

# Desafíos en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera: una discusión sobre los estudiantes de lento y rápido aprendizaje en México\*

*Challenges in the Foreign Language Teaching-Learning Process:  
A Discussion on Slow and Fast Learners in Mexico*

Edwin Eglon Harris-Matamoros<sup>a</sup>  
*Universidad del Valle de Puebla, Puebla, México*

Hannia Santamaría-Valencia<sup>§</sup>  
*Universidad del Valle de Puebla, Puebla, México*

---

\* Artículo de investigación científica y tecnológica  
Recibido: 7 de enero del 2021 Aprobado: 15 de julio del 2021

<sup>a</sup> Máster en Ciencias del Lenguaje.  
Docente investigador.  
[edwin.harris@uvp.edu.mx](mailto:edwin.harris@uvp.edu.mx) – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3414-2720>

<sup>§</sup> Licenciada en Lenguas Extranjeras.  
Estudiante y auxiliar de proyectos de investigación.  
[le41979@uvp.edu.mx](mailto:le41979@uvp.edu.mx) – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5516-2854>

**Cómo citar:** Harris-Matamoros, E. E. & Santamaría-Valencia, H. (2020). Desafíos en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera: una discusión sobre los estudiantes de lento y rápido aprendizaje en México. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 14(2), 111-144. <https://doi.org/10.15446/male.v14n2.92650>  
Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

## RESUMEN

Este artículo pretende analizar y ofrecer una perspectiva de la relación enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en México, en función de los tipos de estudiantes y de qué forma estos representan un desafío. En consecuencia, a lo largo de la investigación se plantean los retos que representan los estudiantes de lento y rápido aprendizaje dentro de un aula. Se encontró que tanto la motivación, ansiedad del lenguaje, consciencia gramatical, y retroalimentación son temas que forman parte de este proceso para lograr el dominio de un idioma. Esta investigación está basada en la observación esporádica directa a sesiones de inglés en diversos centros de idiomas, los cuales fueron elegidos bajo parámetros que cumplieran con el perfil de la investigación. Esta fue llevada a cabo en tres etapas, la primera fue una etapa exploratoria; la segunda fue una indagación teórica; y la tercera consistió en observaciones sistematizadas. La discusión de los resultados muestra que es importante dar prioridad a la eficacia de los materiales, la retroalimentación, y la aptitud pedagógica en función del tipo de alumnos que conforman un grupo, así como a los factores que afectan el progreso de los estudiantes en su aprendizaje del idioma. Se concluye que es necesario identificar los tipos de estudiantes: de lento o rápido aprendizaje, y según esto crear grupos específicos para que el aprovechamiento académico sea óptimo.

**Palabras clave:** *ansiedad del lenguaje, consciencia gramatical, estudiantes de lento aprendizaje, estudiantes de rápido aprendizaje, lenguas extranjeras, motivación, retroalimentación.*

## ABSTRACT

This article aims to analyze and offer a perspective of the teaching-learning relationship of foreign languages in Mexico based on the type of students and how they represent a challenge. Consequently, throughout the present research the challenges displayed by slow and fast learning students in a classroom are portrayed. It was found that motivation, language anxiety, grammatical awareness, and feedback are topics that contribute to achieve mastery of a language. This research is based on sporadic direct observation of English classes at various language centers that were chosen under parameters that met the research profile. The latter was developed in three stages, the first was an exploratory stage; the second was a theoretical research; and the third were systematized observations. The discussion of the results depicts that it is important to prioritize the effectiveness of teaching materials, feedback, and pedagogical aptness based on the type of students constituting a group, as well as the factors that affect students' progress in the language learning process. A necessary class division is concluded considering the type of students: slow or fast learners, to create specific groups according to each type so that academic achievement is optimal.

**Keywords:** *fast learning students, feedback, foreign languages, grammatical awareness, language anxiety, motivation, slow learning students.*

APRENDER UNA LENGUA EXTRANJERA SUPONE un esfuerzo cognitivo que es necesario ejercitar constantemente; en este proceso, podemos encontrar estudiantes para quienes es más fácil obtener buenas calificaciones, puesto que sus habilidades de aprendizaje les permiten desenvolverse en el idioma de mejor manera, mientras que, para otros, el mismo proceso puede resultar complicado; así, el esfuerzo para obtener una calificación aceptable en una escala del 1 al 10, para unos significará un protocolo rutinario, y para otros representará un desafío. Pensemos en nuestra historia de vida o en nuestra experiencia docente; todos nos hemos encontrado con personas para quienes la obtención de un 10 no representa ningún desafío, es más, podríamos afirmar que la evaluación numérica carece de valor y sentido puesto que parece que la manera en que ellos miden su aprendizaje no está en función de una nota aprobatoria o reprobatoria, sino en función de alguna otra cosa; por otro lado, también nos hemos encontrado con gente que muestra un evidente interés en la calificación que obtienen, puesto que obtener una evaluación satisfactoria representa un reto en su desarrollo como hablantes de otro idioma, así, para ellos, un número prueba qué tan inteligentes son.

Aunque entendemos que dicha calificación se enmarca en una escala de evaluación cuyo propósito es medir el avance o rendimiento de los alumnos, es necesario tomar en cuenta que hay varios factores alrededor del proceso enseñanza-aprendizaje que condicionan su obtención, lo cual nos debería llevar a reflexionar sobre los factores extrínsecos a la enseñanza que de algún modo obstaculizan un desempeño bajo estándares normalizados, entre estos factores nos gustaría resaltar las habilidades cognitivas de los estudiantes, ya que la comparación que puede suscitarse a raíz de un número se decanta, en muchos casos, en desmotivación y deserción, porque, bajo parámetros de alumnos ideales, no pueden.

Durante la instrucción de una lengua se observan diferentes métodos que buscan establecer una relación semántica entre un idioma y la realidad, lo que se define en un objetivo idealizado sobre el dominio de una lengua, esto es, que el alumno pueda utilizar otro idioma de manera natural. En el proceso se utilizan varios recursos pedagógicos que se enfocan en la repetición de léxico para su memorización y la repetición sistemática de patrones gramaticales para su comprensión; no obstante, para quienes hemos estado involucrados en la enseñanza de un idioma, es evidente que hay estudiantes que con una aproximación rápida logran comprender la estructura o memorizar un vocabulario, *fast learners*, así como hay aquellos que logran dominar la estructura para un ejercicio en específico, pero encuentran tortuoso utilizar la forma gramatical fuera de la burbuja pedagógica, por lo que el léxico es fácilmente olvidado, *slow learners* (Pandey & Kurian, 2016). Tener un aula con estos dos tipos de alumnos representa un desafío en la planeación y control de las actividades, debido a que sus habilidades cognitivas representan una serie de necesidades diferentes; así, estamos interesados en la manera en que la práctica docente se relaciona con estos dos tipos de estudiantes para poder establecer parámetros de mejora en el aprendizaje y evitar el fracaso o deserción del estudio de una lengua extranjera, para esto es importante identificar cuáles son las características de ambos en relación con la producción de idioma, los factores que pueden influir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y las estrategias docentes encaminadas a auxiliar a cada uno ellos en su desarrollo como hablantes de una lengua extranjera.

### MARCO TEÓRICO

Mucho se ha escuchado sobre las clases conversacionales o el sistema conversacional, siendo esta una pregunta recurrente

de los individuos que se acercan a los centros de idiomas, pues desean practicar el *speaking skill* dentro de entornos controlados para posibilitar una comunicación natural que permita conversaciones fluidas dentro y fuera del aula; sin embargo, esto no significa que los individuos conozcan qué es un sistema conversacional o que estén dispuestos a separarse de un estudio tradicionalista gramatical. El sistema conversacional está basado en «The Natural Approach» (Krashen & Terrell, 1988), un estudio sobre cómo se adquiere una lengua foránea en ambientes no controlados. Precisamente al carecer de control, se deja a un lado la gramaticalidad del lenguaje como prerequisite para su comprensión, lo que no solo permite un dominio más rápido del idioma, además, se pierde el miedo a cometer errores, a no ser entendido por —o a no entender a— los hablantes nativos. De esta manera, el estudio reflexiona en crear ambientes controlados que sean lo más cercanos a un contexto de la vida cotidiana, se enfatizan los propósitos comunicativos y se disminuye el tiempo que se emplea enseñando gramática, ya que, al igual que la primera lengua, se espera que el alumno entienda la gramática en uso; así, el lenguaje que se produce debe ser comprensible pero no perfecto.

El estudio se divide en 5 hipótesis: *The acquisition-learning hypothesis*, que establece la diferencia entre el aprendizaje consciente y la adquisición inconsciente del idioma, los cuales desarrollan las competencias comunicativas para crear una interacción significativa. *The monitor hypothesis*, que establece que el aprendizaje consciente de un idioma sólo funciona en ambientes controlados para un propósito específico, además, el lenguaje que se produce es esencial para corregir discrepancias en la comunicación. *The input hypothesis*, la cual establece que un idioma es adquirido por exposición a un lenguaje comprensible que sea un poco superior a la del estado actual de competencia comunicativa del

individuo. *The natural order hypothesis*, que establece que los humanos aprendemos cualquier idioma aproximadamente de la misma manera y en el mismo orden, por ejemplo, aprendemos sustantivos antes que verbos, y aprendemos a hablar en presente antes que en pasado. *The affective filter hypothesis*, que establece que entre más relajada se encuentre una persona, mejor será su aprendizaje, es decir, aquellos que muestren nerviosismo o estrés al momento de producir lenguaje tendrán mayor dificultad para dominar sus competencias comunicativas.

Este estudio ha sido uno de los trabajos más significativos en relación con el proceso en que un individuo logra adquirir un idioma, puesto que adquirir y aprender están situados en una categoría diferente: el primero permite el pensamiento, el segundo lo inhibe; a su vez bosqueja teóricamente un modo de trabajo para que esto pueda llevarse a cabo dentro de un aula; sin embargo, como lo discute Droste (2013), el principal obstáculo de esta aproximación es un *slow learner*, ya que este difícilmente se podrá mantener a un ritmo de adquisición adecuado, puesto que hay otras barreras a derribar antes de comenzar el aprendizaje, por ejemplo, que aprender otro idioma es difícil; además se comenta otra categoría, la de los *true beginners*, es decir, aquellos con conocimiento nulo de una lengua, puesto que no poseen los marcos cognitivos necesarios para relacionar nuevos conceptos con la realidad, por lo que hablarle completamente en otro idioma resulta fatídico, lo que llevaría al individuo a la frustración y, eventualmente, la deserción del programa. Ahora, si se combinan estos dos factores, es decir, una persona que además de ser un *true beginner* sea un *slow learner*, entonces es mandatorio cambiar lo que se esté haciendo, por lo menos al principio, puesto que aquella persona encontrará imposible adquirir otro idioma.

### **Learners: la materia prima**

En este sub-apartado del desarrollo teórico plantearemos un perfil del estudiante basándonos en la motivación por la que una persona desearía aprender otro idioma, la diferencia cognitiva entre un *slow learner* y un *fast learner*, obstáculos comunes para el desarrollo de una lengua, el planteamiento de los *statements for repetition*, y la postura de *grammatical awareness*.

Es claro que la motivación muchas veces está condicionada por factores externos, es decir, motivadores que accionan el proceso de aprendizaje, como viajar, ver películas, escuchar música, una promoción laboral, un logro académico, etc., no obstante, cada uno de estos motivadores extrínsecos se encuentra relacionado con una motivación intrínseca por desarrollarse en uno de los ámbitos más provocativos de nuestros días: la globalización. Si bien, también hay personas que aprenden idiomas por el puro placer de hacerlo, sin importar cuán necesario o demandante sea en su cotidianidad, también existen factores externos que impulsan el aprendizaje y desarrollo del idioma. Cuando la motivación extrínseca no encuentra una motivación intrínseca a la cual anclarse, difícilmente podrá el estudiante desarrollarse no solo en el área de idiomas, sino en cualquier ámbito de su vida personal, por esto es que la motivación es un fuerte determinante de la actitud que el alumno tenga en clase, la persistencia en su aprendizaje, y la retención del lenguaje (Zenotz Iragi, 2012). Además, por un lado, es necesario que el estudiante tenga claros los objetivos de su aprendizaje, y, por otro lado, que el profesor ayude en su formación para el logro de dichos objetivos, ya que, en el proceso evaluativo, muchas veces los profesores olvidan el motivo por el cual un alumno está aprendiendo el idioma y manifiesta el desempeño en un índice cuantitativo, lo que desencadena una mayor preocupación por parte de los estudiantes en obtener buenas calificaciones que en el logro de sus objetivos.

Además, el objetivo se ve ligado a razones que Brown (1988) define como: instrumentales e integrativas. La primera razón se refleja en un fin específico o meta a corto o mediano plazo, esto es, desempeñarse exitosamente en un área de interés para conseguir un beneficio laboral o académico, por mencionar algunos; así, el idioma es un requisito o pretexto para su obtención, lo que lleva a la presuposición de que, si el estudiante no necesitara el idioma para el logro de su objetivo, no lo estudiaría, puesto que su aprendizaje es una obligación. No obstante, como plantea Dörnyei (1994), el estudio instrumental de un idioma también puede estar ligado a fines personales o sociales, ya que el beneficio no está en términos de un logro material, como lo puede ser un diploma o certificado como requisitos necesarios, sino en relación con la imagen propia o reconocimiento de superación social donde el beneficio se encuentra en términos de la reconceptualización de la propia identidad.

La segunda razón se entiende en términos de integración social, esto es, ser parte de un contexto, entender el mundo desde otra perspectiva cultural, lo que motiva el contacto frecuente con productos foráneos, el razonamiento semántico que subyace al léxico, y la adquisición de materiales que fomenten el estudio autodidacta. En este caso, la reconceptualización de la identidad también es inminente, no obstante, esta no se encuentra ligada a la imagen, sino al modo mismo en que una persona se percibe y se entiende a sí misma. En este artículo nos referimos a la imagen y la identidad en términos ricoeurianos, es decir, la imagen es cómo me percibe la sociedad, y la identidad es cómo me percibo a mí mismo, entendiendo con esto que algunas personas definen su identidad en términos de su imagen, o modifican su imagen según su identidad (Elgue-Martini, 2005). Usualmente se comenta que una motivación integrativa conduce a un aprendizaje menos perenne, sin embargo, cualquiera de las motivaciones puede

llevar al estudiante al dominio del idioma si este es enfocado correctamente, aunque es evidente que el segundo tiene una mayor probabilidad de lograr un nivel nativo en términos de expresiones idiomáticas y usos pragmáticos del lenguaje.

Ahora bien, la falta de motivación no es la única razón por la cual una persona presentaría dificultades en el aprendizaje, existen otros factores que obstaculizan el desempeño que están ligados, muchas veces, a factores externos que inhiben la producción oral de los estudiantes, puesto que estos presentan diferentes grados de ansiedad debido a una interacción entre factores personales y contextuales que se manifiestan en tensión, timidez, nerviosismo, pánico, aprensión, miedo, inseguridad, incomodidad, agotamiento, vergüenza, y cólera; este conjunto es entendido como *language anxiety* (Valladares Segovia, 2015), el cual es provocado cuando los estudiantes se enfrentan a situaciones en las que tienen que participar sin haberse preparado, por el miedo a ser corregidos frente a toda la clase, causado por una inseguridad en sus capacidades y su identidad, por auto-comparación con otros compañeros de clase cuyo desempeño es evidentemente mejor, o por miedo a desesperar a otros compañeros por la velocidad de la producción. Esto involuntariamente limita la interacción con el profesor y con los compañeros de clase, lo cual afecta la retención del léxico, la producción en términos de sintaxis, y la aprehensión semántica de nuevos conceptos, lo cual puede decantar en una perentoria deserción del estudio.

Del mismo modo, la frustración, por un lado, juega un papel muy importante en la creación de ansiedad en los estudiantes debido a una ruptura de expectativas entre tiempo y esfuerzo empleados para el aprendizaje del idioma (Gardner & Lambert, 1959), además, es muy posible que la frustración aumente si el aprendizaje está encaminado a presentar un examen para la

obtención de algún beneficio; por otro lado, la presión social extraescolar impacta el aprendizaje en tanto que familia y amigos constantemente se encuentran generando evaluaciones del desempeño (Horwitz & Young, 1991). Así, el proceso de aprendizaje es determinado por el miedo al fracaso o la burla, lo que muchas veces se refleja en un uso desmesurado de metalenguaje que asegure que aquello que se expresa está correctamente dicho, acto que consume tiempo, acto que genera ansiedad.

Aunado a la motivación y a los obstáculos, uno de los mayores retos para docentes en idiomas es la falta de homogeneidad en los salones de clase en términos de factores cognitivos, es decir, en un mismo grupo encontramos gente de lento aprendizaje y de rápido aprendizaje, esto puede ser un factor decisivo en tanto que cada uno de ellos precisa un estilo de enseñanza diferente puesto que también es distinta la manera en cómo comprenden el lenguaje y el mundo que les rodea. Ahora bien, ser de lento aprendizaje no significa que no se pueda aprender otro idioma, sin embargo, tristemente así son definidos en términos de valoraciones cuantitativas bajo esquemas de estudiantes ideales. El reto surge cuando los docentes deben abarcar estas dos necesidades en términos de estructura pedagógica y recursos didácticos, en tanto que los alumnos de lento aprendizaje precisan mayores ejercicios de modulación y repetición, mientras que los de rápido aprendizaje obligan al docente a trabajar más ejercicios de producción libre (Zakarneh et al., 2020), y la satisfacción de ambos grupos estará en términos de tolerancia que no está garantizada y que busca ser impuesta por medio de políticas de convivencia escolar, puesto que los primeros al enfrentarse prematuramente a ejercicios que demanden espontaneidad, caerán en frustraciones y miedos anteriormente descritos, y los segundos, al permanecer demasiado tiempo en ejercicios

de modulación y repetición, inevitablemente sentirán pereza y fatiga por sesiones que no demandan esfuerzo cognitivo.

Lograr identificar adecuadamente a los estudiantes permitirá que el docente pueda abordar de mejor manera las necesidades de cada alumno. Dependiendo de la edad y de las diferencias individuales, algunas características (Borah, 2013; Pandey & Kurian, 2016) que definen, por un lado, a los *slow learners* son: muestran un bajo rendimiento escolar, muestran inmadurez en sus relaciones con otros estudiantes, presentan lentitud para completar ejercicios, expresan esfuerzo por resolver problemas que demanden múltiples capacidades, pierden la noción del tiempo, tienen dificultad para expresarse, tardan en dominar conocimientos académicos tales como ortografía, presentan dificultad para visualizar el futuro. Por otro lado, un *fast learner* se caracteriza por: buscar patrones en las actividades que realizan, tolerar el miedo al fracaso, tratar de buscar la comunicación sin importar la precisión, prestar atención a los estándares de calidad escolar, tener confianza en sus capacidades, dominar con cierta facilidad los nuevos retos que se presenten en la instrucción.

Un recurso pedagógico que ha sido ampliamente utilizado en las aulas para la enseñanza de vocabulario y formas gramaticales son los *statements for repetition*, que buscan, por medio de la repetición sistematizada de ejemplos modelados por el profesor, una comprensión de lo que se expresa, enfocándose, muchas veces, más en el significado que en la estructura gramatical (Roehr & Ganem-Gutierrez, 2013), sin embargo, se ha observado, en muchas ocasiones que el estudiante memoriza una estructura para sacar adelante la sesión sin ser capaz de utilizar el vocabulario de manera precisa o la forma gramatical fuera del contexto en el que es usado; a su vez, en las series de *statements for repetition* donde los ejemplos modelados son pequeños esquemas conversacionales, algunos estudiantes memorizan una estructura sin comprender

aquello que responden o aquello que preguntan, evidenciando una disociación tópica en la conversación. Esto, nuevamente, confronta al estudiante idealizado contra aquel cuyo aprendizaje es más lento; primero, es evidente una discordancia entre el pensamiento y el habla, puesto que si el estudiante sólo está repitiendo una forma gramatical sin entender el significado de lo que está respondiendo o preguntando, entonces nos encontramos con una situación en la que el sentido de una enunciación no está en su coherencia léxica, sino en su mera expresión, casi podríamos relacionar este evento con una afasia de Wernicke o Broca según sea el tipo de enunciación presentada por el alumno:

La afasia de Broca es caracterizada por una suspensión total del lenguaje espontáneo, [...] el paciente tiene un lenguaje reducido y con graves problemas sintácticos: emisión de frases sencillas y cortas, casi telegráficas, utilizando sólo aquellas palabras imprescindibles, nombres y adjetivos en singular, verbos en infinitivo, y suspensión casi completa de artículos, preposiciones, conjunciones, etc. [...] En la afasia de Wernicke, en la emisión oral, el paciente confunde las características fonéticas, tanto por problemas de selección como de control, cometiendo frecuentes equivocaciones que afectan a un fonema dentro de una palabra o a palabras completas, que originan una jerga propia sin sentido para quien lo escucha. El paciente no es consciente de sus errores, y se muestra cordial y seguro. (Rodríguez & Smith-Ágreda, 2003, p. 301)

Entendemos que una afasia supone una lesión física cerebral, y en este caso, no hacemos alusión a que un estudiante de lento aprendizaje forzosamente tiene algún tipo de lesión en el cerebro, simplemente nos resulta curiosa la similitud en la producción.

Además, otra situación que se presenta en relación con las repeticiones modeladas es la ruptura lógica entre el ejercicio

de modelación y el ejercicio de producción libre,<sup>1</sup> ya que el correcto desempeño en el primero no garantiza el éxito en el segundo, lo que parecería una contradicción o discrepancia epistémica puesto que el correcto desempeño de la primera debería garantizar una producción libre, fluida, efectiva, y precisa. No obstante, el conjunto de ayudas visuales, corporales, o de cualquier naturaleza, permiten que los ejercicios de modelación fluyan dentro de una burbuja de aprendizaje que, al salir de ella, entendemos, como profesores de lenguas, que el alumno de lento aprendizaje no está ideando cómo aplicar en un discurso espontáneo, mientras que el alumno de rápido aprendizaje logra desenvolverse sin problema, inclusive si existe desconocimiento léxico. Entonces surge la pregunta: ¿hasta qué punto es viable realizar modelaciones de lenguaje? No hay un número definido por los referentes teóricos, ya que no se podría estandarizar el número de modelaciones necesarias si cada individuo avanza en la adquisición del idioma a una velocidad diferente; consideramos que, ya sea que la institución estandarice el número de repeticiones, o que el profesor determine un mayor o menor número según las necesidades del estudiante o del grupo, el anclaje de los marcos lingüísticos del nuevo idioma para posibilitar el pensamiento en su competencia comunicativa debe ser observada para corregir o variar el esquema de modelación en caso de que sea necesario.

Ahora bien, encontrar patrones en la realidad es algo que hacemos de modo natural, puesto que de ello depende el mapeo mental que realizamos para entenderla e interactuar con ella (Carey, 2009), por lo que no es extraña la idea de que también

---

1 La etiqueta «ejercicio de producción libre» es de nuestra autoría, ya que este ejercicio es nombrado por las instituciones observadas de diversas maneras, entre ellas: *performance activities*, *social activities*, *enactment activities*, *integrational activities*, etc.

encontramos patrones en el lenguaje de manera natural para poder entenderlo y utilizarlo efectiva y eficazmente; de este modo, aunque no somos conscientes de las reglas gramaticales en nuestro idioma nativo, intuitivamente conocemos la gramaticalidad y sentido de las oraciones estructuradas por cualquier hablante (Chomsky, 1980); no obstante, al aprender otra lengua, estas dos características deben adquirirse gradualmente, de tal modo que antes de ser consciente de la gramaticalidad y sentido de los otros, primero debo ser consciente de lo que sucede con mi propia producción. Así, observemos a dos estudiantes: el primero, por un lado, aunque no tiene una producción perfecta, logra autocorregirse o entiende que aquello que dice podría decirse mejor puesto que la coherencia no logra consolidarse en la mente del estudiante, además es capaz de encontrar errores en la producción de sus pares y puede ser monitor para apoyo; el segundo, por otro lado, tiene una producción limitada, rica en errores gramaticales y lexicales, sin embargo, no sabe que está mal aquello que dice, quizá puede intuir que hay errores, pero no sabe en dónde están, incluso dice rápido algunas palabras para que pasen desapercibidas, y muchas veces no responde satisfactoriamente durante la interacción con los pares. Podríamos decir que el primero, en calidad de *fast learner*, logra dirigirse hacia la gramaticalidad descrita mediante sus propios méritos; el segundo, como *slow learner*, necesita mucho mayor apoyo para poder analizar su propia producción y comenzar a corregirse a sí mismo.

Ser consciente de la gramaticalidad de aquello que produzco y escucho tiene que ver con el desarrollo de una *grammatical awareness* con la cual el individuo logra vincular coherentemente la relación entre cada uno de los elementos sintácticos (Lewis & Mol, 2013). No obstante, nos parece que un problema serio se encuentra en la necesidad del estudiante por recurrir a su lengua

materna, lo que nos lleva a problemas de traducción –acto que consume tiempo y que se puede volver un mal hábito–, por lo que son necesarios elementos pedagógicos que le permitan al estudiante reflexionar sobre aquello que dice dentro de la misma lengua que está empleando. Por ello es necesario recurrir a un metalenguaje adquirido, esto es, aprender una forma lingüística para hablar del lenguaje mismo que parta de patrones polifónicos, cuya reflexión es innecesaria o es dada por hecho por los hablantes (Arrivé, 2004), así, el estudiante no se detiene a pensar en las reglas gramaticales o a analizar los constituyentes inmediatos, sino que mecanismos lingüísticos o extralingüísticos le permiten pensar la gramaticalidad para corregirse a sí mismo.

Todo lo descrito anteriormente se consolida con una correcta retroalimentación por parte del profesor. Si bien, aunque el *feedback* es una parte crucial durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma, también es muy cierto que muchos profesores se limitan a una o dos técnicas de corrección, siendo la modelación la más común (Contijoch, 2014), que consiste en enunciar el modo correcto en que una palabra o una estructura es dicha y pedirle al estudiante que repita, logrando, en los alumnos de lento aprendizaje, una corrección inmediata del error, pero sin la seguridad de que el alumno sea consciente del error que está cometiendo, lo cual se puede ver en expresiones por parte de los profesores como «le corrijo lo mismo una y otra vez pero no entiende», que muestran que quizá el profesor no está utilizando un repertorio significativo de técnicas retroalimentativas para que el estudiante pueda internalizar aquello que debe corregir para que su competencia comunicativa mejore.

La precisión del *feedback* determina la velocidad con la que un estudiante puede dominar una lengua extranjera según el nivel al que pertenece (Chang, 2018), puesto que el modo en que se estructuran sintácticamente las ideas se ve reflejado en el tipo de discurso

que se produce (Chafe, 1994), lo que resulta en un individuo que puede entender y hacerse entender sin problema según en el nivel en que se encuentre; además, consideramos que todas las técnicas de retroalimentación deben contribuir a la autocorrección, esto es, a que el alumno sea consciente de la gramaticalidad de su producción, de saber si existen mejores formas de decir algo; en otras palabras, la autocorrección, sin importar qué tan precisa sea, es un indicio para evaluar la creación de una *grammatical awareness* en los estudiantes, y con ello la mejora en su desempeño del idioma, lo que logrará que tanto alumnos de lento y rápido aprendizaje dominen, eventualmente, una lengua extranjera.

## METODOLOGÍA

Este artículo es resultado derivado de una investigación más profunda llevada a cabo en la Universidad del Valle de Puebla, que procura dar cuenta de la situación actual de la relación enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en México en función de los tipos de estudiantes. Dicha investigación se llevó a cabo en tres etapas: la primera fue una aproximación personal con los docentes y alumnos del área de idiomas de la propia universidad para conocer su opinión y postura con relación al proceso en que una persona logra pensar en otro idioma —cabe mencionar que los idiomas que tienen mayor prevalencia entre los estudiantes son inglés, alemán, y francés, no obstante esto no afectó la etapa exploratoria de la investigación, puesto que no se pretendió analizar las diferencias didácticas entre los idiomas mencionados, sino cómo a través de la instrucción se logra el objetivo idealizado de todo centro de idiomas, esto es, que el alumno piense efectiva y eficazmente en otra lengua—. Los docentes y alumnos que participaron en la etapa exploratoria de la investigación se seleccionaron de acuerdo a una serie de parámetros, entre los que se incluyen, por parte del profesorado: ser profesores de idiomas dentro de la

universidad, poseer más de 5 años de experiencia laboral como maestros de idiomas, ser parte de los profesores A, esto es, de alta calidad de enseñanza y disponibilidad de horario en las tardes para la realización de la encuesta. Entre los parámetros para selección de alumnos se encuentran: ser estudiantes de la propia universidad, ser estudiantes de algún idioma en el nivel básico o intermedio, poseer calificaciones excelentes o reprobatorias, ser estudiantes entre el cuarto y el octavo semestre. En ambos casos, los parámetros de selección se establecieron para asegurar respuestas significativas, que pudieran orientar el trabajo teórico y el procedimiento preparativo. Tanto a profesores como a alumnos se les envió un correo electrónico invitándolos a participar en la encuesta; dicho correo presentaba la finalidad de esta, así como, en caso de aceptar, concretar un día para realizarla. Todas las citas se concretaron en un lapso de quince días.

Durante la exploración teórica no encontramos un método sistematizado para analizar el pensamiento, más bien, encontramos rúbricas y escalas para evaluar la competencia lingüística del estudiante, lo cual sí consideramos que refleja el estado de pensamiento del individuo; no obstante, el interés no está centrado en el pensamiento ya consolidado o en proceso, sino en los recursos pedagógicos que se utilizan para lograr esto. Al no encontrar información satisfactoria para la evaluación de la enseñanza en estos parámetros, nos acercamos a la teoría fundamentada (Glaser, 1992) que, en oposición a una metodología deductiva, busca que por medio de una aproximación inductiva se parta el estudio de un fenómeno poco estudiado cuyas bases teóricas aún se encuentran en consolidación, esto para establecer una sistematización propia del fenómeno basada en datos extraídos por, en este caso, la observación de patrones según el enfoque tomado. La exploración teórica acerca del tema nos permitió aproximarnos a otras áreas de interés, entre ellas a los tipos de

estudiantes según sus capacidades cognitivas, esto es, los alumnos de lento y rápido aprendizaje, área que se abordó en el desarrollo de resultados y que es la que se expone en el presente artículo.

Posteriormente se seleccionaron doce centros de idiomas de la región en los cuales se harían observaciones sistematizadas de clases; la selección se realizó bajo los siguientes parámetros: se dedican única y exclusivamente a la enseñanza de idiomas, son reconocidos socialmente por su trayectoria institucional, tienen más de 10 años funcionando en el mercado, cuentan con horarios matutinos y vespertinos, están localizados en un rango menor a los 10 km del centro de la ciudad de Puebla. Los centros de idiomas fueron contactados primero por correo electrónico, en el que se detallaba el propósito del contacto, así como una posible interacción telefónica para concretar una cita en los centros. De los doce centros, diez aceptaron la visita para platicar a profundidad los propósitos de la investigación y discutir reglas de privacidad, interrupción de clases, medio de presentación, y demás asuntos que los centros consideraron pertinentes. Al término de las visitas, ocho centros aceptaron la realización de las observaciones; afortunadamente no se nos limitó en cuanto a las observaciones, sin embargo, solo cuatro de estas nos autorizaron a grabar las sesiones. Nos limitaremos a mencionarlas como «las instituciones», puesto que no se nos ha autorizado la mención directa por políticas internas de estas. Las observaciones se realizaron de manera esporádica durante tres meses, para motivar la naturalidad en las sesiones observadas; además, se seleccionaron niveles desde básico hasta avanzado, para lograr un panorama completo de la situación de los estudiantes en los distintos centros de idiomas.

Esta investigación es descriptiva con método observacional, puesto que su objetivo es abordar un fenómeno y caracterizar sus elementos, y a su vez, registrar su comportamiento bajo su entorno habitual, en este caso, la relación que tienen los procesos de

enseñanza-aprendizaje con los alumnos de lento o rápido aprendizaje bajo entornos controlados, mediados por las propias metodologías y estructuras de clase de los diferentes centros de idiomas.

## RESULTADOS

Todos los centros contaban con niveles de principiantes, intermedios, y avanzados, no obstante, solo tres de ellos contaban con una escala comparativa estandarizada al Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas, por lo que en el presente artículo se agruparán todos los centros de acuerdo al MCER con el fin de establecer homogeneidad entre la variación de etiquetado de los niveles en los diferentes centros. No obstante, es importante aclarar que la homologación está en función de los contenidos que se enseñan en cada nivel, y no en relación con la competencia individual de cada estudiante, por ende, una banda del MCER corresponde de tres a cinco niveles institucionales. La Tabla 1 presenta un resumen de todos los alumnos observados y matriculados en cada una de las instituciones.

**TABLA 1.** *Sumario de todos los alumnos observados y matriculados en cada una de las instituciones.*

	A1	A2	B1	B 2	C1	Total
Institución 1	46	54	37	9	12	158
Institución 2	18	12	14	1	0	45
Institución 3	39	7	7	10	4	67
Institución 4	13	34	25	3	0	75
Institución 5	29	22	22	15	18	106
Institución 6	53	8	0	2	0	63
Institución 7	32	24	13	22	11	102
Institución 8	21	16	11	8	2	58
Total	251	177	129	70	47	674

**Fuente:** elaboración propia con base en las estadísticas internas de cada institución.

Para determinar quiénes eran los estudiantes de rápido aprendizaje, basados en lo presentado en el apartado teórico, se establecieron los siguientes parámetros: primero, el estudiante puede aplicar conocimientos previos con poca o nula dificultad; segundo, el desarrollo de la consciencia gramatical de los conocimientos nuevos ocurre en una o dos sesiones; tercero, es capaz de auto-corregirse ya que es sensible a la reflexión de lo que se dice y cómo se dice; y, cuarto, es capaz de adaptar sus recursos lingüísticos a un cierto grado de espontaneidad dependiendo del nivel. Si contáramos todos los niveles de las instituciones, se obtiene que un 68 % de los estudiantes matriculados fueron de rápido aprendizaje; en otras palabras, la mayoría de ellos progresa de manera exitosa en su desarrollo, sin embargo, es necesario observar que en los niveles B2 y C1, el 97 % de la matrícula es de rápido aprendizaje, lo que ofrece una evidente pérdida de alumnos de lento aprendizaje conforme la dificultad del idioma es mayor.

Ahora, para determinar quiénes eran los alumnos de lento aprendizaje,<sup>2</sup> basados en lo discutido en el apartado teórico, se establecieron los siguientes parámetros: primero, presenta dificultad para seguir instrucciones; segundo, en términos de conversación, la enunciación del otro funciona como un par adyacente cuyo significado no es entendido, es decir, la conversación no fluye en cuanto a tema y rema (Santander, 2011), sino en términos de estructuras lógicas memorizadas; tercero, la conciencia gramatical de una sesión puede tardar tres o más sesiones en desarrollarse; cuarto, muestran expresiones faciales de esfuerzo; quinto, necesitan anclar el idioma meta al idioma materno; sexto, poca o nula capacidad de utilizar esquemas gramaticales cuya estructura no tenga un equivalente en el idioma materno. Como ya se mencionó, el 97 % de los estudi-

2. No hemos realizado una categoría de «estudiantes normales» por lo que la población solo fue dividida en rápidos o lentos según los parámetros establecidos para la observación de las sesiones.

antes en los niveles B2 y C1 son de rápido aprendizaje, por lo que conviene observar el porcentaje de alumnos de lento aprendizaje en los primeros tres niveles de instrucción; así, se obtendría que el 39 %, casi la mitad de los estudiantes, son de lento aprendizaje. Estos números son alarmantes, puesto que la relación entre los tipos de estudiantes no se mantiene, se evidencia una falta de preocupación en los centros, por lo que, parece, en lugar de ser el centro un lugar que los ayude a su mejor desarrollo, se espera que sea su propia motivación lo que los mantenga subiendo una cuesta inclinada.

Ahora bien, todas las instituciones siguen un modelo que se puede resumir en tres segmentos, estos son: presentación de los contenidos de la sesión, práctica de los contenidos bajo esquemas controlados, y producción libre de lenguaje bajo ciertos parámetros contextuales. Encontramos que en cada uno de estos segmentos se pueden agrupar una serie de técnicas utilizadas por los profesores que estarán en función de la metodología institucional y los objetivos de cada sesión; además, se lograron encontrar patrones en cuanto al tiempo que se emplea en cada uno de estos segmentos. En la Tabla 2 mostramos un resumen del tiempo promedio utilizado por cada institución.

**TABLA 2.** *Ponderación del tiempo empleado en cada segmento en cada una de las instituciones observadas.*

	Presentación	Práctica	Producción
Institución 1	32 %	34 %	34 %
Institución 2	23 %	48 %	29 %
Institución 3	31 %	61 %	8 %
Institución 4	44 %	37 %	19 %
Institución 5	23 %	34 %	43 %
Institución 6	8 %	83 %	9 %
Institución 7	33 %	24 %	43 %
Institución 8	12 %	32 %	56 %

*Fuente:* elaboración propia con base en las observaciones realizadas.

Se ha decidido realizar estimaciones de los tiempos en porcentajes ya que no es posible comparar el cronometraje de las sesiones en minutos empleados, puesto que las mismas instituciones tienen variaciones de tiempo de clase entre los programas que ofrecen y entre ellas; es decir, la variación de las sesiones oscilaba entre los treinta y los noventa minutos; además, para facilitar la visualización de los resultados se ha decidido realizar un redondeo estándar, esto es, conservar dos dígitos según la cercanía del decimal a un número entero de rango mayor o menor. Asimismo, se ha resaltado con negrilla el segmento al que cada institución parece darle mayor prioridad. Es importante mencionar que en muchas ocasiones se pudo observar un vaivén entre los segmentos, es decir, se presentaba una parte del vocabulario, posteriormente se practicaba, luego se volvía a presentar otra parte del vocabulario o gramática de la sesión, se ponía en práctica lo presentado, y, posteriormente, se procedía a la producción libre de lenguaje bajo dichos parámetros de los anteriores. Dicho esto, es natural concluir que el orden de los tres segmentos no siempre fue lineal, sin embargo, no en todas las sesiones existió un espacio de práctica, especialmente en los niveles B2 y C1, ni tampoco todas las sesiones acababan con técnicas de instrucción que estuvieran orientadas a la producción libre, principalmente en los niveles A1 y A2, no obstante, la eficiencia de la sesión en función de la linealidad de los segmentos no formó parte de los objetivos del estudio.

Resulta interesante que las instituciones que se enfocan más en el segmento de producción también son las instituciones que tienen una mayor cantidad de estudiantes en niveles altos, lo cual resulta natural, ya que entre mayor sea la dificultad también mayor es la exigencia de lenguaje espontáneo, el cual se motiva desde el primer contacto con el idioma, por lo que la exigencia en la producción será según el nivel en el que se encuentren y de acuerdo con las limitaciones que los niveles bajos suponen.

## DISCUSIÓN

En este apartado presentamos la relación que tienen: los estados de ánimo de los estudiantes, la deserción escolar, la re-orientación, y las aptitudes pedagógicas, con, por un lado, el desarrollo que tienen los estudiantes de rápido aprendizaje, y, por otro, las dificultades que presentan los estudiantes de lento aprendizaje, esto direccionado a qué elementos se involucran en el mejor desarrollo del idioma en ambos tipos de estudiantes, así como los factores que afectan o desmotivan el progreso en el dominio del idioma.

Si quisiéramos plantear el desarrollo de los alumnos de rápido aprendizaje en términos de esfuerzo docente, nos aventuramos a afirmar que este es mucho menor en comparación con el esfuerzo que se pone en la preparación, ejecución, y control de las clases frente a alumnos de lento aprendizaje, ya que, precisamente las habilidades cognitivas del alumno facilitan el trabajo de enseñanza. Entonces, ¿qué están haciendo las instituciones para aprovechar esta capacidad inherente de este tipo de alumnos? Como ya se mencionó, las instituciones que tienen mayor ponderación en el segmento de producción también son las que tienen mayor número de matrícula en niveles altos, siendo las instituciones 1 y 8 las que presentaron mejores resultados en cuanto al desarrollo lingüístico de los estudiantes de rápido aprendizaje, puesto que sus estudiantes practicaron por más tiempo en entornos poco controlados, consiguiendo explotar la capacidad cognitiva para lograr conversaciones medianamente espontáneas con los recursos lingüísticos necesarios para el logro de las actividades; en estas sesiones los estudiantes de rápido aprendizaje difícilmente se notaban frustrados, o aburridos, o dubitativos, además, los recursos didácticos y las técnicas de instrucción se mostraban afines a los propósitos de las actividades propuestas por los docentes.

Por otro lado, la tercera y sexta institución son las que presentan peores resultados en cuanto al desarrollo de alumnos de rápido aprendizaje; consideramos esto así puesto que las clases son bastante monótonas, enfocadas a la memorización de léxico y estructuras, y no hay una clara preocupación por parte de los docentes por el uso de lo aprendido fuera de ejercicios total o parcialmente controlados; además, basados en los resultados de las observaciones, los índices de tendencia al ausentismo —llegando ellos a faltar a más de la mitad del curso sin que esto les provocara una barrera en su aprendizaje, o deserción—, en estas instituciones son altos, pues se estima en un 22 %: a estos estudiantes se les encontraba aburridos, distraídos de la clase, o con inasistencia a las sesiones; algunos comentarios que recibimos por parte de los alumnos denotaban aburrimiento, ineficacia del método, o buscaban solo un repaso porque estaban próximos a un examen escolar.

Ahora bien, parece que las técnicas de retroalimentación que mejores resultados presentaban en los alumnos de rápido aprendizaje, fueron: primero, repeticiones sistemáticas basadas en *cueing* o *prompting* para un correcto seguimiento del patrón gramatical; segundo, explicaciones lógicas del uso de vocabulario o reglas gramaticales; tercero, anclajes visuales del error, por ejemplo, en la octava institución cada vez que el profesor señalaba errores, levantaba una paleta amarilla, e incluso escribía la retroalimentación en una lámina amarilla; de hecho, algunos alumnos cargaban notas adhesivas de color amarillo para anotar sus errores; cuarto, corrección entre pares; quinto, la búsqueda del error propio en enunciaciones que fueron anotadas por el profesor para su posterior análisis. Consideramos que esto es así, puesto que todas estas técnicas de retroalimentación suponen una mayor demanda cognitiva que la modelación del profesor y repetición por parte del estudiante, por lo que, entre

más involucrado esté un alumno de rápido aprendizaje en la búsqueda de la corrección de sus propios errores, mejor será el aprovechamiento de la retroalimentación. Es más, en muchas ocasiones notamos que varios estudiantes de rápido aprendizaje mostraron expresiones corporales de disgusto cuando el profesor no hacía ninguna corrección en la producción, en otras palabras, les molestaba pensar que no había nada que mejorar. Definitivamente la sobre-corrección es algo que buscamos evitar para no desmotivar a los alumnos, no obstante, nos pareció que un alumno de rápido aprendizaje rara vez se mostraba desmotivado al ser corregido.

Por último, observamos que los profesores que se enfrentan a este tipo de alumnos deben poseer capacidades de enseñanza y carisma mínimas para el éxito de las sesiones, es decir, cualquiera, con un poco de profesionalismo es capaz de llevar a un alumno de rápido aprendizaje a su propio nivel de dominio del idioma. Parece que el alumno se encarga de hacer todo, de entender los patrones y buscar soluciones a los problemas lingüísticos a los que se enfrenta, por lo que la labor del profesor parece ser, fundamentalmente, basados en las observaciones exitosas de la primera y la octava institución: primero, maximizar el tiempo de habla de los estudiantes; segundo, preparar clases que carezcan de monotonía en cuanto a las actividades realizadas en cada segmento, en especial el de producción; tercero, realizar correcciones oportunas y permitir otra participación en la que los estudiantes puedan observar su propia producción y mejorar su desempeño. En suma, parece que el profesor con el mínimo esfuerzo puede lograr buenos resultados gracias a la magia de las capacidades inherentes de los estudiantes de rápido aprendizaje.

En cuanto a los motivos por los cuales un estudiante de lento aprendizaje busca instruirse en un idioma, estos son, en gran medida, muy similares a los motivos de los estudiantes de rápido

aprendizaje, por lo que el esfuerzo docente se encuentra encaminado a factores externos que busquen motivar el aprendizaje y la permanencia en alguno de los programas según la auto percepción que el estudiante pueda tener de sus resultados; entonces, en relación con las dificultades que presentan los alumnos de lento aprendizaje ¿qué están haciendo las instituciones para subsanar el déficit en el desarrollo de los estudiantes de este tipo? Parece que el segmento que más beneficia a estos estudiantes es el de práctica, ya que los entornos con un mayor control parecen generar menos estrés en tanto que el alumno no debe pensar la totalidad de la producción sino que esta es parcialmente dada por el ejercicio a realizar. De este modo, son las instituciones 1 y 2 las que obtienen los mejores resultados con los estudiantes de lento aprendizaje, debido a las técnicas de instrucción y recursos didácticos utilizados durante la práctica, esto es: en el caso de la institución 2, ejercicios controlados que permiten promover el entendimiento de patrones gramaticales, ejercicios menos controlados que permiten sensibilizar al alumno en estructuras tópicas conversacionales, y ejercicios que promueven la sana competencia en el aula; en el caso de los últimos, algunos profesores nunca pusieron a competir obligadamente a un alumno de rápido aprendizaje con uno de lento, lo que motivaba la participación puesto que la posibilidad de ganar siempre existía. Las instituciones 1 y 2 también presentaron buenos resultados en el segmento de producción, cuando este existía, ya que en variadas ocasiones se mostraba una ausencia deliberada o provocada de dicho segmento, no obstante, cuando este se presentaba, aunque al final se pudiera evaluar el segmento como exitoso, era notoria la falta de adaptabilidad a la espontaneidad, es decir, a pesar de conocer el léxico o las formas gramaticales que eran utilizadas para el discurso espontáneo, requerían de un espacio de silencio para formular la respuesta o para repetir en voz baja lo que otro decía, lo que consideramos como necesidad de traducir.

A su vez, las instituciones con el peor resultado fueron la tercera, la sexta, y la séptima, ya que las primeras dos, aunque son las que dedican mayores tiempos a la práctica, esta se basa, mayormente, en el caso de la sexta, en la traducción de múltiples oraciones del inglés al español y viceversa con la ayuda de un diccionario; en el caso de la tercera, el profesor monitorea la repetición sistemática de enunciaciones en afirmativo, negativo, interrogativo directo, e interrogativo adverbial. Los estudiantes de la sexta institución rara vez ponen en práctica aquello que traducen o lo que resuelven en sus hojas de ejercicios de clase, por lo que los ejercicios de producción no logran el objetivo, y los estudiantes solo cumplen con una función que parecería de oficinista; los estudiantes de la tercera dedican muy poco tiempo a la producción, y cuando algo sale mal en este, en lugar de desarrollar un *feedback*, vuelven a las repeticiones. En ambos casos, los estudiantes de lento aprendizaje conocen un patrón de trabajo bajo el cual pueden sacar adelante la sesión, no obstante, difícilmente logran producir algo de manera espontánea, ya que los ejercicios se enfocan en el uso aislado de estructuras o vocabulario, en lugar de hacer lenguaje el pensamiento. En el caso de la séptima, los profesores parecen simplemente ignorar al alumnado que se empieza a rezagar, en otras palabras, parece que planear sesiones para los estudiantes de lento aprendizaje supone un esfuerzo que no están dispuestos a realizar, lo que inminentemente se manifiesta en deserción.

Las técnicas de retroalimentación que mejores resultados dieron fueron: primero, la interrupción del discurso con modulación, esto mayormente en el trabajo de las partículas lexicales más abstractas, como el caso de las preposiciones y conjunciones; segundo, la repetición del léxico correcto comparando el error, esto en función de las variaciones morfológicas como el caso de los verbos, adjetivos, y adverbios; tercero, traducción de

aquello que se dijo contra aquello que debería decirse, esto en relación a la omisión de léxico o uso de léxico incorrecto. Así, podemos observar que entre menor participación tenga el alumno en la corrección de su error, mayor aprovechamiento hay, puesto que en correcciones del tipo *prompting*, muchas veces parecía que el alumno ni siquiera entendía dónde estaba el error que había cometido, o por qué aquello era un error; además, encontramos que *cueing* después de la corrección para una aplicación inmediata de la retroalimentación, a modo de un pequeño segmento de práctica, resultaba provechoso para la memorización de las formas correctas de gramática, léxico, o pronunciación. Sin embargo, no todos los estudiantes de lento aprendizaje se mostraban lentos en su producción, por ejemplo, encontramos alumnos que aparentemente hablaban con mucha fluidez, pero se limitaban a la mención de entidades o procesos nucleares pobremente relacionados sintácticamente, no obstante, la idea era perfectamente entendible; en una ocasión, un profesor interrumpió este tipo de participación y tradujo literalmente lo que se había dicho, pidió al alumno que completara su idea en español, y después la tradujo haciendo relaciones semánticas, después de esta corrección, aunque las participaciones de dicho alumno no se volvieron perfectas, definitivamente ayudó a que el estudiante prestara más atención a la manera en que estructuraba sus ideas.

Por último, a diferencia de los alumnos de rápido aprendizaje, por lo observado en la segunda institución, el profesorado que se enfrenta a los alumnos de lento aprendizaje requiere de una personalidad carismática que pueda motivar al alumno a superar las inevitables comparaciones que suceden entre compañeros, aunado a esto, es necesaria la preparación de clase y un uso eficiente de las técnicas de instrucción y recursos didácticos, ya que un alumno de lento aprendizaje parece requerir mucho

más apoyo visual que un alumno de rápido aprendizaje. Así, es necesario que los profesores que se enfrentan a estos alumnos: tengan una personalidad amigable, constantemente expresen palabras de aliento, utilicen distintos modos de corrección sin que estos lleguen a desmotivar al alumno, preparen materiales visuales que soporten la producción lingüística, y utilicen colores para los diferentes segmentos y momentos de la instrucción como refuerzo visual.

En suma, las posibilidades de instrucción de cada tipo de estudiante deben ser tomadas en cuenta para el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje; entendemos que es un desafío para todos los profesores adaptar sus clases, materiales de trabajo, y personalidad misma según sea un alumno de lento o rápido aprendizaje, no obstante, tener una clara imagen de lo que beneficia o afecta a cada tipo de alumno, propiciará que los profesores sean más empáticos y sensibles a las necesidades individuales de sus estudiantes.

## CONCLUSIONES

La identificación de los alumnos de lento y rápido aprendizaje es necesaria para poder realizar ajustes en la manera en que se abordan las sesiones, puesto que cada uno de ellos presenta necesidades de instrucción distintas. En el caso de los estudiantes de rápido aprendizaje, encontramos que el entorno pedagógico debe construirse pensando, primero, en entornos controlados que permitan el desenvolvimiento de lo aprendido de manera libre para que estos puedan experimentar con el lenguaje a su gusto y construyan un vocabulario de acuerdo a un rol conversacional que se adapte a sus marcos de pensamiento cotidiano; segundo, la velocidad de la clase puede afectar el estado de ánimo de los estudiantes, por lo tanto lo ideal es buscar actividades en donde la participación pueda ser constante y activa; tercero,

el involucramiento de los estudiantes en la corrección de sus propios errores beneficia el desarrollo del idioma, además, propicia la autocorrección de la producción, por lo que es importante evitar la modelación como técnica correctiva y enfocarse en retroalimentaciones que supongan un análisis de la producción realizada; cuarto, aptitudes pedagógicas que estén encaminadas a la interacción entre el profesor y el alumno para que este desarrolle sus competencias lingüísticas.

En el caso de los estudiantes de lento aprendizaje, encontramos que el entorno pedagógico debe construirse pensando, primero, en enfatizar el segmento de práctica ya que estos precisan un mayor contacto con el idioma antes de pasar a la producción libre, por lo que sería bueno explorar la idea de maximizar el último segmento cada tres o cuatro sesiones, con la finalidad de que el alumno practique un mayor tiempo en entornos controlados y pueda automatizar un tipo de discurso; segundo, exponerlos al segmento de producción de manera prematura puede propiciar estrés en el alumno, puesto que este, quizá, está pensando no solo lo que debe decir, también cómo debe decirlo, la entonación y la pronunciación de lo que quiere decir, por lo que el alumno, al final, quizá ni siquiera pueda participar; tercero, en lugar de involucrarlos en las correcciones de sus propios errores, es mejor realizar ejercicios que refuercen la corrección realizada por parte del profesor, así se fomenta la interiorización de la estructura, léxico, o pronunciación en cuestión; cuarto, aptitudes pedagógicas que supongan una planeación que propicie una mayor interacción con el entorno, de esta manera el alumno tendrá apoyos extralingüísticos que le permitirán anclar el lenguaje a un patrón sensorial.

Ahora, como profesores, no hay nada que podamos hacer para que un alumno de lento aprendizaje se vuelva de rápido aprendizaje, y parece, como se ha observado, sumamente complicado poder

beneficiar a ambos tipos de estudiantes en un grupo heterogéneo, por lo que, cuando la diferencia es ingente, el trabajo es similar a cuando se tiene un alumno de nivel A1 y otro de nivel B1 en un mismo salón para aprendizaje de los mismos contenidos.

Consideramos, entonces, que es necesaria la división de *slow learners* y *fast learners*, no por discriminación, sino por necesidades de aprendizaje. Nos resultó muy obvio identificar este tipo de alumnos y sus reacciones ante clases que ellos consideraban muy difíciles o fáciles, respectivamente, incluso hubo deserción escolar por este factor. Entendemos que las instituciones no cuentan con un profesorado capacitado para esta división, o con el apoyo administrativo para hacerlo, además, también entendemos que en muchos casos esta división podría decantar en ataques a la autoestima del alumnado, no obstante, nos resulta demasiado romántica la idea de «los más avanzados pueden jalar a los menos avanzados», ya que no tratamos con contenidos teóricos o con problemas en conducta, sino con marcos cognitivos de modelación de la realidad a través de referentes lingüísticos diferentes, por ello apostamos por un futuro de enseñanza que permita sesiones para uno u otro tipo de alumnos sin que esto signifique la discriminación, el insulto, o el rechazo, esto con la finalidad de poder beneficiar al máximo a nuestros estudiantes según sus necesidades cognitivas, para observar más alumnos de lento aprendizaje en niveles avanzados y, con ello, que ambos logren el dominio de una lengua extranjera.

## REFERENCIAS

- Arrivé, M. (2004). *Lenguaje y psicoanálisis, lingüística e inconsciente: Freud, Saussure, Pichon, Lacan* (G. Daniel, Trad.). Siglo XXI.
- Borah, R. (2013). Slow learners: Role of teachers and guardians in honing their hidden skills. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 3(2), 139-143.

- Brown, J. W. (1988). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. R. C. Gardner. London: Edward Arnold, 1985, pp. XIV-208. *Studies in Second Language Acquisition*, 10(3), 419-421. <https://doi.org/10.1017/S0272263100007634>
- Carey, S. (2009). *The origin of concepts*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195367638.001.0001>
- Chafe, W. L. (1994). *Discourse, consciousness, and time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. University of Chicago Press.
- Chang, C.-F. (2018). *Exploring factors influencing the willingness to communicate among English-as-a-second language university students* [Tesis doctoral, Universidad de San Francisco]. Theses, Dissertations, Capstones and Projects at USF Scholarship: a digital repository. <https://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1447&context=diss>
- Chomsky, N. (1980). *Studies on semantics in generative grammar*. Mouton de Gruyter.
- Contijoch, M. del C. (Coord.). (2014). *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza*. Fomento Editorial UNAM. <https://doi.org/10.22201/enallt.9786070262623p.2014>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>
- Droste, F. (2013). *Age as factor in language acquisition and learning: Theories, research findings, and consequences for teaching of English as a Foreign Language (EFL)*. GRIN Verlag.
- Elgue-Martini, C. (2005). *Espacio, memoria e identidad: configuraciones en la literatura comparada*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-272. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Sociology Press.

- Horwitz, E. K. & Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Prentice Hall.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1988). *The natural approach: Language acquisition in the Classroom*. Phoenix ELT.
- Lewis, G. & Mol, H. (2013). *Grammar for young learners (Resource books for teachers)*. Oxford University Press.
- Pandey, S. & Kurian, B. J. (2016). Role of teacher's: Helping Slow Learners to Bring Out Hidden Skills. *Journal of Research & Method in Education*, 6(6), 23-26.
- Rodríguez, S. & Smith-Ágreda, J. M. (2003). *Anatomía de los órganos del lenguaje, visión y audición*. Editorial Médica Panamericana.
- Roehr, K. & Ganem-Gutierrez, G. A. (2013). *The metalinguistic dimension in instructed second language learning*. Bloomsbury Academic.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebio*, (41), 207-224. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>
- Valladares Segovia, J. C. (2015). *La ansiedad y su relación con la expresión oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una elaboración de revisión sistemática de la literatura* [Tesis de pregrado, Universidad de Dalarna] DIVA.
- Zakarneh, B., Al-Ramahi, N. & Mahmoud, M. (2020). Challenges of teaching English language classes of slow and fast learners in the United Arab Emirates universities. *International Journal of Higher Education*, 9(1), 256-269. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n1p256>
- Zenotz Iragi, M. V. (2012). Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión. *Filología y Didáctica de la Lengua*, 12, 75-81.