Reflexiones sobre los factores individuales del aprendizaje

Susana B. S. de Zipman
Centro Latino de Línguas

Todos nos hemos detenido alguna vez, sorprendidos, curiosos, a pensar por qué determinado alumno nos sorprende con una respuesta que incluye no solamente todo lo que hemos impartido en clase, todo lo que deben de haberle enseñado los anteriores profesores, sino también algo más que no entra aún en los programas y que no esperamos en absoluto de su producción. Así como también nos resignamos frente al alumno que, a pesar de dedicado y perseverante, y a pesar también de nuestro especial esfuerzo (y de muchos otros detalles más) vuelve a caer en ciertas «trampas» del idioma que está aprendiendo.

Por otro lado, todos hemos sido alumnos, de alguna segunda lengua o de otra asignatura o carrera. Sabemos que frente a determinado profesor, o ante determinada asignatura, escuchábamos atentamente, interesados de forma totalmente honesta, y no sólo eso: asimilábamos rápidamente el contenido, lo entendíamos. Por otro lado, con otro profesor o frente a informaciones de otro tipo de contenido, no conseguíamos evitar que nuestro pensamiento escapase a otros lugares, a veces inesperados, siempre incontrolables.

Volviendo a la adquisición de una segunda lengua, ya se ha estudiado la incidencia de variables de diferentes tipos. Lo que deseo aquí es recopilar esas ideas, para compartir mis reflexiones.

Ha sido presentado por Larsen-Freeman D. y Long M. H., éste que vemos como uno de los problemas más complicados a los que se enfrenta el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas.

> Aunque es probable que haya personas más diestras que otras en el manejo de la lengua materna, sin embargo todos los niños con una inteligencia media y bajo circunstancias normales la dominan. Lamentablemente, el proceso de adquisición de segundas lenguas no concluye siempre con el dominio lingüístico. Una de las explicaciones más inmediatas para la ausencia de resultados en los aprendices de segundas lenguas es que comienzan a adquirirla a edad más tardía que la primera. O sea, estamos frente al efecto edad. En realidad, se hace necesario examinar otros factores: la aptitud lingüística, los factores socio-psicológicos, la personalidad, el estilo cognitivo, la especialización de los hemisferios y las estra-

> tegias de aprendizaje, entre otras. Existen otros factores, a ser: las variables de la lengua nativa, el input, las variables de la enseñanza, y probablemente otros más (Larsen–Freeman y Long, 1994: 138-198).

En opinión de reconocidos estudiosos del campo de la adquisición de segundas lenguas, las diferencias individuales deben ser un componente esencial de una teoría de la adquisición de segundas lenguas (Selinker, 1972: 213; Larsen-Freeman y Long, 1991: 153).

Incluso en modelos de secuencias de desarrollo universal se ha introducido la dimensión de la variabilidad individual para poder dar cuenta de los resultados obtenidos en las investigaciones empíricasn (Meisel *et al.*, 1987; Pienhemannn *et al.*, 1998; Muñoz, 2001: 7).

Todo este tema de los factores personales será presentado nuevamente más adelante en esta comunicación; quiero primero resumir en el siguiente esquema los principales detalles, para entrar en asunto y delimitar el estado de la cuestión:

Edad: En primer lugar, los principiantes jóvenes superan siempre a los mayores en la adquisición de la pronunciación, y son los que pueden llegar a asemejarse a la calidad de producción de un nativo. Pueden también destacarse de gran manera en lo que a comprensión auditiva se refiere. Después de los seis años (según Colier), pueden comunicarse con fluidez pero conservan un ligero acento. El límite de seis años se extiende a los doce años según Oyama. Por otro lado, los adultos adelantan con mayor rapidez en lo que se refiere al desarrollo sintáctico y morfológico. Lo mismo sucede con los niños mayores frente a los más pequeños.

Aptitud: al margen de la edad, no podemos dejar de observar que idiomas es algo en lo que cada uno tiene su ritmo, y nos preguntamos el porqué.

La aptitud, en principio, es una cierta combinación de características más o menos constantes en la persona.

Factores socio-psicológicos: la motivación, (integradora, instrumental, y otros denominadores que van intentando explicar este conjunto de factores)

Actitud: en principio, negativa y positiva, relacionándose mucho con la personalidad.

Estilo cognitivo: o sea, cómo se procesa la información o se aborda un ejercicio.

Especialización de los hemisferios: entramos aquí al concepto de lateralización.

Estrategias de aprendizaje: las hay de diferentes tipos, como veremos más adelante.

En fin, antes de entrar al detalle, volvemos a reflexionar. ¿Se puede llegar a clasificar sin riesgo de errores cuál es exactamente un buen alumno o aprendiente de idiomas? Y la misma pregunta nos hacemos frente a qué es un buen profesor. Queda lanzada la duda. Que no es nueva, ni será novedosa. Pero continúa preocupando.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN EN EL TEMA FACTORES INDIVIDUALES (O PERSONALES) DEL APRENDIZAJE

Los factores personales han sido clasificados de variadas formas, y por ese motivo plantearemos nuestro tema dividido de la siguiente manera:

- *variable cognitiva*, dentro de la cual incluimos la inteligencia, la aptitud, el estilo cognitivo con independencia o dependencia de campo, las estrategias de aprendizaje, subdivididas en directas (memoria, cognitiva, compensación) e indirectas (metacognitiva, afectiva y social).
- *variable afectiva*, dentro de la que analizaremos las actitudes hacia el aprendizaje de lenguas y la motivación para aprender lenguas, que puede ser extrínseca, intrínseca, integradora, instrumental y resultativa.
- *variable física y psicológica*, en la que abordaremos los factores de la edad y de la personalidad (grado de extroversión o introversión, asunción del riesgo o inhibición, nivel de ansiedad, la tolerancia o la intolerancia a la ambigüedad y otras variadas.

En la época en que cursábamos esta asignatura, nos habían presentado como parte inicial de la misma un cuestionario a partir del cual, y de acuerdo a lo vivido por cada uno, teníamos que clasificar de más importante a menos, una serie de características que se le pueden atribuir al buen aprendiente de lenguas. Al terminar el período, consultaríamos nuestras propias primeras impresiones con lo desarrollado en conjunto.

Esas características eran las siguientes:

1- No teme experimentar con la lengua.
2- Suele plantearse hipótesis correctas.
3- Es capaz de poner en práctica distintas formas de aprendizaje.
4- Es un usuario de la lengua.
5- Concibe la lengua como un sistema.
6- Es bastante organizado.
7- Se plantea objetivos realistas a corto plazo.
8- Evalúa y controla regularmente su propio proceso de aprendizaje.
9- Muestra una actitud positiva hacia la lengua y su aprendizaje.
10- No teme cometer errores.

Además, se nos hacía la propuesta: ¿podíamos añadir a la lista alguna otra característica que considerásemos de interés?

Les pido que piensen al respecto, no creo que en este breve tiempo lleguemos a grandes conclusiones, pero si al menos se han suscitado dudas y se han levantado, cada uno, hipótesis a resolver sobre el asunto, me consideraré satisfecha.

1.1 La variable cognitiva (en el aprendizaje de lenguas), el aspecto o variable de la cognición

Esta variable integra las condiciones, estrategias y procesos mentales que el alumno va procesando y experimentando a lo largo de su aprendizaje (de L2). Entre los años 1978 y 1981 apareció la idea del «buen aprendiente de lenguas», que dio lugar a un enfoque, conocido como enfoque cognitivo o aprendizaje del código cognitivo. Era una respuesta al enfoque audiolingual, surgió en EE.UU., y se considera una respuesta a las teorías conductistas de la época.

1.1.1 La inteligencia o factor «g»

La letra «g» se refiere a 'general', dando a entender que en general quienes están estudiando-aprendiendo tienen (más, o menos) inteligencia. Este pensamiento juega con la idea de la necesidad, o la no necesidad, de ser inteligente para aprender una segunda lengua. Esto, a pesar de que en un primer momento el saber idiomas parece que se considera un indicio de lo que vulgarmente se llama inteligencia.

Esta idea está analizada desde el punto de vista de que casi todos aprenden a hablar en su primera lengua. No todas la llegarán a usar de la misma forma. Pero la hablan y se comunican. Este es un punto aún muy en discu-

sión, ya que la inteligencia se ha medido durante mucho tiempo (y se continúa haciendo) considerando habilidades lingüísticas y lógico matemáticas.

A partir de 1985, con los estudios de H. Gardner, se comenzó a hablar de las inteligencias múltiples. Volvemos al tema más adelante.

1.1.2 La aptitud lingüística

No confundir con lo anteriormente citado. La aptitud es la habilidad natural. Algo así como «captar» el idioma.

Skehan (1989: 38) declara que «la apitud es el modo más eficaz de predecir de manera fiable el éxito en el aprendizaje de una lengua».

Carrol y Sapon, en el Test de Aptitud para Lenguas Modernas, identificaron cuatro elementos básicos en la aptitud lingüística:

- La habilidad para codificar la fonética,
- La sensibilidad gramatical,
- La habilidad para aprender inductivamente una lengua.
- La habilidad para aprender de memoria.

Estos estudios continuaron, y podemos decir que desde este punto de vista hay algunas conclusiones aceptadas, que destacan los siguientes ítems:

- La aptitud es considerada un factor importante dentro de la Adquisición de Segundas lenguas, con la reflexión de definir más concretamente qué constituye la aptitud.
- Los test que ya hay deberían medir no solamente las habilidades gramaticales, de memoria y de análisis sino también la posibilidad del alumno de usar todo ello en comunicación real.
- Se debe llegar a definir si se considera la aptitud innata o si entra en consideración la que se puede desarrollar por medio de enseñanza.
- Establecer la correlación entre aptitud y adquisición, y establecer las diferentes rutas de aprendizaje del más dotado y del que no lo está tanto en cuanto a aptitud.
- Conseguir relacionar aptitud con edad, inteligencia, motivación, uso de estrategias, etc.

1.1.3 Hay que considerar también el estilo cognitivo

O sea, cómo el alumno percibe, monitoriza, conceptualiza y recuerda la información lingüística. En especial, se ha observado mucho lo que se conoce como *dependencia* e *independencia de campo*.

DEPENDENCIA DE CAMPO	INDEPENDENCIA DE CAMPO
1- Orientación personal (el alumno procesa la información a partir de un marco de referencia externo.)	1- Orientación impersonal (parte de un marco de referencia interno)
2- Capacidad holística (percibe el campo como un todo)	2- Capacidad analítica (percibe las partes en relación al todo)
3- Dependiente (deriva la identidad personal de la imagen que los otros tienen de uno mismo)	3- Independiente (tiene un sentido propio de identidad; el alumno es más autónomo)
4- Sensibilidad Social (cuenta con más estrategias en las relaciones interpersonales y sociales, orientado hacia las personas)	4- Menor conciencia social (dispone de menos estrategias en las relaciones interpersonales y sociales, orientado al objeto.)

Según Ellis (1985: 114): «Estos términos no representan realmente alternativas, sino los extremos de un continuum, en el que las personas ocupan posiciones variadas en función de si se aproximan más a la dependencia o a la independencia.»

En general, se puede resumir que, al respecto del tema, hasta este momento analizado, las respuestas no son tan fáciles ni lineales, aunque existan serias ideas sobre todo. Lo que parece demostrado es que no hay una estricta relación entre el estilo cognitivo y los logros académicos. No siempre la manera de abordar el aprendizaje coindice con los resultados que se obtienen. Además, los factores cognitivos pueden reflejar factores culturales. Se tiene en cuenta el bagaje cultural como gran influencia en los estilos de aprendizaje. Como todos los que investigan el área, sabemos y opinamos que mucho está aún por estudiarse.

1.1.4 El estilo de aprendizaje

Este concepto es más global, más amplio que el anterior. El estilo de aprendizaje incluye las conductas cognitivas, afectivas y psicológicas que tienen que ver con la forma en que los alumnos perciben, interaccionan y

reaccionan ante las situaciones de aprendizaje. Quien ha realizado serios estudios y enunció la idea anterior fue Willing, en 1988.

Reid diferencia cuatro tendencias perceptivas de aprendizaje: – *Aprendizaje visual; – Aprendizaje auditivo; – Aprendizaje cinestésico; – Aprendizaje táctil*.

Por su parte, Knowles (1982), así como Richards y Lockhart (1988), indican la existencia de *–Estilo de aprendizaje concreto; – Estilo de aprendizaje analítico; – Estilo de aprendizaje comunicativo; – Estilo de aprendizaje basado en la autoridad*.

Se han establecido diversas tipologías para clasificar las estrategias en el aprendizaje de lenguas, por ejemplo: las estrategias cognitivas, las de memoria, las de compensación, las metacognitivas, las sociales, las afectivas y las comunicativas. Según Canale y Swain (1984): «El conocimiento de cómo recurrir a estas estrategias puede resultar particularmente útil en las etapas iniciales del aprendizaje lingüístico, y cabe esperar que la necesidad de usar ciertas estrategias pueda cambiar en función de la edad y del nivel de conocimiento de la lengua».

La tipología de estrategias de aprendizaje de una lengua, cuadro basado en Oxford (1990) y Ellis (1985).[2]

ESTRATEGIAS COGNITIVAS	- Prácticas (por ejemplo, leer un texto en voz alta varias veces; prácticas de la pronunciación de un sonido concreto delante del espejo). - Analizar y razonar (descomponer una oración o una palabra nueva en sus partes constituyentes). - Recibir y enviar mensajes (usar el diccionario, un libro de gramática). - Crear una estructura para el *input* y para el *output* (hacer hincapié y remarcar los puntos más importantes para recordarlos; resumir las cuestiones más relevantes). - Generalizar (generalizar las reglas gramaticales de las formas pasadas regulares o de la formación del plural de los nombres). - Comparar entre las lenguas (entre el español y por ej., el alemán —o portugués—). - Tomar notas.
ESTRATEGIAS DE MEMORIA	- Aplicar imágenes y sonidos (asociar palabras a dibujos). - Crear conexiones o lazos mentales (agrupar las palabras en campos semánticos: el léxico relacionado con la compra, la alimentación y la bebida, las partes de un coche, etc). - Repasar a fondo (revisar las notas). - Usar la acción (emplear técnicas mecánicas).

[2] Adaptado de los materiales de Funiber, Maestría en ELE.

ESTRATEGIAS DE COMPENSACIÓN	- Aventurar respuestas de forma inteligente (deducir el significado de las palabras de un texto). - Vencer limitaciones al hablar y al escribir. Evitación (evitar el uso de una palabra o de una expresión concreta porque el alumno no está muy seguro de cómo se utiliza). - Circunloquio (expresar una idea indirectamente y usando muchas palabras).
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	- Tomar conciencia y reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje. - Planificar y organizar el aprendizaje (preparar un cuaderno de notas sobre el aprendizaje de la lengua; escribir un diario sobre el proceso de aprendizaje). - Evaluar el aprendizaje (aprender de los errores que anteriormente se han cometido en la expresión escrita; tareas de autoevaluación). - Anticiparse (los aprendientes anticipadores son capaces de prever conceptos en materiales escritos, revisar conceptos o relacionar grupos de conceptos). - Dirigir y seleccionar la atención (concentrarse en las palabras clave de una actividad auditiva).
ESTRATEGIAS SOCIALES	- Contar con la ayuda de amigos (preguntar cosas a un amigo). - Participar en conversaciones de grupo y fingir que se está comprendiendo el mensaje. - Preguntar y cooperar con los demás (cooperar con usuarios competentes de la nueva lengua). - Mostrar empatía hacia los demás. Simpatizar (fomentar o buscar el entendimiento cultural).
ESTRATEGIAS AFECTIVAS	- Disminuir la ansiedad personal (poner música y reírse para calmarse). - Animarse o estimularse uno mismo (decirse a uno mismo «Venga, puedes hacerlo»). - Hablarse a uno mismo positivamente (animarse a uno mismo a hacer algo). - Tomarse la temperatura emocional (hablando sobre los sentimientos personales con otra persona).
ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS	- **A- Estrategias de simplificación:** el alumno para intentar evitar el problema, no proporciona una parte del objetivo comunicativo originario. a- Reducción formal: el alumno evita el uso de las reglas que no está seguro. b.- Reducción funcional: el alumno evita determinados temas, marcadores modales y ciertas funciones. **- B- Estrategias de compensación:** el alumno mantiene el objetivo comunicativo originario, pero compensa las carencias e intenta recuperar por todos los medios los ítems requeridos. a- compensatorias: (i) Estrategias no cooperativas – cambio de código, extranjerización, traducción literal, sustitución, paráfrasis, acuñamiento de una palabra, reformulación. (ii) Estrategias cooperativas: apelación directa y apelación indirecta. b- de recuperación:(i) espera, (ii) usa campos semánticos, (iii) usa otras lenguas.

Por todo lo enunciado, el entrenamiento de los alumnos en un uso eficaz de las estrategias de aprendizaje puede estimular y llevar a resultados

satisfactorios por intermedio de la adquisición de autonomía por parte de los estudiantes. O sea, la propia toma de decisiones respecto a su propio proceso de aprendizaje. Por ese motivo se tiene tan en cuenta el concepto de aprender a aprender.

1.2 Los factores afectivos en el aprendizaje de una (segunda) lengua.

Evidentemente, la motivación tiene una función clave en el aprendizaje de una L2. Si no existe interés, la tarea se convierte en algo muy difícil de llevar a cabo. El profesor deberá generar estrategias específicas, pero ya existen, siempre, intereses, carencias y necesidades de los propios estudiantes. En cuanto al profesor, se ve en la necesidad de reflexionar sobre su papel, en el sentido de accionar lo mejor posible el desarrollo de la motivación.

Conocemos varias teorías psicológicas sobre la motivación. Se han originado en este campo, el de la psicología, y les daremos importancia a las que han tenido mayor reflejo en el estudio de nuestra área.

Hay tres teorías principales, y diferentes: *la Teoría sobre la Motivación para el aprendizaje, la Teoría sobre la necesidad de Logro y la Teoría de la Atribución*.

1.2.1 Teoría sobre la Motivación para el aprendizaje

Puede ser de dos tipos:

- intrínseca, cuando se realiza una determinada actividad con vistas a satisfacer el interés personal que se tiene, el motivo para llevar adelante la actividad reside en la actividad misma.
- extrínseca: surge cuando el motivo para realizar determinado acto se trata de algo externo a la actividad en sí misma.

1.2.2 Teoría sobre la necesidad de Logro

Está basada en los factores ambientales, como por ej. las experiencias de socialización o la lucha del alumno por conseguir un rendimiento bueno. Aquí se considera importante la actitud, y se consiguen distinguir las personas muy emprendedoras y las poco emprendedoras.

Conocemos una especificación de Atkinson (1964, *apud* Madrid, 1999: 14-15): los alumnos más motivados por la necesidad de logro tienden a seleccionar problemas que plantean retos moderados, cuando se enfrentan a problemas difíciles antes de renunciar a su solución se esfuerzan, suelen disminuir su motivación si logran el éxito con demasiada facilidad, responden de manera más positiva a tareas que ofrezcan retos mayores, suelen conseguir mejores calificaciones frente a otros de coeficientes intelectuales parecidos. Los alumnos que se hallan más motivados por la necesidad de evitar el fracaso, por su parte, optan por problemas más fáciles, suelen desanimarse con el fallo y se estimulan con el éxito, prefieren como compañeros de trabajo a los que se muestran amistosos y responden mejor a tareas que ofrecen menores retos.

1.2.3 La Teoría de la Atribución

Se reflexiona sobre las diferentes maneras en que las personas atribuyen causas a los sucesos. Las teorías atribucionales responden a: – cuáles son las causas de un hecho, – qué información influyó en esta deducción causal, y – cuáles son las consecuencias de la atribución causal.

Sería necesario, aún, diferenciar *la motivación integradora de la motivación instrumental*. La motivación integradora está en aquellos alumnos que sienten el deseo de identificarse con y de integrarse en la cultura de la lengua meta. Quieren relacionarse con su correspondiente comunidad de habla. Por su parte, la motivación instrumental se apoya en intereses de tipo pragmático, como pueden serlo mejorar el currículo académico u obtener una mejor posición profesional.

Con la motivación instrumental el alumno desea obtener un provecho específico. Con la motivación integradora vemos toda la personalidad del alumno formando parte de su proyecto de aprendizaje.

En cuanto a *la motivación intrínseca y la extrínseca*, está en reconocer si las fuentes de motivación son externas o son internas. Se relaciona con la teoría de la autodeterminación.

Y claro está, no se pueden dejar de tener en cuenta las *orientaciones motivacionales* derivadas, que están diferenciadas en orientación *xenofílica* (motivación por comunicarse con personas extranjeras), la orientación *sociocultural* y la orientación *de identificación* (necesidad/ganas de llegar a pensar, comportarse y ser como la gente del país de la lengua que se desea aprender).

Según Gardner (1985), los componentes de la motivación se pueden esquematizar de la siguiente forma:

Esfuerzo+ Entorno y deseo por alcanzar objetivos+ Actitudes

1.3 Factores físicos y psicológicos en el aprendizaje de una lengua

Las investigaciones que hasta hoy en día se han llevado a cabo no muestran que la personalidad influya de forma clara en la ASL, sin embargo, la extroversión, la tolerancia a la ambigüedad, la ansiedad baja, cierta disposición a correr riesgos, y la anomia[2], parecen en general estar relacionadas indirectamente con el éxito en este tipo de aprendizaje. Sin olvidarnos de que la personalidad es un importante factor para la adquisición de las destrezas comunicativas.

En definitiva, ofrecemos la conclusión de Ellis (1985: 123), que considera lo siguiente:

> Considerándola en su conjunto, la lista de las características que reúne un buen aprendiente refleja los factores sociales, cognitivos y afectivos que se han visto que son importantes en la ASL.

Para manejarnos con el tema, nos es muy útil conocer algunos de los términos y expresiones con los cuales hemos de lidiar. Por ejemplo:

Análisis de regresión: La regresión simple se emplea para predecir los valores de una variable dependiente a partir de los de una variable independiente. El proceso en la variable múltiple es el mismo que en la regresión simple, con la excepción de que se tienen en cuenta varias variables independientes.

Análisis múltiple de varianza: Consiste en un test estadístico muy empleado en los estudios de lengua. Normalmente se sitúa, junto a los tests Kruskal-Wallis, Mann Whitney y Median Tests, dentro de la familia de los tests de «comparaciones de medias«, («*mean comparisons*»). Se utiliza para realizar comparaciones entre medias cuando existe una serie de variables dependientes y una o más variables independientes.

[2] Anomia: estado de desorganización social que resulta de la desaparición total o parcial de las normas y valores comunes a los miembros.

Inventario de estrategias para el aprendizaje de lenguas: Fue diseñado por Oxford (1989) y consiste en 121 ítems a partir de los cuales se solicita a los alumnos que informen de la frecuencia con que usan determinadas estrategias de aprendizaje de lenguas.

Distribución de frecuencias: Consiste sencillamente en organizar en una tabla de mayor a menor los valores obtenidos. Las tabulaciones transversales con comparaciones realizadas entre diferentes grupos.

Modelo socioeducativo del aprendizaje de la L2: Se trata de un modelo de aprendizaje de la LM[3] desarrollado por Gardner (1986). Según este, el medio social y cultural en que viven los alumnos determina el tipo de actitud y motivación social y cultural que manifiestan hacia la cultura meta, su lengua y sus hablantes. Por lo tanto, condicionan los resultados que obtienen en el aprendizaje.

Relaciones estructurales lineales: (REL)/LISREL: Se trata de un paquete de ordenador. Esta técnica permite al investigador especificar las cadenas de casualidad que, posteriormente, puede contrastarse con los datos.

Como los anteriores supra citados, nos vamos familiarizando con términos que pasan a ser imprescindibles para dialogar sobre el tema propuesto, al analizar sus diversas partes. Lo que era un lenguaje incomprensible pasa a ser herramienta de trabajo.

En cuanto al último de los ítems mencionados en el resumen del presente trabajo, la Teoría de las Inteligencias Múltiples, postulada por Howard Gardner, tras conocida, hace pensar en los beneficios que la aplicación de la misma puede aportar a las clases de una L2. Partiendo de la idea que abandona el concepto de que la cognición humana era unitaria, así como la posibilidad de describir en forma adecuada a las personas como poseedoras de una única y cuantificable inteligencia, se pasa a pensar en las ocho inteligencias diferentes, cuantificadas por parámetros, que surgen explicadas y es necesario repensar una serie de actitudes. Si el alumno no aprende un idioma por medio de un tipo de inteligencia, tenemos que aceptar, si aceptamos esta teoría, que nos restan por lo menos siete diferentes caminos más para intentarlo. Todo lo cual corrobora lo que hasta aquí se ha expuesto. Que hay que reconocer que cada uno de los alumnos es diferente y que, por lo tanto, existen diferentes formas de aprender. Según Gardner, se pueden diferenciar perfectamente la inteligencia lógico matemática, la inteligencia lingüístico verbal, la inteligencia corporal kinestési-

[3] LM: Abreviación de lengua meta, es decir, la lengua que se está estudiando.

ca, la inteligencia espacial, la inteligencia musical, la inteligencia interpersonal, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia naturalista.

La mención a este concepto es la importancia que tenemos que tener siempre presente de que habrá que respetar esa diversidad de alumnos solicitando dentro del mismo espacio actitudes diferentes y formas totalmente variadas de transmitirles lo que necesitan saber, al mismo tiempo que deberíamos conocer un poco más, por lo menos cada uno de cada uno, cuál es nuestra mejor posibilidad de brindar conocimientos de la forma que más se ajuste a nuestras condiciones reales de inteligencia, por decirlo con la palabra en pauta.

La enseñanza aprendizaje del español como lengua dos es la meta de todos los profesores aquí reunidos. Hagámoslo de la mejor manera (conciente e inteligentemente) posible para cada uno.

BIBLIOGRAFÍA

Alcaraz Varó, E. y Martínez Linares, M. A., 1997, *Diccionario de lingüística moderna*, Barcelona, Ariel.

Dellórdine, J. L., 2008, «El Aprendizaje de una lengua extranjera, L2, en la formación continua». Disponible en: www.alipso.com/monografias/el_aprendizaje_de_una_lengua_extranjera_f_cinti.

Ellis, G. y Sinclair, B. , 1989, *Learning to Learn: A Course in Learner Training*, Cambridge, Cambridge University Press.

Ellis, R., 1985, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

Gardner, R., 1980, «On the Validity of Affective Variables in Second Language Acquisition: Conceptual, Contextual and Statistical Considerations», *Language Learning*, 30: pp. 255-70.

Gardner, R., 1988, «Attitudes and Motivation», *Annual Review of Applied Linguistics*, 9: pp. 135-48.

Gibert, T., 1990, «La edad como factor en el aprendizaje de la L2», en: J. Losada y M. Mansilla (eds.), *Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, AESLA, Vigo.

Instituto Cervantes, 1993, *Plan Curricular del instituto Cervantes. La enseñanza del español como lengua extranjera*, Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. H., 1994, *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas,* Madrid, Gredos.

Madrid, D., 1999, *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*, Granada, Grupo Editorial Universitario, Universidad de Granada.

Manchón Ruiz, R., 1985, «Estudios de interlengua: Análisis de Errores, Estrategias de Aprendizaje y Estrategias de Comunicación», *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1: pp. 55-75.

Morchio, M. J., 2004, «Enseñanza de una Lengua Extranjera desde las Inteligencias Múltiples», Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: www.fimte.fac.org.ar/doc/15cordoba/Morchio.doc.

Muñoz, C., *Segundas lenguas*, Barcelona, Ariel Linguística.

O´Malley, J. y Chamot, A., 1990, *Language Learning Strategis*, Cambridge, Cambridge University Press.

Oxford, L., 2000, «El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: aproximaciones interaccionistas y cognitivas», en: C. Muños (ed.), *Segundas Lenguas*, Barcelona, Ariel Lingüística.

Richards, J. C. y Lockhart, C. H., 1988, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press, Capítulo 3.

Richards, J. C., Platt, J. y Platt, H., 1997, *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas* (trad. C. Muños y C. Pérez), Barcelona, Ariel Referencia.

Williams, M. y Burden, R. L. 1999, *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid, Cambridge Univesity Press.