trae al cambio que he experimentada personalmente. El cambio es la cuantidad y tambien la calidad de mis trabajos y diarios. Parece que cada uno de mis trabajos son mas largos y es escrito mejor que el pasado. […] Antes de este clase no queria escribir mucho porque pensaba que mi gramatica era incorrecto. Pero ahora tengo mas confidencia.

Por lo tanto, las experiencias positivas en el aula y el diseño realista de tareas y actividades contribuyen en simbiosis inseparable a crear el clima afectivo adecuado que disipe aprensiones iniciales, indirectamente fomentando a su vez la motivación (Tragant y Muñoz 2000).

Con respecto a la dimensión social, se debe subrayar que la investigación de diferencias individuales en el aprendizaje de idiomas está experimentando el mismo cambio paulatino hacia la primacía del prisma social que han experimentado recientemente los campos de la lingüística aplicada y la adquisición de segundas lenguas (por ejemplo, véase Block 2003; Pennycook 2004). Aunque constructos como la aptitud y la motivación a primera vista parecen denotar fenómenos puramente psicológicos que residen en el individuo y "vienen de dentro", sería una miopía intelectual

Centro Virtual Cervantes

subestimar la importancia del contexto social en la construcción de ambos: las visiones variadas de aptitud y motivación que tanto investigadores como docentes y estudiantes invocan se fraguan siempre en un contexto social.

Considérese, por una parte, la influencia profunda que ejercen la textura social y macro-estructural dictada por la experiencia de enseñar o aprender español como lengua segunda/extranjera en un contexto dado, por ejemplo, en Japón o en Namibia; en Israel o en Islandia; en Estados Unidos o en España; para aprendices que estudian la lengua como herencia cultural o para fines específicos; para sujetos sordos o para inmigrantes adultos, etc. La socialización de valores, actitudes, y comportamientos que comparten profesores y alumnos en cada uno de estos contextos ayuda a fraguar modos de interpretar y evaluar la aptitud y la motivación que varían en gran parte de contexto a contexto precisamente porque están forjados socialmente. Por otra parte, y simultáneamente, la agentividad de cada individuo que resulta de experiencias vitales diferentes y con distintos círculos sociales, incluso dentro de un mismo contexto, significa que cada persona tiene la capacidad de negociar retos y circunstancias, ideologías y superestructuras, de manera diferente y en relación dialéctica con su entorno social (como ejemplo interesantísimo de ello, véase el estudio cualitativo de monjas tibetanas en un programa bilingüe que ofrece MacPherson 2005). Los maestros deben ser conscientes de la dimensión ineludiblemente social que subyace a lo pedagógico, psicológico, e individual de la vida diaria en el aula, o se arriesgan a desestimar o malinterpretar factores importantísimos que afectan la aptitud y la motivación de sus alumnos.

Finalmente, nuestro entendimiento de las diferencias individuales en el aula de idiomas sería incompleto si fuéramos remisos a reconocer que el humanismo juega un papel primordial en la calidad de la docencia. Por ejemplo, no podemos implementar enseñanza contextualizada e individualizada como la que he descrito en este trabajo a menos que conozcamos bien a nuestros estudiantes y sus deseos, miedos, y metas personales. Por ello, es fundamental humanizar la vida del aula, como Bouchiba Ghlamallah (este volumen) nos exhorta a hacer. Las mejores prácticas docentes no suelen emanar de la aplicación de principios técnicos y abstractos, sino de la labor cotidiana de reflexión que supone escuchar a nuestros estudiantes, observarlos, conocerlos, con el fin de actuar en base a nuestro conocimiento concreto y humano de sus necesidades, que siempre son socialmente creadas y negociadas en dialéctica con su agentividad, y que siempre conllevan una carga emocional importante.

Centro Virtual Cervantes

7. CONCLUSIÓN

Sin duda, los profesores de idiomas nos vemos forzados a hacer prestidigitaciones en nuestra práctica docente cotidiana con el fin de responder a las considerables diferencias individuales que encontraremos en nuestros contextos respectivos de enseñanza de lenguas segundas. En el ámbito de la aptitud, hemos de desarrollar estrategias prodigiosas que nos permitan maximizar las virtudes y paliar las debilidades de cada uno de nuestros estudiantes. Dentro de la misma aula encontraremos perfiles de habilidad cognitiva para la lengua muy diversos. Será importante, por lo tanto, involucrar las capacidades analíticas y memorísticas de los estudiantes en nuestro diseño docente, considerando tres niveles: curso, programa, y actividades o tareas. Asimismo, en el ámbito de la motivación, debemos crear oportunidades a través de nuestra enseñanza que movilicen y nutran los diversos tipos de motivación, incluyendo: el anhelo de integración con hablantes de la lengua meta; el placer intrínseco que produce una tarea; la identificación con la autoridad profesional del profesor; la recompensa extrínseca de obtener una buena nota o evitar una mala nota; la formación de una imagen vívida en la que uno mismo se convierte en la clase de persona que habla la lengua; y el descubrimiento de dividendos materiales o simbólicos que la nueva lengua confiere en proyectos presentes y futuros de identidad social. Si aspiramos a sentirnos satisfechos con estos esfuerzos de prestidigitación al final de cada lección y cada curso, será fundamental que como profesionales de lenguas afinemos nuestros cinco sentidos de contextualización y humanización de la enseñanza. Y es que la aptitud y la motivación son fenómenos que se prestan a la influencia del profesor sólo si éste consigue que cada alumno haga conexiones personales con la lengua meta, con sus comunidades de aprendizaje (incluyéndonos a nosotros, sus profesores) y con su vida presente y futura. Sólo así podremos tener esperanzas de éxito en nuestros esfuerzos de responder a las diferencias individuales en el aula de idiomas.

BIBLIOGRAFÍA

AMBADIANG, T. y GARCÍA PAREJO, I. (2006): "La cultural lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: Observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, págs. 61-92.

ARANDA, L. V. (2007): *Handbook of Spanish-English Translation*. Lanham, MD: University Press of America.

Centro Virtual Cervantes

BARRIENTOS CLAVERO, A. (este volumen): "De la flexibilidad como atributo del profesor de E/LE".

BLOCK, D. (2003): *The social turn in second language acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press.

BOUCHIBA GHLAMALLAH, Z. (este volumen): "El profesor en cuestión: ¿Tecnicidad o vocación?".

CASANAVE, C. P. (en prensa): "Training for writing or training for reality? Challenges facing EFL writing teachers and students in language education programs", en R. Manchón (ed.): *Learning, teaching, and researching writing in foreign language contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

COHEN, A. D. y MACARO, E. (eds). (2007): *Language Learner strategies: thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.

de CASO-FUERTES, A. M., y GARCÍA-SÁNCHEZ, J.-N. (2006): "Relación entre la motivación y la escritura", *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, págs. 477-492.

DÖRNYEI, Z. (1994): "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *Modern Language Journal*, 78, págs. 273-284.

DÖRNYEI, Z. y CSIZÉR, K. (2005): "The effects of intercultural contact on tourism and language attitudes and language learning motivation", *Journal of Language and Social Psychology*, 24, págs. 327-357.

DÖRNYEI, Z. y USHIODA, E. (eds.) (2009): *Motivation, language identity, and the L2 self*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

FARLEY, A. P. (2004): *Structured input: Grammar instruction for the acquisition-oriented classroom*. Boston: McGraw Hill.

GARDNER, R. C. (2001): "Integrative motivation and second language acquisition", en Z. Dörnyei y R. Schmidt (eds.): *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, Hawai: National Foreign Language Resource Center, págs. 1-19.

GARDNER, R. C. (2007): "Motivation and second language acquisition", *Porta Linguarum*, 8, págs. 9-20.

JIMÉNEZ LUNA, E. (este volumen): "La afectividad y la motivación en las actitudes y aptitudes del profesor de ELE".

GONZÁLEZ-LLORET, M. (2008): "Computer-mediated learning of L2 pragmatics", en E. A. Alcón y A. Martínez-Flor (eds.): *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching, and testing*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, págs. 114-132.

KÄLLKVIST, M. (2008): "L1-L2 translation *versus* no translation: A longitudinal study of focus-on-formS within a meaning-focused curriculum", en L. Ortega y H. Byrnes (eds.): *The longitudinal study of advanced L2 capacities*. New York: Routledge, págs. 182-202.

LAPRESTA, C. (2006): "Identidad colectiva, ciudadanía e inmigración. Consecuencias para la lengua y la escuela", *Cultura y Educación*, 18(2), págs. 185-200.

LEAHY, C. (2004): "Observations in the computer room: L2 output and learner behaviour", *ReCALL*, 16, págs. 124-144.

Centro Virtual Cervantes

LIN, A. y LUK, J. (2002): "Beyond progressive liberalism and cultural relativism: Towards critical postmodernist, sociohistorically situated perspectives in classroom studies", *Canadian Modern Language Review*, 59, págs. 97-124.

LUCHA CUADROS, R. M. y BAERLOCHER ROCA, C. (este volumen): "Las habilidades interpersonales de un profesor de ELE en prácticas: Estudio de caso".

McGROARTY, M. (2001): "Situating second language motivation", en Z. Dörnyei y R. Schmidt (eds): *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, Hawai: National Foreign Language Resource Center, págs. 69-91.

MacPHERSON, S. (2005): "Negotiating language contact and identity change in developing Tibetan-English bilingualism", *TESOL Quarterly*, 39, págs. 585-607.

MASOURA, E. V. y GATHERCOLE, S. E. (2005): "Contrasting contributions of phonological short-term memory and long-term knowledge to vocabulary learning in a foreign language", *Memory*, 13, págs. 422-429.

MARTÍNEZ GARCÍA, M. N. (este volumen): "La (des) motivación del profesor de español en Japón".

MEDIO SIMÓN, C. (este volumen): "Actitudes y aptitudes del profesor (habilidades interpersonales, sensibilidad intercultural, motivación y ámbito emocional o afectivo)".

MOJARRO ROMERO, J. (2008): "Jacobo Sureda y el ultraísmo español", *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 3, págs. 5-16.

NAVARRO, J. L. y HUGUET, A. (2006): "Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en educación secundaria", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 56, págs. 69-80.

NOELS, K. A.; PELLETIER, L. G.; CLÉMENT, R. y VALLERAND, R. J. (2000): "Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory", *Language Learning*, 50, págs. 57-85.

NORRIS, J. M. y ORTEGA. L. (2000): "Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis", *Language Learning*, 50, págs. 417-528.

NORTON PEIRCE, B. (1995): "Social identity, investment, and language learning", *TESOL Quarterly*, 29, págs. 9-31.

O'BRIEN, I.; SEGALOWITZ, N.; COLLENTINE, J. y FREED, B. (2006): "Phonological memory and lexical, narrative, and grammatical skills in second language oral production by adult learners", *Applied Psycholinguistics*, 27, págs. 377-402.

ORTEGA, L. (2000): *Understanding syntactic complexity: The measurement of change in the syntax of instructed L2 Spanish learners*. Tesis doctoral, Departamento de Estudios de Segundas Lenguas, Universidad de Hawai.

ORTEGA, L. (2009): *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Arnold.

OSKOZ, A. (2005): "Students' dynamic assessment via online chat", *CALICO Journal*, 22, págs. 513-536.

PASTOR CESTEROS, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.

Centro Virtual Cervantes

PENNYCOOK, A. (2004): "Critical applied linguistics", en A. Davies y C. Elder (eds): *Handbook of applied linguistics*. Malden, MA: Blackwell, págs. 784-807.

PUJOL BERCHÉ, M. (este volumen): "Actuaciones interculturales del profesor".

ROBINSON, P. (2005): "Aptitude and second language acquisition", *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, págs. 46-73.

SCHMITT, D. y SCHMITT, N. (2005): *Focus on Vocabulary: Mastering the Academic Word List*. London: Longman.

SKEHAN, P. (1989): "The relationship between native and foreign language learning ability: Educational and linguistic factors", en H. W. Dechert (ed.): *Current trends in European second language acquisition research*. Clevendon, UK: Multilingual Matters, págs. 83-106.

SKEHAN, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

SKEHAN, P. (2002): "Theorising and updating aptitude", en P. Robinson (ed.): *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins, págs. 69-93.

SOLER-ESPIAUBA, D. (este volumen): "Los factores afectivos en el trasvase intercultural".

SPARKS, R. (2006): "Is there a 'disability' for learning a foreign language?", *Journal of Learning Disabilities*, 39, págs. 544-557.

STANSFIELD, C. W. y REED, D. J. (2004): "The story behind the Modern Language Aptitude Test: An interview with John B. Carroll", *Language Assessment Quarterly*, 1, págs. 43-56.

TRAGANT, E. y MUÑOZ, C. (2000): "La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera", en C. Muñoz (ed.): *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, págs. 81-105.

USHIODA, E. (2001): "Language learning at university: exploring the role of motivational thinking", en Z. Dörnyei y R. Schmidt (eds): *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, Hawai: National Foreign Language Resource Center, págs. 93-125.

VanPATTEN, B. (2002): "Processing Instruction: An update", *Language Learning*, 52, págs. 755-803.

VANSTEENKISTE, M.; LENS, W. y DECI, E. L. (2006): "Intrinsic *versus* extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation", *Educational Psychologist*, 41, págs. 19-31.

WESCHE, M. (1981): "Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems", en K. Diller (ed.): *Individual differences and universals in language leaning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House, págs. 119-139.

WILLIAMS, J. N. (1999): "Memory, attention, and inductive learning", *Studies in Second Language Acquisition*, 21, págs. 1-48.

WILLIAMS, J. N. (2005): "Learning without awareness", *Studies in Second Language Acquisition*, 27, págs. 269-304.

Centro Virtual Cervantes