

ESPERANZA VERA R.*

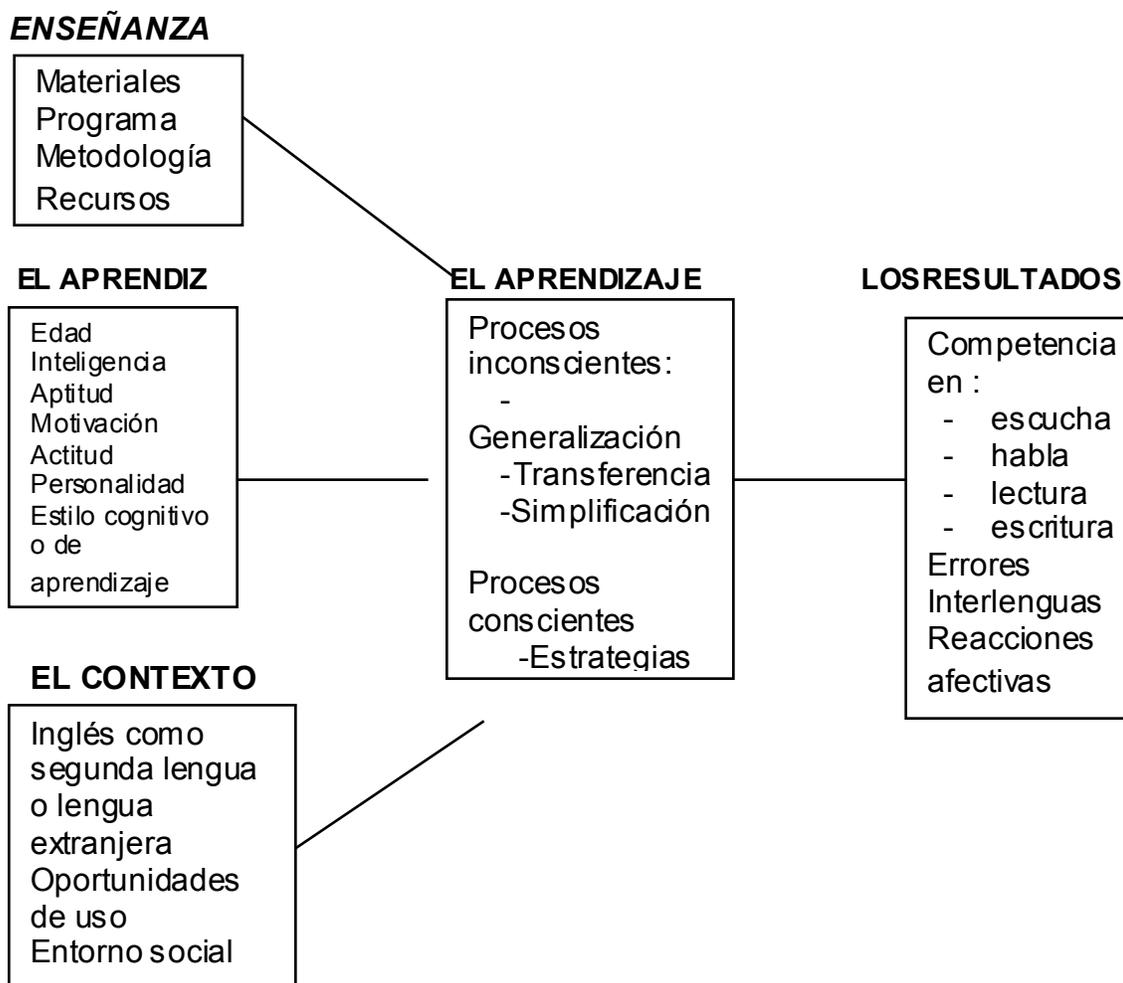
EL RESPETO POR LA DIFERENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS

En nuestra sociedad contemporánea, ha surgido una gran preocupación por el respeto por la diferencia como consecuencia del descubrimiento y valoración de la riqueza étnica, cultural, religiosa y política de los pueblos. Esta preocupación se ha extendido al ámbito educativo y, específicamente, al campo de adquisición o aprendizaje de segundas lenguas (ASL) y ahora es muy común escuchar a los maestros hablar acerca del respeto que debemos tener por las diferencias individuales de nuestros estudiantes en términos de género, cultura a la que pertenece, personalidad, motivación y estilos cognitivos o de aprendizaje. Sin embargo, vale la pena preguntarnos si todos los procesos que el aprendiz experimenta en la ASL son realmente singulares, únicos o sí, por el contrario, existen algunos factores que hacen que existan ciertas similitudes en la forma en que los aprendices enfrentan esta tarea. La respuesta a este interrogante es sí. En este artículo analizaremos algunos de los factores que inciden en la ASL con el fin de reconocer en cuáles debemos tener en cuenta las diferencias individuales y en cuáles éstas no son tan relevantes.

Para ello es necesario tener una visión global del aprendizaje de segundas lenguas. Utilizando el modelo del buen aprendiz de lenguas elaborado por Naiman, Frolich, Todesco y Stern (1978)¹ encontramos que existen variables propias al sujeto y otras que son externas a él que se fusionan en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera (L2).

* Profesora - investigadora tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional.

¹ Citado en "Individual differences in second-language learning" Skehan, 1998



Gráfica 1. El modelo del Buen Aprendiz de Lenguas Naiman , Frolich, Todesco, Stern (1978)

1. FACTORES DEL APRENDIZ

Entre los factores que el aprendiz trae consigo al proceso de ASL trataremos la edad, la aptitud, la motivación, las actitudes, la personalidad, y el estilo de aprendizaje. Algunos de esos factores son de naturaleza biológica (la edad y la aptitud), otros son psicológicos (personalidad y el estilo cognitivo o de aprendizaje) y otros más son de carácter psico-social (motivación, actitudes). Como podemos imaginarnos, el tratamiento que debemos darle a esos factores difiere: los factores biológicos deben tenerse en cuenta para seleccionar los elementos que tienen que ver con la enseñanza (la(s) metodología(s), los materiales, el programa a desarrollar y las ayudas que se pueden utilizar, entre otros). Los factores psico-sociales podemos, y debemos, tratar de manipularlos para maximizar el aprendizaje y a los factores psicológicos debemos considerarlos y tratar de entenderlos para poder ayudar más efectivamente a nuestros estudiantes.

1.1 Factores Biológicos : Edad y aptitud

1.1.1 Edad

En este numeral presentaremos algunas precisiones acerca de la influencia de la edad en el proceso de ASL, no para desanimar a algunos tipos de aprendices, sino más bien para entender por qué se debe tener en cuenta la edad no sólo al escoger los materiales de enseñanza sino también al seleccionar la(s) metodología(s). Demasiada presión y una metodología no adecuada para la edad pueden llegar a crear actitudes negativas en nuestros estudiantes.

Cuando tratamos de resolver la pregunta de si existe una edad ideal para aprender o adquirir una segunda lengua, nos encontramos con diversas explicaciones. Según algunos estudios neurolingüísticos (Lenneberg,1967; Scovel,1969)², hay un proceso denominado lateralización en el cual a cada uno de los hemisferios cerebrales se le va asignando paulatinamente funciones especializadas tales como el lenguaje, la capacidad analítica, la comprensión video-espacial, entre otras. Según Scovel, este proceso, que se evidencia alrededor de los 5 años y culmina en la pubertad, tiene mucho que ver con la adquisición de una segunda lengua ya que es la plasticidad que posee el cerebro en esta época de la vida lo que le permite a los niños adquirir no sólo su lengua materna sino otra(s) lengua(s). Una vez se ha completado el proceso de lateralización, se empieza a hacer más difícil adquirir fluidez en una segunda lengua o por lo menos una pronunciación similar a la de un hablante nativo.

Este planteamiento es cierto sólo en parte. Es cierto que si la adquisición o el aprendizaje de una L2 se inicia antes de la pubertad es más factible que el aprendiz alcance una pronunciación muy similar a la de un hablante y que si se inicia más tarde tendrá una pronunciación que hace que sea reconocido fácilmente como extranjero. Sin embargo esto no implica que no se pueda alcanzar fluidez.

Otro punto de vista sobre la lateralización lo presentan Walsh y Diller (1981)³. Aunque también brindan apoyo a la idea de que existe un período crítico en el cual se adquiere más fácilmente una L2, explican que diferentes aspectos de una segunda lengua son aprendidos mejor en edades diferentes:

"Procesos de bajo orden tales como la pronunciación dependen de circuitos macroneurales que maduran tempranamente y que se adaptan menos, lo cual hace que sea difícil superar una pronunciación con acento extranjero adquirida después de la niñez. Las funciones lingüísticas de alto orden, tales como las relaciones semánticas, dependen más de circuitos neurales que maduran tardíamente, lo cual explica por qué los estudiantes universitarios pueden

² Citado en "Principles of Language and Teaching", Brown,1994

³ Ibidem.

aprender mucho más reglas gramaticales y vocabulario que lo que pueden aprender los niños en edad escolar en un tiempo dado" Walsh y Diller (1981)

Esta explicación fisiológica parece bastante útil para entender por qué a los niños se les facilitan más ciertos aspectos de la L2 como la pronunciación mientras que a los adultos se le facilita la adquisición del vocabulario y de la sintaxis. Sin embargo, existen también factores culturales que afectan la relación edad-aprendizaje de una L2. Por ejemplo, hay evidencia de que los miembros de las tribus Tucano de Suramérica (Sorenson, 1967)⁴ no sólo adquieren durante su adolescencia 2 o 3 lenguas a las que han estado expuestos, sino que, cuando alcanzan su madurez, pueden adquirir también sin problemas la lengua de su cónyuge (el cual debe pertenecer a otra tribu). Valdría la pena conocer estudios de este tipo llevados a cabo en otras culturas no-occidentales.

De todas manera, como afirma Brown (1994:59), la lateralización nos ayuda a entender por qué muchas veces un adulto, que es más maduro cognitivamente que un niño, enfrenta mayores dificultades que él. Sabemos que en nuestras sociedades occidentales a medida que el niño madura, el hemisferio izquierdo (que controla las funciones analíticas e intelectuales) se vuelve más dominante que el derecho (el cual controla las funciones emocionales) y que por esta razón los adultos tenemos una tendencia a sobre-analizar y a ser demasiado intelectuales en la tarea de adquirir una segunda lengua. Tal vez por ello, en las primeras fases del proceso de ASL en un adulto occidental es mejor no promover el uso de esa tendencia excesivamente analítica, sino familiarizarlos con enunciados que les permitan interactuar sin que tengan que conocer el metalenguaje que usamos lingüistas y profesores para clasificar las palabras o para designar las relaciones que se dan entre ellas.

La teoría que sostiene que existe un período crítico para la adquisición de una segunda lengua (ASL) tiene importantes implicaciones en nuestras aulas de la escuela básica, donde los niños pueden aprender más fácilmente a diferenciar y producir los sonidos de la lengua inglesa o francesa, a comunicarse con fórmulas discursivas sin necesidad de entender aún la función gramatical que cumple cada uno de sus componentes, sino más bien su función comunicativa, es decir el tipo de interacción que ella o él puede establecer con sus profesores y compañeros.

1.1.2 Aptitud para el aprendizaje de las lenguas

Otro aspecto que parece ser una capacidad biológicamente pre-programada en los seres humanos, como la lateralización, es la aptitud. En el campo de la ASL, más que estudiar cómo influye la inteligencia en el aprendizaje de las lenguas, se ha preferido, en algunas épocas, utilizar tests que nos ayuden a pronosticar qué tanto éxito podrá o no tener un aprendiz de lenguas en su empeño. Se han utilizado e investigado tests de aptitud como los diseñados por Carroll (1959), Skehan (1982, 1986) y Wells (1981, 1985)⁵.

⁴ Ibidem

⁵ Skehan.Op. cit. Pp. 31-39.

Se ha encontrado que los individuos varían en el grado de aptitud que poseen para aprender una lengua y que, como Skehan (1989:138) afirma, esa variabilidad se puede percibir en los tres elementos que componen la aptitud, a saber: la capacidad analítica para las lenguas, la habilidad para utilizar la memoria y la capacidad para codificar los fonemas de una lengua. Es así como encontramos personas que pueden atribuir su éxito en el aprendizaje de las lenguas a su capacidad analítica; otros, lo pueden atribuir a su sorprendente memoria y otros más se destacan por su buena pronunciación debido a la gran capacidad que poseen para codificar fonemas.

Wesche (1981) y Skehan (1986)⁶ realizaron estudios sobre esta variabilidad y coincidieron en que existen 3 tipos de aprendices, aquellos que se inclinan hacia una visión analítica de la lengua, aquellos que tienen una orientación más natural a utilizar su memoria y aquellos que presentan un perfil más balanceado.

La importancia de estas consideraciones radica en que utilizando los resultados de un test de aptitud de esta naturaleza podemos determinar con mayor certeza cuáles son las fortalezas y debilidades de nuestros estudiantes y podemos diseñar actividades de aprendizaje que estén enfocadas a corregir las debilidades y a optimizar las fortalezas. Una explicación más detallada de este tipo de tests se encuentra en Skehan, 1986:25- 29.

Otros autores como Flege (1987) y Morris et.al.(1986) han buscado explicaciones para las diferencias en la ASL entre niños y adultos más allá de los factores neurológicos o biológicos y sugieren que la motivación, las variables afectivas, los factores sociales y la calidad del input⁷ son muy importantes a la hora de explicar la ventaja aparente del niño sobre los adultos en la ASL. Veamos un poco de los dos primeros.

1.2 Factores Psico-sociales : Motivación y actitudes

1.2.1 Motivación

La motivación es un constructo socio-psicológico relativamente inestable que depende de otros factores internos y externos pero que determina en gran manera el éxito o el fracaso que el aprendiz pueda tener en su intento por dominar una segunda lengua. A diferencia de los dos factores mencionados anteriormente, éste puede ser directamente manipulado por los mediadores del aprendizaje, es decir los padres o los profesores. Por ello nos detendremos un poco más en él, utilizando el cuidadoso análisis que Marion Williams y Robert Burden (1997) hacen de los factores internos y externos que influyen en la motivación.

⁶ Ibidem.

⁷ Se refiere a lengua a la que el estudiante es expuesto sea en situaciones de aprendizaje formal o informal.

Factores Internos

Los factores listados a continuación interactúan de manera dinámica y no lineal desde el momento en que un individuo se involucra en una actividad y determinan el grado de motivación que manifestará en la ejecución de una actividad.

1. El interés intrínseco de la actividad. Se deben tener en cuenta dos características al proponer una actividad, que despierte la curiosidad y que esté en el grado óptimo de desafío, es decir que no sea ni muy fácil, ni muy difícil para el participante.
2. Valor percibido de la actividad. La calidad de la motivación con que una persona realiza una actividad depende del grado de relevancia que perciba en ella, de cuánto valore los resultados y de valor intrínseco que le atribuya independientemente de las demás circunstancias.
3. Creencias del aprendiz sobre sus acciones. Dependiendo de si la persona cree o no que ella/él es la causa o no de lo que le sucede (locus de causalidad), de si tiene el control o no sobre lo que le sucede (locus de control) y de si tiene o no habilidad para trazarse metas apropiadas, así será su motivación a realizar una actividad.
4. Dominio. La motivación se incrementa si el individuo experimenta sentimientos de competencia, conciencia de que ha desarrollado una habilidad o dominado un área dada y siente que es auto-suficiente.
5. Concepto de sí mismo. Igualmente, la motivación se ve afectada por la conciencia realista que la persona tenga acerca de sus fortalezas y fallas en las habilidades requeridas, por los juicios que hace acerca de su éxito y de su fracaso, por su auto-estima y por sentimientos de desesperanza aprendidos.
6. Actitudes: hacia el aprendizaje de las lenguas en general, hacia la lengua que se quiere aprender y hacia la comunidad y cultura de la lengua que se quiere aprender.
7. Otros estados afectivos como la confianza o la ansiedad y el temor
8. Edad y estadio de desarrollo
9. Género

Factores Externos

Los factores internos, a su vez, se ven afectados por factores externos que interactúan con estos y con ellos mismos.

1. Otros individuos importantes: padres, profesores, compañeros.
2. La naturaleza de la interacción con los otros individuos importantes: experiencias de aprendizaje mediadas, la naturaleza y la cantidad de retro-

- alimentación, las recompensas, la naturaleza y cantidad del elogio, castigos y sanciones.
3. El ambiente de aprendizaje: comodidad, recursos, tiempo del día, de la semana, del año, tamaño de la clase y la unidad académica, la clase y la naturaleza de la institución.
 4. El contexto más amplio: redes familiares más amplias, el sistema de educación local, intereses en conflicto, normas culturales, expectativas y actitudes de la sociedad.

1.2.2 Actitudes

Aunque son comportamientos aprendidos a partir de estereotipos o de las experiencias vividas, las actitudes de los aprendices hacia la L2 y su cultura, y hacia las personas que promueven la adquisición o aprendizaje de esa lengua (profesores, hablantes nativos) son factores determinantes en la ASL ya que pueden actuar como un filtro afectivo que promueve o impide la transformación del input en lo que Krashen llama "intake", o lo que en términos cognoscitivos equivaldría a aquel nuevo conocimiento declarativo o procedimental que entra a modificar las estructuras mentales existentes en un aprendiz.

Otras actitudes que pueden afectar la emotividad de los aprendices en situaciones formales son las actitudes hacia la evaluación formal. Estudios realizados por Horwitz y otros (1986) y MacIntyre y Gardner(1991)⁸ han identificado tres componentes de lo que se ha llamado "ansiedad (causada) por la lengua extranjera": 1) la aprensión comunicativa o la ansiedad que surge de la dificultad que se tiene para expresarse efectivamente en la L2; 2) el temor a una evaluación social negativa que surge de nuestra necesidad de causar buena impresión en los demás; y 3) la prevención hacia la evaluación académica. Si la ansiedad que nos produce el comunicarnos o el ser evaluados en privado o en público es extremo puede convertirse en una actitud tan negativa que puede afectar el proceso de aprendizaje de lenguas. En este momento un grupo de profesores del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica está adelantando un proyecto de investigación que busca explorar formas de evaluación que permitan reducir los grandes niveles de ansiedad que los tests generan y cambiar las actitudes negativas que los estudiantes tienen frente a este proceso.

Aunque hasta el momento no hay muchos estudios que muestren una relación contundente entre las actitudes y un óptimo desarrollo de la competencia comunicativa, a excepción de los hechos por Gardner y Lambert (1972)⁹ y por Oller y sus colegas (1977, 1978) en Canadá y los Estados Unidos respectivamente, es muy importante que tratemos de percibir esas actitudes en nuestros estudiantes para tratar de cambiarlas y así lograr que alcancen una mejor

⁸ Brown. Op. Cit. Pp. 141-142

⁹ Citado en "Second Language Acquisition". Skehan, 1994.

comprensión y valoración de la cultura extranjera. Ese cambio se puede lograr a partir de un cambio en nuestra propia actitud hacia ellos, en la calidad de la interacción que promovemos en el aula, en el propósito que le asignamos a la evaluación maestros y alumnos; también debemos tratar de eliminar cualquier sentimiento de alienación que puedan sentir nuestros estudiantes y podemos enfatizar las recompensas a largo plazo que trae el aprendizaje de una L2.

1.3 Factores Psicológicos : Personalidad y Estilos de aprendizaje

1.3.1 Personalidad

Aunque no se han encontrado resultados significativos que muestren que tener uno u otro tipo de personalidad constituya una ventaja cuando tratamos de aprender una lengua, sí podemos hablar de elementos de la personalidad que afectan ese proceso de aprendizaje. Factores como la auto-estima de cada aprendiz, la inhibición que experimentan individuos a causa del miedo a hacer el ridículo, la facilidad o dificultad que tienen para arriesgarnos a utilizar la lengua que se está adquiriendo o aprendiendo, la ansiedad que ese proceso crea en ellos, la extroversión o introversión, la impulsividad o la reflexividad¹⁰ son dignos de cuidado.

1.3.1.1 La auto-estima

Para nadie es desconocido el hecho de que existe una relación directa entre el grado de auto-estima y la facilidad que presenta un individuo para lograr un buen desempeño en las actividades que realiza. Coopersmith (1967 en Brown, 1994:137) la definió como:

“... la evaluación que un individuo hace y mantiene con respecto a sí mismo; expresa una actitud de aprobación o desaprobación, e indica el grado en que un individuo cree que es capaz, significativo, exitoso y valioso”.

Si las tareas a las que se enfrenta un individuo están mucho más allá del conocimiento que posee, de su desarrollo cognitivo, de su capacidad física, experimentará un sentimiento de frustración que ocasionará un descenso en su nivel de auto-estima, en vez de un incremento en su nivel de comprensión o de producción, como algunos docentes sostienen.

Esos sentimientos de competencia (o incompetencia) acumulados a lo largo de nuestras vidas son los que van dan paso a la formación de la estima *global* o general, la cual se supone estable en el adulto. Sin embargo, existen otros dos tipos de auto-estima, la situacional y la que depende de la tarea.

La auto-estima situacional hace referencia a la evaluación que uno hace de sí mismo en situaciones de la vida específicas tales como el desempeño en el

¹⁰ Característica de los aprendices que se toman su buen tiempo para calcular (reflexionar) antes de responder a una tarea.

campo laboral, académico, familiar, social o en la estimación que uno hace de sus habilidades físicas, mentales o de ciertos rasgos de la personalidad. La estima que depende de la tarea ("task self-esteem") se refiere a la evaluación que hacemos de la forma en que hemos ejecutado ciertas tareas en un campo específico (Brown, 1994).

Analicemos un ejemplo para aclarar la diferencia entre estas dos clases. Supongamos que una persona es en general exitosa en su aprendizaje de una segunda lengua pero que se mortifica y deprime porque sabe, (a partir de su auto-evaluación o de la evaluación de otros) que su comprensión auditiva no es la deseada; ésta persona tendrá un estima situacional relativamente alta pero una estima que depende de la tarea muy baja. Si, como profesores, no nos percatamos de ello, el segundo tipo de estima podría terminar afectando la estima situacional del aprendiz y llegaría, en casos extremos, a afectar su estima global y a crear sentimientos de desesperanza.

Podríamos concluir que este elemento de la personalidad debe ser respetado si está en su grado óptimo; si no lo está, debemos tratar de descubrir qué situaciones en el aula la pueden estar afectando y cómo podemos contribuir a elevarla. El uso de estrategias de aprendizaje, de comunicación y metacognitivas pueden ayudar al estudiante a mejorar su competencia gramatical, sociolingüística y textual de tal manera que se sienta un individuo "capaz, significativo, exitoso y valioso".

1.3.1.2. Inhibición, arrojo, introversión, extroversión

Muchos aprendices de lenguas hemos experimentado una sensación de vacío cuando nos vemos abocados a comunicarnos en público en la L2 (y aún en la lengua materna). Sea por nuestra introversión, por la ansiedad que nos causa la situación o por el temor a hacer el ridículo y, de paso, afectar la imagen que los demás tienen de nosotros, levantamos barreras para proteger nuestro ego. Esta inhibición es más fuerte de lo que debería ser y en la mayoría de las ocasiones nos impide actuar con arrojo y expresar nuestros pensamientos, ideas, creencias, puntos de vista y expectativas en la lengua que queremos aprender.

Es por ello que los enfoques para la enseñanza de las lenguas últimamente se han caracterizado por enfatizar la necesidad de crear ambientes de aprendizaje en los cuales se trate de romper paulatinamente las barreras creadas y reducir los niveles de ansiedad frente a las actividades comunicativas; se sugiere, por ejemplo, promover el trabajo en pares o en grupos pequeños, utilizar ejercicios de activación de conocimientos previos, de familiarización con el vocabulario y de comprensión del contexto en el que se enmarca la tarea. Al reducir la ansiedad y la inhibición con estas prácticas, el aprendiz se siente más seguro y por tanto más dispuesto a arriesgarse a comunicarse en la L2.

Sin embargo, la situación descrita anteriormente no implica que ese tipo de aprendiz esté conminado al fracaso. De hecho, en el estudio realizado por Busch

(1982) con aprendices japoneses se encontró que los introvertidos fueron significativamente mejores en su pronunciación del inglés que los sujetos extrovertidos y aún es posible, como afirma Brown, "...que la extroversión sea un factor en el desarrollo de la competencia comunicativa oral (la cual requiere interacción cara a cara) pero no en el desarrollo de la comprensión auditiva, de lectura y en los procesos de escritura" (1994:147). Aún no existe suficiente evidencia al respecto.

De todas maneras, no debemos descuidar ninguno de los dos tipos de aprendices mencionados y, aunque respetemos sus características, podemos tratar de ayudarles a superar las desventajas que ellas traen consigo. Por ejemplo, el aprendiz extrovertido, arriesgado, impulsivo que parece no tener temor a expresarse en público, a utilizar su intuición o a cometer errores puede beneficiarse más de la retro-alimentación que recibe de sus interlocutores y así evitar la fosilización de errores por falta de corrección (Beebe, 1983); pero, por otro lado, puede acostumbrarse a no pensar lo suficiente antes de responder y por tanto, pueden tender a cometer más errores que un aprendiz introvertido y reflexivo. A ellos es necesario guiarlos y en ocasiones hasta frenarlos un poco para que sus respuestas o su discurso sea más preciso, ya que como Rubin (1975) señala, "el buen aprendiz de lenguas hace conjeturas precisas y con ganas". A los introvertidos, por otra parte, podemos tratar de forzarlos sutilmente a arriesgarse a hablar, a no ser tan reflexivos, analíticos o perfeccionistas.

1.3.2 Estilos De Aprendizaje

Debido a la cantidad de estudios realizados en este campo son muchos los estilos que se han detectado pero en este artículo daremos un vistazo sólo a los aprendices dependientes del contexto y los independientes; los sistemáticos o los intuitivos; los que prefieren información visual, auditiva táctil.

1.3.2.1. Dependencia e independencia del contexto

Se ha observado que un estilo de aprendizaje independiente del contexto le permite al individuo distinguir las partes del todo, concentrarse en algo sin molestarse por los distractores externos y evaluar variables aisladamente, pero también se ha observado que éste estilo podría llevar al individuo a no percibir el todo por concentrarse en las partes. Los individuos dependientes del contexto, por otro lado, perciben mejor el todo, la visión general de un problema, idea o evento pero tienen dificultad en analizar las partes, en separar los componentes. Para distinguir entre unos y otros se ha utilizado el test de figuras enmascaradas donde el sujeto debe distinguir pequeñas figuras geométricas que se encuentran escondidas o enmascaradas en otras figuras más grandes. Sin embargo, el obtener un puntaje bajo en este test no prueba que un individuo sea dependiente del contexto. En realidad, no existe un test que mida la dependencia del contexto como tal, así que no podemos estar seguros que existan individuos completamente dependientes del contexto. Podría ser posible que esta dicotomía no sea tan clara y más bien que, como afirma Brown (1994:109), "las personas

tengan inclinaciones generales (hacia un estilo) pero que en ciertos contextos, pueden ejercer el estilo apropiado para ese contexto".

Si esta hipótesis fuese cierta, el papel del estudiante sería el de descubrir qué estilo funciona mejor en determinados contextos y el del profesor sería el de descubrir qué estilo de enseñanza se adecua más a cada estilo de aprendizaje. Tal vez, como encontró Abraham (1985)¹¹ en su estudio, los independientes de contexto se desempeñan mejor en lecciones de tipo deductivo, mientras que los dependientes tienen más éxito en lecciones de tipo inductivo. Vale la pena, prestar atención a estos resultados y ver si funciona en nuestras aulas.

1.3.2.2. Sistemático o Reflexivo e Intuitivo e impulsivo

David Ewing (1977)¹² relaciona estos dos estilos con la dimensión reflexividad - impulsividad. Los aprendices sistemáticos, reflexivos tienden a sopesar todos los factores antes de resolver un problema; los intuitivos utilizan un enfoque basado en corazonadas lo cual les permite dar respuestas rápidas a los problemas. Para determinar cómo influye uno y otro estilo desde 1965 se han realizado estudios, como el llevado a cabo por Kagan con niños y mediante el cual se precisó que los reflexivos tendían a ser cometer menos errores en la comprensión de lectura que los impulsivos. Doron (1973)¹³ también encontró que sus aprendices reflexivos (adultos) eran más precisos, aunque más lentos, en lectura que los impulsivos; sin embargo, Jamieson (1992) reportó que, según los resultados obtenidos en el TOEFL¹⁴, los estudiantes rápidos, precisos y buenos "adivadores" eran mejores aprendices que los demás pero hizo notar que no todos los rápidos eran precisos en sus respuestas.

A pesar de los resultados contradictorios en las investigaciones, lo importante para nosotros como maestros en entender los dos estilos para no herir a los estudiantes ya que a veces podemos ser muy duros con los impulsivos debido a sus respuestas poco acertadas en ocasiones y poco pacientes con los reflexivos debido al buen tiempo que se toman para responder a una tarea.

1.3.2.3 Estilo Auditivo, Visual, Táctil

Aunque algunos estudios interculturales apuntan a que las preferencias por uno u otro estilo parecen obedecer más a diferencias de género, nivel de educación o campo de estudio (Reid, 1987), no podemos desconocer que algunos de nosotros aprendemos mejor si podemos crearnos una imagen del material en cuestión o si podemos representamos gráficamente el problema por resolver (estilo visual)

¹¹ Brown. Op. Cit.p. 107.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Test of English as a Foreign Language. Vale la pena aclarar que para tener un buen desempeño en este test se necesita tener no sólo buen conocimiento de la lengua sino estrategias para resolverlo.

mientras que otros prefieren construir con sus manos un modelo a escala que los oriente en la resolución de los problemas o que les ayude a comprender una situación de manera tangible (estilo táctil) y otros más prefieren apoyarse en la comunicación oral para comprender mejor la información que reciben o para recordarla (estilo auditivo). También es común encontrar aprendices que utilizan dos estilos diferentes con igual frecuencia y activan el que más les convenga, de acuerdo con la situación en que se encuentren. Sea cual fuere la combinación de aprendices en nuestras aulas, es importante que planeemos nuestras clases de tal manera que incluyamos actividades en las cuales se beneficien todos ellos.

1.3.3 Estrategias de Aprendizaje

Aunque existen diversos y excelentes estudios sobre estrategias como el realizado por O'Malley, Chamot, e Impkin-Hemández (1985), por Ellis (1985), o por Rebecca Oxford (1991) nos centraremos únicamente en la clasificación que hace Rod Ellis y la compararemos con el modelo del buen aprendiz de lenguas.

En el modelo de Naiman y sus co-autores, la sobre-generalización, la transferencia y simplificación se consideran factores inconscientes e inherentes al aprendizaje diferentes a las estrategias, para Ellis (1985) son estrategias de aprendizaje y de producción que nos sirven para la adquisición de conocimiento procedimental y para llevar a cabo nuestros propósitos comunicativos respectivamente. Esta diferencia en la clasificación se puede solucionar aclarando que ahora tanto los procesos conscientes como los inconscientes realizados con mirar a aprender se consideran estrategias.

En lo que he podido observar en mis alumnos, las estrategias mencionadas por Ellis son más de tipo inconsciente, que las contenidas en otras clasificaciones. Veamos algunas de esas estrategias.

La sobre-generalización se da cuando el estudiante extiende el uso de una regla a otros contextos similares; por ejemplo, cuando aprende a utilizar el auxiliar *do* en preguntas tiende a usarlo también con el verbo *ser* o *estar* (*to be*). Esta sobre-generalización no debe verse como un proceso totalmente negativo ya que es un indicador de un cambio en el proceso de re-estructuración del conocimiento, del paso de un estadio a otro en la interlengua¹⁵ que va construyendo el aprendiz. El problema resulta cuando el aprendiz después de cierto no logra asimilar las restricciones que tiene la nueva regla y fosiliza el error.

La transferencia se da cuando el aprendiz recurre a su L1 para comprender un fenómeno lingüístico en la L2. Esta transferencia es positiva si facilita el aprendizaje y es negativa si interfiere con él. Un ejemplo de la primera es el uso de cognados o palabras similares en escritura y significación en las dos lenguas; un ejemplo de la segunda es la posición del adjetivo en la oración. Estos dos

Término acuñado por Selinker (1969, 1972) para referirse a la serie de gramáticas construidas por el aprendiz de una L2 a medida que avanza en su conocimiento de ella.

procesos, que hacen parte de la estrategia denominada simplificación en la clasificación de Ellis, merecen especial atención pues pueden contribuir eficazmente al aprendizaje pero también pueden llegar a impedirlo.

Una Tipología de Estrategia del Aprendiziz

Tipo de Estrategia	Ejemplos
Estrategias de Aprendizaje	Simplificación 1. Sobregeneralización 2. Transferencia Inferencia 1. Intralingüística 2. Extralingüística Verificación de hipótesis Práctica
Estrategias de Producción	Estrategias de planeación 1. Simplificación semántica 2. Simplificación lingüística
Estrategias de Comunicación	Estrategias de corrección Estrategias de Reducción 1. Formal 2. Funcional Estrategias de Logro 1. de compensación 2. de recuerdo

Segunda época, No. 12 – Primer Semestre de 2000

Ellis, 1985

Como hemos visto en este artículo, son bastantes los factores que provienen del aprendiz y que influyen negativa o positivamente en su aprendizaje. Por tanto, es necesario que seamos conscientes del papel que juegan en él y aprendamos a respetarlos, a tenerlos en cuenta o a tratar de modificarlos, según sea el caso.

BIBLIOGRAFÍA

- Brown, D. 1994. Teaching by Principles. Prentice Hall Regents, New Jersey.
 Brown, D. 1999. Principles of Language Learning and Teaching. Prentice Hall Regents, New Jersey.
 Davis, E.y otros. Helping Teachers and students Understand Learning Styles. English teaching Forum, Volume 32, number 3, July 1994.
 Ellis, R.1985. Understanding second language acquisition. Oxford, Oxford University Press.
 Mclaughlin, Barry. 1991. Theories of Second Language Learning. Edward Arnold.

- O'Malley ,M; Chamot, A. 1990. Learning strategies in Second Language Acquisition. Cambridge, Cambridge University Press.
- Skehan, P. 1989. Individual Differences in Second Language Learning. London: Edward Arnold.
- Skehan. P. 1994. Second Language Acquisition. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Williams, M. Y Burden, R. Psychology for Language Teachers. Cambridge University Press, 1997.

