



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Grado en Maestro –o maestra- de Educación Primaria Mención en
Lengua Extranjera –Inglés–

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**Inteligencias múltiples y estrategias de
aprendizaje: reflexión teórica-reflexiva sobre sus
implicaciones en la enseñanza del inglés en
secundaria.**

Tutora: D^a. Ana Alario Trigueros

Autor: D. Jesús M^a Rivera Gibert

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO.....	10
3. OBJETIVOS.....	12
4. MARCO TEÓRICO.....	14
4.1 Corrientes psicológicas.....	15
4.1.1 Conductismo.....	15
4.1.2 Cognitivismo.....	16
4.1.3 Constructivismo.....	17
a. Jean Piaget.....	17
b. Jerome Bruner y Vygotsky.....	18
4.2 Procesos cognitivos	20
4.2.1 Percepción.....	20
4.2.2 Atención.....	21
4.2.3 Razonamiento.....	22
4.2.4 Memoria.....	23
4.3 Estrategias de enseñanza.....	24
4.4 Las estrategias de aprendizaje y Rebecca Oxford.....	26
4.5 Taxonomía de Bloom.....	31
4.6 Howard Gardner y las inteligencias múltiples.....	33
4.7 Stephen Krashen.....	38
4.7.1 Hipótesis de la adquisición y el aprendizaje.....	39
4.7.2 Hipótesis del monitor.....	41
4.7.3 Hipótesis del filtro afectivo.....	42
4.7.4 Hipótesis del orden natural.....	43
4.7.5 Hipótesis del input comprensible.....	45
4.8 Implicaciones didácticas.....	46
5. PROPUESTA TEORICO METODOLÓGICA.....	57
5.1 Características y tipología de actividades.....	65
7. CONCLUSIONES.....	72
6. BIBLIOGRAFÍA.....	74

1. INTRODUCCIÓN

La educación ha ayudado a la construcción de las sociedades, moldeando las relaciones sociales que en ellas se dan, y sirviendo como medio de transmisión de los valores y saberes que se querían mantener.

Tiene por tanto una clara función socializadora, en tanto que mediante la transmisión de estos saberes y valores se espera que las nuevas generaciones sean capaces de integrarse en el marco social donde viven, ayudando así a su desarrollo personal como ciudadanos. Por otra parte, la educación pretende además ayudar al desarrollo intelectual de las personas, otorgándoles el conjunto de conocimientos necesarios para que puedan integrarse con éxito en el marco laboral que las sociedades establecen.

La educación por tanto actúa por partida doble, afectando al aspecto social y profesional de la persona al mismo tiempo, siendo indispensable que así sea para que la persona logre su pleno desarrollo, pues el aspecto profesional de la persona se encuentra inevitablemente supeditado al social, y este, por sí solo, no es suficiente en un mundo tan competitivo laboralmente hablando donde la formación es tan demandada.

A pesar de la importancia de que se produzca un desarrollo doble en la persona, es fundamental que en primer lugar se fomente el aspecto social, pues este supondrá la base sobre la que poder desarrollar el resto de aspectos que ayudan a conformar la personalidad humana.

Como fenómeno social, y producto de su tiempo, la educación ha ido cambiando a medida que lo hacía la comprensión del mundo de las sociedades. Así, a lo largo de la historia, han ido surgiendo distintas teorías sobre el modo en el que la educación debía funcionar, desarrollándose métodos didácticos muy diversos que han ido cambiando el modo de actuar docente así como el papel que el alumno debía ejercer en su aprendizaje.

En el caso de las enseñanza de las lenguas el cambio ha sido aún más sorprendente si cabe, pues, a diferencia de otras materias, durante gran parte de la historia su desarrollo ha estado muy limitado al estar supeditado al objetivo final de traducir las obras antiguas, por lo que la enseñanza consistía en la transmisión del

conocimiento gramático y léxico. No sería hasta bien entrado el siglo XX cuando este método quedaría obsoleto como consecuencia del fenómeno de la globalización y la consecuente necesidad de aprender a comunicarse en otras lenguas.

Sin embargo, no ha sido únicamente la función de la enseñanza de las lenguas lo que ha experimentado cambios en su naturaleza. Durante las últimas décadas, la epistemología, la ciencia que estudia la naturaleza del conocimiento y el modo en el que este se adquiere, ha agrandado su comprensión del mismo gracias a los avances durante la segunda mitad del siglo XX en el campo de la psicología, que han ampliado nuestra comprensión sobre la psique humana, ayudándonos a comprender mejor los procesos mentales con los que damos sentido a la realidad en la que vivimos. Todos estos cambios han dado un vuelco total a la visión que teníamos sobre la manera de procesar la información, lo que ha hecho que los docentes hayan cambiado el enfoque sobre los pasos necesarios para crear conocimiento.

Este cambio en el paradigma de las lenguas hizo que surgieran numerosas teorías y nuevos métodos de enseñanza, cada uno de ellos aportando nuevas concepciones e ideas acerca del mejor modo de enseñar las lenguas. La necesidad de desarrollar la competencia comunicativa y de facilitar el funcionamiento de dichos procesos mentales se convirtió en la principal preocupación de estos nuevos métodos y enfoques educativos que empezaron a fijarse en la importancia de la figura del alumno en todo proceso de enseñanza a medida que se hacía más evidente la gran influencia de las capacidades mentales de cada uno como factor a tener en consideración.

El principal objetivo de la pedagogía pasó a ser el poder desentrañar los modos de adquisición del conocimiento y por tanto la forma en la que las personas desarrollaban su aprendizaje, un proceso que hasta el momento se había considerado pasivo y mecánico.

A pesar de este cambio en el paradigma de la educación, el profesor no perdió su relevancia en la educación, sino que pasó a desempeñar una labor de orientador y facilitador del aprendizaje. Los enfoques comunicativos y por tareas que surgieron en los años 90 trataron de recoger las nuevas teorías epistemológicas sobre el modo en el que el conocimiento se adquiría, así como los métodos didácticos que iban creándose para adecuarse a esta nueva situación de enseñanza, lo que finalmente ha

culminado con la convicción de que el mejor modo para aprender una lengua es mediante su uso.

Estos nuevos métodos se basaron en una visión de las lenguas mucho más funcional, siendo ahora consideradas más herramientas para la comunicación y un medio vehicular para un fin mayor que objeto de estudio lingüístico en sí mismo, lo cual supone la base del enfoque por tareas. Es importante que como profesores sepamos transmitir la importancia que el aprendizaje de lenguas tiene hoy día, especialmente en el caso del inglés, pues su adquisición puede potenciar enormemente el éxito en la vida laboral de las personas al servir de lingua franca en el mundo laboral.

Este trabajo tratará de dar cuenta de todo lo que se ha descrito aquí, focalizando su análisis en las posibles implicaciones que estas nuevas aportaciones pedagógicas tienen en el contexto de aula, especialmente aquellas relacionadas con el fenómeno de la multidimensionalidad de la inteligencia de Howard Gardner, y las estrategias de aprendizaje de Rebecca Oxford, si bien la naturaleza de las mismas nos obligará a contextualizarlas en el marco pedagógico del momento, por lo que tendremos que tratar una serie de aspectos previamente para poder comprender las consecuencias de cada teoría.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

Como parte final del Máster de Profesorado para la educación secundaria este trabajo refleja la consecución de una serie de conocimientos que como alumnos hemos adquiridos a lo largo del mismo. Este trabajo permite dar una idea del progreso que este curso ha supuesto para nuestra formación como futuros docentes de secundaria.

Así pues, como parte fundamental de la tarea de un profesor de secundaria la programación didáctica ha supuesto el eje central y marco de referencia sobre el que ha girado nuestro aprendizaje, pues así lo exigen las instituciones educativas. Se nos pide por tanto que seamos capaces de planificar una clase y secuenciar los contenidos y actividades adecuadamente y de acuerdo a la legislación vigente.

Esta planificación se ha visto afectada por numerosas leyes distintas. Sin embargo, desde hace ya un tiempo, todas las leyes educativas han tratado de fomentar el aprendizaje de las lenguas extranjeras, pues como Teresa Návez (2000) señala, el aprendizaje de las lenguas resulta beneficiosos por partida doble.

Por un lado, conlleva la adquisición de una herramienta de comunicación fundamental en el mundo globalizado de hoy en día, y por otro, como todo aprendizaje conlleva irremediamente el desarrollo de habilidades de discurrir y estudio, por lo que de esta manera estaremos facilitando no solo el desarrollo lingüístico, sino también- lo cual es aún más importante si cabe- el desarrollo cognitivo general.

Si bien mi trabajo trata la cuestión educativa, he preferido no realizar una programación didáctica al uso, pues, vista la cantidad de cuestiones a considerar para la realización de la misma, he creído oportuno no emprender una tarea de tan onerosa naturaleza y adoptar un enfoque más general de la causa, optando por abordar este proyecto desde un punto de vista reflexivo-teórico.

Así, mi trabajo tratará la realidad educativa holísticamente, focalizando su análisis de la cuestión en las implicaciones pedagógicas y didácticas que el estudio de las peculiaridades cognitivas de los alumnos supone. Esto me llevará a la descripción de una serie de características y aspectos que pueden servir de gran ayuda como referente para la elaboración de futuras programaciones, adaptando la acción docente a la realidad del alumnado de forma más eficaz y beneficiosa para ambas partes.

Mediante el presente trabajo espero por tanto poder aportar una ayuda a la comprensión del alumno como sujeto pensante único y con cualidades cognitivas específicas que le llevan a estructurar la realidad de una forma particular y única en sí misma y cuya consideración resulta fundamental para la tarea docente a la hora de enfocar su enseñanza y conocer mejor el tipo de respuesta que se espera del alumno ante determinados estímulos educativos, y cuáles son aquellos que más le convienen para su formación y desarrollo.

3. OBJETIVOS

Este trabajo pretende recoger las diferentes corrientes y teorías que han surgido en los últimos años acerca del proceso de enseñanza, centrándose en la importancia del alumno y papel que este desempeña, así como las teorías e ideas pedagógicas que lo abordan.

Será precisamente esta cuestión el principal objetivo del presente trabajo, pretendiendo pues estudiar la relación de causa y efecto entre la enseñanza y el aprendizaje mediante un estudio de las distintas estrategias que podemos encontrarnos a lo largo del aprendizaje. A partir de esto, y tomando las conclusiones sacadas como marco de referencia, realizaré una reflexión teórica en la que se tengan en cuenta todas estas consideraciones y en la que trataré de mostrar el modo en que las estrategias, tanto de enseñanza como de aprendizaje afectan al contenido de la enseñanza y a los métodos utilizados.

Con esto pretendo arrojar alguna luz acerca de la importancia de la figura del alumno y la influencia que tienen sus características únicas como aprendiz, tanto el plano cognitivo, como el conductual y el afectivo, es decir, mostrar de qué modo las estrategias que el alumno aplica- las cuales dependerán en gran medida de su personalidad- influyen sobre el proceso general de aprendizaje. De esta forma espero comprender en qué medida la correcta realización de la enseñanza puede afectar al aprendizaje, y cuál es el peso final que las estrategias puestas a cabo por el alumno, así como su perfil como estudiante, pueden llegar a tener, en última instancia, sobre su rendimiento académico.

En definitiva los objetivos de este trabajo son:

- Realizar un análisis global del estado de la cuestión de la pedagogía en la actualidad así como llevar a cabo un estudio de las teorías y autores más relevantes que han contribuido al concepto que hoy en día tenemos de la educación.
- Centrarme en el análisis de las inteligencias múltiples y estrategias de aprendizaje.

- Describir mis conclusiones y reflexiones sobre la importancia que tiene comprender la naturaleza del alumno para que la enseñanza sea lo más eficaz posible, dando así solución a las implicaciones didácticas que haya señalado.

4 MARCO TEÓRICO

La educación, en sus múltiples formas, ayuda a configurar nuestro modo de ser, lo que afecta al modo en el que concebimos la realidad e interactuamos con el medio social. Sea cual sea la fuente de nuestra educación, su influencia nos ayuda a construir la base sobre la que sustentamos nuestra personalidad. La educación por tanto legitima de alguna manera el tipo de relaciones sociales que establecemos y las acciones que llevamos a cabo a lo largo de nuestra vida, si bien esta supuesta legitimidad no justifica cualquier conducta por nuestra parte.

A través de la educación se van estableciendo una serie de normas sociales y cívicas que han de cumplirse dentro del seno de una sociedad para el correcto funcionamiento de esta, fomentándose de esta manera el responsable desarrollo del individuo.

Como fenómeno social, la educación no es homogénea, pues al nacer de los distintos acuerdos de convivencia que se establecen dentro de cada sociedad, su naturaleza dependerá de las peculiaridades de cada una.

Es por ello que al encontrarse dentro de un marco social determinado, la educación se ve influida por los mismos factores que afectan al desarrollo de las sociedades, viéndose del mismo modo alterado su papel como herramienta de socialización. Tal es la importancia de la educación en el devenir de las sociedades que en la actualidad no podemos entender la una sin la otra.

Carlos Vasco (2003) afirma que la consolidación de la educación como fenómeno inherente a las sociedades, junto con la aceptación social de la importancia que esta tenía para el éxito de las sociedades, hizo necesaria su institucionalización para protegerla y hacerla más eficaz, obligando así a que la práctica educativa se recogiera bajo el estudio de una ciencia que se encargara de su análisis y comprensión.

Surge así la tarea del pedagogo, figura de estudio que se centra en la reflexión acerca de las características que acompañan al funcionamiento de la realidad educativa para encontrar la manera óptima de actuar desde la perspectiva del educador. Las posibles teorías y conclusiones que aportaran ayudarían así a que se hiciera un mejor uso de la misma, lo que, en última instancia, pasó a llamarse "praxis pedagógica".

En este sentido se hace evidente la relevancia de la didáctica, al ser la ciencia que estudia la educación de forma más empírica, en tanto que se centra principalmente en la experimentación en el contexto de aula, siendo eminentemente funcional, al comprobar la eficacia de las teorías pedagógicas en la práctica.

4.1 Corrientes psicológicas

Dado que la pedagogía se nutre de muchas ciencias distintas, cualquier nueva corriente de pensamiento influirá irremediabilmente en el desarrollo de la misma. Las corrientes pedagógicas constituyen por tanto las diferentes concepciones acerca del fenómeno de la educación, lo que ha dado lugar a diversas teorías que han tratado de establecer así nuevos marcos explicativos al respecto.

A lo largo de la historia, han existido varias corrientes pedagógicas, sucediéndose las unas a las otras y complementándose en muchos casos. Cada una de ellas ha aportado una visión particular sobre la realidad de la educación, tratando de organizarla y entender mejor los factores que en ella intervienen. Muchos de estos cambios se han producido gracias a la aparición de nuevas teorías epistemológica, que ayudaron a entender la naturaleza del conocimiento y los procesos por los que se produce su adquisición.

En nuestro caso nos interesan sobre todo aquellas teorías recientes, por lo que la primera corriente pedagógica que analizaré será la corriente conductista, y cuya descripción me servirá como contraejemplo para más adelante describir otras corrientes.

4.1.1 Conductismo

Esta corriente concebía la educación como un proceso de automatización por parte del alumno, quien tenía un papel pasivo en su aprendizaje, el cual consistía en la memorización e interiorización de una serie de respuestas a fuerza de una enseñanza reiterativa por parte del profesor. Los métodos de enseñanza debían ser repetitivos para que el alumno acabara asimilando la respuesta correcta, pero en ningún momento el profesor aportaba algún tipo de feedback o reflexión acerca del porqué de la respuesta,

simplemente se buscaba que el alumno supiera dar la respuesta correcta, no que supiera el motivo.

En el campo de la enseñanza de las lenguas esto se tradujo en una serie de métodos educativos como el audiolingual, el cual basaba su enseñanza en la demostración del profesor de un diálogo concreto y la imitación por parte de los alumnos a continuación. La simpleza y falta de consideración por parte de este método de todos los aspectos que podían influir en el aprendizaje sería criticado por muchos autores entre los que se encuentran Peggy Ertmer y Timothy Newby (1993) quienes veían tal método como un fracaso en términos educativos al considerar que el profesor únicamente se limitaba a realizar el ejemplo hasta que los alumnos dieran la respuesta del modo que él quería.

4.1.2 Cognitivismo

Como respuesta a esta visión de la educación tan simplista años más tarde surgió una corriente nueva, el cognitivismo, la cual aportó un nuevo enfoque sobre el funcionamiento de la educación y el modo en el que se producía el aprendizaje en los alumnos. El cognitivismo rechazó la idea de que el aprendizaje fuera un proceso observable, idea defendida por el conductismo. Para los defensores de la corriente cognitivista el aprendizaje este era un proceso interno, pues su desarrollo sucedía en el plano mental de la persona, a través de una serie de actividades cognitivas que todas las personas eran capaces de realizar.

El cognitivismo entendía que la enseñanza no debía consistir en una mera demostración por parte del profesor, sino que este debía encargarse de organizar la información y presentarla de tal forma que facilitara a los alumnos la tarea de poder relacionarla con la que estos ya poseían mediante la puesta en práctica de una serie de estrategias cognitivas. De esta manera, como Peggy Ertmer y Timothy Newby (1993) señalan, se estaría estableciendo así nuevas redes cognitivas y relaciones conceptuales, elaborando así un aprendizaje realmente significativo.

4.1.3 Constructivismo

Aunque el cognitivismo avanzó mucho en la comprensión del proceso del aprendizaje, este fue criticado por objetivista y generalista, al considerar que la forma de procesar la información era igual en todas las personas, y que estas estaban programadas cognitivamente para procesar la información del exterior de una manera concreta, sin posibilidad de cambio alguno ni variante de un individuo a otro.

Muchos autores criticaron esta rigidez de los principios del cognitivismo, y acabaron por desarrollar una nueva corriente psicológica que diera una respuesta más completa del proceso de aprendizaje.

a. Jean Piaget

Entre estos destaca la figura de Jean Piaget, considerado por muchos como el padre de la epistemología genética y precursor de las nuevas concepciones acerca de la inteligencia. Junto con sus teorías sobre la singular interpretación de la realidad, Jean Piaget estableció las bases para una nueva comprensión de la mente humana, lo que permitiría la aparición de nuevos métodos pedagógicos que concebían la inteligencia como algo que podía-y debía- trabajarse y mejorarse, y no como algo estático e inamovible con lo que se nacía, idea que había predominando hasta el momento en el campo educativo.

Fue así como surgiría la corriente del constructivismo, la cual aunque partía de los principios cognitivistas, en lo que al proceso interno mental de la información se refiere, llevaba a cabo un análisis mucho más exhaustivo y detallado de los procesos mentales. Esta nueva corriente entendía que el mundo no podía ser una realidad absolutamente objetiva, y que cada uno de nosotros realizábamos una interpretación única de la realidad.

De esta manera, Peggy Ertmer y Timothy Newby (1993) indican que cada persona construía unas redes de significados únicas a partir de las propias experiencias, interpretando así la información que llega del exterior según un criterio propio. Esta idea se oponía radicalmente a la idea de que todas las personas procesábamos la información de forma similar al resto como defendían los cognitivistas. A diferencia de

los cognitivistas, los constructivistas consideraban que la realidad era subjetiva, pues cada persona daba un sentido distinto a su entorno, creando significados de muy diversa naturaleza según la estructura mental de cada uno.

Así pues, el constructivismo se centraba en las peculiaridades de cada individuo como sujeto pensante, es decir en sus singularidades como personas que pensaban, sentían y actuaban de forma particular. Así se entendía que el proceso de razonamiento era mucho más individual de lo que se había pensado hasta la fecha, de tal modo que las personas hacían un uso particular de las estrategias de aprendizaje, entendiendo la realidad de forma única y según su estructura mental.

Estas peculiaridades individuales de la persona conforman por tanto la manera particular en la que construimos nuestra visión del mundo. De igual modo que en tal representación afectan por igual los tres aspectos que configuran la personalidad de las personas, el aprendizaje de los alumnos se verá por tanto afectado por partida triple, por lo que, como profesores, debemos saber abordar estos tres planos de la persona para que el aprendizaje llegue a buen término.

b. Jerome Bruner y Vygotsky

Jerome Bruner fue un psicólogo estadounidense que con sus estudios dentro del campo de la psicología educativa contribuyó enormemente al progreso de la psicología cognitiva y a las teorías del aprendizaje derivadas de la corriente constructivista. Bruner por tanto se opondría firmemente a la idea conductista de que el alumno era una figura pasiva en el aprendizaje.

Bruner (1996 citado en Uribe y Martínez, 2015) pudo corroborar, mediante sus estudios, el papel activo del alumno en el plano cognoscitivo, eliminando así la concepción conductista sobre la educación y cuyos métodos se basaban en la idea de que la adquisición del conocimiento por parte del alumno se producía mediante procesos memorísticos y reacciones automáticas, carentes de cualquier tipo de procesos cognitivos o de reflexión por parte de este.) .

Bruner consideraba que el proceso de aprendizaje consistía en la categorización por parte del alumno de los conceptos de la realidad, formando así una red de conceptos

que le ayudaran a interactuar con esta. El papel del profesor, señala Moisés Esteban (2009), debía ser por tanto de apoyo y orientador en dicho proceso de categorización, dejando al alumno libertad para ser él mismo quien descubriera esos conceptos y estableciera las relaciones pertinentes, interviniendo sólo en caso de necesidad.

La teoría del andamiaje que Bruner elaboró venía a resumir este principio educativo, por el que el profesor aportaba su conocimiento para ayudar al alumno a realizar la comprensión de la realidad, interviniendo únicamente cuando el alumno no fuera capaz por sí mismo de llegar a una conclusión o certeza. Ángela Uribe y Christian Martínez (2015) señalan que la frecuencia de intervención docente según esta teoría debía establecerse en función del conocimiento previo del alumno, dándose una relación inversa en cuanto a nivel de contenidos de una persona y la necesidad de ayuda del profesor por parte del alumno.

La teoría del andamiaje (1996 citado en Uribe y Martínez, 2015) se apoyaba en dos factores interrelacionados de naturaleza variable: por un lado en el carácter necesario de tales ayudas por parte del profesor para guiar el aprendizaje del alumno, y el carácter transitorio de las mismas puesto que estas debían irse modificando a medida que el alumno iba avanzado en su aprendizaje e iba construyendo más conocimiento.

Por su parte Vygotsky, de quien Bruner se valió para sus teorías, habría aportado años antes la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Esta teoría describía la necesidad de que se diera una mínima relación de significación entre el nuevo conocimiento y aquel que el alumno ya poseía para que se pudiera producir aprendizaje significativo. De esta forma si la información nueva era demasiado compleja o desconocida en comparación a sus conocimientos previos, el alumno no tendría las herramientas suficientes para su comprensión y posterior asimilación en su estructura mental.

Es por tanto deber del docente conocer el nivel previo de sus alumnos, para así poder adaptar el nivel de los contenidos a impartir en consecuencia, sin pecar de simplista ni excederse en la complejidad, pues los dos casos serían perjudiciales para el aprendizaje global del alumno, uno por escasez de progreso y estancamiento cognitiva, y otra por incapacidad de comprensión y muy posiblemente desmotivación.

Estas dos teorías consolidan la idea de la constante adaptación de la actitud del profesor en cuanto a la cantidad de ayuda que aporta al alumnado a medida que este va desarrollando su aprendizaje. Como Moisés Esteban (2009) señala: "La información o contenidos de aprendizaje se deben presentar de una forma adecuada a la estructura cognitiva (el modo de representación) del aprendiz."(p.238)

Será el conocimiento previo del alumno en definitiva el factor más determinante a la hora de establecer el peso de nuestra intervención en los procesos de aprendizaje de cada individuo, los cuales variarán según sus características así como la manera en la que las etapas del mismo se suceden.

4.2 PROCESOS COGNITIVOS

Así pues, como proceso cognitivo que es, en todo proceso de aprendizaje encontramos cuatro fases mentales que las personas experimentamos con mayor o menor consciencia por nuestra parte, y que determinarán la manera en la que asimilaremos la información del exterior procesándola siguiendo una secuencia y orden específicos.

En un primer momento las personas recibimos un input, un tipo de señal exterior a través de los traductores sensoriales, es decir, por medio de nuestros sentidos. Esta información es la denominada información sensorial, la cual consistirá en diferentes tipos de estímulos que serán captados por nuestros sentidos según el canal por el que los recibamos.

4.2.1 Percepción

La percepción es un proceso que realizamos sin darnos cuenta, de forma inconsciente y automática gracias a la memoria inmediata que nos ayuda a percibir la realidad, ayudando a almacenar el registro sensorial de un momento determinado. Este registro será toda la información "en crudo" que recibimos, únicamente por el hecho de estar presentes en un lugar concreto.

Sin embargo, esta percepción se ve afectada por un proceso de atenuación mental que ayuda a centrarse en los estímulos que interesan e ignorar aquellos que no para que de esta forma el cerebro no se sobrecargue en exceso o trabaje innecesariamente.

4.2.2 Atención

Este proceso es el proceso de la atención, a través del cual la información en crudo es adaptada a las exigencias y necesidades del individuo, desechando aquella que no se necesita y centrándose en lo que importa.

Este por tanto el primer proceso donde, en cierto modo, ya entra en escena la actividad cognitiva voluntaria, pues hasta cierto punto es el sujeto el que determina qué información resulta relevante mediante su actitud previa. Así, al observar una realidad el individuo puede que únicamente se centre en un ámbito concreto de la misma, ya sea por interés o por desconocimiento. Esta discriminación en la información que acaba siendo atendida puede deberse a muchos factores, tanto internos como externos al sujeto.

Entre los factores internos podemos encontrarnos con condicionantes de tipo fisiológico, como pueda ser el cansancio o el sueño, factores cuyo efecto en la atención es muy negativo, o de tipo emocional, pues casos de presión o estrés pueden hacer descender enormemente la atención que ponemos en nuestros actos.

En este sentido hay que hablar del filtro afectivo, del que más tarde hablaré con más detenimiento al referirme a Krashen (1981). Según este cuanto más bajo sea el filtro afectivo, es decir, cuanto más a gusto se encuentre una persona, mejor rendimiento tendrá en clase. Es importante tener esto siempre presente para actuar en consecuencia y evitar que los alumnos se sientan a disgusto en clase. Es por ello que una de las tareas como docente es la de crear un clima de trabajo agradable, donde haya una relación profesor-alumno correcta y respetuosa, en la que, guardando las distancias, se dé un trato afable entre ambos.

Sin embargo el aspecto emocional no solo se verá reflejado por el grado de comodidad y relajación que los alumnos muestren durante las clases, sino que también

se deberá en muchos casos a la cuestión del interés, cuyo efecto en el rendimiento académico suele ser de los más influyentes.

Este es uno de los problemas más comunes al que los profesores tienen que hacer frente en sus clases. Es crucial que los profesores presten atención al grado de interés que sus clases están causando en los alumnos, modificando los métodos o actividades según observen un tipo de respuesta u otra por parte de los alumnos.

En cuanto al modo en el que el proceso de atención funciona el profesor ha de saber que, tal y como el enfoque de Anne Tresiman (1969) señala, la atención no es sino un método de atenuación por parte del alumno de aquella información que no le resulta relevante siempre es posible reactivar el foco sobre un determinado contenido en el alumno mediante algún tipo de efecto llamada que despierte la atención de este respecto: cambios en el tono de la voz, énfasis, repetición, etc. son posibles maneras de centrar la atención a donde nosotros como profesores deseamos.

4.2.3 Razonamiento

Finalmente, después de que el sujeto haya discriminado la información que desea, pasará a realizar un procesamiento de la misma, buscando posibles relaciones de significado que establecer entre la nueva información y la que este ya posee, tratando así de categorizarla e integrarla en su esquema mental. Barry Wadsworth (1989) afirma que este proceso de adaptación y reajuste del esquema mental propio constituye la base para la construcción de la inteligencia, entendida esta como una capacidad cognitiva que el sujeto construye a partir de la interacción con el medio

Resulta fundamental para que el conocimiento vaya evolucionando, ampliándose y corrigiendo a medida que la persona es capaz de establecer más relaciones. Cuanto mayor sea el número de relaciones que la persona puede establecer con la información nueva, mayor será el aprendizaje.

Sin embargo, Wadsworth (1989) insiste en la idea de que no siempre es cuestión de la cantidad de relaciones establecidas sino de la naturaleza de las mismas. Así pues, cuanto mayor significación tenga una información, es decir, cuanto mayor relevancia tenga para su comprensión del mundo, y por tanto mayor frecuencia haga de dicho

conocimiento, más lo interiorizará en su esquema mental, y por tanto más duradero será su almacenaje en la memoria a largo plazo.

4.2.4 Memoria

Existen distintos tipos de memoria en relación a la complejidad del recuerdo y al grado de abstracción del mismo con relación a la realidad que refleja. Así pues los recuerdos se clasifican jerárquicamente según el mayor o menor esfuerzo cognitivo que su recuperación al presente suponga.

La memoria procedimental hace referencia a aquella que sirve para la realización de un determinado tipo de acciones. Es el tipo de memoria que menos esfuerzo consciente supone ya que esta se halla en el plano subconsciente y se activa casi de modo automático cuando se enfrenta a un determinado estímulo o situación. Este tipo de memoria es posiblemente la que más se use y de la que menos conscientes seamos, puesto que de su correcto funcionamiento depende que seamos capaces de realizar la mayoría de las actividades cotidianas, como el simple hecho de atarse los cordones o coger un boli.

La memoria semántica es la memoria enciclopédica, aquella que nos permite recordar los nombres de personas, el significado de una palabra o la forma de un objeto. Esta puede abarcar desde recuerdos muy poco complejos hasta otros de mucha mayor complejidad. Existen numerosas variables que pueden influir en su funcionamiento como el tiempo que haya pasado desde su codificación, la frecuencia de su uso, el grado de significado, número de asociaciones, es decir, familiaridad con la información. Esta será la memoria que más trabajaremos durante las clases, ya que permite que podamos recordar la naturaleza de conceptos abstractos mediante las relaciones de significado necesarias para ello. Cuanto mayor cantidad de relaciones de significado seamos capaces de establecer mayor significancia tendrá una información y más fácil será que la podamos recordar. Esta memoria resultará fundamental para recordar el significado de las palabras.

Otro tipo de memoria es la episódica, a más compleja y que mayor esfuerzo cognitivo implica para el sujeto. Esta es la memoria autobiográfica y que nos permite

recordar hechos pasados que hayamos realizado. Este tipo de memoria se aplica en actividades en las que los alumnos tengan que describir alguna experiencia del pasado.

La memoria por tanto resultará fundamental para poder culminar el aprendizaje pues sin la capacidad de recuperar información almacenada el aprendizaje no podría evolucionar ni ser empleado posteriormente. Esto implica que como profesores hemos de ser capaces de ajustar nuestra enseñanza para aportar los elementos educativos necesarios para que de una u otra forma los alumnos puedan establecer las relaciones de significado necesarias para que puedan recordar una información.

Como ya hemos visto algunos alumnos la captarán enseguida y no necesitarán que el profesor les repita más veces, sin embargo otros, por razones u otras, necesitarán varias oportunidades más para acabar asimilando la información.

Para que dicho proceso de aprendizaje pueda darse como éxito será necesario por tanto la intervención adecuada de un docente, y por otro lado el esfuerzo cognitivo del alumno, así como una disposición para el trabajo y la concentración. Esto nos lleva por tanto a hablar de las estrategias de aprendizaje y de enseñanza.

4.3 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

De esta forma en el caso del profesor, el proceso de enseñanza consistirá en gran medida de la correcta aplicación de las estrategias de enseñanza, o "estrategias de aula", las cuales, en opinión de Francesc Vicent (2010), consisten en el conjunto de técnicas, acciones y conductas puestas en práctica de forma sistemática en el contexto de aula por parte del profesorado para así facilitar su labor como docente y poder facilitar en última instancia el aprendizaje de los alumnos, ya sea de manera directa o indirecta, potenciando así las capacidades de cada uno.

Todas estas estrategias docentes constituyen lo que tradicionalmente se ha denominado gestión de aula, la cual viene a abarcar el quehacer docente en su conjunto dentro de la clase y cuya razón de ser radica en la necesidad de orientar la enseñanza de los contenidos, así como los aspectos de organización y planificación de aula.

Para Vicent (2010) la gestión de aula incluye acciones como la simple puntualidad del profesor, la rápida puesta en práctica de un actividad, así como la

capacidad del profesor de estar alerta ante posibles interrupciones o conflictos y anticiparse a futuras interrupciones de la clase y saber el modo más eficaz de resolverlo sin alterar en exceso el transcurso natural de la clase.

Atendiendo a la definición de Frida Díaz Barriga (2009), según la cual las estrategias de enseñanza son aquellos "procedimientos que el agente de enseñanza aplica de forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizaje significativos en los alumnos."(p.3) observamos una naturaleza adaptable y flexible de las estrategias en general, siendo el profesor en cuestión el que decida en última instancia cuáles usar. Esta elección debería ajustarse al tipo de estudiante al que se está enseñando, sabiendo de antemano qué podría beneficiarle más.

Así pues como estrategias de enseñanza podemos encontrar el uso de organizadores previos, los cuales consisten en el uso de un breve periodo de la clase al comienzo de esta para presentar de forma concisa, ordenada y secuenciada los temas que se verán a lo largo de la clase, así como las posibles actividades a realizar. Esto ayudará a crear una predisposición y mentalidad previa sobre lo que se va a hacer durante la clase, siendo especialmente útil para aquellos alumnos que necesitan que la información esté perfectamente estructurada para que puedan seguirla y no perderse en la explicación. Además de este modo estaremos ofreciendo a los alumnos una idea de los objetivos de la clase, haciéndoles ver que tiene un fin determinado y que por tanto todo lo que se trate durante la clase será de importancia para su aprendizaje.

Además estos organizadores previos se pueden complementar con referencias y resúmenes a lo visto en clases anteriores, lo cual ayudará a contextualizar y refrescar los contenidos previos necesarios para entender la clase de ese día.

Por otro lado para romper con la monotonía de las explicaciones resulta de gran utilidad introducir preguntas de manera intercalada, para de esta forma llamar la atención de los alumnos respecto un asunto en concreto. Estas preguntas no siempre requieren una respuesta de los alumnos, sino que buscan más bien que los alumnos reflexionen sobre una cuestión en concreto. De este modo, continúa explicando Díaz (2009), se estaría encauzando el aprendizaje de los alumnos, orientándoles y facilitando su conocimiento presentando interrogantes que vienen a englobar la principal idea de un contenido y ayudan a su categorización.

Es muy importante además no olvidar el poder que las analogías y metáforas tienen en las explicaciones. A este respecto Díaz (2009) se refiere a los distintos niveles de abstracción que el profesor puede usar a la hora de hablar, yendo desde lo más técnico y formal, a lo más coloquial y natural, llegando hasta las relaciones simbólicas y uso de ejemplos. El uso correcto de estos tres niveles ayudará a la comprensión de los alumnos. El profesor irá intercalándolos durante la clase según él considere oportuno, viendo la respuesta de sus alumnos. Así pues, si observa que la mayoría no lo está entendiendo abandonaría el habla formal y técnica para llevar la explicación a un lenguaje más cercano al alumno que le ayude a asimilar los conceptos. El uso de ejemplos o metáforas puede servir de gran ayuda para acabar de resumir un contenido.

Finalmente, Díaz (2009) concluye que el profesor debería hacer uso de brevarios culturales o anecdóticos para ayudar a relajar la clase haciendo que los alumnos se sientan más cómodos y a gusto. Un uso correcto y moderado de esta estrategia puede ser muy beneficiosa para el desarrollo de la clase, evitando que la gente se "abotargue" demasiado. Sin embargo, hay que tener cuidado de no excederse en su uso pues podría resultar perjudicial y acabar entorpeciendo el transcurso de la clase y tener un efecto de distracción.

Todos estos métodos y estrategias educativas propician la correcta y eficaz presentación y organización del contenido por un lado, al tiempo que ayudan a crear un clima de aula agradable y tranquilo que facilita que el alumno lleve a cabo su aprendizaje, como se indica al hablar de Stephen Krashen (1981) y el filtro afectivo. El asunto del aprendizaje nos llevará a estudiar a autores como Rebecca Oxford (1990) entre otros, y será uno de los principales temas de este trabajo.

4.3 LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y REBECCA OXFORD

Cuando hablamos de estilos de aprendizaje nos estamos refiriendo a los distintos enfoques desde los cuales los alumnos abordan cualquier proceso de aprendizaje y que les ayuda a orientar el desarrollo de este hacia uno u otro objetivo final. Estos suelen ser de naturaleza general, englobando un conjunto de características específicas definitorias a las que Oxford (1990) se refiere como estrategias de aprendizaje y que describen las acciones, conductas, pasos, y técnicas que los alumnos ponen en práctica de forma

consciente en todo proceso de aprendizaje para maximizar y potenciar así su rendimiento académico. Por su parte Nisbet y Shucksmith (1987 citado en Valle, A.; Cabanach, R.; González, L. M.; Suárez, A.,1998) se refiere a las estrategias de aprendizaje como "secuencias integradas de procedimientos o actividades" cuyo propósito es potenciar el aprendizaje es decir: "facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de información o conocimiento".

Las estrategias implican una elección consciente, determinada y con un propósito concreto por parte del alumno con vistas a realizar una autorregulación de su aprendizaje.

Su categorización ha sido abordado desde distintos enfoques a lo largo de las últimas décadas, recibiendo múltiples definiciones por parte de diversos autores que aquí incluiré. Así pues Rebecca Oxford (1990) organizó las estrategias en dos grandes grupos, estrategias directas e indirectas, según la incidencia con la que afectaban al proceso de aprendizaje y la naturaleza de las mismas.

Las estrategias directas afectaban directamente al procesamiento del contenido como tal, englobando a todos los tipos de procesos mentales que las personas somos capaces de poner en marcha para la comprensión de conceptos y resolución de problemas. Dentro de estas Rebecca incluyó las estrategias cognitivas, mnemotécnicas y compensatorias, siendo aquellas que afectan al modo en que las personas establecen relaciones entre la información nueva y la que ya poseen. Estas estrategias permiten a las personas desarrollar un mejor entendimiento de la realidad para así responder en consecuencia.

Por su parte, las estrategias indirectas tenían que ver con el modo en que el alumno enfoca la perspectiva del estudio así como la actitud con la que el alumno se disponía a aprender y el modo en el que autoevalúa el conocimiento que posee. Dentro de estas se incluyen las metacognitivas, aquellas que permiten al estudiante planificar, organizar y autoevaluar su estudio y evolución educativa, y las afectivas y sociales, que describen la actitud y disposición con las que el estudiante aborda la cuestión del aprendizaje, así como el fin que pretende darle al conocimiento adquirido.

Estas estrategias no afectaban directamente al aprendizaje, pues no influían en los procesos mentales como tal, pero no por ello su efecto era menor que las primeras,

pues el efecto psicológico podía ser mucho más potente que cualquier otro a la hora de aprender. Así opinaba Ausubel (1968 citado en Beltrán, 2003), para quien la primera condición para poder llevar a cabo un aprendizaje significativo era que el sujeto estuviera dispuesto a ello en un primer momento, es decir que existiera una actitud positiva y de entrega por su parte.

En la cuestión del aprendizaje Jesús Beltrán (2003) diferencia entre estrategias, proceso y técnicas, estableciendo como aspecto diferenciador el mayor o menor grado de visibilidad, manipulación y operatividad de las acciones que las conforman. Así pues, las estrategias se encontrarían en un punto intermedio entre el proceso y las técnicas, siendo el primero el menos visible y difícil de manipular, y las segundas las más fáciles de apreciar a simple vista y sobre las que más directamente se puede incidir durante las clases.

De esta forma, como profesores la única manera de poder influir en el proceso de aprendizaje será mediante la intervención directa sobre las técnicas utilizadas por el alumno, pues con ello estaremos consiguiendo dirigir en cierto modo el rumbo del aprendizaje, moldeando así el conjunto de las estrategias de aprendizaje empleadas, lo que acabará influyendo directamente en el proceso cognitivo final.

Por su parte, Joseph Rigney (1978 citado en Shatz, 2014), para quien el proceso de adquisición suponía un periplo "largo e intrincado"(p.1), se refería a las estrategias de aprendizaje como "operaciones y procedimientos que el estudiante utiliza para adquirir, retener y recuperar diferentes tipos de conocimiento" (1978 citado en Acosta & Boscán, 2012, p.179).

Rigney (1978 citado en Acosta y Boscán, 2012) hace una categorización de los tipos de estrategias muy clarificadora según los factores que intervenían en el aprendizaje categorizándolas en dos clases: "Una tarea cognoscitiva orientadora, y otra relacionadas con capacidades representacionales, selectivas o autodireccionales. Estas últimas relacionadas con la atención, intención, autoprogramación y automonitoreo."(p.179)

Michael O'Malley y Anna Uhl Chamot (1990) definieron las estrategias de aprendizaje como "pensamientos y conductas especiales que los estudiantes usaban para ayudarse a comprender, aprender y retener nueva información"ⁱ (p.1) Ambos llevaron a

cabo una serie de estudios acerca de la naturaleza de las estrategias de aprendizaje y como ya hiciera Oxford (1990) estos elaboraron una clasificación según los aspectos de la persona que participan. Sin embargo, a diferencia de esta, su organización se limitaba únicamente a una división en tres grandes grupo: la metacognitiva, cognitiva las afectivo-social.

Todas estas teorías sobre las estrategias de aprendizaje se sustentan en la idea de que "los pensamientos y conductas [...]de los seres humanos podían explicarse haciendo referencia al modo en que estos percibían e interpretaban sus experiencias"ⁱⁱ (Shuell, 1986 citado en O'Malley & Chamot, 1990, p.1).

Según esto la información proveniente de la realidad es procesada por las personas mediante una serie de procesos mentales, donde los seres humanos ponemos en práctica un conjunto de pensamiento que ayudan a la capacidad de comprensión y retención de información entre otras. Las estrategias de aprendizaje serían por tanto un conjunto de distintos tipos de actividades mental determinadas que potenciarían estas capacidades en cada individuo (O'Malley, Chamot, 1990).

Dado que el principal objetivo de estos procedimientos mentales es hacer que el aprendizaje sea lo más efectivo posible, resulta crucial que como profesores conozcamos las diferentes estrategias de aprendizaje y cuáles se ajustan mejor al plan de estudio de nuestros alumnos y a características personales.

Itamar Shatz (2014) afirma que la efectividad de las estrategias de aprendizaje depende en gran medida de tres importantes parámetros: la eficiencia, la relevancia y la motivación que esta suscita en los individuos.

Para Shatz (2014) la eficacia de una estrategia de aprendizaje se mide en términos del tiempo y esfuerzo que debe emplear un alumno para asimilar un contenido empleando dicha estrategia. La relevancia sin embargo tiene que ver con la congruencia entre los materiales de aprendizaje y el objetivo que el individuo se autoimpone y el resultado que dicha estrategia le brindará. Finalmente, el factor motivacional se refiere a las razones por las que el alumno empleó dicha estrategia, pudiendo existir razones intrínsecas o extrínsecas a la propia naturaleza de la estrategia.

La mejora en el entendimiento de estos factores ayudarían a hacer de la enseñanza un proceso mucho más efectivo e individualizado, reduciendo los tiempos

necesarios para desarrollar el aprendizaje, escogiendo adecuadamente los materiales, y haciendo del proceso educativo un proceso mucho más atractivo y ameno para el alumno, aumentando así la motivación de la clase durante todo el proceso de aprendizaje (Shatz, 2014) .

Es importante tener presente que si bien estos tres factores afectan por separado al proceso de aprendizaje, existe entre los tres una especie de relación de sinergia por la que el efecto positivo en uno de ellos beneficiará irremediablemente al resto (Shatz, 2014).

Rebecca Oxford (1978 citado en Shatz, 2014) señala que el grado de eficacia de las estrategias se debe principalmente a tres factores: las características internas de las propias estrategias, la propia naturaleza del individuo y finalmente la sensibilidad gramatical, esto es, el grado de conocimiento metalingüístico que uno posea sobre su propia lengua y las estructuras que la caracterizan y que pueden servir de ayuda como marco de referencia o modelo sobre el que poder sustentarse al aprender otra lengua, ya sea por servir como guía simplemente como modelo para la comparación, en caso de aprender una lengua muy alejada de la tuya lingüísticamente hablando (Patten, Smith, 2015).

Las estrategias de aprendizaje reflejan el modo en que ponemos en práctica una amplia gama de diversas potencialidades innatas para la asimilación de una determinada información. Al resultado final de este proceso influyen un sin fin de condicionantes, tanto intrínsecos como extrínsecos a la persona, que determinan el modo en que realicemos nuestro aprendizaje.

Estos factores pueden ser de tipo cognitivo, actitudinal o procedimental, describiendo respectivamente la forma en la que cada uno de nosotros pensamos, sentimos y actuamos al enfrentarnos a un tipo de actividad. Todos estos factores tienen un peso fundamental en la configuración de la personalidad de cada individuo, definiendo así la manera en la que cada uno de nosotros decidimos interactuar con el medio. Estos factores se encuentran interrelacionados entre sí, por lo que cualquier cambio en uno de los tres afecta inevitablemente al resto. Teniendo todos estos aspectos de la persona en cuenta no resulta extraño pensar que las estrategias no funcionan de igual modo en todas las personas (Oxford, 1990).

Dado que el aprendizaje de una lengua conlleva tener en cuenta numerosos aspectos y distintas situaciones, los alumnos suelen hacer uso de un número considerable de estrategias para así no limitar su aprendizaje. En este sentido Ritchie & Bhatia (1999 citado en Shatz, 2014) argumentan que "son numerosas las posibles combinaciones que los alumnos realizan para llevar a cabo una comprensión total de los aspectos lingüísticos que conforman cualquier lengua como pueden ser el aspecto léxico, la gramática y la fonética entre otros." (p.96)ⁱⁱⁱ

De esta forma para Yongqi Gu y Robert Keith Johnson (1996 citado en Shatz, 2014) lo verdaderamente importante es que el individuo sepa cómo sacar el máximo potencial a las estrategias de aprendizaje, ya sea de forma conjunta o separada, puesto que sólo así se podrá abarcar todos los aspectos y dificultades que todo proceso de aprendizaje de una lengua acarrea de forma eficaz. Las estrategias resultan de gran importancia puesto que permiten que el alumnado sea el propio monitor de su aprendizaje, organizándolo y planificándolo según crea necesario o beneficioso.

4.5 TAXONOMÍA DE BLOOM

Del mismo modo que Bruner entendía la adquisición del conocimiento a través del concepto del *andamiaje*, Benjamin Bloom (1977) creó su propia taxonomía de los procesos mentales que van sucediéndose durante el proceso de aprendizaje a medida que el sujeto va ampliando su comprensión y capacidad de manejo del conocimiento.

Para que se produzca un desarrollo completo del aprendizaje sería pues necesario que el sujeto "avanzara" por una serie de fases jerárquicamente organizadas, cada una de estas relacionadas con una capacidad cognitiva diferente, yendo desde lo puramente memorístico y automático, hasta los procesos mentales más complejos que reflejan un dominio absoluto de la materia (Bloom, 1977).

Bloom (1977) reformuló su teoría sobre las fases del aprendizaje en varias ocasiones a lo largo de su carrera profesional. De esta forma la primera de las taxonomías de Bloom consistía en 6 fases distintas, 6 objetivos que los profesores deberían tratar de alcanzar con sus alumnos en cuanto a la *menor o mayor* adquisición de conocimiento (Fowler, 2002).

- Conocer: la primera fase y con menos implicaciones cognitivas. El sujeto es capaz de recordar aquello que le han enseñando anteriormente y reproducirlo correctamente con mayor o menor exactitud. Además de producir, el sujeto también es capaz de reconocer información como definiciones, fechas, nombres, términos...
- Comprender: en la fase siguiente el sujeto es capaz no solo ya de recordarlo sino además de reproducirlo de forma diferente a como lo aprendió en su momento, denotando una clara comprensión del tema. El sujeto sabe parafrasear y explicar el contenido con sus propias palabras manteniendo la idea original. Además el sujeto puede establecer distintas conexiones entre conceptos e ideas, entendiendo el tipo de relación que guardan entre sí.
- Aplicar: en esta fase el sujeto es capaz de poner en práctica aquello que ha aprendido, aplicando el conjunto de destrezas y conocimiento adquiridos en una situación que lo requiera.
- Analizar: el sujeto es capaz de desglosar el conjunto del conocimiento que posee en distintas partes entendiendo la organización interna de este.
- Sintetizar: (fase que posteriormente pasaría a ser la de creación) el sujeto es capaz de establecer nuevas relaciones y crear nuevas teorías originales o nuevos métodos partiendo del conocimiento aprendido.
- Evaluar: el sujeto se ve capacitado de emitir sus propios juicios de valor con conocimiento de causa.

Andrew Churches (2009) explica cómo cada una de estas fases engloban a su vez, una serie de verbos que resumen sus características e implicaciones cognitivas y que nos da una idea del tipo de objetivo educativo que supone para el profesor. Así pues según la fase de aprendizaje hablaremos de recordar, reconocer, relacionar, organizar, comparar, expresar, explicar, evaluar, crear, practicar, etc.

Todos estos verbos nos ayudarán a describir las capacidades cognitivas de nuestros alumnos, pues reflejan lo que son capaces de hacer con el conocimiento que les proporcionamos.

Como puede apreciarse mediante esta lista de verbos, el conocimiento como concepto educativo es muy complejo puesto que no solo implica conocer algo. Dentro del concepto de conocimiento; existe pues una gran diversidad en cuanto a categorías de

dominio. Algo que hay que tener en cuenta es que por lo general, las categorías de los procesos del aprendizaje se van superponiendo a medida que avanzamos en el grado de conocimiento, complementándose las unas a las otras.

Esto quiere decir que solo una vez hayamos dominado una fase podremos avanzar a otra inmediatamente superior. Si bien este no tiene por qué ser el orden obligatorio de desarrollo cognitivo del aprendizaje, sí que es el más frecuente y el más lógico en cuanto a lo que complejidad se refiere y al grado de exigencia que esta implica.

Con esto no queremos decir que existan fases de menos importancia para el aprendizaje, nada más lejos, pues lo cierto es que todas, de una u otra manera, intervienen en el total desarrollo del aprendizaje, el cual no sería posible sin la contribución que cada una de ellas aporta.

Ahora bien, aunque todas sean igual de necesarias sí que es cierto que resulta imposible, o al menos poco práctico, empezar a aprender acerca de un tema centrándonos en una fase ya avanzada, puesto que irremediabilmente careceremos de aquellas capacidades que permiten al sujeto consolidar una base y fundamentación cognitiva para el correcto desarrollo de posteriores fases, haciendo que nuestro aprendizaje sea deficiente.

4.6 HOWARD GARDNER Y LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Howard Gardner criticó la concepción unidimensional de la inteligencia que había predominado hasta la fecha en el mundo académico de la docencia. La inteligencia según Gardner era una realidad mucho más compleja y diversa de lo que se había querido creer, y estaba lejos de consistir en un solo tipo de potencialidad cognitiva.

Mediante esta crítica, Gardner ponía en entre dicho el funcionamiento del sistema educativo, el cual según su visión había sido diseñado únicamente para el desarrollo de un tipo de inteligencia la lógica-lingüística, y rechazaría el valor real de las pruebas de evaluación que pretendían medir cuantitativamente el grado de inteligencia de las personas mediante un método que Alfred Binet crearía en 1905,

mediante el cual pretendía medir las capacidades cognitivas de las personas a través de lo que él denominó coeficiente intelectual y que describía el potencial intelectual en un campo muy restringido del rango total de la inteligencia.

Para Gardner (1994) dichas pruebas resultaban totalmente inútiles e ineficaces para valorar y calcular la verdadera inteligencia de cada persona, pues el enfoque desde el que estas pruebas abordaban la realidad de la inteligencia resultaba sumamente simplista, ya que ignoraba el resto de aspectos de los que la inteligencia se podía conformar.

Puesto que cada tipo de inteligencia se manifestaba de manera muy distinta, pretender evaluar todas ellas bajo el mismo modo de evaluación era injusto para aquellos cuya inteligencia no se ajustaba a los parámetros y cánones preestablecidos por las instituciones. Gardner dudaba de que la inteligencia se pudiera medir cuantitativamente, como si de la altura se tratara, y criticó duramente la idea establecida de que solo existiera una única vara de medir que categorizara y clasificara a las personas.

Como respuesta a este hecho en 1983 planteó una reconsideración de la visión sobre la naturaleza de la inteligencia dentro del mundo educativo, empezando por desterrar la idea que la única inteligencia era la lógica-matemática. Ese mismo año Gardner redactaría su famosa teoría sobre las inteligencias múltiples que trataba de dar cuenta de la coexistencia de un número bastante mayor del que se pensaba de tipos de inteligencia.

En dicha teoría Gardner afirmaba que la capacidad lógica y lingüística no era el único aspecto que conformaba la inteligencia de las personas, sino que este era solo uno de los muchos tipos de habilidades que permitían al sujeto desenvolverse con éxito en un contexto determinado, poniendo en práctica distintas herramientas, tanto cognitivas, sociales o motoras.

Esta visión de la inteligencia como una realidad multidimensional y diversa chocó de lleno en un primer momento con el paradigma de la época y abrió nuevas posibilidades a la enseñanza. Gardner finalmente lograría hacer cambiar la opinión generalizada entre los académicos, cambiando así el modelo educativo del momento para crear un sistema mucho más centrado en los individuos y en las singulares

potencialidades que cada uno tenía y que hasta ese momento habían pasado inadvertidas para el sistema educativo.

En definitiva, el tipo de inteligencia que tuviera una persona reflejaba el grado de competencia que esta tuviera en un campo de la vida en concreto, no teniendo que restringirse al plano únicamente lógico-lingüístico, como tradicionalmente se había creído y cuya medición había constituido el grueso de los test académicos durante mucho tiempo.

Gardner hablaba incluso de un "lavado de cerebro" (1998, p.3) al referirse al hecho de que nuestra noción de la inteligencia se había visto manipulada para que estuviera restringida a dichos campos del conocimiento.

Por consiguiente, según Gardner (1998) el tipo de inteligencia determinaría la mayor o menor facilidad de una persona para poner en práctica una serie de herramientas que le faculden en la realización de una actividad y poder así resolver un determinado problema. Puesto que cada actividad conllevará el dominio de una serie de destrezas, y estas a su vez implicarán un determinado tipo de procesos cognitivos y acciones, podríamos decir que el tipo de inteligencia reflejará el tipo de rendimiento que una persona muestre en un determinado ámbito de la vida.

De esto se desprende un hecho fundamental, y es que la inteligencia no se puede medir mediante un número o calificación, como ocurre con el famoso sistema de coeficiente intelectual. Este método, tan frecuentemente utilizado como prueba de diagnóstico en los colegios únicamente arroja cierta luz sobre un tipo de inteligencia, la lógica-matemática, eclipsando el resto de inteligencias.

Frente a este monopolio de la inteligencia lógico-lingüística Gardner elaboraría una teoría donde incluiría siete tipos de inteligencia, a las que posteriormente incluiría una más, la naturalista:

- lógico-matemática: es la capacidad que te permite saber utilizar los números de forma adecuada y establecer relaciones de razonamiento lógico. Se usa en casos en los que se trabaja con conceptos de naturaleza abstracta y compleja, ayudando a la resolución de problemas lógico- matemático y aritméticos. esta inteligencia resulta crucial para aquellos que llevan a cabo estudios y operaciones dentro del campo científico-técnico. Tradicionalmente ha sido la

inteligencia que mejor se ajustaba a las pruebas que medían el cociente intelectual, puesto que el tipo de pruebas eran en su gran mayoría de naturaleza lógico-matemática.

- **Lingüística:** supone la habilidad de usar efectivamente el lenguaje para expresarse retóricamente o tal vez poéticamente, siendo bastante frecuente entre escritores, poetas, y líderes carismáticos. En definitiva en aquellas personas con gran capacidad para expresarse, sirviéndose de su facilidad de palabra y capacidad de establecer relaciones de tipo lingüístico entre ideas o abstracciones y su discurso, tanto oral como escrito, para alcanzar un determinado propósito. Es decir esta inteligencia te capacita para dotar a tu producción de una mayor calidad, tanto de forma como de contenido.
- **musical:** es la inteligencia que te permite comprender la expresión musical en todas sus formas, ya sea mediante el canto, o un instrumento. No solo te faculta para la producción y composición musical, sino que te permite escuchar y apreciar críticamente producciones musicales. En definitiva te otorga una apreciación musical, lo que suele venir acompañado de lo que comúnmente se conoce como tener buen oído para la música, pudiendo apreciar y distinguir los diferentes matices y tonos de una obra musical.
- **corporal kinestésica:** es la inteligencia que facilita la coordinación de movimientos, permitiendo una unión entre cuerpo y mente que provoca un gran desempeño físico. Este no tiene por qué referirse únicamente a habilidades físicas que podemos encontrar en jugadores o bailarines, sino que también puede darse en aquellas actividades que requieran de una gran precisión de movimientos, como pueda ser artesanía o cirugía entre otros. En definitiva es la inteligencia que te otorga un gran control sobre tu propio cuerpo sincronizando pensamiento y movimientos.
- **visual y espacial:** capacidad del individuo de procesar la información del exterior en su mente en tres dimensiones. Es por tanto la inteligencia que te permite visualizar de forma mental objetos de la realidad. Esta inteligencia resulta de gran utilidad para profesiones como arquitectos y dibujantes, que son capaces de plasmar la realidad mediante la representación visual, pudiendo apreciar distancias y dimensiones y aspectos como la perspectiva.

- interpersonal: es la capacidad de las personas de ponerse en el lugar del otro, de empatizar con él y entender su comportamiento y sentimientos. Esta capacidad te permite establecer relaciones sociales positivas, llegando a resultar mucho más beneficiosa que la brillantez académica en muchos casos. Si bien la aptitud y los resultados académicos son un buen aval de del rendimiento, esta por sí sola resulta insuficiente para que el individuo pueda hacerse un hueco dentro de la sociedad. Esta te exige saber desenvolverte socialmente, sabiendo manejar las situaciones sociales que puedan surgir más allá de lo puramente académico. En definitiva este tipo de inteligencia resulta de suma importancia en todos los ámbitos de la vida personal y profesional, y suele ser frecuente en profesiones donde las relaciones sociales y/o saber tratar al otro comprendiendo su posición resulta fundamental.
- intrapersonal capacidad de poder conocernos mejor y entender nuestras emociones, permitiéndote tener un mayor control sobre las emociones y pensamientos y ayudando al ejercicio de la meditación y la introspección personal para averiguar tus características como individuo. En definitiva esta inteligencia te permite entender mejor lo que sientes y conocerte mejor como individuo. Al igual que ocurría con la anterior inteligencia la intrapersonal resulta fundamental en casi todos los ámbitos de la vida puesto que el conocimiento sobre tu forma de ser, de tus capacidades y actitudes con respecto a la vida te ayudará a alcanzar futuras metas personales y profesionales. Junto a la inteligencia interpersonal, la intrapersonal destaca por encima del resto por un simple hecho, y es que, a diferencia de todas las demás, estas son de utilidad en todos los aspectos de la vida, complementándose entre sí y trabajando a la vez, potenciando que otras posibles inteligencias sean desarrolladas dentro de la sociedad y en consonancia con tus intereses y gustos.
- naturalista: esta es la última clase de inteligencia en incluir. Esta inteligencia describe la capacidad de comprender los procesos por los que se rige la naturaleza y comprender los distintos elementos que la conforman. Esta es la clase de inteligencia que predomina entre los biólogos, geógrafos y astrónomos.

Las implicaciones pedagógicas de esta teoría son enormes. El tipo de inteligencia determinará el distinto grado de rendimientos que una persona mostrará dependiendo de las asignaturas, puesto que en mayor o menor medida cada materia

exige la aplicación de una inteligencia en concreto más que otra. Si bien es necesario que todas las personas reciban una educación común que cumpla con unos mínimos educativos establecidos (ver anexo de la propuesta metodológica) esto supone una oportunidad muy valiosa para que cada persona potencie sus capacidades y pueda dar lo máximo de sí mismo en términos de rendimiento y desarrollo personal y profesional.

4.7 STEPHEN KRASHEN

Stephen Krashen estudió la manera en la que asimilamos nuestra lengua materna, desarrollando una competencia comunicativa plena. Mediante sus estudios Krashen pretendió dar cuenta de cómo la naturaleza de este proceso debía extrapolarse a la enseñanza de las lenguas, pudiéndose aplicar el mismo proceso que aquel que se producía cuando somos pequeños.

Las observaciones que Krashen hizo acerca del modo en el que sus hijos empezaban a hablar le sirvió como referente para la elaboración de una serie de hipótesis que según su opinión definían el modo en el que adquiríamos las lenguas.

Krashen (1982) se dio cuenta de que los niños empezaban a hablar sin que nadie les hubiera enseñado previamente cómo hacerlo. Los niños por tanto comenzaban su andadura en el lenguaje experimentando con él, tomando como punto de partida la información lingüística que habían recibido de su entorno, principalmente de sus padres. Así pues a base de equivocarse y ser corregidos acababan recordando las formas correctas de la lengua, través de un proceso de extrapolación mental, por el que tienden a generalizar las formas lingüísticas, hasta que nada les indique lo contrario.

Aunque este no siempre funcione, como en el caso de las excepciones verbales, (roto/*rompido) les permite al menos poder hablar aun a riesgo de cometer errores gramaticales. A fuerza de ser corregidos sin embargo irán cometiendo cada vez menos errores, utilizando la forma correcta aunque no se planteen el porqué de la misma.

Dicho de otra forma los niños son capaces de crear estructuras sintácticas complejas sin darse cuenta de ello o sin pararse a pensar en lo que esto supone, simplemente les parece natural y es lo que han oído a su alrededor, es algo que han

adquirido y asimilado como propio, pudiendo producirlo de forma automática sin necesidad de esfuerzo alguno.

De esta manera a partir de este tipo de evidencias que pudo advertir durante la observación de sus propios hijos, Krashen empezó a elaborar una serie de hipótesis para tratar de dar explicación a tal fenómeno.

4.7.1 Hipótesis de la adquisición y el aprendizaje

Esta es tal vez la hipótesis más importante de las cinco, o al menos, la que más implicaciones tiene, ya que de alguna manera el resto de las hipótesis se derivan de las consecuencias de esta.

Mediante esta hipótesis Krashen quiso destacar las dos formas mediante las cuales los adultos podían asimilar una lengua según el modo en el que enfocaran su asimilación. Así pues, Krashen distingue dos posibles métodos: la adquisición y el aprendizaje.

La adquisición se refiere al proceso por el cual las personas son capaces de asimilar una lengua de forma inconsciente, sin percatarse de la cuestión lingüística, esto es, de las reglas gramaticales, pues toda su atención está puesta en el uso que hacen de esta. Este método pretende imitar en cierta manera la forma en la que los niños asimilan su lengua materna, pues se busca en todo momento que las personas empleen la lengua, para así acabar adquiriendo las reglas y la teoría de forma implícita, esto es, no porque las comprendan a fuerza de haberlas estudiado, sino porque de tanto usarlas (aún sin ser conscientes de que lo están haciendo) les acaba sonando natural, lo que Krashen llama un "sentir" de la corrección (1982, p.10) .

Lo paradójico del caso es que mediante este modo de asimilar las lenguas las personas saben utilizar las lenguas de forma correcta, pero no saben explicar el porqué que hay detrás del uso que hacen de una lengua. Las personas adquieren una competencia comunicativa excelente, en "detrimento" de un conocimiento lingüístico que es prácticamente nulo, o al menos a falta de desarrollar.

Por el contrario, el método de aprendizaje de las lenguas se basa en una asimilación consciente de las reglas por las que una lengua se rige. Este método se

fundamenta en el estudio de las normas gramaticales, lo cual, a diferencia del anterior, se lleva a cabo de forma explícita, lo que refleja las implicaciones de tipo metalingüísticas de este tipo de saber. Este método te permite ser consciente de la teoría que sustenta el uso de las lenguas, capacitándote para hablar sobre esto.

Sin embargo, a diferencia del proceso de adquisición, este método no busca el desarrollo de la competencia comunicativa, en tanto que no centra su atención en su uso, sino más bien en un saber puramente lingüístico de la misma. Si bien en este caso la competencia comunicativa no es "nula", pues es inevitable que se den situaciones donde los alumnos se vean obligados a hacer uso de esta, las circunstancias en las que este uso se produce resultan sumamente encorsetadas y limitadas a un contexto de clase y enmarcadas dentro del objetivo de un ejercicio, por lo que su utilidad en un contexto comunicativo natural es bastante escaso.

Estos dos métodos se complementan entre sí, pues el aspecto de la lengua que uno no desarrolla lo hace el otro y viceversa. Tradicionalmente, el método de aprendizaje consciente ha sido el que se ha utilizado mayormente en las aulas, lo que ha conllevado que los alumnos hayan desarrollado una competencia lingüística muy poco funcional, pues todo lo que saben de esta es su aspecto teórico, pero desconocen cómo poner en práctica tales conocimientos, o al menos tienen grandes dificultades para hacerlo.

Esta manera de entender la enseñanza de las lenguas puede que sea de utilidad para formar a futuros lingüistas, sin embargo, dado que el fin último de la asignatura de inglés ha de ser el de enseñar a hablar, los docentes hemos de proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para que puedan desenvolverse en una situación comunicativa real sin grandes dificultades. Si lo que se pretende por tanto es que nuestros alumnos comiencen a hablar, el enfoque ha de ser totalmente funcional, distanciándose así de los métodos del pasado que apenas desarrollaban la competencia comunicativa de la lengua (Krashen, 1982) .

John Lawler y Larry Selinker (1971) ya detectaron años atrás esta clara distinción entre la adquisición y el aprendizaje de una lengua, afirmando que a la hora de interiorizar una regla podían producirse dos tipos de procesos cognitivos. Por un lado un proceso de respuesta automática que rige la producción del lenguaje, y por otro, los

procesos que ayudan a la resolución de problemas lógicos. Según se produjera un proceso u otro, el modo en el que asimilaríamos la lengua era distinto.

4.7.2 Hipótesis del monitor

A partir de estas implicaciones teóricas sobre las consecuencias que conllevaba un método u otro de asimilación, Krashen describió un proceso que él llamó efecto monitor, por el que describía la capacidad que había observado en algunos adultos de corregirse a sí mismos, demostrando así una habilidad para poder reflexionar acerca de la producción lingüística de uno mismo, tanto antes, durante o después de la misma.

Esta capacidad implicaba claramente un conocimiento metalingüístico sobre la lengua, lo que conllevaba que se hubiera producido necesariamente un aprendizaje consciente de la misma.

Krashen observó sin embargo que aun existiendo ese conocimiento, las personas nativas no siempre hacían uso de esa capacidad, lo que hizo a Krashen pensar que existía una serie de factores que podían afectar a la frecuencia de su uso.

Entre estos Krashen describió la influencia del factor tiempo, cuya falta dificultaba claramente la posibilidad de monitorizarse, pues este proceso requiere de reflexión por parte del sujeto para poder analizar su propia producción lingüística. La carencia del tiempo podía observarse claramente en los contextos orales donde se producen la comunicación natural y espontánea, donde la rapidez con la que se producen los intercambios de información hace que resulte difícil hacer de monitor sin que esto entorpeciera el natural discurrir de la conversación.

En cuanto a las causas de esta falta de uso en los contextos orales, Krashen observó que la importancia del contenido del mensaje sobre la forma de este predomina en casi todos los casos, pues en un contexto oral se busca la eficacia del mensaje, y un exceso de preocupación por el aspecto formal puede hacer que este se vea perjudicado.

Solo en aquellas situaciones en las que el contexto requiera de una mayor formalidad se dará este Monitor por parte del hablante, si bien en estos casos suele darse una preparación previa que ayuda a ahorrar tiempo en el momento de la

producción. Podría decirse entonces que la monitorización ya se ha dado previamente, principalmente en el plano escrito, mediante borradores y apuntes.

Dejando a un lado el uso que los nativos hacen del Monitor, el cual ya se ha visto que no suele ser frecuente, Krashen (1981) nos habla del efecto Monitor en personas que estaban estudiando una segunda lengua y de los tres tipos de alumnos que pueden existir según el uso que hagan de este.

Por un lado están aquellos sujetos que hacen un uso excesivo del monitor y que se caracterizan por mostrar una gran reticencia a hablar por miedo a cometer errores, lo que en palabras de Earl Stevick (1976) podría considerarse un síntoma de "afasia latofóbica"(p.78). Esto hace que muchos de ellos no se atrevan a producir o que no lo hagan con suficiente soltura o naturalidad, al dar demasiada importancia al aspecto formal y fijarse más en los posibles fallos que puedan cometer que en si el mensaje llega con la suficiente claridad al receptor.

Por otro lado encontramos el caso opuesto, aquellos sujetos que hacen un uso insuficiente del monitor, aun cuando su uso pudiera estar más que justificado. Su producción oral suele resultar más espontánea, sonando más fluida y natural. Por lo general no tienen reparos en producir copiosamente, sin embargo tienden a no corregirse, pasando por altos aspectos formales, lo que hace que muchas veces incurran en errores, ya sea por desconocimiento o fallos por despistes y falta de atención.

Así pues el último tipo de estudiante sería aquel que encontrara un punto intermedio e hiciera un uso adecuado del Monitor, de forma que ni entorpeciera la comunicación, ni imposibilitara la comprensión de los mensajes por una excesiva falta de corrección formal (Krashen, 1981) . Como puede observarse el efecto monitor puede tener ventajas y desventajas según el uso que se le dé y es tarea del profesor buscar el equilibrio de su uso en sus alumnos.

4.7.3 Hipótesis del orden natural

La hipótesis del orden natural se refiere a la idea de que las personas tendemos a seguir un proceso muy parecido en la adquisición de una lengua, adquiriendo una serie de estructuras lingüísticas de forma sistemática. Sin embargo, este fenómeno sucede

únicamente en aquellas situaciones en las que ha habido muy poca presencia del Efecto Monitor por parte del hablante y en las que la producción sigue el camino que habría seguido de haber supuesto la lengua materna, es decir, en los procesos de adquisición de la lengua.

Cuando el monitor entra en acción (lo que suele suceder durante los procesos de aprendizaje) por tanto este orden natural queda interrumpido al ser la propia persona quien oriente la asimilación de contenidos lingüísticos, pudiendo pasar al aprendizaje de aspectos de la lengua que no le corresponderían de seguir un orden lógico y natural.

En este sentido, no solo se verá influido el orden por el que adquirimos unas estructuras u otras, sino la competencia lingüística que primero desarrollamos entre nuestros alumnos.

De esta forma, el uso del monitor implica que el sujeto desarrolla por igual la competencia en producción y comprensión, a diferencia de lo que ocurre en los procesos de adquisición, donde la primera capacidad que el sujeto desarrolla es la de comprensión.

Dado que este tipo de aprendizaje no tiene en consideración la importancia del desarrollo de la comprensión antes de la producción, la enseñanza formal por tanto suele ir en contra de este orden natural con el que según Krashen (1981) las personas vamos creando nuestro conocimiento lingüístico y cuyo papel considera fundamental si se pretende desarrollar una competencia comunicativa. Es por ello que la enseñanza tal y como se ha concebido tradicionalmente no consigue que los alumnos desarrollen esa competencia comunicativa tan deseada.

Krashen pues afirmó que si queríamos que la enseñanza formal consiguiera desarrollar la competencia comunicativa debíamos abandonar los métodos tradicionales y abrazar una nueva forma de entender la enseñanza de las lenguas que se pareciera más al modo en que adquirimos nuestra lengua materna.

4.7.4 Hipótesis del filtro afectivo

En todo proceso de aprendizaje de una lengua entran en juego dos variables distintas cuyo efecto será mayor o menor dependiendo del contexto y de las

características de dicho aprendizaje. Así pues por un lado está el factor aptitudinal, el cual, por así decirlo, mide la capacidad del sujeto a la hora de desarrollar una competencia lingüística determinada, donde intervendrán distintas capacidades cognitivas como de memoria y capacidad de análisis entre otras. Este factor resultará muy influyente en aquellos contextos donde el aprendizaje se produzca de forma consciente y estructurada, pues es donde el sujeto tendrá más posibilidades de poner en práctica todas estas capacidades.

Por otro lado sin embargo, el factor afectivo, la actitud más o menos abierta y tolerante con los hablantes nativos de una lengua así como el tipo de personalidad que uno tenga tendrá un enorme efecto en aquellas situaciones de adquisición, donde más necesario resultan las capacidades sociales y de tipo afectiva de uno.

Dado que la adquisición se produce mediante la interacción y la comunicación natural es necesario que el sujeto se muestre dispuesto a participar activamente en estos contextos, donde por cierto entra muy poco en juego la capacidad lingüística tal y como el aprendizaje consciente la entiende. Si bien el factor aptitudinal no desaparece del todo, desde luego no tendrá tanto peso e influencia como en el caso del aprendizaje consciente, es decir, aquel que se da en las aulas (Krashen,1981).

Por otro lado hay que decir que mientras que el factor aptitudinal pierde fuerza en el procesos de adquisición, no ocurre lo mismo en el caso contrario, donde el factor afectivo tiene igual de fuerza que el aptitudinal (si no más) en los casos de aprendizaje consciente. Krashen se refería al efecto del factor afectivo como la variable del filtro afectivo, el cual venia a describir el modo en el que el grado de presión y preocupación que sentían los alumnos durante las clases afectaba a su aprendizaje.

Así pues cuanto más bajo fuera ese filtro, es decir, cuando menos agobiados y presionados se sintieran los alumnos, mejor sería su rendimiento en clase. Para ello la actitud del docente resulta fundamental, pues si bien una parte de ese filtro afectivo se debe a la naturaleza del contexto escolar y de la asignatura en cuestión, la mayor parte se debe directamente a la forma en que el profesor se relaciona con los alumnos. El profesor tiene la gran responsabilidad de que estos al menos se sientan cómodos y a gusto durante sus clase, si bien conseguir que disfruten puede ser ya algo más difícil y que tiene más que ver con los intereses de cada uno.

Las implicaciones pedagógicas de este hecho resultan enormes. Dado que el objetivo último de la clase de inglés ha de ser que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa, es el factor motivacional y afectivo, y no el aptitudinal, el que mayor efecto acabe teniendo sobre el rendimiento del alumno a la hora de adquirir la lengua y el aspecto al que los profesores debemos darle mayor importancia.

Se trataría por tanto de respetar la naturaleza del contexto en el que las personas adquirimos nuestra lengua materna. Como ya indicamos en el apartado del orden natural, para recrear esa realidad que facilite la adquisición frente al aprendizaje consciente y formal es fundamental no solo respetar el orden natural, sino acompañarlo de un ambiente propicio con un filtro afectivo muy bajo, tal y como sucedería en la adquisición de la lengua materna, donde no existe presión alguna por parte de los padres ni el entorno por que aprendamos adquiramos unos determinados conocimientos en un determinado tiempo.

El filtro afecto se relaciona directamente con las estrategias de aprendizaje indirectas en tanto que afecta al estado de ánimo y a los sentimientos que influyen positiva o negativamente en los procesos de adquisición de una lengua extranjera. Krashen señaló la existencia de tres factores fundamentales que se veían afectados por este filtro: la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad, condicionantes que según él resultaban muy influyentes a la hora de poner en marcha los procesos cognitivos y por tanto las estrategias de aprendizaje directas.

4.7.5 Hipótesis del Input comprensible

En cuanto a la hipótesis del input comprensible Krashen se refiere a la importancia que tiene el hecho que un sujeto reciba una caudal lingüístico o educto adecuado como para desarrollar su competencia de comprensión, fundamental para que luego sea capaz de producir.

Este input ha de ser lo suficientemente claro y comprensible para que el sujeto pueda servirse de él para ir aprendiendo sin que la dificultad del mensaje acabe por desanimarle y por tanto quitarle las ganas de atender.

Mediante un input comprensible el profesor estaría ayudando a que se produjeran los distintos procesos mentales que motivan cualquier proceso de aprendizaje, fomentando de esta manera el uso de las estrategias de aprendizaje directas entre los alumnos, al tener estos que relacionar automáticamente aquello que escuchan o ven con su conocimiento previo de la lengua.

De tal manera para que se pueda facilitar el desarrollo del aprendizaje y la consiguiente práctica cognitiva de alumno, las estructuras lingüísticas que surjan durante las sesiones han de ser ligeramente superiores a su nivel de competencia actual, pero no demasiado, pues, como ya hemos podido observar con la ZDP de Vygotsky, no debe existir demasiada distancia entre lo que saben y lo que se exige que sepan, pues podría llegar a ser insalvable a pesar del esfuerzo cognitivo por parte del alumno.

A este respecto Krashen formularía la fórmula "I" + 1, entendiendo la I como el input, lo que el alumno recibe, y +1 como la cantidad de información superior que ha de esforzarse por entender y poder asimilar en un futuro, haciendo que la información nueva vaya convirtiéndose en conocimiento previo a medida que aprende, desplazando algo más lejos la frontera de lo que no sabe aún (información +1)

En este sentido, José Antonio López (2009) señala que el conocimiento previo que se tenga sobre una materia constituye el factor más determinante a la hora de determinar la eficacia del aprendizaje, pues de él depende que se puedan producir las suficientes relaciones de conceptos necesarios para que el aprendizaje pueda darse de forma significativa.

4.8 IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

En una clase por tanto puedan darse una gran diversidad cognitiva y de esquemas mentales entre los alumnos, pudiendo darse grandes diferencias en el plano mental y en el modo de procesar la información de cada uno. Será responsabilidad del profesor tener en cuenta tal circunstancia para hacer que su enseñanza sea lo más accesible posible, aportando distintos tipos de ayudas pedagógicas, ofreciendo diversos recursos y maneras de llegar al conocimiento. En definitiva, el profesor debe saber cómo hacer llegar la información a todos los alumnos por igual, por lo que tendrá que ajustar su enseñanza a las características de cada uno de ellos.

El constructivismo tuvo unas implicaciones enormes en el campo de la pedagogía. Desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje no se podía programar de antemano, pues como cada persona reconstruye su propia experiencia interna, el rendimiento último de una enseñanza dependerá del individuo y del modo en el que este asimile la información. Todo lo que los profesores pueden hacer ahora es elegir las actividades y métodos correctos, al tiempo que crean un ambiente favorable para el aprendizaje, con un clima de cooperación y de relajación para el alumno.

Todas estas implicaciones pedagógicas han hecho que los profesores requieran más que nunca la orientación didáctica de las estrategias de enseñanza, que sirven de ayuda para saber cómo desenvolverse en clase y cuál es el mejor modo de reaccionar ante un tipo de alumno o situación en el aula.

No todos reaccionamos del mismo modo ante un mismo estímulo sensorial, ni somos capaces de recordar lo mismo dependiendo del canal de procedencia. Puesto que la capacidad de almacenar información es fundamental para la memoria y esta a su vez es una fase fundamental en todo aprendizaje, debemos entender que la preferencia sensorial en cada alumno determinará el impacto que nuestra explicación tendrá sobre el desarrollo del aprendizaje según usemos un canal u otro de comunicación.

Cabe señalar que aunque todas las personas hacemos uso de todos los posibles canales sensoriales para recibir información (excepto en aquellos casos donde exista algún tipo de impedimento físico) el efecto que estos tienen en nuestra manera de procesar la información variará enormemente de una persona a otra. Así pues, según el canal por el que las personas reciban la información el grado de memorización y de eficacia mental será muy distinto.

Este fenómeno está muy relacionado con el porcentaje que las personas somos capaces de recordar según la acción que realicemos con la información en cuestión y la influencia sobre nuestra capacidad memorística que la manera de recibir dicha información tiene, a parte de las diferencias según el canal utilizado para la transmisión de la información por parte del profesorado.

Aunque es cierto que existen una tendencia evidente en todas las personas a que un tipo de acción ayude más que otra en la memorización de la información, el profesor

ha de tener en consideración siempre las posibles diferencias que puedan existir entre las personas.

En definitiva, existen tres posibles condicionantes que influyen en la eficacia de la capacidad memorística de los alumnos y en la efectividad con la que procesarán la información. Estos condicionantes tienen que ver con el canal utilizado (auditivo, visual o kinestésico) la acción que los alumnos realicen con la información (leer, explicar, escuchar...) y el modo en el que presentemos la información.

Así pues, según la eficacia de los canales y acciones que realicemos para el procesamiento de la información podemos clasificar a los alumnos en tres grandes grupos: visual, auditivo y kinestésico. Estos grupos reflejarán las características cognitivas, actitudinales y conductuales de los alumnos y ayudarán a dar al profesor una idea de qué métodos o actividades favorecen más al aprendizaje según el grupo en concreto, así como los aspectos que pueden dificultarlo.

En el caso de los alumnos auditivos es importante saber que aprenderán mejor cuando la clase se lleva a cabo mediante explicaciones y charlas orales, ya que serán capaces de recordar una mayor cantidad de información. Además para asimilar la información los auditivos se repiten a sí mismos los pasos a seguir y la información varias veces pues solo así lograrán recordarla. Sin embargo su aprendizaje es algo rígido en tanto que aprenden de forma muy ordenada y secuenciada, por bloques enteros, sin desarrollar una visión de conjunto, por lo que necesitan que se les pregunte siguiendo un guión establecido y lógico para no perderse. Además esa rigidez en su aprendizaje se ve reflejada en la necesidad de recordar toda la información para poder expresarse, no sabiendo cómo seguir en caso de olvidárseles una parte en concreto.

Por el contrario, los visuales tendrán dificultades a la hora de seguir una clase que consista únicamente en explicaciones orales, necesitando de ejemplos visuales y representaciones gráficas o simbólicas para ayudar a su aprendizaje. A diferencia de los auditivos los visuales aprenden de forma más rápida, pues captan en seguida la visión global de lo que se les está explicando, siendo capaces de imaginárselo sin que se tenga que dar un orden lógico. Esto les ayuda a crearse una visión más global que los auditivos por lo que su aprendizaje suele ser mucho más flexible y no se verá perjudicado en caso de no existir secuenciación en la información recibida.

Los kinestésicos por su parte aprenden mediante el movimiento y la práctica, esto es, mediante la memoria de "músculo", por lo que el mejor modo de retener una información para ellos se produce al participar en una determinada actividad que requiere de algún tipo de acción por su parte. Les cuesta seguir las clases en las que solo se tenga que escuchar al profesor, pues necesitan estar activos y experimentar con los objetos.

Cualquier tipo de aprendizaje se caracteriza por requerir la puesta en práctica de un grupo de "estratagemas" (Gardner, 1996, p.9) mentales por parte las personas. Este conjunto de estratagemas mentales reflejan las posibles estrategias de aprendizaje que las personas empleamos para adquirir conocimiento, y que como cualquier proceso mental requiere de unos "pasos" cognitivos lógicos determinados que, dependiendo de la naturaleza del mismo, las personas debemos llevar a cabo en mayor o menor medida para su realización. Así pues, procesos de memorización, comparación, extrapolación, abstracción estarán presentes en la mayoría de los casos, aunque como ya hemos dicho su papel en el aprendizaje variará según el contenido y las exigencias mentales que su adquisición requiera. No será lo mismo tener que aprender una lista de músculos, que los posibles efectos del cambio climático por ejemplo.

Sin embargo, aún cuando la naturaleza del contenido es el mismo, el rendimiento de las estrategias de aprendizaje necesarias que las personas empleen para el aprendizaje del mismo no será idéntico, pues el modo en el que dichas estrategias funcionan variará mucho según el ámbito de conocimiento en el que se pongan en práctica.

Esta variedad en la efectividad de las estrategias es resultado de las distintas inteligencias que existen. Al igual que sucede con las estrategias de aprendizaje, estas ocho clases de inteligencia están presentes en todas las personas. Sin embargo, las personas difieren enormemente unas de otras en el desarrollo que hacen de cada inteligencia. Estas dan forma a nuestras capacidades cognitivas, y representan la facilidad con la que emplearemos las estrategias de aprendizaje necesarias dependiendo del campo del saber que tratemos. En definitiva, las inteligencias conforman nuestra concepción del mundo, perfilando así el modo en el que entendemos la realidad y enfocamos cualquier tipo de aprendizaje (Gardner, 1996). Esta variedad de inteligencias

refleja la gran diversificación que podemos encontrar en cuanto al modo en el que funciona el entramado cognitivo de las personas.

Como profesores es fundamental que seamos capaces de tener en consideración todos estos aspectos que afectan a la enseñanza para así poder diseñar una clase en consonancia con el tipo de alumnado y el contexto de aula en el que nos encontremos.

Debemos por tanto hacer uso de todos los canales sensoriales posibles, asegurándonos de este modo que todos reciben una enseñanza justa e igualitaria, sabiendo incluir distintos tipos de actividades que obliguen a los alumnos a poner en práctica cuantas más herramientas cognitivas como sea posible, fomentando el uso de las distintas estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos durante las clases.

Debemos ser muy conscientes del tipo de secuenciación que hagamos del contenido a impartir, pues la estructura que la clase lleve puede afectar de muy distinta forma dependiendo del modelo de representación de cada alumno como ya hemos visto.

Junto a esto no podemos olvidarnos de atender a las posibles inteligencias que existan en una misma clase, advirtiendo las peculiaridades cognitivas de cada uno de los alumnos a nuestro cargo para así esforzarnos por explotar las capacidades intelectuales de aquellos que más potencialidad muestran o compensar las posibles carencias en cuanto a capacidades intelectuales de uno en un determinado campo. En definitiva, la tarea del profesor consiste en ser ecuánime con todos los alumnos, ofreciendo las mismas oportunidades para mejorar, si bien el punto de partida y las capacidades con las que cada uno cuenta no serán las mismas.

Relacionado con estas diferencias entre los alumnos encontramos la cuestión de aprendizaje cooperativo y las ventajas que este puede proporcionar al proceso de aprendizaje global del alumno. El aprendizaje, como lo entienden los constructivistas, se va desarrollando a medida que vamos enfrentándonos a la información nueva, resolviendo los conflictos cognitivos que se producen cada vez que la comparamos a la que ya poseemos hasta poder encajarla en la estructura cognitiva de cada uno.

Úriz Bidegáin (1999) señala que el aprendizaje entre iguales supone una gran ayuda para tal fin, pues como el trabajo colaborativo permite el intercambio de conocimiento entre iguales de forma cómoda, el conocimiento previo del grupo entero aumentará enormemente con la aportación que cada miembro ofrece, pudiendo darse

una compensación entre las posibles carencias que uno tenga, y el conocimiento que otro posea, en definitiva supone un aprendizaje solidario en tanto que unos se benefician del conocimiento de otros, y estos solo hacen al tener que explicar dicho conocimiento, afianzando así su saber general de la materia.

Así pues, el aprendizaje cooperativo no supone ninguna pérdida de tiempo como algunos han tratado de definirla (Úriz Bidegáin, 1999), todo lo contrario, ayuda a que la educación se desarrolle de forma mas justa e igualitaria en una clase, al tiempo que los alumnos aprenden a trabajar en grupo, desarrollando así habilidades grupales que les pueden ser de gran utilidad en un futuro.

Además, este tipo de aprendizaje ayuda a mejorar la actitud de los alumnos hacia los estudios, pues se fomentan al mismo tiempo las relaciones sociales, lo que ayuda al desarrollo de la inteligencia interpersonal al tener que aprender a escuchar y respetar otros puntos de vista.

También ayuda al desarrollo de la inteligencia intrapersonal, pues esta va evolucionando y madurando al tiempo que el alumno aprende a resolver posibles conflictos entre personas actuando como posible intermediario en casos de disputa o aprendiendo de la actitud de otros.

De lograr una atmósfera agradable para el trabajo en grupo ayudaremos a aumentar la autoestima general, al potenciar con ello el espíritu emprendedor y de liderazgo de la persona al sentirse capaz de llevar a cabo tareas con sus propios medios a la vez que resulta útil para el grupo, lo que le ayudará a confiar en sus capacidades en un futuro.

El aprendizaje cooperativo y trabajo por grupos serán unos de los pilares fundamentales en los que se sustente el enfoque por tareas. Este enfoque supone de alguna manera la culminación de todos los enfoques y métodos utilizados hasta la fecha, nutriéndose fundamentalmente del enfoque natural y del comunicativo, si bien este enfoque engloba características de muchos otros enfoques y métodos que ayudan de algún modo a la adquisición de la lengua.

Aunque no es necesario basarse en el enfoque por tareas para potenciar la adquisición de lenguas, este sirve para hacer que al proceso de aprendizaje se le añada

un cierto sentido de reto y finalidad, consistiendo básicamente en tener que ser capaz de llevar a término una cierta tarea mediante el uso de la lengua.

Esto implica que como profesores no solo debemos fomentar la intercomunicación, sino que esta debe estar pensada con un fin determinado y con unas metas bien definidas. Esto ayudará a que el alumno tenga claro qué va a conseguir con el uso de la lengua, aportando a la clase un elemento de funcionalidad definitivo.

Para que este tipo de enseñanza tenga éxito es necesario sin embargo que, como indican Breen y Candlin (1980 citado en Liang, 2000), el profesor desempeñe dos papeles distintos en clase al mismo tiempo.

Por un lado, el de facilitador del proceso de comunicación entre los participantes y las distintas actividades a realizar, y por otro, el de participante independiente dentro del proceso de aprendizaje-enseñanza.

En definitiva mediante este enfoque de la enseñanza de lenguas estamos potenciando el uso de la lengua extranjera como herramienta vehicular para un propósito mayor, más que como objeto de estudio a tratar durante las clases.

A diferencia de los métodos tradicionales, los cuales habían considerado el inglés como centro del estudio y sobre el cual debían girar las actividades y explicaciones, este enfoque nos lleva a considerar el inglés como un medio de comunicación y no como un objeto aislado de estudio, lo que nos conduce a reconsiderarnos la función de la clase en su totalidad.

Ahora como profesores no tenemos que pensar qué saben mis alumnos de la lengua, sino qué pueden hacer con ella.

Las teorías de la psicología de aprendizaje y el proceso de adquisición de las lenguas transformaron por completo la idea de la educación de las lenguas, haciendo que el aprendizaje de estas se enfocara desde un punto de vista mucho más fiel a la realidad.

Todos estos cambios en la visión de las clases de lenguas llevó a que el aprendizaje de las mismas se sustentara precisamente en su uso, a lo que Krashen apunta que:

the best methods might also be the most pleasant, and that, strange as it seems, language acquisition occurs when language is used for what it was designed for, communication. (Krashen, 1982, p.1)

Por tanto como profesores hemos de buscar los pretextos para que las actividades llevadas a cabo durante las clases promuevan el uso de la lengua como herramienta comunicativa, pues, tal y como el propio Krashen afirma esa (referida al uso vehicular de la lengua) será la mejor manera de enseñar el inglés, y por consiguiente la manera más eficaz y natural para adquirirla por parte de los alumnos. (1981, p.10)

Este aspecto en la naturaleza de la enseñanza de las lenguas afectará inevitablemente al orden con el que se presentan los contenidos teóricos. Las explicaciones lingüísticas que antes predominaban en clase han dejado paso a introducciones a las tareas y actividades en las que se le explicaba al alumno qué debe hacer con la lengua.

Así pues, ahora nos embarcamos casi de inmediato en las tareas a realizar dejando que sean los propios alumnos quienes, mediante el uso de la lengua, descubran aquellas aspectos lingüísticos que necesitan saber o consolidar.

Será por tanto el propio alumno el que tenga que poner en marcha estrategias de aprendizaje de tipo cognitivo y metacognitivo para poder así elaborar una visión de conjunto de aquello que ha de realizar, empezando por establecer relaciones entre lo que sabe y lo que le puede ser de utilidad. Además, el hecho de tener que usar la lengua, le obligará a realizar un esfuerzo constante, teniendo que recurrir al conocimiento adquirido previamente, al tiempo que pone en práctica la capacidad para comunicarse efectivamente, más allá del uso que haga de la propia lengua.

De esta forma, al estar utilizando la lengua para un fin distinto que el de trabajar la propia lengua, esto es, al hacer un uso funcional de la lengua, los alumnos estarán trabajando sus capacidades lingüísticas aun sin percatarse de ello, pues estarán centrados en conseguir un objetivo en concreto, y no verán la lengua como algo que estudiar, sino más bien como una herramienta que les permite comunicarse y alcanzar fines determinados.

Así pues, aunque nuestra postura no se sustente en el enfoque por tareas como tal, es innegable que todas las propuestas y reflexiones acerca de la enseñanza del inglés aquí planteadas se enmarcan dentro de una concepción vehicular de la lengua-tal y

como se postula en el enfoque por tareas- al considerarla más una herramienta que como objeto único de estudio.

La diferencia con el enfoque por tareas sería que, a diferencia de esta, nuestras propuestas no irían encaminadas a la realización de un proyecto final que supusiera la culminación de un trabajo en grupo, sino que cada actividad a realizar supondría una tarea en sí misma, pudiendo verse los resultados e implicaciones durante la propia realización de la misma.

Aun no siguiendo estrictamente el enfoque por tareas, el orden en el que se transmiten los conocimientos, así como la manera en la que los alumnos acceden a la información necesaria se llevará a cabo de la misma manera que este, de modo que los contenidos vayan surgiendo a medida que los alumnos se enfrentan a las tareas, enfrentándose así a las posibles dificultades de cualquier índole que estas pudieran acarrearles.

De esta forma el estudio de la lengua nunca se realizará desde la teoría, sino que se partirá de la observación y la experimentación de la lengua para a continuación abordar los distintos aspectos teóricos y gramaticales que fueran surgiendo durante las actividades y con la posibilidad de ver su aplicación inmediata en un contexto real y natural.

En este sentido, el aspecto léxico de toda lengua suele ser uno de los aspectos que más problemas conlleva, por la cantidad de estudio y memorización que implica. El inglés no es una excepción, todo lo contrario, pues, además de la enorme cantidad de vocabulario que posee, tiene la peculiaridad de que las palabras, a diferencia de lo que sucede en las lenguas romances, no se encuentran marcadas morfológicamente, de tal forma que resulta imposible saber qué tipo de palabra es sin verla en un contexto.

Este hecho hace que una misma palabra pueda tener un sin fin de acepciones, y que solo podamos saber cuál es en cada caso observándola en contexto. Por ello resulta fundamental que hagamos ver a los alumnos la necesidad de aprender el vocabulario siempre en contexto, no solo porque eso ayudará a recordar su significado, sino porque además el contexto nos proporcionará la posibilidad de apreciar las asociaciones más frecuentes entre palabras, de forma que no solo aprendan una palabra, sino una estructura léxico semántica completa, lo que resulta de mucha mayor utilidad para el

uso comunicativo de la lengua pues por lo general, las palabras suelen darse en compañía de otras, no de forma aislada, lo que suele influir de alguna manera la significado de la misma, por lo que en muchas ocasiones no solo será de utilidad, sino necesario.

Además, en la observación del contexto- entendido este como texto en formato escrito- subyace el estudio del aspecto gramatical, ya que dicha contextualización exigiría necesariamente la comprensión teórica de la lengua, con lo que al tiempo que abordamos el aspecto léxico, estaríamos obligando a nuestros alumnos a llevar a cabo una comprensión del texto (lo que implica comprensión lectora) y gramatical (competencia lingüística), pues toda comprensión de la lengua conlleva irremediablemente una cierta comprensión de las reglas gramaticales de forma implícita, lo que ayuda a comprender el significado global de mismo. En definitiva estaríamos encaminando el aprendizaje hacia la adquisición de una competencia comunicativa.

Como hemos visto el léxico puede ser uno de los aspectos que, junto a la gramática que lo acompaña, puede causar algún tipo de problema. Sin embargo, esto mismo se complica aún más cuando el canal no es escrito, sino oral, lo que implicaría una competencia auditiva, además de la lingüística, que siempre está presente.

Esto supone una dificultad añadida pues, a diferencia de los textos escritos, los orales impiden que el receptor reflexione sobre ellos de manera tranquila y meditada pues carece del tiempo que sí le ofrece la naturaleza permanente del texto.

Así pues es importante tener en cuenta la influencia que pueda tener el tipo de situación y el grado de presión al que los estudiantes suelen verse sometidos durante la comprobación de su capacidad de comprensión auditiva, como ocurre en los exámenes de *listening* por ejemplo.

Cuanto más relajados se encuentren los alumnos- y una vez más nos vamos al aspecto del filtro afectivo- menos impedimentos tendrán para poder comprender, pues el estrés puede hacer que los alumnos se ofusquen o simplemente se "cierren" a la posible comprensión, en la medida de sus posibilidades claro está.

En este sentido, las posibilidades de comprensión por parte de los alumnos se verán influidas por una serie de factores que el profesor ha de tener en cuenta a la hora de evaluar su rendimiento en este ámbito de la lengua.

Así pues, dentro de la competencia de comprensión oral entra en juego el factor aptitudinal por un lado, en tanto que de forma innata, algunas personas tienen más facilidad para captar sonidos y distinguir los distintos matices fonéticos, y por otro el conocimiento previo de la lengua.

La naturaleza del input que los estudiantes vayan recibiendo debería ir cambiando a medida que estos adquieren una mayor competencia de comprensión, haciendo que el input sea cada vez más natural y menos adaptado a las necesidades del alumno, a quien se le empieza presentando textos orales con unas características muy concretas y ajustadas al nivel. (Este proceso por el que el input va aportando menos ayudas se parece a la consecuencia de la teoría del andamiaje que ya vimos en su momento, y por la que el profesor debía ajustar la cantidad de ayudas que ofrecía según el conocimiento de los alumnos)

Estos textos orales pueden ser tanto *listenings* pregrabados como el propio input que el profesor utilice durante las clases, ya sea para dar una explicación como para dar instrucciones de cualquier tipo relacionado con la gestión del aula. El profesor debería conseguir que los alumnos se vieran inmersos en un ambiente donde estuvieran siendo expuestos constantemente a un input lingüístico. De esta forma se estaría tratando de recrear las circunstancias que rodean a todo proceso de comunicación, lo cual resulta mucho más eficaz que cualquier ejercicio gramatical donde la comunicación no sea el eje fundamental.

También debemos referirnos a la posible utilidad que la elaboración de mapas conceptuales a modo de Thesaurus puede resultar para los alumnos. en los casos en los que se dispongan a hablar o escribir sobre un tema en concreto.

Con este Thesaurus no solo estaríamos tratando de recoger aquellas palabras que pudieran desconocer, sino todas aquellas expresiones o estructuras gramaticales que les pueden resultar de ayuda para su producción y que teniendo clara su forma en español no acaban de encontrar su equivalencia en inglés.

Con esto no estoy tratando en ningún caso de fomentar un aprendizaje tradicional de la traducción, sino sensibilizar a los alumnos de la necesidad de no llevar a cabo precisamente ese tipo de trasvase lingüístico, lo que suele ser muy común cuando se desconoce la naturaleza de un equivalente semántico en otra lengua.

De esta forma será importante que los alumnos adviertan que ciertas expresiones o estructuras no son iguales en inglés, lo que obligará en algunos casos a "aprenderlas", si bien el uso y la contextualización de este ayudará a tal proceso, evitando que se dé un aprendizaje puramente memorístico.

5. PROPUESTA TEÓRICO METODOLÓGICA

Mediante la siguiente reflexión teórica de las implicaciones que todas estas teorías pedagógicas conllevan, pretendo reflejar de algún modo un enfoque totalmente distinto al que llevamos tiempo acostumbrados en nuestro sistema educativo donde no se parta de la idea de que todos alcancen un objetivo final, sino que cada uno progrese en su aprendizaje en la medida en que las características individuales de cada uno como sujeto pensante le permite.

Esta será la base de partida para desarrollar esta reflexión, que espero pueda ofrecer una visión global de la situación actual de la realidad educativa, más concretamente de la difícil tarea que como profesores tenemos ante nosotros dadas las nuevas situaciones y aspectos que debemos abordar en el día a día de la clase, al ser esta ahora un grupo heterogéneo en cuanto a inteligencias y modos de aprender.

En este apartado aportaré mis propias conclusiones y opiniones acerca de las contribuciones que han realizado los distintos autores que he mencionado a lo largo del trabajo a la mejora global del entendimiento del fenómeno educativo.

Así pues describiré la relación que existe entre las inteligencias múltiples y las distintas estrategias de aprendizaje, destacando de qué manera las características propias de cada alumno como sujeto que aprende influye en el modo en el que tenemos que enfocar su enseñanza y qué tipo de herramientas hemos de ofrecerle para facilitar su aprendizaje, potenciando de esta manera sus capacidades intelectuales.

Dada la situación heterogénea y variada, debemos atender por tanto a las nuevas teorías psicológicas sobre los tipos de inteligencias y estrategias de aprendizaje anteriormente mencionados, así como los distintos tipos de aprendizaje que queremos que se produzcan en nuestras sesiones y las razones que nos lleva a ello.

Esta propuesta teórica se fundamentará principalmente en el constructivismo y en su idea del conocimiento como objeto del aprendizaje que el sujeto ha de construir partiendo de una estructura mental determinada e individual. El progreso de este aprendizaje solo se producirá a través de la puesta en marcha de una serie de acciones de tipo cognitivas, procedimentales y actitudinales que marcarán la naturaleza de las estrategias de aprendizaje que este vaya a emplear durante dicho proceso.

Hemos de tener en cuenta que para que el alumno pueda construir conocimiento ha de producirse un aprendizaje significativo. Para ello hemos de conseguir que el alumno pueda relacionar cognitivamente la información nueva y la que ya poseía de manera significativa, dándose así los procesos de asimilación y acomodación por parte del sujeto, de forma que se cree una comprensión plena.

Es tarea de los profesores facilitar esta comprensión, lo que dependerá en gran parte del tipo de enseñanza empleada. A la hora de elegir el tipo de enseñanza, debemos tener en cuenta los distintos factores que pueden afectar al grado de comprensión y a la facilidad con la que los alumnos asimilan la información nueva. Alguno de estos factores son:

- El grado de significación de la información nueva para el alumno.

Esto implicará el mayor o menor grado de familiaridad que el alumno tenga con el nuevo concepto, lo cual dependerá del conocimiento previo que este posea y de las relaciones que sea capaz de establecer para asimilar y acomodar la nueva información a su estructura mental. Dado que el conocimiento previo es diferente en cada caso, el profesor ha de saber ajustar el grado de ayuda y la frecuencia de sus aportaciones para no afectar negativamente al aprendizaje de los alumnos.

Tanto si la intervención docente es insuficiente como si es excesiva, el aprendizaje puede verse seriamente perjudicado, por un lado por falta de ayudas y por otro por un exceso, pues dejar un margen muy pequeño para la intervención del alumno puede ser igualmente dañino para su aprendizaje, al no estar fomentando en él el uso de

estrategia de aprendizaje por su parte, pues por así decirlo se lo estaríamos dando "mascado".

Como el aprendizaje significativo solo se produce cuando el conocimiento se adquiere de forma activa mediante un esfuerzo cognitivo, el alumno no se beneficiaría de esta excesiva ayuda y falta de necesidad de esfuerzo por su parte, todo lo contrario, pues esta situación puede llegar a ser incluso peor que en el caso de falta de ayuda.

➤ Relevancia de la información.

Por mucha significación que el alumno logre establecer entre la información nueva y la vieja, si no percibe la importancia y la utilidad de un conocimiento es muy poco probable que se esfuerce por comprender algo.

Para ello debemos hacer que nuestras clases estén orientadas hacia un aprendizaje funcional, y que por tanto el conocimiento adquirido sea de utilidad en un futuro. Esto nos lleva al uso del enfoque comunicativo, y más concretamente a los métodos de situación donde se trabaje el uso de la lengua en determinados contextos naturales para que los alumnos adquieran las herramientas lingüísticas y estrategias comunicativas necesarias para desenvolverse en tales circunstancias reales que tratamos de emular en clase mediante escenificaciones por ejemplo.

➤ Grado de frecuencia de uso.

Lo cual implica que como profesores debemos encargarnos de dar las oportunidades necesarias a nuestros alumnos para que usen la lengua con asiduidad, pues esta es la única manera de que adquieran un conocimiento de la misma realmente útil y desarrollen la competencia comunicativa.

Puesto que el objetivo último de toda clase de lenguas es que los alumnos sean capaces de usarla en un contexto real, nos basaremos fundamentalmente en el enfoque comunicativo y por tareas como marco de referencia a la hora de plantear posibles actividades y métodos de enseñanza que fomenten la intercomunicación con la lengua

con el fin de lograr determinados retos o logros preestablecidos, dándole así una mayor naturaleza de funcionalidad al uso de la misma.

Así pues además de mencionar las consecuencias de las teorías psicológicas, relacionaré el tipo de enseñanza y características de las actividades a realizar con tres de los aspectos que han constituido el eje central a lo largo del trabajo: la cuestión de la inteligencia, las estrategias de aprendizaje y los modelos de representación, siendo estos tres los factores más importantes a la hora de adecuar cualquier tipo de programación o sesión a una clase en particular, al suponer los principales elementos que nos ayudarán a comprender la naturaleza y perfil de nuestros alumnos como *educantes*.

A continuación trataré las consecuencias de la naturaleza multidimensional de la inteligencia en el contexto de aula así como las posibles actividades que podrían ser utilizadas para desarrollarlas. Además trataré de enfocar el proceso de enseñanza de manera que potencia además la adquisición de la lengua de manera funcional, para lo cual deberemos atender a las teorías constructivistas.

Así pues, la multidimensionalidad de las inteligencias nos obliga a hacer la clase de inglés una actividad más flexible y dinámica donde tengan cabida todo tipo de capacidades cognitivas y potenciales intelectuales, no solo la lingüística, que si bien es la que tradicionalmente se ha exigido en las clases de lenguas extranjeras, el nuevo paradigma de las mismas nos obliga a ampliar el espectro de herramientas a trabajar más allá de las lingüísticas estrictamente hablando como solía hacerse en el pasado.

De tal modo, para empezar con la cuestión de las inteligencias empezaremos por destacar dos tipos: la intrapersonal y la interpersonal. Trataré brevemente la importancia de estas dos inteligencias, proponiendo actividades que se pueden llevar a cabo durante la clase de inglés en donde se trabaje la competencia comunicativa a la vez que se abordan estos tipos de inteligencia, tratando de desarrollarlas de manera adecuada.

Así, dado que en el proceso de aprendizaje influyen aspectos tanto personales como interpersonales es fundamental que reflexionemos en un primer momento sobre esta cuestión, que en mi opinión resulta vital para que el resto de aspectos educativos puedan abordarse de forma más efectiva y adecuada a la situación personal de cada uno.

De esta manera el aspecto personal de la persona tendrá que ver con la inteligencia intrapersonal del sujeto, lo que reflejará el grado de conocimiento que uno

tiene de sí mismo, tanto en lo cognitivo, como en lo emocional y procedimental. Este tipo de inteligencia por tanto nos permite conocer mejor cuáles son las propias debilidades y en qué ámbitos o facetas de la vida uno destaca y se encuentra más cómodo.

Cuanto más desarrollado tengamos esta inteligencia más fácilmente podremos saber en qué ámbito del conocimiento rendimos mejor y por tanto dónde funcionarán más efectivamente las estrategias de aprendizaje que usemos. Así pues, si por un casual nuestra memoria es muy efectiva, esta lo será aún más en aquel campo del saber donde más desarrollada esté nuestra inteligencia. Podría decirse que en función del tipo de inteligencia, mejor rendimiento obtendremos de la aplicación de las estrategias de aprendizaje según el campo en el que las usemos.

No es lo mismo tener que usar la memoria para recordar una serie de palabras, que tener que recordar una fórmula por ejemplo. Sin embargo si una persona tiene una buena memoria, esta estrategia fundamental de aprendizaje le será útil en todos los campos del saber, pero como ya hemos dicho, en función de su inteligencia, en unos más que en otros.

Por su parte, la inteligencia interpersonal proporcionará a los alumnos una serie de herramientas sociales que les ayudará a saber integrarse adecuadamente en el colectivo grupal de la clase. Esto se traducirá en una mejor relación con sus compañeros provocando una correcta situación emocional en general del sujeto, al sentirse de alguna manera aceptado dentro del grupo, lo cual siempre repercutirá positivamente en su rendimiento durante la clase, y en los estudios en general.

Estas dos posibles variantes puede que sean las cuestiones más importantes que un profesor ha de saber tratar desde un principio para conocer a su alumnado, advirtiéndolo por un lado posibles carencias de empatía y dotes sociales que pudieran ocasionar una situación de aislamiento social en determinados sujetos al no saber cómo integrarse en el grupo, y por otro lado una posible falta de desarrollo intrapersonal, que si bien no impide disfrutar de una relación agradable con el resto, puede que sea un impedimento para el desarrollo propio de la persona, al carecer de las herramientas y el entendimiento necesario para poder conocerse mejor a uno mismo y así reflexionar acerca de su futuro o aquello que afecta a su vida personal y profesionalmente hablando.

Así pues en cuanto al tipo de inteligencia que una persona tenga más desarrollado, en la cuestión personal y social podemos distinguir varios tipos de alumnos:

Alumnos con una inteligencia interpersonal muy desarrollada, pero una inteligencia intrapersonal muy poco desarrollada: Este tipo de alumnos suele ser muy bien aceptado en clase, disfrutando de un status social importante y es respetado por el resto. Sin embargo su falta de inteligencia intrapersonal hace que tienda a ser una persona que reflexiona poco sobre su propia situación, no advirtiendo aquellos aspectos que puedan estar afectándole negativamente o no sabiendo valorar aspectos positivos de su vida.

Suelen ser activos socialmente, pero con un rendimiento escolar no siempre adecuado pues no suelen preocuparse demasiado por lo que les pasa o no reflexionan demasiado sobre las consecuencias que un problema pueda tener en sus vidas. Estas personas suelen ser extrovertidas pero algo irresponsables o irreflexivas, actuando muchas veces de forma poco adecuada o despreocupada.

Por otro lado, alumnos con una inteligencia intrapersonal escasa: Este tipo de alumnos suele ser rechazado por el resto, al no poseer las dotes sociales ni herramientas necesarias para saber integrarse en un grupo. Tienden a ser alumnos introvertidos o con actitudes poco deseadas por otros al no respetar las normas sociales establecidas. Su falta de integración puede tener dos consecuencias bien distintas según sea su inteligencia intrapersonal: aquellos que carezcan también de este tipo de inteligencia suelen reaccionar de forma violenta e intransigente, rebelándose contra aquellos que no le aceptan sin pararse a pensar en sus actos o las consecuencias de los mimos, simplemente se dejan llevar por sus impulsos.

Por el contrario, aquellos que tengan desarrollado la inteligencia intrapersonal tenderán a sentirse cohibidos y querrán ocultarse al resto, prefiriendo pasar desapercibido, su capacidad para reflexionar y considerar las circunstancias que le afectan puede hacer que su preocupación le lleve a una situación de depresión, o que por el contrario sepa cómo no dejarse afectar en exceso por ese rechazo social.

Ambos casos son problemáticos, el primero por ser un alumno disruptivo durante la clase, y el segundo por la dificultad que supone detectar el problema que afecta a su relación con el resto al no mostrar normalmente mayor síntoma que una actitud taciturna y poco expresiva.

En este sentido el profesor debe hacer ver a los alumnos la importancia de saber desenvolverse correctamente en una situación social determinada inculcando valores de educación, respeto y solidaridad que permitan a los alumnos interactuar de forma responsable con el resto.

De esta forma, en la case de inglés podría ser muy interesante que le profesor propusiera una serie de actividades en las que los alumnos tuvieran que elaborar una especie de descripción o lista de aspectos que les gustaría que poseyera un amigo o amiga para después debatir con el resto de la clase cuáles son los aspectos más mencionados y reflexionar con la clase sobre si cumplimos o no alguno de esos requisitos para ser un buen amigo o amiga, tratando de encontrar las posibles soluciones o causas en caso de no ser así.

Mediante este tipo de actividad estaríamos tratando de ayudar a los alumnos a que comprendieran cómo les gusta a otras personas que les traten y así comprobar si actúan en consonancia o no, con lo que estaríamos trabajando la inteligencia interpersonal.

Por otro lado para trabajar la inteligencia intrapersonal sería muy beneficioso para el conjunto de la clase que cada uno escribiera para sí aquellas fortalezas y debilidades que consideran que les definen, explicando que podrían hacer para mejorar y en qué le afecta su forma de ser, ya sea para bien o para mal.

En cuanto a otro tipo de inteligencias que no tengan que ver con la cuestión afectiva-social de la persona, haré referencia en un primer lugar a aquellas inteligencias que según mi parecer mejor se ajustan a las exigencias de la asignatura de inglés y a cualquier tipo de aprendizaje de lenguas en general, mencionando de qué manera estas pueden beneficiar al sujeto y qué tipo de enseñanza le resultará de mayor utilidad.

Con esto no quiero decir que el resto de inteligencias sean de menos utilidad para la clase de inglés, pues todas son igualmente importantes y valiosas, sino que,

desde un punto de vista puramente técnico y académico, puede que resulte más complicado hallar la manera de hacer que encajen con las exigencias de la asignatura.

Sin embargo, esto no implica ni mucho menos que debamos dejar de lado a este tipo de alumnado pues, a pesar de destacar en otro tipo de ámbitos, no por ello dejan de poseer una inteligencia que le capacita para la adquisición de la lengua, aunque esta sea tal vez algo menos potente que en otros alumnos.

Este es un aspecto fundamental en la cuestión de la atención a la diversidad, pues, además de las posibles diferencias que pueda haber en cuanto a la cultura de origen del alumno o de su mayor o menor nivel académico, la atención a la diversidad pasa por estudiar las diferencias entre nuestros alumnos con respecto al tipo a las inteligencias y su grado de desarrollo de unos y otros.

Puesto que el desarrollo de las inteligencias puede adoptar múltiples formas y combinaciones, debemos estar preparados para poder satisfacer las necesidades intelectuales de cada individuo, entiendo que cada alumno es único en el plano cognitivo, tal y como señala el constructivismo, por lo que debemos saber combinar la necesidad de aportar una educación global a todos nuestros alumnos como más tarde indicaré al hablar de las competencias, con al mismo tiempo saber individualizar la enseñanza a las necesidades y características cognitivas de cada alumno, lo que supone una tarea cuanto menos agotadora, ya no solo físicamente, sino sobre todo mentalmente, pues como profesor tienes el deber de proporcionar una educación justa e igualitaria a todos.

Todo lo dicho hasta ahora puede igualmente aplicarse a la cuestión de las estrategias, puesto que como parte fundamental que configura los distintos modos en los que ponemos en funcionamiento nuestra inteligencia las estrategias de aprendizaje constituyen la base sobre la que trabajar posteriormente las distintas inteligencias.

El desarrollo de las mismas debería estar presente en todas las tareas que planteemos, pues de su correcta puesta en práctica depende el aprendizaje significativo de los alumnos y posterior desarrollo intelectual de estos.

Su importancia radica en su multifuncionalidad, pues la mayoría de las estrategias de aprendizaje que vayamos a trabajar durante las sesiones de inglés les servirán de igual modo para enfrentarse a otro tipo de contextos.

El profesor ha de saber que para el desarrollo de las estrategias el tipo de enseñanza y oportunidades que ofrezca a los alumnos para reflexionar y razonar es clave, y que resulta fundamental basar las sesiones en el fomento de tales estrategias, es decir, que se fomente la postura activa de los alumnos, si bien ya no de forma visible, sí al menos de forma cognitiva, planteando los conflictos cognitivos y preguntas retóricas necesarias para propiciar el interés por comprender del alumno, desarrollando pues las actividades adecuadas para tal propósito.

5. 1 Características y tipología de actividades

Entre las características que define estas actividades que aquí planteo con respecto al tipo de inteligencia y modelo de representación encontramos la necesidad de que estas potencien el lado funcional de la lengua, que simulen una situación real que puedan encontrarse en sus vidas o circunstancias diversas en las que tengan que hacer uso de la misma, de tal forma que los alumnos tengan que saber usarla de forma adecuada y correcta.

Muchas de las actividades por tanto podrían ser de tipo teatral en donde los alumnos se verán expuestos a un contexto comunicativo natural donde tendrán que poner en práctica sus capacidades comunicativas de un modo más bien espontáneo y sin una excesiva reflexión por su parte a la hora de producir, por lo que la monitorización por su parte resultará prácticamente nula.

Con esto estamos buscando que el alumno se suelte y trate de olvidarse de la necesidad de tener siempre un punto de apoyo de tipo formal, pues eso haría que acabara olvidando el fin último de la actividad, el uso de la lengua en su aspecto más comunicativo. El aspecto formal por tanto pasa a segundo plano, pues no exigiremos una producción perfecta en cuanto a la forma y por tanto no interrumpiremos en caso de que se produjera algún error de forma. Únicamente centraremos la atención en esos aspectos al finalizar la actividad, para así no interrumpir el natural desarrollo de la actividad y no presionar o agobiar al alumno que falle en exceso, pues mediante estas actividad lúdicas y teatrales estamos pretendiendo que se diviertan y que de esta forma el filtro afectivo sea tan bajo que no se vean afectados por el miedo a fallar.

Así pues entre las posibles actividades que podríamos realizar encontramos muchos tipos:

5.1.1 Actividades teatrales

Entre estas incluimos role-play, simulacros de situaciones, etc. serán de gran utilidad en este sentido a lo largo de las sesiones de inglés. Por un lado, este tipo de actividades serían las más apropiadas para poder hacer que el alumno se exponga a una situación comunicativa real con la que se posiblemente pueda encontrarse en un futuro de viajar al extranjero, como contextos de aeropuerto, restaurante, de pedir ayuda o una dirección en concreto, etc. cualquier situación es válida para elaborar una especie de escenificación donde los alumnos improvisen y pierdan así el miedo a hablar otra lengua en público, pues al tiempo que practican de forma natural la lengua y se comunican, irremediablemente vamos a crear un clima de relajación y entretenimiento, pues siempre es divertido recrear escenas teatrales.

Este tipo de actividades resultará muy beneficioso para alumnos que posean una inteligencia interpersonal muy desarrollada pues suelen ser personas extrovertidas con facilidad para expresarse en grupo y desenvolverse en situaciones de exposición social como estas. Además estaremos dando una gran oportunidad para alumnos kinestésicos y las inteligencias corporal y quinestésica para que se beneficien de la gestualización realización de acciones al tiempo que utilizan la lengua, pues la realización de gestos y movimientos ayudan al aprendizaje general en cualquier materia a este tipo de alumnos, tan necesitados de acción.

Además si se hace un uso adecuado se pueden aprovechar estas actividades para que los alumnos desarrollen también el aspecto fonético, pues la teatralización da muchas posibilidades para poder exagerar la articulación fónica, lo cual acaba repercutiendo positivamente en el acento y pronunciación, especialmente en alumno auditivos, con una mayor facilidad para imitar sonidos.

5.1.2 Lectura de un texto adaptado a las exigencias de la actividad en cuestión

Este podría ser de muy diversa índole, pero de una naturaleza tal que favoreciera el aprendizaje de los alumnos mediante la interacción con el texto, donde estos tuvieran que identificar los verbos de movimiento, de sonido, de gestos, etc. colocándolos según corresponda en las casillas de la rúbrica que les hemos pasado previamente con cada tipo de verbo que han de buscar.

Una vez puesto en común todos los verbos, los alumnos tendrían que explicar la naturaleza de los mismos, mediante parafraseo, sinónimos, uso de adjetivos que lo definan, gestos, acciones, etc. a través de lo cual estaríamos fomentando el aprendizaje de la lengua de manera funcional al estar potenciando el desarrollo de la competencia comunicativa, facilitando mediante esta forma a los alumnos kinestésicos y auditivos especialmente al hacer uso de acciones que les son de utilidad, como son la gesticulación y las explicaciones orales respectivamente. Por supuesto los alumnos visuales contarían con la ayuda del texto y de las posibles notas que pudieran hacer en forma de definición por escrito en caso de que así lo vieran oportuno.

A modo de comprobación o evaluación del grado de aprendizaje adquirido a partir de este tipo de actividad podríamos realizar otro día una prueba en la que los alumnos tuvieran que descartar un verbo de un conjunto donde no encajaría con el resto.

5.1.3 Inferencia del significado de una expresión o construcción idiomática por el contexto

Estas podrían ser de cualquier tipo, y la actividad se realizaría a través de la lectura de una frase que aportara un contexto limitado pero suficiente para poder sonsacar las posibles características de la naturaleza de las mismas. Este tipo de actividades serán de gran ayuda para fomentar las estrategias cognitivas y forzar así a los alumnos a ser creativos y recurrir a la conjetura y suposición a partir del contexto dado. Este deberá ser adecuadamente elaborado de forma que ni aporte excesivas pistas, ni sea demasiado escaso, dejando un margen que obligue a los alumnos a esforzarse pero dentro de un límite lógico. En este caso entrará en juego el conocimiento previo de

cada uno, por lo tanto aquellos que crean saber el significado de estas expresiones podrán ayudar al resto.

5.1.4 Descripción de imágenes

Así pues los alumnos tendrían que ser capaces de explicar la naturaleza de una escena que observaran en una imagen, así como describir las posibles diferencias entre un tipo de situación u otra obligarán a los alumnos a recurrir a su conocimiento de la lengua por un lado, y a hacer uso de estrategias de comprensión que les ayude a comprender la realidad y establecer relaciones y comparaciones lógicas.

5.1.5 Juegos como el tabú

Actividades en las que una persona tuviera que definir, explicar una acción o concepto por medio de sus propias palabras no pudiendo usar unas específicas que se le hubiera indicado anteriormente para que así tuviera que esforzarse aún más para hacerse entender, poniendo en práctica estrategias compensatorias. Dado que nuestro objetivo como profesores es que todos los tipos de alumnos se beneficien de las actividades que llevemos a cabo en esta ocasión sí se permitiría la realización de gestos en caso de no conseguir que la otra persona adivine la palabra por medio de la explicación.

En este sentido actividades de teatralización y mímica mediante la descripción previa de un compañero de una situación podría resultar muy beneficioso para aquellos alumnos que poseen una inteligencia más quinésica y de tipo gestual..

5.1.6 Juegos de lógica

Un claro ejemplo de este tipo de juegos sería el llamado " juego de las casas", donde los alumnos tengan que adivinar la ubicación de cada vecino mediante una serie de pistas con las que los alumnos tengan que averiguar la localización y naturaleza de cada vecino, teniendo que emplear una serie de herramientas de abstracción y suposición para encajar todas las pistas.

5.1.7 Debates, discusiones...

Una actividad estupenda en la que los alumnos tendrían que practicar la lengua en un contexto de discusión donde tendrán que saber exponer sus ideas de manera correcta y de forma intencionada, con lo que estaríamos cerciorándonos del uso correcto de la lengua según las circunstancias y el tema en cuestión.

5.1.8 Karaoke

Uso de canciones para fomentar la producción del inglés y su uso en un contexto de informalidad y entretenimiento, aunque siempre con la idea de que sea beneficioso para el aprendizaje en todos los aspectos posibles, tanto cognitivos, como afectivos, aspecto que se verá muy potenciado con este tipo de actividades.

5.1.9 Descripción de inventos

Los cuales podrían ser diseñados por ellos mismos a modo de entretenimiento. Los alumnos tendrían que realizar un croquis o esbozo del diseño para luego tener que exponérselo al resto de la clase. La naturaleza del invento no tendría ningún tipo de limitaciones, a modo de potenciar la creatividad e imaginación de los alumnos.

5.1.10 Comprensión lectora y creatividad literaria

Los alumnos tendrían que formar una historia en la que sucediera algo sorprendente, para que luego en grupos trataran de resolver las preguntas que les haríamos sobre ella. Esta actividad podría plantearse desde un punto de vista más creativo, haciendo que los alumnos tuvieran que completar los espacios con su propia visión de la historia, con lo que estaríamos haciendo que pusieran en funcionamiento su conocimiento de la lengua, a la vez que fomentamos la originalidad y el pensamiento creativo.

5.2 Implicaciones:

De esta forma estaríamos comprobando por un lado que saben establecer un orden del discurso de un texto dado, así como ser capaces de elaborar secuencialmente partes de un texto por su cuenta, con lo que demostrarían ser capaces de pensar de

forma global y de establecer relaciones de tipo causal, lógica o temporal, las cuales suelen darse en cualquier tipo de acción o hilo argumentativo.

Por otro lado estaríamos cerciorándonos de que comprenden la lectura y que, por tanto, no solo poseen un buen conocimiento de la lengua (requisito importante pero no indispensable), sino que además muestran una buena capacidad de comprensión lectora, y de producción, competencias que van mucho más allá del mero conocimiento del significado de las palabras o de las reglas gramaticales.

La competencia lectora nos indica que una persona comprende de verdad un texto, pudiendo sintetizarlo de manera concisa y establecer la estructura de este, identificando así las partes que lo conforman. Esto le permite captar una mejor visión global de su contenido, comprendiendo así mucho más el mensaje final que pretende transmitir.

Por su parte la competencia de producción nos estará indicando la capacidad el alumno de crear secuenciaciones de la lengua que van más allá de la simple frase, con lo que además estará demostrando que sabe los métodos de unión y coherencia a la hora de realizar un texto, sea en la lengua que sea. De hecho el conocimiento que adquiriera a la hora de elaborar textos en inglés de forma coherente y cohesionada le ayudará a la hora de hacerlo en su propia lengua materna, pues, salvando las diferencias lingüísticas obvias, los mecanismos siguen el mismo funcionamiento, a saber, conectores de comparación, de causalidad, de efecto, etc.

Si enfocamos este tipo de pruebas como actividades de entretenimiento donde cada acierto permita avanzar de nivel por así decirlo, o que los alumnos tuvieran que resolver ciertos acertijos o retos para conseguir una recompensa estaríamos fomentando por un lado el uso de estrategias de resolución de problemas, en los que tendrían que usar la lógica y reflexionar acerca de las posibles combinaciones, lo que sería muy beneficioso para que los alumnos con una inteligencia lógica-matemática y lingüística, pero todo desde un punto de vista funcional, sin trabajar reglas de la lengua como tal, sino utilizando la para un fin mayor.

Además como todo esto se realizará en grupos estaremos fomentando el aprendizaje cooperativo y una actitud solidaria y tolerante al tener que trabajar en grupo.

Así los alumnos tendrán la ocasión de ayudar a otros o aportar su conocimiento en un determinado aspecto, con lo que una vez más estaríamos dando la oportunidad de que aprendieran enseñando.

6. CONCLUSIÓN

Mediante el presente trabajo he tratado de dar cuenta de los diferentes aspectos, tanto actitudinales como procedimentales, que el profesor ha de tener en cuenta a la hora de diseñar una sesión y llevar a cabo la enseñanza de lenguas. La gran diversidad de inteligencias, así como la existencia de diversos modos de razonar, y por ende de aprender, que podemos encontrar en cada individuo, obligan a replantearnos nuestra tarea por completo, de tal forma que podamos adaptarnos a esta nueva y compleja realidad docente.

Es necesario pues que como profesores comprendamos que esta nueva realidad exige una mayor individualización del proceso de enseñanza, facilitando así el proceso de aprendizaje en la medida de lo posible. Dado que no todos los alumnos presentarán un mismo interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras debemos saber cómo atraer su interés, haciendo que sientan al menos la necesidad de aprenderla, para lo cual es fundamental que perciban su aspecto funcional alejado del contexto artificial que solemos encontrarnos en las aulas. Como puede observarse la tarea del profesor no resulta en absoluto sencilla, siendo muchos aspectos personal, sociales y cognitivos los que tiene que considerar a la hora de llevar a cabo una clase.

Es fundamental que como profesores sepamos detectar las fortalezas de nuestros alumnos para así ayudar a que las exploten al máximo, siendo casi un acto de responsabilidad para con el conjunto de la sociedad ayudar a que los alumnos descubran sus potencialidades, pues de no hacerlo no solo estaríamos desaprovechando las posibles contribuciones que un alumno podría aportar al resto en un futuro, sino que además, y lo que es aún peor, estaríamos privándoles de la posibilidad de que desarrollaran sus capacidades, sintiéndose así plenamente realizados como personas al dedicar su vida al estudio del campo del conocimiento que mejor se ajusta a sus intereses y capacidades, lo cual, en la mayoría de los casos suele ir de la mano.

Los profesores por tanto tenemos una enorme importancia en el seno de la sociedad, pues la influencia en el desarrollo de la vida de las personas por nuestra parte es incuestionable. Uno no puede evitar pensar qué habría pasado si Einstein no hubiera aprendido física o si Mozart nunca hubiera tenido la oportunidad de tocar el piano, ¿habrían descubierto igualmente su talento, o por el contrario el mundo nunca habría podido asombrarse ante la mente prodigiosa del científico alemán o maravillarse por la

música del pianista vienés? ¿Hasta qué punto la actuación docente resulta fundamental en el desarrollo de las personas? Resulta abrumador pensar que entre nuestros alumnos pudiera encontrarse el próximo premio nobel, o que tuviéramos ante nosotros el que un día sustituirá a los Rolling Stones como rey del rock, por poner un ejemplo.

Por supuesto estos casos son excepcionales y no suelen ocurrir con demasiada frecuencia. Sin embargo, no es necesario ser excepcional para poder llevar a cabo grandes aportaciones a la sociedad, solo tenemos que saber dónde mirar, y tal vez sea esa la tarea más importante y difícil de los profesores, encontrar aquello para lo que mejor estamos preparados y donde más desarrollaremos nuestras capacidades intelectuales.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, S. & Boscán, A. (2012). Estrategias cognoscitivas para la promoción del aprendizaje significativo de la Biología. *Escuela de Educación Telos*, vol. 14, núm. 2, mayo-agosto, pp. 175-193, Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín Maracaibo, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/993/99323311002.pdf>
- Adler, M. J. (1951). *The Journal of General Education Labour, Leisure and Liberal Education*.
- Anderson, J.R. (2010). *Cognitive Psychology and Its Implications*. New York, NY: Worth Publishers.
- Ausubel, D. O. (1968). *Educational psychology*. New York and Toronto, Holt: Rinehart and Winston.
- Becerril, S. (1999). *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*. Plaza y Valdés Editores, México.
- Beltrán, J. (2002). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Ed. Síntesis, Madrid.
- Beltrán Llera, J. A. (2003). *Estrategias de aprendizaje*.
- Bloom, B. S. (1977). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. El Ateneo.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Cabrero, B. G; Enríquez, J. L. & Peña, G. C. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE vol.10 spe*. Ensenada, *versión On-line*. Disponible en : http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006
- Carretero, M (1993). *Constructivismo y educación*. Aique. Buenos Aires.
- Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. *Eduteka. Recuperado, 11*.

- Díaz Barriga, F.(2009). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Cap. 5. Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. Ed. Trillas.
- Ertmer, P. A. and Newby, T. J. (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Perf. Improvement Qrtly*, 6: 50–72.
- Esteban Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: " De la revolución cognitiva" a la" revolución cultural. *Educere*, 13(44), 235-241.
- Fowler, B. (2002). La taxonomía de Bloom y el pensamiento crítico. *Gabriel Piedrahita U. Foundation Published on September*.
- Gardner, H. (1994). Estructuras de la mente. *La teoría de las inteligencias múltiples*, 2.
- Gardner, H. (1996). *Inteligencias múltiples*. Paidós. Buenos Aires.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro*. Paidós.
- Gardner, Howard. (2011). **Revised Ed.** Multiple Intelligences: New horizons. Ed. Basic Books, United States. Disponible en:<https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/443-davis-christodoulou-seider-mi-article.pdf>
- Jonassen, D. (1995). Constructivism and Computer-Mediated Communication in Distance Education. *American Journal of Distance Education*.
- Krashen, S.D. (1982). Second Language Acquisition and Second Language Learning **(PDF)** Oxford: Pergamon. University of Southern California. Disponible en : http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
- Lang, H. & McBeath, A (1992). *Fundamental principles and practices of teaching: A practical theory-based approach to planning and instruction*. Fort Worth: HBJ-Holt, Cambridge.
- Lawler, J. and L. Selinker (1971) On paradoxes, rules, and research in second language learning. *Language Learning Research Club, University of Michigan*, vol. 21.

- López Recacha, J. A. (2009). La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos. *Revista Digital Innovación y Experiencias educativas*, CSI-F, Andalucía, España. disponible en : http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/JOSE%20ANTONIO_LOPEZ_1.pdf
- Luengo Navas, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En Del Pozo Andrés, M. del Mar (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. (pp. 30-47). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martín Sánchez, M. (2006). Historia de la metodología de la enseñanza de las lenguas. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura.
- Navés, M. T y Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción al AICLE para madres, padres, y jóvenes. Disponible en: <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/padres.pdf>
- O'Malley, J, & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. Disponible en: <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/89009770.pdf>
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. NY: Newbury House Publisher
- Palencia, Y. (2007). Modelo de situación de aprendizaje en una intervención pedagógica. Vol. 14(2). Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Venezuela.
- Patten, B. Van & Smith, M. (2015) Aptitude as grammatical sensitivity and the initial stages of learning Japanese as a L2. *Parametric Variation and Case Marking*, Michigan State University. Disponible en : http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2FSLA%2FSLA37_01%2F50272263114000345a.pdf&code=2077074590dd1c6f6cb278dbfe6e39fd
- Parker, Amanda; Wilding, Edward; Akerman, Colin (1998). "The von Restorff Effect in Visual Object Recognition Memory in Humans and Monkeys: The Role of Frontal/Perirhinal Interaction". *Journal of Cognitive Neuroscience*

- Pérez Álvarez, M^a Pilar (2011). *Innovación metodológica y Espacio Europeo de Educación Superior. Experiencias docentes en el ámbito del Derecho*. Ed. Dykinson S.L., Madrid
- Richards, J.C & Schmidt, R.W. (Ed.). (2014) *Language and Communication*, Routledge, London and New York.
- Rigney, J. (1978). Learning strategies: a theoretical perspective. en o'neil, h.f. (ed.): *learning strategies*. academic press. USA.
- Rivero, M. (2011). *Teoría genética de Piaget: constructivismo cognitivo*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Serna, A. (1985). *Revista de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia, , Medellín, Colombia*.
- Shatz, I. (2014). Parameters for Assessing the Effectiveness of Language Learning Strategies *Journal of Language and Cultural Education*, Tel-Aviv University, Israel.
- Stevick, E. (1976) *Memory, Meaning, and Method*. Rowley, Ma.: Newbury House.
- Treisman, A. M.(1969). Is selective attention selective perception or selective response? A further test. *Journal of Experimental Psychology*, Vol 79(1, Pt.1).
- Uribe, Á. C., & Martínez, C. H. (2015). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *PSICOGENTE*, 13(24).
- Úriz, N., & Biain, I. (1999). *Aprendizaje cooperativo*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Valle, A.; Cabanach, R.; González, L. M.; Suárez, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, nº 6 - 1998: 53-58. Departamento de Psicología Evolutiva e da Educación, Universidade da Coruña.
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. *Pedagogía, discurso y poder*, 107-122.

Vicent, F. (2010). La importancia de las estrategias de aula. Quaderns Digitals. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_17/a_212/212.htm

Wadsworth, B.(1989). Teoría de Piaget del Desarrollo Cognoscitivo y Afectivo. México: Diana

Wompner, F. & Fernández Montt, R. (2007). "Aprender a aprender. Un método valioso para la educación superior." Observatorio de la Economía Latinoamericana. Revista académica de economía, 72. Disponible en: <http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/cl/2007/fwrf-aprender.htm>

<http://www.oxforddictionaries.com/es/definicion/espanol/educacion>

<http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2014/publicaciones/enfoquetareas.pdf>

<https://www.upf.edu/pdi/df/sergi.torner/docums/enfoquetareas.PDF>

<http://www.psicologia-online.com/pir/modelo-de-filtro-rigido-de-broadbent.html>

<http://psicologosoviedo.com/problemas-que-tratamos/cognitivo-conductual>

<http://davidgamezpsicologo.com/conducta-pensamiento-y-emociones/>

<http://global.britannica.com/biography/Jerome-S-Bruner>

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/andamiaje.htm

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisfiltro.htm

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisinput.htm

ⁱ special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn or retain new information.

ⁱⁱ [...]based on a cognitive information processing view of human thought and action [...] (that) explained by reference to how individual perceive and interpret their experiences.

ⁱⁱⁱ Numerous strategies are combined and used in order to cover all aspects of the new language: from vocabulary, to grammar, to phonology and more