El alumno, punto de mira para el profesor, nuevos retos para aprendices y profesor en el aula

Esther Cortés Bueno
Universidad de Córdoba

¿De qué elementos depende el éxito en el aprendizaje en una lengua extranjera? Según Stevick (1986) depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro y entre las personas en el aula. El propósito de esta comunicación sería analizar parte de estos últimos factores que actúan en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua. Me centraré, además, en un entorno académico de instrucción. Considerando como válida la opinión de Stevick, nos interesa estudiar y conocer las relaciones humanas que se establecen en el aula, es decir, durante el proceso de aprendizaje. Pero los actuantes, profesor y alumnado, no sólo establecen relaciones entre ellos sino entre otros elementos ineludibles e imprescindibles: el contexto, el enfoque metodológico, el contenido de lengua y el cultural, que se ven alterados al mismo tiempo por los factores individuales del alumno, su propia personalidad, su conocimiento del mundo, etc. Factores relevantes porque condicionan y modifican el curso del proceso. La lista de factores aumenta si contamos con otros de ellos que no siempre están presentes (la política educativa del centro donde se desarrolla la enseñanza, etc.) u otros factores que están expuestos a muchas variables. En esta ocasión me ceñiré en el aprendiz, el enseñante, el enfoque metodológico (en la enseñanza de los contenidos de lengua, culturales y comunicativos) y apuntaré algunas propuestas.

Dentro del aula, pues, se establecen relaciones entre profesor y alumno. Pero estas no se desarrollan en igualdad de condiciones, provocando conflictos afectivos y de otros órdenes que no han de ser ignorados; es más, es recomendable reconocer y conocer el grado en el que actúan sobre el aprendiz y la influencia que ejercen sobre el grupo, de manera que actúen como ventajas y no como inconvenientes.

El alumno, desde esta perspectiva, se erige en centro desde y hasta donde gira el resto, estableciendo relaciones de distinta naturaleza e intensidad. Sin embargo, el aprendiz no siempre ha ocupado este lugar. Ha pasado de ser un elemento abstracto y pasivo (un *convidado de piedra*) a convertirse en un ser con personalidad propia, cambiante, donde su idiosincrasia y sus necesidades articulan el currículo. El nuevo rol del alumno ha modificado el del profesor y ha movido de posición al resto de los elementos en cuestión.

¿Qué queremos decir con tener en cuenta los factores individuales del alumno? Al centrarnos en el aprendiz, ¿qué rasgos de su personalidad y de su experiencia resultan relevantes para el aprendizaje de la lengua meta? ¿Serán estos factores afectivos y personales los que explicarían por qué no está garantizado un mismo dominio lingüístico entre los aprendices cuando aparentemente las condiciones contextuales son las mismas? (Pavón 2001: 171).

Empezaremos por enumerar una serie de factores individuales que se han mostrado claramente influyentes tanto ante la experiencia docente como tras los resultados de estudios llevados a cabo en el aula (Larsen-Freeman y Long 1991: 138-190; Pavón 2001) y que habrán de tenerse en cuenta a la hora de organizar un curso: edad del aprendiz, tipo y tiempo de enseñanza de L2 recibida, tipo de exposición de la L2 (natural o académica), conocimientos previos de lengua y otros conocimientos del mundo, estilo cognitivo, estrategias de aprendizaje, **métodos empleados en su vida de aprendiz, rela**ción entre aptitud, capacidad e inteligencia, necesidades y aspiraciones del alumno, la personalidad del aprendiente y algunos más (Bueno 2009: 14).

En esta ocasión nos ocuparemos de dos de ellos: la motivación y la actitud del aprendiz ante la nueva lengua. Dos factores que, si bien encontramos un consenso al admitir su importancia y complejidad (Skehan 1989; Skehan y Dörney 2003; Pavón 2001, Consejo de Europa 2002: 12), no hay coincidencia a la hora de marcar sus límites ni en cómo gestionarla. A la dificultad de determinar el número de factores y su descripción, habría que añadir otro asunto: considerar las alteraciones de estas individualidades cuando entran en contacto con un grupo. A partir de este momento, se nos plantea la dicotomía entre individuo y grupo, la relevancia de uno sobre otro en la marcha del curso.

La importancia en conocer estos factores estriba en que con ello los convertimos en herramientas útiles que, presumiblemente, favorecerán la motivación del aprendiz. En particular, la motivación se presenta como uno de los mejores aliados en el aula (Larsen-Freeman y Long 1991 Trujillo 2014: 28). Pero vayamos por partes. En primer lugar, convendría distinguir entre motivación y actitud; dos conceptos íntimamente relacionados pero con dimensiones diferentes (Ellis 1985). La motivación sería el objetivo y la orientación general del aprendizaje, lo que origina y anima al estudio de la lengua meta; y la actitud se refiere a los juicios del aprendiz sobre la comunidad de hablantes de la segunda lengua y su cultura (Brown 1981). Aparentemente, una actitud positiva generaría una motivación más resistente y fuerte; aunque, como veremos más adelante, esto no implique una mayor competencia lingüística (Pavón 2001: 177). La teoría de Brown apoya la idea de que la motivación y la actitud inciden de forma determinante en el aprendizaje; más fácil de ver cuando pensamos en un aprendiz con una actitud negativa que genera un bloqueo en el proceso de aprendizaje (Steinberg 1982: 177; Puchta 2000: 273[1]).

En este punto, consideramos importante para nuestra argumentación posterior diferenciar el contexto donde se produce el aprendizaje: contexto natural, en un lugar donde la lengua vehicular sea la lengua de estudio y pueda convertirse en segunda lengua para el aprendiente. Contexto no natural, donde la lengua meta no coincide con la vehicular y la exposición a la lengua se produce en entornos simulados. En este segundo caso, normalmente, el aprendizaje se desarrolla en un contexto académico mediante

1. Para Puchta hay muchos tipos de creencias del alumno acerca de una segunda lengua *(es sencilla, complicada, bonita, fea)*, sobre el proceso de aprendizaje *(hay que ir al país donde se habla, hay que memorizar reglas gramaticales)*, y sobre los hablantes de la lengua *(son interesantes, son antipáticos)*. Pero tal vez la creencia más condicionante sea sobre uno mismo *(no tengo capacidad para aprender, puedo llegar a hablar y entender bien la lengua)*. Un alumno que tiene la creencia de que no puede aprender tiene razón, no puede... a menos que cambie esta creencia. Puchta mantiene que «las creencias negativas influyen en las expectativas de nuestros alumnos. Las bajas expectativas producen un nivel más bajo de motivación y cada fracaso se ve como una confirmación de las creencias iniciales».

instrucción formal. El contexto condicionará el proceso de adquisición y aprendizaje. Especialmente en contextos naturales, una actitud positiva hacia la nueva lengua, sus hablantes y su cultura, tendrá un efecto altamente positivo en la integración del aprendiz en esa nueva sociedad (según el modelo de aculturación de Schumann). Long (1990), por su parte, amplía esta perspectiva, que considera insuficiente, y expone este proceso desde un enfoque multidimensional donde intervienen un mayor número de factores. La crítica al modelo de Schumann se fundamenta en que este no parece válido fuera de un entorno natural e, incluso, en estos contextos tampoco una buena actitud ante la L2 garantiza un *alto dominio comunicativo*. Por lo que parece plausible buscar otros factores, y no limitarse a una buena disposición del aprendiz (Spolsky 1989: 145; Dagmar y Bou 1993) que si bien lo convierte en más receptivo no lo hace más hábil.

Al respecto, Cenoz (1993: 28) insiste en que las características individuales (en particular, las relacionadas con los aspectos cognitivos y psicosociales) del aprendiz marcarán un determinado dominio de la segunda lengua; razón por la que da una especial relevancia a los factores pedagógicos y metodológicos. Al hilo de esta idea, Pavón (2001: 173-176) llevó a cabo un estudio sobre un grupo de estudiantes españoles de inglés con el propósito de estudiar el papel de los factores afectivos en contextos formales de instrucción de una lengua extranjera. El contexto de estudio se situó en España, fuera de un entorno natural pero con una alta exposición a la lengua meta. Se formaron grupos homogéneos en cuanto a los factores afectivos que inciden claramente en el aprendizaje académico (edad, tipo y tiempo de enseñanza, tipo de exposición de la L2 y otros), en aprendices con alta motivación pero con diferencias en la actitud. Se buscó homogeneidad minimizando así las variables que pudieran invalidar los resultados con la pretensión de medir el grado del componente actitudinal en el aprendizaje. A la vista de los resultados, el autor (Pavón 2001: 177) comprobó que en contextos formales y no naturales la diferencia de actitud (más o menos positiva) hacia la L2, hacia sus hablantes y su cultura no es significativa en cuanto al dominio lingüístico alcanzado. Pavón coincide con Cenoz (1993: 28) en que este factor afectivo sí incide de forma relevante en entornos naturales de adquisición aunque no es evidente ni ha sido demostrado en contextos no naturales[2]. Por lo tanto, serían otras variables las de mayor peso en el aprendizaje dentro de entornos formales. Este mismo estudio puede conducirnos a considerar que el contexto donde se produce la adquisición es otro factor significativo en el proceso de aprendizaje.

Pero el resultado de estas investigaciones no debe llevarnos a menospreciar la actitud del aprendiz en contextos no naturales, pues, el aprecio hacia la lengua objeto de estudio motiva al alumno y alienta, e incluso facilita, el esfuerzo que todo aprendizaje requiere (CE 2002: 103)[3]. Según nos indica el *Marco de Referencia* (2002: 12):

2. En un contexto natural, apreciar la lengua, la cultura y las gentes de la nueva lengua permite la integración del individuo en esta nueva sociedad. El neurólogo Francisco Rubia explica que cuanto más emocional sea el proceso que desarrolla la memoria, más duradera será esta. Apoyándose en Rubia, el profesor Trujillo anima a una "pedagogía de la alegría", que tenga en cuenta las emociones de manera que garantice el aprendizaje a largo plazo.

3. Consejo de Europa (2001: 103): "La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.[...] a medida que nos enfoquemos en los factores afectivos en nuestro trabajo como profesores, inevitablemente comprobamos que el aprendizaje es más eficaz"

> Las actitudes e idiosincrasia de la personalidad son parámetros que hay que tener en cuenta a la hora de aprender y de enseñar una lengua; por tanto, aunque puedan ser difíciles de definir, deberían ser incluidos en el marco de referencia. Se consideran que forman parte de las competencias generales del individuo y por eso constituyen un aspecto de sus capacidades [...] la formación de las actitudes pueden constituir un objetivo.

En otras palabras, estos factores afectivos condicionan la capacidad para el aprendizaje: "In the brain, emotion and cognition are distinguishable. **Therefore, from a neutral perspective, affect is an integral part of cognition**" (Schumann 1994: 232).

En definitiva, en este trabajo, cuando hablamos de las individualidades del alumno, nos referimos a los aspectos que pueden generar una buena o mala actitud ante la materia de estudio. Independientemente del contexto, parece claro que una actitud positiva en el alumno reportará más beneficios que perjuicios (Steinberg 1982; Puchta 2000). Aun cuando admitamos que el factor actitudinal no garantiza mejoras en los resultados del dominio lingüístico, el sentido común y la experiencia nos dicen que se trabajará mejor con una buena actitud de los estudiantes ya que crearemos un ambiente más receptivo para el trabajo (y teniendo en cuenta que no sólo se aspira al dominio lingüístico sino comunicativo y cultural). Por ello, es recomendable asegurar las condiciones que generen aprecio hacia la lengua meta, sus gentes y su cultura. El estudio de contenidos culturales es en sí importante, al tiempo que sirven para desactivar los posibles prejuicios que el alumno pudiera albergar. Pero la motivación se alimenta además de otros recursos, como por ejemplo, descubriendo al aprendiz la utilidad de conocer la nueva lengua.

Recapitulando, tanto el contexto de estudio como el propio estudiante son dos elementos clave durante el aprendizaje; a esto, añadiríamos la forma de trasmitir los contenidos y la posición que el profesor toma en este proceso.

Me atrevería a asegurar que siempre ha habido una pretensión por parte del *buen* profesor de que su materia llegue a ser aprendida por el discípulo, alumno, hijo[4]... Este encomiable deseo ha ido unido a una creencia extendida por buena parte de la sociedad de que el mecanismo de aprendizaje se regía por dos inevitables leyes, asumidas estas como se acepta la fatalidad: *La letra con sangre entra*[5] y *Este niño (no) vale para estudiar*.

Por otra parte, hoy día, solemos creer que en otro tiempo ni los métodos ni el profesor (retratado, en nuestra memoria, como un personaje inflexible) tenían en cuenta al alumno como individuo. Sin embargo, la historia de la enseñanza y aprendizaje de lenguas es larga, tan larga como la propia humanidad. No me detendré en hacer una revisión histórica aunque sí señalaré algunos momentos significativos. A lo largo del siglo XIX, particularmente en Inglaterra, se publicaron un nutrido número de métodos (Gallardo 1998) destinados a aprendices con necesidades diferentes, con idiomas maternos distintos y sin los mismos conocimientos previos del mundo, ya fuera por

4. Montaigne, en *De la educación de los hijos*, a finales del siglo XVI, habla sobre la educación e importancia de la forma de relacionarse con el pupilo

5. Sin embargo, no todos compartían esta idea. Montaigne (1998: 56), a finales del siglo XVI, coincide con las palabras de Quintiliano (Siglo I): "la autoridad imperiosa junto con los castigos, acarrea, andando el tiempo, consecuencias peligrosas. [...] mejor sería ver la escuela sembrada de flores que de trozos de mimbres [en referencia a la vara] ensangrentados. Así se hermanaría la instrucción con el deleite"

formación académica, por edad, etc. Podríamos decir que, desde el momento en que enfocamos la enseñanza para un uso específico y la dirigimos a un alumnado particular, este ha tomado un lugar central, aunque se le concediera un papel pasivo[6]. De todas formas, junto a los nuevos planteamientos, se mantenían los métodos tradicionales que seguían los cánones empleados para conocer las lenguas clásicas. Pero, con mayor o menor dificultad, la pedagogía ha avanzado gracias al reiterado deseo de ser efectivos en la enseñanza, lo que ha llevado a elaborar un sinfín de propuestas, muchas de ellas abocadas al fracaso, en parte por algunas de las siguientes razones:

- Por el método empleado (especialmente, por no haber reciprocidad entre los actuantes. Es decir, entender la educación como un camino de una sola dirección donde el profesor expone sus conocimientos y el alumno los recibe, memoriza y acepta).

- Por la materia: los contenidos trabajados, que no tienen aplicación en la vida del aprendiz.

- Por el desinterés del estudiante.

- Por la poca habilidad del profesor.

- Por ignorar los conflictos que se pueden generar entre profesor – alumno, entre alumnos y otras desavenencias dentro del aula.

- Por no tener en cuenta las particularidades del estudiante o del grupos (edad, conocimientos previos del alumno, el estilo cognitivo, los intereses que motivan al aprendiz, carácter o personalidad del alumno).

- Por no distinguir entre capacidad de estudio y de aprendizaje.

- Por no tener en cuenta las coyunturas ni el entorno de forma acertada.

- Por la combinación de todo lo anterior.

Pero volviendo a la idea de que el alumno es desde hace décadas objeto de interés por parte de profesores y de estrategias pedagógicas, ¿qué otro elemento era necesario variar? Cortés (2000: 32) señala que en la época en que primaba un enfoque tradicional, el profesor consideraba que el éxito de la enseñanza en la lengua meta (LM) estaba en conocer y asimilar la gramática. Por este motivo, la enseñanza se organizaba en torno a ella, y el objetivo primordial era conocer todos sus secretos.

Así, con el conocimiento de las reglas gramaticales y su uso, junto al almacenamiento del vocabulario, se aseguraría el control de un nuevo idioma (a modo de base de da-

6. Cortés (2000. 60) diferencia entre alumno pasivo y activo. El pasivo escucha el modelo, ya sea al profesor o una audición, y repite. Esto se produce en un enfoque oral, situacional y audiolingual o en el método de respuesta física total, escuchar y actuar. El alumno activo negocia, intercambia información y soluciona problemas que se le han planteado (enfoque por tareas). Este tipo de alumno lo fomenta la enseñanza comunicativa, el enfoque natural que se encamina a la autonomía del alumno o en aprendizajes en comunidad.

tos). Por lo tanto, aplicar los vastos conocimientos adquiridos durante horas y años de escolaridad era tarea individual de cada aprendiz donde ni la instrucción ni el profesor estaban implicados sino que se confiaba en la habilidad del estudiante ante la realidad. Esta visión ha condicionado el enfoque dado en la enseñanza, con toda la buena intención que queramos ver por parte de los enseñantes del momento. Pero, sin embargo, no estamos hablando de una creencia ya enterrada sino de algo que los profesores aún conservamos en nuestro fuero interno y contra lo que luchamos, no siempre exitosamente.

Aún muchos manuales de reciente edición se estructuran en torno a contenidos gramaticales, con la idea de que primero el alumno alcance la comprensión del funcionamiento lingüístico y, en segundo lugar, una vez asimilado profundamente el mecanismo, practique, tanto en el plano oral como en el escrito. La práctica tiene carácter evaluador sobre los contenidos teóricos y no es un objetivo en sí. Por esto, una de las claves metodológicas está en cambiar los objetivos de la enseñanza: hablaremos de competencia y no de conocimientos almacenados.

Es tan importante conocer como saber utilizar la lengua. El aprendiz ha de convertirse al mismo tiempo, y desde un primer momento, en usuario de la lengua y de la cultura (CE 2002: 47). Hemos de abandonar la idea del aprendiz pasivo que recibe el material necesario tras un periodo de estudio o de silencio[7], según la *teoría del input comprensible* y *el filtro afectivo abierto* de Krashen (1983) y, una vez aprendido, este podrá pasar a una segunda etapa de producción. Desde este planteamiento, input y producción son dos mundos separados. Más en consonancia con lo aquí defendido sería *la hipótesis del output comprensible* de Swain (1985), al considerar que la sola comprensión de los datos lingüísticos recibidos no es suficiente para la adquisición de una lengua extranjera; Es necesario que el aprendiente emplee significativamente la lengua meta y participe en la resolución de situaciones comunicativas. Desde un primer momento, tanto profesor como estudiante han de asimilar nuevos conceptos: el alumno es un aprendiz-usuario. La clave no está en enseñar sino en que el aprendiz aprenda, adquiera y use, todo al mismo tiempo. El profesor ha de facilitar las situaciones donde el estudiante pueda practicar lo que va adquiriendo (*producción empujada*).

El largo camino recorrido por la enseñanza, y el empuje que la actualidad ha dado a las lenguas, ha obligado a cambiar la manera de plantear una forma de proceder que llevaba siglos empleándose. Según Richards y Rodgers (1986), los cambios en los métodos para la enseñanza de idiomas a lo largo de la historia reflejan los cambios en los tipos de competencias que los alumnos necesitan. La globalización y el movimiento de personas por el mundo, la pretensión de crear una Europa de ciudadanos con igualdad de oportunidades y la libre circulación por los distintos países de la Unión marcan unas necesidades claras que requieren medidas adaptadas a estos objetivos. Dar respuesta a esta nueva demanda no es fácil aunque el hecho de conocer y aceptar este nuevo contexto es imprescindible para tener la posibilidad de hacerlo realidad.

En este contexto, se ha intentado dar respuesta a partir de distintas concepciones de la lengua y de su adquisición: desde la mecanicista, siguiendo enfoques estructuralistas

7. Ver nota anterior, nº 6.

(con una gran influencia desde la II Guerra Mundial hasta los años 60) que fundamenta la enseñanza – aprendizaje en la repetición sistemática; hasta la idea de que el hombre posee una capacidad innata para la adquisición de lenguas, sean maternas o no, según las teorías generativistas. Tanto un enfoque como el otro no hallarán el método magistral anhelado aunque, sin embargo, sus aportaciones, aciertos y fallos, han generado nuevas propuestas (enfoque situacional, comunicativo, etc.) y han contribuido al debate científico.

De entre los métodos que nos trajo la década de los 70, Zanón (2007: 14) señala algunas de las aportaciones más influyentes que la Sugestopedia (Lozanov 1978) ha traído al panorama de la enseñanza de las lenguas:

- La reivindicación del aprendiz como sujeto activo en el proceso de adquisición de la segunda lengua. Ya no es objeto pasivo sino que participa, es creador.
-
- La importancia de las diferencias individuales en el proceso de adquisición.
-
- La consideración de la adquisición de la segunda lengua como diferente al de la primera.

Estas tres aportaciones han logrado tomar cuerpo gracias, también, a otro cambio producido en los procedimientos de enseñanza: el nuevo enfoque sobre la misma tarea didáctica en que la enseñanza de un idioma no se limita a la trasmisión y asimilación de las reglas gramaticales. Ya no vale el *todo para el alumno sino con el alumno*.

- Así, podemos adelantar como elementos clave:

- Tener en cuenta los factores individuales del alumno y el contexto.

- Profesor como facilitador.

- Enfoque metodológico que requiere un alumno con conciencia de su propio proceso de aprendizaje con el fin de que se implique en él.

- Marcar objetivos acordes con las necesidades del aprendiz[8] (alcanzar una competencia comunicativa y sociocultural), unos mecanismos por tareas, una gramática fundamentalmente inductiva y un desarrollo de las destrezas orales desde el primer momento.

En este nuevo panorama, el profesor[9] también ha de reformular su tarea y su manera de actuar. Ante la ingente cantidad de material que un aprendiente tiene hoy día a su alcance, más el objetivo propuesto por el Marco de formar aprendices autodidactas, podríamos

8. Consejo de Europa, (2002: 129): "Las afirmaciones respecto a los fines y a los objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas deberían fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, en las actividades y en los procesos lingüísticos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades, y en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo".

9. Trujillo (2014: 24): "Por otro lado, las estrategias tradicionales de enseñanza (monológicas, orales y expositivas) no funcionan en muchas ocasiones ante un alumnado *multimedia*, acostumbrado a modos informales de aprendizaje que demandan implicación activa y atención multifocal. [...] El tiempo del *docente reproductivo* ha llegado a su fin o está a punto de hacerlo y la creatividad es necesaria [...]".

pensar que la figura del profesor resulta prescindible y tiene sus días contados. Sin embargo, el propio exceso de material convierte la oferta en un verdadero maremágnum que devuelve al profesor a un lugar predominante y fundamental. El profesor (Trujillo: 2014: 24) ha de educar al nuevo estudiante, enseñarle a aprender. Es decir, ha de olvidar su papel de trasmisor de todos los conocimientos. Es el momento de abandonar la pretensión de lograr un Método Magistral y, en cambio, co-elaborar un currículum con el alumnado, erigirse en facilitador y mediador gracias al dominio de la materia de estudio y técnicas de aprendizaje. Su papel de coordinador que guía, propone y recoge propuestas, junto a desarrollar una capacidad para modificar la planificación atendiendo a las particularidades del curso. Como señala Trujillo (2014: 24), este profesor de hoy ha de trabajar con un alumnado *multimedia*, acostumbrado a modos activos, que recibe información constantemente. Por esto, el docente será la parte creativa en este nuevo escenario, el que ayude a encontrar aplicaciones a todo lo que van aprendiendo, el que motive el estudio, la asimilación-memorización y quien trabaje las destrezas dentro del aula para lograr las competencias necesarias. Lograr que este estudiante se implique, en ocasiones, no es tarea fácil ya que el alumno suele ser reacio por varios motivos (su estilo de estudio, la edad, estrechamente relacionada con las estrategias de estudio empleadas, el carácter y personalidad por timidez, etc.; el método inductivo es lento y sus avances no se aprecian inmediatamente).

Para una parte importante del alumnado ha sido y es difícil seguir un curso donde no primen las explicaciones gramaticales. En el aprendiz falta paciencia cuando se emplean mecanismos inductivos, más lentos y que requieren su implicación total. Sin embargo, no significa esto que estemos hablando de un estudiante pasivo; este miedo es compatible con una buena predisposición a participar mediante presentaciones de temas que elaboran ellos y exponen ante sus compañeros, en juegos de rol en el aula, en trabajos cooperativos en el aula (difícilmente fuera de ella). Sin embargo, el conocimiento inductivo de la gramática genera gran ansiedad en los aprendices. Requiere entrenamiento y modificar sus técnicas cognitivas. De lo contrario, en mi opinión, el profesorado que se atreve con estos enfoques inductivos *a las bravas*, pronto los abandona y vuelve a un método deductivo tradicional. Los estudiantes están más tranquilos y parecen comprender. Esto calma los nervios de todos y, aparentemente, da mejores resultados que cuando es el alumno el que ha de elaborar *su* gramática. Sin embargo, la realidad es que enseguida olvidan las explicaciones, confunden distintos conceptos, es menos evidente la mejora en la fluidez, no realizan bien los ejercicios, ni las actividades comunicativas y, sin duda alguna, han olvidado todas las novedades y correcciones sobre sus fallos en las presentaciones, debates, tareas cooperativas e, imagino, en la vida real[10].

En definitiva, el profesor ha de educar al *nuevo alumno*[11]: activo y co-elaborador del currículum. Como recomienda el Marco, con el fin de participar con total efi-

10. En realidad no es tan complicado que el alumno componga su propia gramática. Hay propuestas en el mercado fáciles de aplicar: *Método 4*, de Anaya, utiliza estrategias simples para algunos contenidos y para explotación de textos. Otros métodos, *Bitácora* (en Difusión, 2011), *Procesos y recursos* (en Edinumen, 1999), presentan propuestas más complicadas pero factibles.

11. (MCER, 2001: 140-141. Punto 6.3.5): "Los alumnos son, naturalmente, las personas finalmente implicadas en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua. Son ellos los que tienen que desarrollar las competencias y las estrategias ([...]) y realizar las tareas, [...] para participar con eficacia en situaciones comunicativas. Sin embargo, relativamente pocos aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje. La mayoría aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas para ellos por los profesores y los manuales. [....] se puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos."

cacia en los acontecimientos comunicativos, los alumnos deben haber aprendido (MCER 2002):

1. Las competencias necesarias (expuestas en el capítulo 5).
2. La capacidad de poner en práctica estas competencias (capítulo 4).
3. La capacidad de emplear las estrategias necesarias para poner en práctica las competencias.

Para concluir, estos cambios suponen un reto para los implicados en la enseñanza de lenguas. Propondría, pues, un plan pedagógico derivado del fomento de la conciencia metalingüística del hablante-aprendiz, la selección de un método acorde a estas nuevas implicaciones del aprendiz, un profesor coordinador del aula, receptivo y dialogante; un trabajo coordinado de las distintas materias (si las hubiera) y profesorado que se revela como fundamental en el aprendizaje de un nuevo idioma (Pavón 2009), a través de la elaboración del currículum integrado de lengua y contenidos entre el profesorado que interviene en un grupo.

Referencias Bibliográficas

BUENO HUDSON, R. (2009): "El español y sus variedades: implicaciones en el aula de español como lengua extranjera", *Actas de las III Jornadas didáctics del Instituto Cervantes de Manchester* (Manchester, julio de 2009).

CENOZ IRAGUI, J. (1993): "Diferencias individuales en la adquisición del inglés", *Revista española de lingüística aplicada*, 9, 27-35.

CONSEJO DE EUROPA (2002 [2001]): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Common European framework for languages: learning, teaching, assessment), Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte-Anaya, 2002.
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [consulta: 18/09/2014]

CORTÉS MORENO, M. (2000): *Guía para el profesor de idiomas (Didáctica del español y segundas lenguas)*, Barcelona: Octaedro.

DAGMAR, U. y BOU FRANCH, P. (1993): "Distancia cultural entre L1 y L2 en el aprendizaje de lenguas extranjeras", *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 9, 49-57.

ESTAIRE, S. (1999): "Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo", Zanón, J. (ed.), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen.

GALLARDO BARBARROJA, M. (1998): *Introducción y desarrollo del español en el sistema universitario inglés durante el siglo XIX* (Tesis doctoral), Córdoba: Universidad de Córdoba, Facultad de Filosofía y Letras.
<http://www.uco.es/lenguajes/060_tes.html> [consulta: 14/09/2014]

LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1994 [1991]): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.

LONG, M. (1990): "The least a second language acquisition theory needs to explain", *TESOL quarterly*, 24, 4.

MONTAIGNE, M. (1998 [finales del siglo XVI]): *De la educación de los hijos*. México: Fondo de cultura económica.

PAVÓN, V. *et ál.* (2009): *El Currículo Integrado de las Lenguas*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

PAVÓN, V. (eds.) (2001): "Un estudio sobre la influencia del componente afectivo *actitud* en la competencia de aprendices adultos de inglés". En C. Muñoz (eds.), *Trabajos en Lingüística Aplicada*, Barcelona: AESLA, 171-178.

RAMAJO CUESTA, A. (2008): *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera (Memoria de Máster)*, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, 2009.

RICHARDS, J. y RODGERS, T. (1986): *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis,* Cambridge: Cambridge University Press.

SKEHAN, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning,* London: Edward Arnold.

SKEHAN, A. y DÖRNEY, Z. (eds.) (2003): "Individual differences in Second Language learnig"en *Studies in Second Language Acquistion*, capítulo 18, 589-630.
<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2003-dornyei-skehan-hsla.pdf> [consulta: 14/09/2014]

STEVICH, E. (1986): *Images and options in the language teaching*, Oxford: O.U.P.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

SWAIN, M. (ed.) (1985): "Communicative competence: some roles of comprenhensible input and comprenhensible output in its development", Gass y Madden, *Input in second language acquisition,* Massachussets: Newbury House Publishers.

TRUJILLO SAÉZ, F. (2014): "Aulas creativas", *Educadores*, nº 249, 24-37.

ZANÓN, J. (2007, [1988]): "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual", *Marco ELE. Revista de didáctica*, 5.