

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

### DE LAS EXPECTATIVAS, REPRESENTACIONES Y REALIDADES DE ALUMNOS Y PROFESORES EN LAS AULAS DE LENGUA EXTRANJERA

Jocely de Deus Pinheiro  
jodedeus@yahoo.es

#### Resumen

El presente artículo es fruto de una madura reflexión personal/profesional acerca de la importancia que tiene la integración de las cuatro habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir) en el proceso de enseñanza/aprendizaje (E/A) de las lenguas extranjeras (LEs) para una comunicación real e intercultural. Consta de **dos partes** que tratan de los siguientes tópicos: en **la primera parte** presento fragmentos de mi diario personal como estudiante de francés como lengua extranjera (LE) y describo algunas de las sensaciones que he experimentado al no percibir la integración de las actividades que realizamos en clase; en **la segunda parte**, presento una reflexión acerca del proceso de E/A de LEs bajo la mirada del enfoque comunicativo.

#### 1. ¡Vaya Gramática!: expectativas y realidades en el aula de LE

10/05/2004 – Lunes - Valladolid/España.

Hoy empecé las clases de francés en un conocido centro de idiomas de Valladolid. Otra vez me confronté a ese maravilloso proceso de aprender una LE; proceso que ya viví cuando estudié inglés y español. Mis clases son de 10:00 a 12:00, somos un total de 9 estudiantes: 5 chicas y 4 chicos. Somos dos extranjeras: una chica de Italia y yo, brasileña. Mi profesora habla francés muy bien (¡pienso que sí aunque yo no comprenda la mitad de lo que dice!). Habla muy rápido y nos explicó todo en francés pero comprendí que teníamos que coger unas fotocopias en la oficina de fotocopias para la segunda clase. También comprendí que íbamos a hacer una actividad que consistía en rellenar una ficha con nuestros datos personales, pero lo haríamos utilizando preguntas en francés. Algunos de mis compañeros no habían comprendido las instrucciones y ella volvió a explicar todo en francés pero, como vio que seguían sin comprender, habló un “ratito” en español y luego volvió al francés. Aprendemos a hacer unas preguntas y las hicimos en parejas para rellenar la ficha. La actividad fue divertida pues conocí un poco acerca de la vida de mis compañeros. Al final, comprendí que hasta luego se dice “*au revoir*” (lo repetí con mucha categoría) y, cuando llegué a casa, estudié mis apuntes con mucho gusto.

14/05/2004 – Viernes – Ávila/España

Hoy no tuvimos clase de francés porque es el puente de la fiesta de San Pedro Regalado en Valladolid, por eso decidí ir a Ávila a pasear, comer un bocadillo de queso con tomate sentada en la hierba mirando esas murallas preciosas y escribir mi diario. ¡Me encanta esta ciudad! Bueno, hoy estoy un poco desmotivada con el francés aunque sólo haya tenido una semana de clases. A lo mejor es el sistema de enseñanza aquí en España – no lo sé: es que yo estaba acostumbrada a las clases en Brasil, donde había mucha interacción entre los estudiantes y la profesora. Aquí, los estudiantes son accesibles pero no existe ese “calor humano” al que estaba acostumbrada. En el primer día hicimos una actividad “muy guay” pero desde entonces ya no hicimos nada de comunicación; usamos muchas fotocopias de gramática y en 4 días de clases ya hemos rellenado un montón de hojas de gramática con una velocidad que me deja agobiada. Nunca consigo terminar de hacer los ejercicios antes de que la profesora empiece a hacer la corrección. Creo que ella piensa que soy un poco lenta. Hicimos una actividad con un vídeo pero el vocabulario era demasiado difícil y la pronunciación también. La profesora pidió que leyéramos, en parejas, el diálogo del vídeo, lo que me resultó fatal pues sólo habíamos escuchado/visto el diálogo dos veces en la tele y asociar los sonidos a lo que estaba escrito fue un desafío. También me resulta muy difícil comprender el vocabulario de los muchos ejercicios de gramática que hacemos: empleo más tiempo en descifrar lo que significan las palabras que en hacer el ejercicio. A veces relleno por “ósmosis” pero no tengo la mínima idea de lo que estoy completando. Tenemos una “*petite pause*” a las 11:00 y es mi momento preferido pues es cuando hablo con mis compañeros y vamos a por un café. Hubo días en que el único momento de charla que tuve con mis compañeros fue en el momento de la “*petite pause*”. Lo peor fue que las cinco chicas, nos quedamos tan entretenidas charlando y conociéndonos que, cuando volvimos a la clase, la profesora ya estaba trabajando con otra hoja de gramática. Sigo estudiando mis apuntes cuando llego a casa pero estoy sin mucha motivación: me acuerdo de cuando estaba en las clases de español – ¡era tan diferente!

17/05/2004 – Lunes - Valladolid/España.

Hoy, la profesora dijo un “*Bonjour*” y después nos avisó que haríamos un dictado de los números. Inmediatamente puso la cinta en el casete y empezó una voz en francés diciendo un montón de números. Cuando conseguí abrir mi cuaderno, coger el bolígrafo y empezar a concentrarme para la tarea, ya estaba la voz en el quinto o sexto número. Yo no me creí que después de un fin de semana de fiesta, la profesora no nos preguntara nada acerca de lo que habíamos hecho y no hiciera ninguna tarea para repasar los contenidos que aprendimos en la primera semana. No hay lo que en inglés llamamos “*warm-up*”; ella llegó y empezó directamente con el contenido. Después del dictado la profesora nos pidió que comparáramos nuestros dictados con el del compañero de al lado (siempre trabajo con la misma chica que se sienta a mi lado) pero esa orden no fue completamente comprendida por nosotros. Me percibo un poco lenta en estas clases: es como si tardara más que los otros estudiantes en hacer las cosas y comprender lo que quiere la profesora. Percibí que algunos también estaban perdidos como yo, pero nadie parecía estar molesto con la situación. Menos mal que me acordaba bien de los números y acerté la mayor parte. Después de la corrección, la profesora nos dijo que sacáramos la hoja número “X” para los ejercicios de gramática. Más ejercicios de gramática: ¡vaya gramática! La curiosidad que tengo es la siguiente: ¿por qué los estudiantes no hacen preguntas y no dicen que no comprenden lo que explica la profesora? Me da vergüenza preguntar tanto y hoy percibí que la profesora piensa que soy poco lista: es que, cuando no comprendo, siempre pregunto pero, como ella habla en francés todo el tiempo y habla muy rápido, yo sigo sin comprender incluso cuando ella explica otra vez. Entonces al final le digo que “*oui*”, que comprendí porque no quiero parecer más tonta de lo que ya me siento pero, la verdad es que muchas veces no he comprendido del todo. A veces pregunto a mis compañeros en voz bajita cuando la profesora está escribiendo en la

pizarra. Hoy pasó algo que hizo que se diera cuenta de que yo no era la única lenta y, después de dos tentativas de explicaciones en francés, nos explicó lo de las tildes utilizando el español. El momento más esperado sigue siendo el del café, cuando bajamos para charlar. ¿Sabe lo que percibí? Que nosotras, las chicas que siempre bajamos juntas, intentamos hablar un poco de lo que hemos visto en los ejercicios de gramática. Mañana debemos llevar una cinta porque vamos al laboratorio.

#### 18/05/2004 – Martes – Valladolid/España

Hoy fuimos al laboratorio pero me olvidé de llevar la cinta aunque la había comprado. ¡Nunca había estado en un laboratorio tan moderno! La profesora explicó todo lo que haríamos en francés y comprendí lo esencial, pero tuve que preguntar cómo hacer para manejar algunos de los botones y grabar mi propia voz. Ella me contestó en francés y yo comprendí porque utilizó el lenguaje corporal apretando los botones para que yo lo viera. ¡Me encantó hacer las tareas, sobre todo escuchar el dialogo del chico que se apuntó a un “*bici club*”! Escuché el diálogo muchas veces antes de grabar mi propia voz leyendo. En nuestras clases, la profesora nos pide que leamos en voz alta pero yo echo de menos hacer algún tipo de repetición o escuchar más veces el texto antes de intentar leerlo. Me siento insegura al leer en voz alta, me gustaría poder escuchar más los diálogos, por eso, me encantó el laboratorio. Me encantó tanto y me concentré de tal forma, que no me di cuenta de que los otros estudiantes ya habían salido. Cuando la profesora vino a llamarme, fue cuando me di cuenta que ella había escrito en la pizarra las respuestas de los ejercicios de comprensión auditiva. Bajé entonces para la hora de la alegría: la “*petite pause*”. Aprender francés me está resultando más difícil que lo que fue aprender el inglés y el español. Después de la “*petite pause*”, trabajamos con las malditas hojas de gramática pero, después, tuvimos un momento de mucha alegría cuando la profesora hizo una actividad con los adjetivos, en donde teníamos que describir personas o monumentos famosos. Jugamos a adivinarlos y lo pasamos de maravilla, pues, intentamos hablar unos con los otros y hacer preguntas, o sea, estábamos comunicando de verdad con la finalidad de adivinar. ¡Fenomenal! Cuando terminamos la actividad, la profesora nos dijo, en español, que en el nivel de principiantes no se puede hacer muchas más cosas que enseñar vocabulario y gramática y añadió que, cuando estuviéramos en el nivel intermedio y supiéramos la gramática básica y más vocabulario, podríamos hacer actividades de conversación. Ella nos pidió paciencia y un chico añadió con mucha gracia “*c’est la vie*” y todos contestaron con una sonrisa, menos yo. Mientras que escuchaba eso, el “gusano” que vive dentro de mi cabeza y que siempre me trae a la memoria los principios de la enseñanza comunicativa de LEs temblaba de tristeza porque él sabe que “*ce n’est pas la vie*” y que se pueden enseñar las LEs con mucha comunicación, con juegos, con actividades dinámicas, con medios adecuados al nivel de los estudiantes, mezclando la L1 y la LE para que los estudiantes no se sientan frustrados. No me deja en paz este “gusano” de tanto hacerme reflexionar acerca de mis clases y de mi profesora. A lo mejor es ese “gusano” el que no me deja concentrar y aprender como debería ser.

#### 31/05/2004 – Martes - Valladolid/España

Hoy llegué con un retraso de 10 minutos a la clase y mis compañeros estaban rellenando una hoja de gramática, acerca de los verbos. Luego cogí el ritmo. La profesora llevaba las uñas de los pies pintadas de rojo y estaba muy bonita y yo me fijé en eso más que en la corrección de los verbos. Hoy percibo que la profesora es muy amable aunque lleve las clases con una fuerte tensión. Empieza de modo seco, pero después se va acercando un poco más; quizá es muy tímida. Bueno, después de la hoja de verbos, la profesora nos dió otra hoja, pero esta era de vocabulario de las partes del cuerpo. Aprendimos el vocabulario y nos pusimos en parejas para rellenar los ejercicios. Hoy, por primera vez, y porque llegué tarde, me senté al lado de uno de los chicos. Es que los chicos siempre se sientan a un lado y las chicas en el otro. Mi compañero y yo tardamos mucho en terminar la tarea y cuando la profesora anunció

la corrección, yo, instintivamente, dije “espera pues no hemos terminado”. Pienso que por haber vivido ya eso tantas otras veces, sin darme cuenta, mi inconsciente habló en voz alta. La profesora me miró con sorpresa y se quedó unos segundos en silencio pero luego empezó a corregir sin que hubiéramos terminado. Mi compañero y yo nos sentimos un poco frustrados y nos miramos mutuamente para compartir nuestra frustración porque queríamos terminar la tarea. ¿Por qué tanta prisa? ¿No comprende la profesora que algunos llevan más tiempo en procesar el conocimiento y aprender? Cuando la profesora anunció la “*petite pause*”, pedí que nos juntáramos para echarnos unas fotos: ¡fue una alegría hacerlas! Después del intervalo, aprendimos a hacer descripciones y elegimos personas famosas para describir. Mi persona famosa fue Doña Leticia Ortiz y mis compañeros hacían preguntas utilizando el vocabulario que aprendimos para adivinar quién era la persona elegida. ¡Nos lo pasamos de maravilla! Después de eso, la profesora nos pidió que hiciéramos una descripción oral de nuestra propia persona pero no lo pidió a todos solamente a algunos y a mí no me tocó hacerlo pero, cuando noté que ella iba a cambiar de actividad, le pedí describir a una persona especial. Ella, me miró con sorpresa, calló un segundo y dijo que sí. Entonces empecé<sup>1</sup>: “*C’est es une educateure. Les cheveux sont court et roex. Les yeux sont mairon et expressive. Est petit et belle. Port un pantalon et un t-shirt y les ongles de pied rouge. C’est amable et parle français tres bien.*” Ella se puso roja al percibir que yo la estaba describiendo. Fue un momento de alegría y relajación. Pienso que el sistema aquí no está acostumbrado a la espontaneidad de los estudiantes. Hay mucha tensión en las clases: los roles están muy marcados y la autoridad del profesor es muy “fuerte”. Después de las risas con mi descripción llena de errores, pasamos a otra actividad pero el vocabulario era “*très difficile*” pues hablaba de unos osos y yo no comprendí muy bien porque además confundí OSOS con HUESOS, puesto que, en portugués, mi L1, la palabra HUESOS, se escribe OSSOS. ¡Qué lío en mi cabeza! Al final de la clase, la profesora nos hizo preguntas personales y nos animamos intentando contestar todo en francés. Siempre nos sentimos ilusionados cuando tenemos oportunidad de practicar de modo oral. Lo que no comprendo es ¿por qué no se planteó un curso en el que los contenidos y las habilidades estén en contextos relevantes y conectados?

## 02/06/2004 – Martes - Valladolid/España

Estamos en la mitad de nuestro curso. Ya hemos hecho un montón de actividades y ya casi no hay más hojas de gramática; a lo mejor la profesora nos va a dar otras. Estos últimos días no tuve muchas ganas de escribir; pienso que me falta motivación para el francés. La verdad es que vine muy motivada pero el modo en como las clases se desarrollan me ha cortado un poco. De las actividades que hemos hecho, me encantó hacer la composición acerca de mi familia y me encantó dibujarla como pidió la profesora. Siempre me alegro cuando veo que estamos produciendo con la LE pues sé que así sí que se aprende. Estoy harta de rellenar hojas de gramática y vocabulario descontextualizados. En un momento dado estamos con los adjetivos y minutos después pasamos a unos verbos reflexivos: o sea, contenidos sin ninguna relación funcional. Y así vamos con las hojas... Me gusta cuando vemos una secuencia de video o cuando la profesora trae los manuales en donde vemos figuras en colores y actividades con más contextos. Las fotocopias son muy aburridas. ¡Me gustan los colores y los dibujos pues me ayudan a aprender! Mi pregunta es: ¿por qué diseñar un curso de 80 horas de nivel inicial básicamente con fotocopias de gramática y vocabulario? ¿Por qué no se puede pensar en algo más comunicativo? Me gustó la canción que escuchamos ayer en el laboratorio y la actividad de describir personas. Me sorprendió ver un estudiante cuestionar uno de los ejercicios que hicimos por decir que en la vida real no hablamos/contestamos como nos proponía la tarea. La profesora le dijo que el ejercicio era simplemente una excusa para que tuviéramos la oportunidad de utilizar tal estructura y que, estaba de acuerdo con el estudiante porque en realidad, no la usaríamos en la vida real. A veces preguntamos acerca de la vida en Francia y, cuando la profesora habla de cómo es Francia, de las costumbres, de

---

<sup>1</sup> Transcripción original.

la gente, etc., nos quedamos maravillados y sentimos que ella también. Son los únicos momentos en que se permite hablar español “sin sentimiento de culpa”. Hay un cambio de estado de ánimo: la profesora que llega, dice “*bonjour*” sin ninguna sonrisa, sin ningún “*warm-up*” para el inicio de las clases y que nos pide cojamos la hoja numero XX, no es la misma que **habla con su corazón** acerca de Francia. Mi profesora es amable pero es como si no pudiera demostrarlo, es como si tuviera que mantener una postura más distante, como que no pudiera ser compañera. Tiene prisa para hacer las hojas de gramática, no ve que muchas veces no hemos terminado de rellenarlas y ya empieza a corregirlas, nos corrige de modo frío, con poco afecto, nos habla de la entrega de las tareas que hacemos en casa y de los exámenes de un modo seco y además nos dijo que es imposible que un estudiante de nivel 1 tenga una calificación máxima en la parte oral. Hamlet se preguntaba: ¿ser o no ser? y yo me pregunto: ¿continuar o no continuar con las clases de francés? Deseo mucho aprenderlo pero me siento un poco frustrada en mis expectativas y no me gusta sentirme como una tonta en las clases y no ver mi ritmo y estilo de aprendizaje valorado. ¿Por qué tanta prisa cuando solamente los más rápidos han terminado sus tareas y hay otros que todavía no? ¿Será que estas malditas hojas de gramática van, como por arte de magia, a sufrir una metamorfosis y nos van a convertir en hablantes de francés? Estoy segura que no...

10/06/2004 –Jueves- Valladolid/España

Decidí que no voy más a las clases de francés. Mi motivación se marchó a algún otro sitio pues ya no está más en mí. A lo mejor se la llevó “el gusano”. ¡No lo sé! Me dió una pena muy grande pues me llamaron mis compañeras de clase al móvil y me dejaron un mensaje en francés. No comprendí mucho el mensaje pero las eché muchísimo de menos y sentí un hueco en mi corazón.

## 2. ¿“*c’est la vie*” o “*ce n’est pas la vie*”? : las representaciones y realidades objeto de interrogación

¿Por qué estudiantes de todo el mundo quieren/necesitan hablar, escuchar, escribir y leer en LEs? “*Escuchamos, hablamos, leemos y escribimos para conseguir algo, y ese algo dirige y modula nuestra actividad*” (Solé, 1994:6). En general, cuando los estudiantes adultos se apuntan a un curso de idiomas, tienen una motivación (interna o externa) que impulsa su aprendizaje; unos porque lo necesitan por sus trabajos, otros por sus estudios, otros porque les gusta viajar, aprender idiomas e interaccionar con personas de otras nacionalidades, etc. Sin embargo, los cursos de idiomas y los profesores también tienen su “filosofía” o, mejor dicho, su enfoque de enseñanza aunque muchas veces no lo pongan de manifiesto o no hagan en las escuelas/cursos de idiomas una reflexión acerca del tema. Cuando la “filosofía” del curso no coincide con las expectativas de los estudiantes, se puede generar lo que llamamos **frustración**. Según el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia:

**Frustración:** (del lat. Frustratio) f. Acción y efecto de frustrar o frustrarse.

**Frustráneo:** adj. Que no produce el efecto apetecido.

**Frustrar:** (del Lat. Frustrāre) tr. 1) Privar a uno de lo que esperaba. 2) Dejar sin efecto, malograr un intento. 3) Dejar sin efecto un propósito contra la intención del que procura realizarlo.

**Frustratario:** (del Lat. Frustratorius) adj. Que hace frustrar o frustrarse una cosa.

¿Qué puede ser más frustrante para un estudiante que llega a un curso para aprender a comunicarse en un idioma y no aprender a hacerlo de modo real y eficaz? ¿Qué puede ser más frustrante para un estudiante que quiere comunicarse con sus compañeros de clase y tener que estar horas y días seguidos rellenando hojas de gramática y vocabulario? ¿Qué puede ser más frustrante que percibir la decadencia de la motivación interna de un estudiante

para el aprendizaje debido a un tipo de mecanismo de aula que propone tareas sin un sentido pragmático de sus contenidos y que no valora los diferentes estilos de aprendizaje?

The 1960s and 1970s witnessed a number of changes in society which led to a re-thinking of the goals of language teaching and learning, and thereby of the role which the classroom was meant to play in the teaching-learning process. First, the growth in international exchanges led to an increase in the demand for language teaching and greater concern with the development of practically relevant communicative skills. The vision of the language as a linguistic system thus came to be challenged by visions of language as a means of communication and self-expression. This led to consideration of the way in which the classroom could best support the furtherance of the new set of goals which were being set for language teaching. In addition to this, there were calls for more learner-centred and democratic forms of classroom interaction in which learners' needs and preferences were given greater attention in educational planning. These trends may be seen in the move towards more experiential forms of learning and a greater concern with the role of students' affective involvement in the learning process. (Tudor, 2001:111)

En pleno siglo XXI ya no se concibe un modelo de E/A de LEs que no esté centrado en el estudiante, tampoco se concibe una enseñanza que no perciba la lengua como medio de comunicación y expresión real para un mundo real. Para que haya un aprendizaje eficaz en el área de las LEs, es necesario que las habilidades sean aprendidas y desarrolladas de modo integrado pues, en la vida real, las utilizamos de modo integrado.

Hablar de lengua es hablar de comunicación, de instrumento que permite explorar los ámbitos de la cultura y de herramienta que organiza y ordena nuestro pensamiento, nuestra actividad y, en buena medida, la dos demás. (Solé, 1994:5)

¿Es aceptable que en un aula en donde se imparten clases de LEs, los estudiantes no se comuniquen? ¿Es aceptable que en una clase de comunicación y expresión en LEs estudiantes y profesores no consigan completar el proceso de comunicación debido al "mito" de que si el profesor habla la L1 en el aula, los estudiantes no van aprender a pensar en la LE? ¿Cómo desarrollarán los estudiantes una interlengua y llegarán a ser hablantes con fluidez y eficacia si no hay práctica de comunicación real en las clases de LEs?

Mientras que los profesores no reflexionen acerca de sus creencias y actitudes y mientras no integren las cuatro habilidades, es posible que algunos de los estudiantes seguirán sufriendo sensaciones de frustración. Es común encontrarnos con alumnos de LEs que estudian idiomas desde hace muchos años y que, sin embargo, afirman no estar capacitados para comunicar de forma fluida en el idioma. Muchos estudiantes creen que sólo es posible aprender una LE si uno se marcha a vivir al país de la lengua objeto de estudio y muchos profesores lo refuerzan. ¿No estaremos nosotros, profesores de LEs, testimoniando nuestra propia incapacidad profesional al insistir en esta creencia y en este modelo de E/A?

A major criticism made in the 1960s and 1970s of the then current approaches to language teaching was that they provided students with knowledge of the target language (TL), but not necessarily with the ability to use this language for communicative purposes. In other words, traditional approaches did not present language as a communicative tool and provided inadequate practice in the integrated use of the language for communicative purposes. The increased need for pragmatic language skills led to a demand that a stronger link be created between classroom

learning and communicative language use, with the goal of making the classroom a meaningful preparation for 'real world' communication. (Tudor, 2001:112)

El cambio en el modo de enseñar las LEs pasa por un cambio en el modo como la comunidad educativa pase a percibir el espacio que es el aula, y los roles que desempeñan profesores, estudiantes y materiales. **Interacción e igualdad son las palabras-clave.**

[Interaction is...] All manner of behaviour in which individuals and groups act upon each other. The essential characteristic is reciprocity in actions and responses in an infinite variety of relationships; verbal and non-verbal, conscious and unconscious, enduring and casual. Interaction is seen as a continually emerging process, as communication in its inclusive sense. (Simpson e Galbo *apud* Bartlett, 1990:204)

Estamos hablando de personas: personas que se reúnen e interaccionan con una finalidad muy específica – APRENDER JUNTAS. Pero el hecho de que estén juntas para aprender no significa que todas tengan los mismos mecanismos y estilos de aprendizaje y el profesor necesita tener conciencia de ello y planificar sus clases de modo que todos tengan sus mecanismos y estilos valorados. “*Teaching is essentially an interactive process among a group of people learning in a social setting usually described as ‘the classroom’*” (Bartlett, 1990:203-204). ¿Qué mensaje están transmitiendo los profesores a sus estudiantes cuando, incluso dándose cuenta de que algunos no han logrado comprender o terminar sus tareas, siguen adelante? ¿Qué mensaje está transmitiendo un estudiante cuando dice “¡espera pues no hemos terminado!”? ¿Y cómo se siente ese mismo estudiante al percibir que su profesor no le hace caso? ¿Qué modelo socio-político estamos promocionando en nuestras aulas: un modelo según el cual sólo los más rápidos y listos tienen voz, o un modelo en el que TODOS son valorados? Estamos tratando de educar a personas y eso implica situarlas en el centro de este proceso, no al margen. Hay que ponerlas a TODAS en el centro y no sólo a las que se muestren más listas o de procesamiento más rápido. La mente humana no es un procesador *PENTIUM* que, necesariamente, tenga que contestar en cuestión de segundos para comprobar su eficacia. Ya no se concibe al profesor eficaz de LE como simplemente aquél que tenga mucho conocimiento sobre las formas y reglas lingüísticas, sino el que conozca y estimule las motivaciones que aporten cada uno de sus estudiantes para querer aprender. Este profesional docente necesita conocer cómo funciona el proceso de aprender y necesita desarrollar medios de interaccionar con los diferentes tipos de estudiantes estimulándoles a querer aprender cada vez más y mejor.

A good teacher is a gardener of dreams and a good school is a place where the dreams of all these little seeds can grow helped by the knowledge and patience of the gardeners who, above all, believed and worked hard for these dreams to come true. (...) If I have 20 students in my class, this might mean a couple of future moms, dads, mayors, doctors, teachers, engineers, bank clerks, shop assistants, bakers, bus drivers, models, singers, actors, etc... All of them have dreams and I have no right to judge whose dream is more important. Neither can I associate the potential my students have due **ONLY** to their grades and/or to their participation in class. (de Deus, 2001)

La vida en una aula de LE puede ser diferente de la que fue descrita al comienzo de este artículo. Así es que digo “*ce n’est pas la vie*”.

### 3. A modo de conclusión

Cuando una persona va al extranjero y necesita hacer una llamada telefónica y apuntar algún tipo de información utiliza las habilidades integradas o sea, habla, escucha, escribe la

información y lee lo que escribió y todo con una función, un motivo. El desafío de la escuela moderna es convertir el espacio “artificial” de las aulas en verdaderos sitios de comunicación y a sus “habitantes” en personas que se comunican con finalidades lo más próximas posible a la realidad. Cuando las personas se comunican, en general, lo hacen porque tienen una necesidad; así es que las clases de comunicación en LEs necesitan ser planteadas de modo que propongan situaciones y tareas que tengan un significado comunicativo para los estudiantes, aunque los estudiantes sean principiantes en el aprendizaje del idioma. Hojas de gramática y vocabulario descontextualizados, no se convierten de modo mágico en habilidad de comunicación después de un determinado tiempo. Las personas se comunican con personas distintas cada día; no sólo con las mismas; así es que en las clases de LEs, los estudiantes deben de ser estimulados a trabajar con personas diferentes en situaciones diferentes y con la mayor cantidad posible de tipos de materiales. La vida es dinámica, la comunicación también lo es y así debe de ser el proceso E/A de LEs. Si queremos preparar a nuestros estudiantes para que puedan utilizar las LEs en la vida real, debemos facilitarles una **EXPERIENCIA VIVA DE LAS LEs**, pues, como dijo de Carl Rogers:

Experience is, for me, the highest authority. The touchstone of validity is my own experience. No other person's ideas, and none of my own ideas, are as authoritative as my experience. It is to experience that I must return again and again, to discover a closer approximation to truth as it is in the process of becoming in me. Neither the Bible nor the prophets neither Freud nor research --neither the revelations of God nor man -- can take precedence over my own direct experience. (Rogers, *apud* de Deus, *ibid*:196)

### Bibliografía

- BARTLETT, Leo (1990) “*Teacher development through reflective teaching*”. En RICHARDS, Jack C. & NUNAN, David. *Second Language Teacher Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DE DEUS, Jocely. (2002) *The Gardener of Dreams*. En The Fun Farm [www.teflfarm.com](http://www.teflfarm.com)
- DE DEUS, Jocely. (2004) Self-Observation: a teacher development approach. *En GLOSAS DIDÁCTICAS* ISSN: 1576-7809 Nº 11, PRIMAVERA 2004. [www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/primera.html](http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/primera.html) (consulta a página web hecha el 01/05/2004)
- SOLÉ, Isabel. (1994) “*Aprender a usar a lengua – Implicaciones para la enseñanza*”. En *Aula*, #26, mayo, pp.5-10.
- TUDOR, Ian (2001) *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge Language Teaching Library - Cambridge