

DIDÁCTICA DE LA EMOCIÓN:
DE LA INVESTIGACIÓN
AL AULA DE ELE

JAVIER ÁVILA
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
COORDINADOR

Presentación	3
Carmen Toscano Fuentes y Analí Fernández Corbacho <i>Una enseñanza reflexiva: aspectos cognitivos y afectivos que mejoran el rendimiento en el aula de ELE</i>	6
Beatriz Tapiador Hernández y M. Carmen Fonseca Mora <i>El uso de la música para el desarrollo de la fluidez lectora: Motivación y Cognición</i>	27
Fernando D. Rubio-Alcalá <i>La autoestima y la ansiedad en la clase de español como lengua extranjera</i>	47
Jane Arnold Morgan y Concha Julián de Vega <i>Facilitando la expresión oral y la interacción en la clase de español como L2</i>	62
Javier Ávila y J.M. Foncubierta <i>Imagen mental, alfabetización visual y estrategias afectivas</i>	76
Antonia Domínguez-Miguela <i>Escritura cooperativa en el aula de ELE</i>	95
Sonia Casal y Begoña Hurtado <i>El eneagrama como instrumento para la creación de grupos cooperativos efectivos en el aula de ELE</i>	112
Nuria Vaquero Ibarra y Amanda Suárez López <i>La introducción del componente de aprendizaje a través de espacios paralelos al desarrollo del curso, abiertos al reto, a la reflexión y al juego</i>	127
José María Rodríguez Santos <i>Integración afectiva y efectiva de la tecnología en el aula de segundas lenguas</i>	156

PRESENTACIÓN

JAVIER ÁVILA

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

"Aunque nada cambie, si yo cambio, todo cambia. "

Honoré de Balzac

El aprendizaje implica cambio, ya sea en la estructura de los esquemas mentales (Rumelhart, 1975 y Rumelhart, & Ortony, 1977), los marcos (Minsky, 1975), los scripts (Schank & Abelson, 1977, 1995) o las sinapsis neurológicas que posibilitan la conexión neuronal (Zull, 2002 y Mora, 2013). Este cambio no ocurre por generación espontánea, sino que depende en gran medida del entorno donde la experiencia ocurra. Draganski et al. 2004 demostraron cómo el aprendizaje modifica las estructuras sinápticas del cerebro. Dos explicaciones se ofrecen para entender estos cambios: práctica y emoción. La práctica hace que las neuronas se activen con frecuencia, se desarrollen y se conecten entre sí creando sinapsis y modificando las estructuras neuronales, es decir, el aprendizaje. Este proceso de conexión necesita de la emoción y sus componentes químicos (dopamina, serotonina, adrenalina) para cambiar la fuerza de las sinapsis y la estructura misma de las redes neuronales.

El aprendizaje se conecta con la emoción cuando, durante el proceso, podemos percibir que la experiencia de aprender es rica sensorialmente e implica al alumno no sólo de cuello para arriba, sino en su dimensión cognitiva, afectiva y física. Esta premisa es en la que se basa este monográfico sobre cómo emocionar y mejorar el aprendizaje del alumnado de ELE. Las imágenes, el movimiento, las dinámicas de aula, la musicalidad, la música, y demás elementos participan de esta conexión experiencial tan relevante en el caso de una LE, donde distintos factores afectivos inciden en su aprendizaje. Entre estos factores destaca la motivación, el factor clave en el aprendizaje, el centro catalizador del proceso afectivo que conduce la orquesta y a la vez se resiente de cualquier entropía en el resto de instrumentos.

Toscano y Fernández contribuyen en su artículo con el análisis de elementos motivadores en el aula de ELE a partir de la Teoría de las Inteligencias Múltiples mientras que Tapiador y Fonseca se centran en música y emociones como elementos determinantes en el aprendizaje de español de alumnado universitario italiano. Se subraya la importancia de la música, que incide en lo emocional y en lo cognitivo para desarrollar la fluidez lectora en una lengua extranjera. Íntimamente relacionados también con la motivación y la pérdida de la misma están los factores que analiza Rubio: la autoestima y la ansiedad lingüística. Difícilmente podemos imaginar alumnos motivados ansiosos o con baja autoestima. La piedra angular del desarrollo de la competencia comunicativa se encuentra en la interacción oral en la clase de ELE, donde la consideración de la dimensión afectiva resulta, como afirman Arnold y Julián, imprescindible. Interacción implica volición y autonomía por parte del sujeto agente, y la destreza oral necesitará que se encuentre

relajado, que sepa reducir su ansiedad, y que sepa cómo hacer buen uso de su voz y de la prosodia de la lengua extranjera.

Hay constituyentes claves del pensamiento humano que están cargados de emoción. Este es el caso de las imágenes mentales que analizan Ávila y Foncubierta. La imagen mental posee una relación simbiótica con el afecto donde ambos se benefician del buen hacer del otro. La neuroimagen nos ha revelado en los últimos tiempos que la imagen mental funciona como elemento basal del pensamiento y del conocimiento humano. El artículo de Ávila y Foncubierta toma esta realidad como punto de partida y la combina con la importancia de la imagen que nos rodea, el código visual cobra tanta importancia como el verbal en el sistema de comunicación humana. Nos interesa pues desde el aula de idiomas reconocer el potencial de la imagen percibida, física, y aumentarlo desde su interacción con la imagen mental. Tanto la imagen física como la mental apelan al componente afectivo del procesamiento de la información, las estrategias afectivas establecen una relación virtuosa con ambos tipos de imagen que se traduce en un beneficio cognitivo que puede tener implicaciones positivas en el aprendizaje de las lenguas. La imagen mental está íntimamente ligada al discurso interior, a nuestro monólogo lingüístico que articula el conocimiento del mundo (Vigotsky, 1960; Luria, 1959). Este discurso es el vehículo de nuestra identidad personal, pero puede hacerse público y social manifestando nuestras imágenes en palabras. Potenciamos este aspecto social del lenguaje al plantear dinámicas cooperativas, actividades en las que es necesario cooperar lingüísticamente para implementarlas.

“Nadie sabe más que todos juntos”, este principio organizativo básico opera también en el aprendizaje de una lengua, nadie aprende más que todos juntos. Casal y Hurtado proponen en su artículo la creación de grupos cooperativos con el eneagrama como herramienta. Según estas autoras, el eneagrama permite resolver uno de los problemas de los grupos cooperativos, el de su creación. Por ello, toman como punto de partida los rasgos de personalidad del alumnado. Ahondando en la cooperación en el aula de lengua extranjera, Domínguez muestra en su contribución cómo sacar partido del potencial de la cooperación en la escritura y alude al aprendizaje tele-colaborativo. Vaquero y Suárez nos enseñan a jugar en grupo para aprender español, creando espacios paralelos al desarrollo del curso y expandiendo el concepto de aula, derribando muros e integrando la meta-reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje en la dinámica de aula. El juego es relevante porque involucra lo emocional y puede incidir en el control de las emociones, lo que nos permite colocarlas en su punto efectivo.

El humanizar la experiencia de aprendizaje de lenguas con enfoque en la comunicación y desde la atención al afecto nos hace considerar también la competencia digital. Los medios técnicos son instrumentos que favorecen la comunicación, la interacción a niveles más globales y colaborativos. Teniendo en cuenta la revolución 2.0 y el alumno como “prosumidor”, José María Rodríguez propone también jugar usando la tecnología, incluyéndola en la dinámica de clase como un elemento de conexión, de unión y de trabajo en equipo que afecta la formación integral del alumnado.

La emoción es un elemento unido a la vida. Cuando los materiales, los recursos y los procedimientos que empleamos en el aula consiguen conectar con el sujeto que aprende

es porque aparece la sensación emocional de la experiencia: lo vivido. Aquello que permite sustituir el esfuerzo de las tareas de memorización por el disfrute de las experiencias memorables, y que hace que consigamos recordar más fácilmente aquello sobre lo que tratamos de poner los cinco sentidos, precisamente, porque aparece un sexto elemento: la emoción con que canalizamos la experiencia de aprender. El profesor que cuida de los factores afectivos que participan del aprendizaje, es un docente que reflexiona y conoce de la importancia de ese “pegamento emocional” que une el conocimiento con la experiencia y que constituye la base del deseo de aprender y de seguir aprendiendo. ¿Por qué recordamos a un profesor de primaria después de cuarenta años estudiando? Probablemente, porque se preocupaba por nosotros, porque buscaba que aprendiéramos, porque quería que fuéramos felices. Así nos gustaría que se nos recordara: motivando, facilitando, creando comunidades de aprendizaje basados en la interacción, en la formación no solo lingüística sino vital del alumnado.

TOSCANO-FUENTES, CARMEN
FERNÁNDEZ-CORBACHO, ANALÍ

UNIVERSIDAD DE HUELVA

UNA ENSEÑANZA REFLEXIVA: ASPECTOS COGNITIVOS Y AFECTIVOS QUE MEJORAN EL RENDIMIENTO EN EL AULA DE ELE

BIODATA

CARMEN TOSCANO-FUENTES es miembro del grupo de investigación *Enseñanza de lenguas: dimensión afectiva (Hum657) - Research in Affective Language Learning (REALL)*. Es maestra en el CEIP Príncipe de España (Huelva) y profesora asociada en la Universidad de Huelva. Su actividad docente e investigadora se centra en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

ANALÍ FERNÁNDEZ-CORBACHO es miembro del grupo de investigación *Enseñanza de lenguas: dimensión afectiva (Hum657) - Research in Affective Language Learning (REALL)*. Actualmente es profesora en la Universidad de Huelva. Su actividad docente e investigadora se centra en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

RESUMEN

Parte de la labor de un docente reflexivo es conocer tanto a sus estudiantes como a uno mismo. Existen innumerables factores cognitivos y afectivos que diferencian a nuestro alumnado y que afectan a su proceso de aprendizaje, siendo responsables, en gran medida, del éxito o fracaso de nuestras clases de lengua extranjera. Conocerlos y saber adaptarse a sus necesidades es un paso indispensable para crear un entorno de enseñanza propicio y promover la participación activa. Del mismo modo, ser consciente de nuestra forma de enseñar nos permite identificar elementos susceptibles de mejora. A través de la observación de dos aulas de estudiantes ingleses de secundaria que estudian español como lengua extranjera se analiza el tipo de actividades y la dinámica de clase de las profesoras, además de las reacciones, comportamiento y motivación del alumnado. Los resultados de los cuestionarios de Inteligencias Múltiples han permitido conocer las preferencias de estudiantes y docentes, así como comprobar la adecuación de las actividades de clase para estos dos grupos. Posteriores entrevistas con las profesoras ayudan a comprobar el nivel de reflexión docente y su repercusión en el aula.

PALABRAS CLAVE: diferencias individuales, enseñanza reflexiva, motivación

ABSTRACT

One of the reflective teacher's tasks is to know her students as well as herself. Many cognitive and affective factors influence students' learning process; the success or failure of our FL classes depends to a great extent on accounting for them. It is necessary to get to know our students and adapt our teaching to their needs in order to create adequate learning environment and to promote learners' active participation. Likewise, being conscious of our teaching style makes it possible to identify potential problematic aspects that need to be improved. Two groups of English learners of Spanish FL were observed; class activities, teachers' dynamics and students' reaction, behavior and motivation were analyzed. Multiple Intelligences questionnaire results let us know learners' and teachers' preferences; and the suitability of class activities for both groups. The level of the professors' teaching reflection and how it affects class dynamics is also explored through subsequent individual interviews.

KEY WORDS: individual differences, reflective teaching, motivation

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación de la práctica docente tiene como objetivo conseguir la mejora de la educación y aprendizaje del alumnado del que se espera que alcance ciertos estándares. Para que esto sea posible el profesorado también tiene que conseguir un nivel del desarrollo satisfactorio de sus competencias docentes. Los estudios de evaluación de la labor docente ponen de manifiesto que muchos profesores repiten los mismos errores año tras año si no pasan por un proceso de reflexión crítica de su trabajo. Pues la experiencia no lo es todo, y por tanto no garantiza una enseñanza de calidad (Alarcón, 2006; Richards & Lockhart, 2007).

Parte de la labor de un docente reflexivo es conocer a sus estudiantes para poder ofrecer una enseñanza lo más personalizada posible; así como conocerse a sí mismo para no condicionar la forma de enseñar según sus propias preferencias, favoreciendo a aquellos estudiantes que las compartan. Algunas teorías, como las Inteligencias Múltiples, ofrecen marcos para el desarrollo de actividades adaptadas a las preferencias y habilidades del alumnado, lo que ha favorecido su popularidad entre el profesorado y ha influido en la enseñanza de lenguas extranjeras (Fonseca, 2002). Dos de las inteligencias identificadas por Gardner (1983, 1993), la intrapersonal y la interpersonal están íntimamente relacionadas con los factores afectivos, muy en boga en las últimas décadas y con la inteligencia emocional tan necesaria en la formación y práctica docente.

A partir de la administración de un cuestionario de Inteligencias Múltiples y de la observación de dos aulas de español como lengua extranjera (ELE) se hace una reflexión sobre algunos aspectos de la labor docente que favorecen un clima positivo y mejoran el comportamiento y la motivación de los estudiantes. Se analizan las actividades que se llevan a cabo y la relación entre el tipo de inteligencias que se trabajan en el aula y las preferencias del alumnado. También se hace hincapié en la necesidad de promover la reflexión del profesorado ELE sobre su práctica docente y de facilitarles herramientas de autoevaluación.

2. REFLEXIÓN DOCENTE

La práctica docente está relacionada en gran medida con nuestras creencias sobre cómo enseñar. Estas a su vez presentan una estrecha relación con la forma en la que nos han enseñado a nosotros, es decir, con nuestra experiencia como aprendices de una LE (Richards & Lockhart, 2007). Esto no sería un problema si hemos tenido una experiencia de aprendizaje rica y satisfactoria; en caso contrario, nuestros estudiantes correrían el riesgo de sufrir lo mismo que nosotros. Sin embargo, muchos docentes no son conscientes de sus inclinaciones o preferencias, ni tampoco de la necesidad de autoevaluarse. Actualmente la evaluación del profesorado está situada entre dos enfoques: la búsqueda de la mejora interna y desarrollo profesional, y el control de resultados obtenidos (Bolívar, 2008:60). Aunque no son mutuamente excluyentes, el enfoque que aquí adoptamos es el de una evaluación formativa que permita al docente

mejorar su labor educativa. Es decir, una enseñanza acompañada de un profundo ejercicio de reflexión. Tal y como Richards y Lockhart (2007:4) afirman:

Critical reflection involves examining teaching experiences as a basis for evaluation and decision making and as a source for change (Bartlett 1990; Wallace 1991). It involves posing questions about how and why things are the way they are, what value systems they represent, what alternatives might be available, and what the limitations are of doing things one way as opposed to another.

Por tanto, la reflexión crítica permite al profesorado ser consciente de su proceso de enseñanza hasta el punto de sentirse más seguro de introducir cambios que mejoren su labor docente.

Tras la revisión de la literatura sobre el tema, Smith (2011) propone cuatro categorías dentro del proceso de reflexión del docente: personal, interpersonal, contextual y crítica. La reflexión personal implica el registro de las propias percepciones, opiniones, reacciones y comportamientos relativos a un tema. Se describe como una auto-inspección, reflexión personal y conciencia de uno mismo. En segundo lugar, la reflexión interpersonal se centra en las relaciones del profesor-estudiante, teniendo un papel crucial las dinámicas de grupo, donde la disciplina y las formas de trabajo varían según el contexto. Es importante también la profesionalidad y las interacciones grupales. La reflexión contextual hace referencia a la incorporación de los conceptos, teorías y métodos en la práctica docente. Así mismo es relevante analizar qué hubiera sucedido si se hubiera incorporado otro método o teoría con el fin de conocer y explorar las limitaciones. Finalmente, la reflexión crítica se basa en la incorporación de un tema central de carácter ético, político o social y el impacto que produciría en las personas. Es importante conocer quién ha hecho qué y por qué. Se ha comprobado que esta categorización de la enseñanza reflexiva es una excelente herramienta de evaluación en los cursos de formación del futuro profesorado de una LE, que ha puesto de relieve la necesidad de prestar más atención a aspectos interpersonales (Astika, 2014); es decir, centrarse más en la relación docente-aprendiz.

También hay que tener presente la necesidad de facilitar al docente herramientas que fomenten la reflexión y la autoevaluación. Por ejemplo, Alarcón (2006) propone hacer una evaluación válida, viable y fiable, que permita al docente conocer qué aspectos de su quehacer tanto dentro como fuera del aula necesitan revisión y mejora. Esto se llevaría a cabo a partir de la observación del aula con respecto a las actividades que se hacen, la forma de agrupar a los estudiantes o los tipos de interacción que se favorecen. También en el campo de ELE, existe el Portafolio Reflexivo del Profesor, que Pujolà y González (2008) presentan como un instrumento abierto y dinámico que estimula y desarrolla la reflexión y permite al docente monitorear su desarrollo profesional. Herramientas como éstas son necesarias para que el concepto de docencia reflexiva se convierta en una práctica viable que no sobrecargue al docente.

3. ENSEÑANZA PERSONALIZADA

La enseñanza personalizada considera al aprendiz una persona activa, capaz de manipular y cambiar su entorno (Jardón Giner, Sancho-Álvarez & Grau Vidal, 2014). En el aula busca un desarrollo integral del individuo, tanto a nivel personal como social. Ahí radica la diferencia con la enseñanza individualizada, que presta atención al individuo en su dimensión unipersonal. Estos autores también revisan las implicaciones que esto tiene en la práctica educativa, basadas en el compromiso de los aprendices que toman partido en el proceso de toma de decisiones y en el de evaluación. Se trata, en definitiva, de dar respuesta a las necesidades personales del aprendiz y de ayudarle a hacer posible su proyecto personal de vida. Una enseñanza personalizada permite planificar un currículo inclusivo en el que toda la diversidad de estudiantes, no solo los que tienen necesidades educativas especiales, tenga cabida (García, 2012). Para poder conseguir esto, es indispensable escuchar y esforzarnos en conocer al alumnado que tenemos en nuestras aulas.

Parte de la labor de un docente reflexivo es conocer a sus estudiantes, sus preferencias, aptitudes o tendencias, para así poder incorporar un modelo de enseñanza que llegue al mayor número posible de estudiantes, con el objetivo fundamental de capacitarlos para que se conviertan en usuarios competentes de ELE. No obstante, es fundamental tener en cuenta que uno de los hándicaps que el profesor se encuentra es que en el aprendizaje de cualquier LE, la lengua meta es a la vez el contenido que se ha de aprender y el instrumento con el que se comunica el aprendizaje. Este hecho supone una doble dificultad para el estudiante, que puede tener problemas para crear un sistema nuevo de comunicación si no se le presenta de una forma comprensible y adecuada para sus cualidades cognitivas y socio-afectivas. Por ello, es conveniente personalizar la enseñanza y adecuarla al alumnado, en la medida de lo posible. Esto no significa que el docente tenga que enseñar exclusivamente según las preferencias de los estudiantes; sino que debe adoptar una postura integradora, que aúne sus preferencias y los requerimientos de los contenidos para ayudarles a desarrollar toda su capacidad cognitiva (González-Peiteado, 2013).

Una de las teorías más extendidas en el ámbito educativo, y en concreto en la enseñanza de lenguas, es la Teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM) desarrollada por Howard Gardner (1983, 1993, 1999) la cual propone la inclusión de diferentes tipos de actividades con el propósito de que todo el alumnado, en algún momento de su aprendizaje, se sienta identificado con el enfoque de enseñanza y consiga aprender. Gardner (1999) señala nueve inteligencias, que todo ser humano, independientemente de la raza y cultura a la que pertenezca, posee de manera potencial, en mayor o menor medida. Éstas son: la inteligencia lingüística-verbal, la lógica-matemática, la musical, la interpersonal, la intrapersonal, la cinético-corporal, la visual-espacial, la naturalista y la existencial, aunque las dos últimas aún no se aplican ampliamente en el campo de la enseñanza de lenguas educación. Por consiguiente, incorporar al aula actividades que promuevan estas inteligencias significa trabajar la diversidad del alumnado presente en el aula. Fonseca (2006) plantea que la TIM puede servir como marco para reconocer la diversidad de habilidades que hay y para saber que todos tenemos varias inteligencias,

varios caminos hacia el desarrollo de nuestro potencial y así aumentar nuestra confianza. Del mismo modo, en la implantación de la TIM Suárez, Maiz y Meza (2010:84) destacan:

la aplicación de estrategias novedosas, motivantes, integradoras y creativas para que los estudiantes en su rol protagónico construyan esquemas de conocimiento amplios permitiéndoles adquirir una visión de la realidad que supere los límites de un saber cotidiano, y los acerque más al conocimiento y al potencial creativo los cuales poseen desarrollando o activando otras inteligencias.

Tras esta reflexión, cabría preguntarse si es viable diseñar actividades personalizadas según las necesidades de todos y cada uno de nuestros estudiantes; si el éxito depende sólo de la variedad de las actividades que se introduzcan en el aula o si hay otros elementos que posibiliten el aprendizaje de la lengua meta.

4. ASPECTOS SOCIOAFECTIVOS

Hay un acuerdo generalizado sobre el hecho de que el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE depende de factores no solo cognitivos sino afectivos, metacognitivos o demográficos (Horwitz, 2012; Oliveros-Cuhat, 2010). El estudio de la afectividad es una parcela bastante reciente, aunque ya Krashen en 1982, con su Teoría del Filtro Afectivo, resaltaba la afectividad (actitud, motivación y personalidad) como clave del éxito. Años después, Daniel Goleman (1996) popularizó el concepto “inteligencia emocional”, como eje del desarrollo personal. En el campo de la educación, se aboga por el desarrollo emocional de los aprendientes pues se considera fundamental en el desarrollo cognitivo (González & Villarrubia, 2011). Estos autores enfatizan que la inteligencia emocional nos permite ser conscientes de nuestras emociones, a la vez que a comprender los sentimientos de los demás; igualmente nos ayuda a tolerar las presiones y frustraciones, a mejorar la capacidad de trabajo en equipo y el desarrollo de una actitud empática y social, positiva para nuestro desarrollo personal (ibid.:49).

En el aprendizaje de una LE el factor afectivo ayuda a la retención de la lengua meta y permite recuperarla cuando la situación comunicativa lo requiera. Es obvio, que lo que nos suscita curiosidad o nos motiva lo recordamos mejor que aquello que nos aburre. De hecho, Stevick (1996: 14) aseguraba que “la relación entre lo afectivo y la memoria es íntima y compleja”. Más aún, si las formas lingüísticas van unidas a componentes afectivos intensos, éstas se retienen durante más tiempo y se hacen más accesibles para su uso porque se almacenan en lo que Stevick (2002) llama la *memoria permanente*. Por otra parte, evitar situaciones que provoquen ansiedad en el alumnado de ELE es crucial. De hecho, las clases de lenguas extranjeras suelen provocar cierta ansiedad en el alumnado, sobre todo cuando no tienen un buen dominio de la LE (Arnold & Brown, 2000). Incluso, la ansiedad ha resultado ser el más determinante en el aprendizaje de una LE, seguido de la aptitud lingüística (Olivares-Cuhat, 2010). Arnold y Fonseca (2014) proponen minimizar la ansiedad a partir de un aprendizaje más personalizado; proporcionando oportunidades de éxito que potencien la confianza del estudiante y permitiéndole introducir elementos de su vida para darle un significado personal al aprendizaje que estimule su motivación.

Tras revisar estudios anteriores, Schumann (2000: 60) enumera cinco aspectos fundamentales a la hora de motivar a los estudiantes en el aula: que la tarea sea novedosa, agradable e interesante para el estudiante, y que sea manejable y compatible con su autoimagen y normas socio-culturales. De la misma forma, Bisquerra y Filella (2003: 64) ven las emociones como desencadenantes de acciones, aunque el aprendiz solo reaccionará cuando la situación sea personalmente significativa. Por eso, "el éxito o fracaso de un aula se debe en gran parte al clima de afectividad que se desarrolla durante las sesiones, los vínculos afectivos entre los compañeros de un grupo y de estos con el profesor" (González & Villarubia, 2011:53). Para poder hacerlo realidad, Bisquerra y Filella (2003) abogan por un docente que realice funciones de educador emocional. Jennings y Greenberg (2009) también enfatizan la importancia de la competencia social y emocional del docente, necesaria para crear una relación de confianza con el alumnado, así como un ambiente de trabajo efectivo y seguro, que favorezca el aprendizaje. Estos autores avisan también de los problemas de estrés y depresión que pueden padecer los docentes que no sean capaces o que no tengan esta competencia socio-afectiva.

5. MÉTODO

5.1. CONTEXTO

El trabajo que presentamos se ha llevado a cabo en un instituto de una pequeña localidad a las afueras de Oxford, Reino Unido. La muestra analizada consta de 59 estudiantes divididos en dos grupos de grado 7, equivalente a primero de ESO. Se ha tomado esta muestra porque es el único curso en el que los estudiantes no están separados por niveles curriculares sino al azar. Además, las profesoras de español de ambos grupos llevan en activo un número similar de años de docencia; hecho que, en parte, permite compararlas con cierta fiabilidad.

5.2. OBJETIVOS

Los objetivos del estudio se pueden expresar en las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Existe una relación entre las actividades usadas, las preferencias de los estudiantes y las de las profesoras?
- ¿La variedad de actividades promueve la motivación de los estudiantes?
- ¿Es suficiente para crear un clima de aprendizaje adecuado para un grupo de estudiantes en particular?
- ¿Las profesoras reflexionan críticamente acerca su proceso de enseñanza para mejorar su docencia?

5.3. HERRAMIENTAS

Tres han sido los instrumentos utilizados para dar respuesta a los interrogantes que se han planteado. Su variada naturaleza ha permitido hacer un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos y la información recogidos.

- Cuestionario de Inteligencias Múltiples. El cuestionario que se ha tomado como referencia es el propuesto por Christison (1996), adaptado a un lenguaje más simple (ANEXO I). Fue administrado tanto a las profesoras como a los estudiantes. Se pretendía comprobar, por una parte, si hay relación entre las inteligencias predominantes en las docentes y su forma de enseñar; en segundo lugar, la adecuación del tipo de actividades llevadas al aula a las preferencias / necesidades de los estudiantes.
- Observación directa del aula durante seis sesiones. Las anotaciones tomadas durante las observaciones se organizaron siguiendo los elementos propuestos por Alarcón (2006): la estructura de la clase, las actividades, el escenario, el uso de la lengua, la interacción y el factor afectivo.
- Entrevista con las profesoras para comprobar si las decisiones que toman son fruto de una reflexión crítica de su labor docente o si responden a su intuición. Las cuestiones planteadas están basadas en los cuatro pilares de la reflexión crítica que propone Smith (2011): personal, interpersonal, contextual y crítica.

6. RESULTADOS

Empezaremos analizando la relación entre las actividades y las preferencias de los estudiantes y las profesoras. Seguidamente, nos centraremos en otros aspectos socioafectivos observados en el aula, íntimamente relacionados con la gestión de la misma. Finalmente, se presentarán las respuestas de las profesoras sobre su nivel de reflexión de la labor docente.

PREGUNTA 1

¿Existe una relación entre las actividades usadas, las preferencias de los estudiantes y las de las profesoras?

En primer lugar se presentan los datos del cuestionario de los estudiantes. Una vez recogidas las puntuaciones individuales, se obtuvo la media de cada grupo y se compararon entre ellos. La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los grupos A y B

Tipo de inteligencia	Grupo	Tamaño	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Lingüística-verbal	A	28	10.79	3.53	4	19
	B	31	11.23	3.47	3	19
Lógica-matemática	A	28	7.36	4.42	0	16
	B	31	8.29	4.92	0	19
Musical	A	28	13.11	4.00	4	20
	B	31	13.55	3.97	6	20
Interpersonal	A	28	14.11	2.61	7	19
	B	31	14.84	2.88	10	19
Intrapersonal	A	28	8.32	3.59	2	20
	B	31	9.31	3.58	2	15
Cinético-corporal	A	28	12.64	4.24	0	18
	B	31	13.19	3.68	2	18
Visual-espacial	A	28	10.89	4.50	2	19
	B	31	11.39	3.22	5	17

Usando el test estadístico T, se evaluó la hipótesis nula observando que A y B son muy similares como indica la desviación típica de cada una de las inteligencias, las medidas son iguales entre los dos grupos, pudiéndose concluir que las medias de inteligencia en la población de los dos grupos establecidos no es distinta, por lo que no es estadísticamente significativa la diferencia y ambos grupos parecen ser homogéneos. De hecho, se observa (Tabla 2) que no solo las diferencias que presentan los grupos son mínimas, sino que además el orden de preferencia es el mismo en los dos grupos.

Tabla 2. Orden de preferencia de las inteligencias identificadas en el alumnado

	GRUPO A	GRUPO B
Interpersonal	14.11	14.84
Musical	13.11	13.55
Cinético-corporal	12.64	13.19

Visual-espacial	10.89	11.39
Lingüística-verbal	10.79	11.23
Intrapersonal	8.32	9.1
Lógico-matemática	7.36	8.29

Todo el alumnado muestra una preferencia por actividades que les permitan interactuar con los demás, así como aquellas relacionadas con la música y, en menor medida, las que impliquen poder moverse por el aula. Por otra parte, no parecen necesitar la presencia de apoyos visuales que faciliten la comprensión, y tampoco muestran gran preferencia por actividades que supongan la manipulación y el análisis de la lengua. La reflexión sobre la lengua o su proceso de aprendizaje también están entre las inteligencias por las que no tienen preferencia.

En lo que se refiere a las profesoras, éstas muestran perfiles bien diferenciados (Tabla 3). La profesora del grupo A presenta una clara preferencia por la inteligencia musical, seguida por la interpersonal y la lingüística. Las dos primeras coinciden con las preferidas por los estudiantes, y podrían ser dos aspectos comunes que favorecerían el proceso de enseñanza/aprendizaje. La profesora del grupo B muestra unas inteligencias más igualitariamente distribuidas. No hay gran diferencia entre las inteligencias lingüística, visual e interpersonal, seguidas de la musical. Las mayores diferencias entre las profesoras corresponden a las inteligencias visual y musical. Las dos inteligencias menos predominantes en ambas profesoras son la cinético-corporal y la lógico-matemática. En esta última ambas coinciden con los estudiantes.

Tabla 3. Inteligencias predominantes en las profesoras

	PROFESORA GRUPO A	PROFESORA GRUPO B
Interpersonal	17	17
Musical	19	15
Lingüística-verbal	15	18
Visual-espacial	12	18
Intrapersonal	12	12
Lógico-matemática	8	10
Cinético-corporal	8	10

Si las profesoras enseñaran guiadas por sus propias preferencias, esperaríamos una gran cantidad de actividades musicales y de actividades de interacción en el grupo A, que favorecerían plenamente las preferencias de este grupo. Mientras que en el grupo B esperaríamos encontrar una mayor variedad de actividades, con predominancia de las

visuales y lingüísticas. Este tipo de actividades no serían, en cambio, las más adecuadas para este grupo de estudiantes. Los datos recogidos son, sin embargo, algo diferentes.

Las Figuras 1 y 2 muestran los porcentajes de las inteligencias que se han trabajado en clase. En el grupo A (Figura 1) se aprecia que la profesora utiliza mayoritariamente actividades donde se desarrolla la inteligencia lingüística (65.4%), aunque también emplea ejercicios donde se fortalece ésta junto con otras. Por ejemplo, la inteligencia interpersonal está presente en la clase, como se esperaría de esta profesora. Llama la atención, en cambio, la escasa utilización de actividades con un componente musical, a pesar de ser ésta la inteligencia preferida de la profesora A, así como una de las favoritas de los estudiantes de este grupo. A pesar del aparente buen entendimiento que podría existir entre la profesora y los estudiantes del grupo A, por sus similitudes en las inteligencias dominantes, el excesivo uso de actividades enfocadas a desarrollar únicamente la práctica lingüística hace que no haya coincidencia con las preferencias de aprendizaje del alumnado. Por lo tanto, las actividades que se realizan en el grupo A, a excepción de una pequeña parte, no parecen ser las más adecuadas para estos estudiantes.

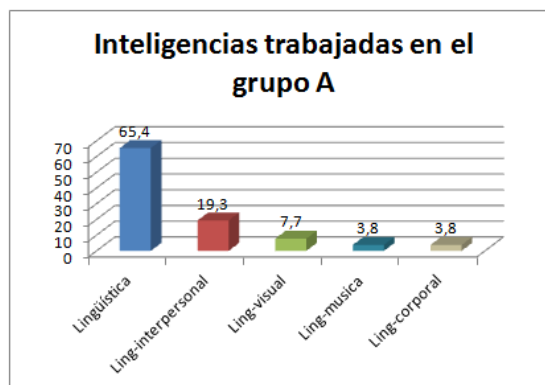


Figura 1. Inteligencias trabajadas en las actividades del grupo A

La profesora del grupo B, por su parte, trabaja una gran variedad de inteligencias aunque todas ellas tienden a reforzar la lingüística. El porcentaje de aparición de las inteligencias en las diferentes actividades realizadas en clase se observa en la Figura 2.

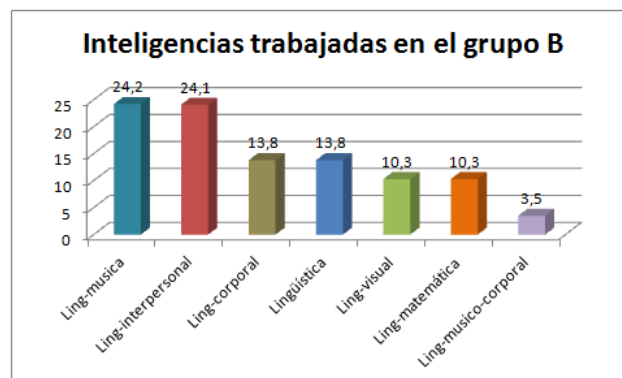


Figura 2. Inteligencias trabajadas en las actividades del grupo B.

La variedad de actividades es la esperada en esta profesora, sin embargo, el porcentaje de las mismas llama poderosamente la atención, pues coincide en gran medida con las preferencias de los estudiantes. Es decir, más del 60% de las actividades son las adecuadas para el grupo de estudiantes B. Es de esperar que este grupo disfrute, participe y aprenda mejor con estas clases.

PREGUNTA 2

¿La variedad de actividades promueve la motivación de los estudiantes? ¿Es suficiente para crear un clima de aprendizaje adecuado para un grupo de estudiantes en particular?

La observación del aula permitió analizar, desde un punto de vista conductual y afectivo, las repercusiones de los distintos enfoques de enseñanza en los estudiantes. Éstos fueron observados y analizados sin ser conscientes de que eran objeto de estudio. De lo contrario, podrían haber cambiado su actitud y comportamiento.

En la Tabla 5 se resumen las observaciones registradas a partir de la lista de aspectos propuesta por Alarcón (2006).

Tabla 5. Datos recogidos con la observación de las dos aulas

	GRUPO A	GRUPO B
Estructura de la clase	<ul style="list-style-type: none"> - Buena programación - A veces no es capaz de improvisar adecuadamente - Ritmo lento (pasar lista/ explicación /actividades) - Buen control del tiempo - Estudiantes sentados en grupos según nivel académico. - No pueden elegir su sitio para sentarse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Buena programación - Improvisa adecuadamente - Ritmo dinámico (actividades variadas según la sesión) - Buen control del tiempo - Estudiantes sentados en forma de U según van llegando. - Eligen con quién quieren sentarse.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades gramaticales y vocabulario en su mayoría. - Las escasas canciones y actividades de movimiento son apreciadas por los estudiantes. - No hay variación del ritmo de la clase según comportamiento / actitud de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades diversas (gramaticales, vocabulario, canciones, juegos, movimiento). - Variación del ritmo de clase según comportamiento / actitud de los estudiantes.

El escenario	<ul style="list-style-type: none"> - Aula espaciosa con muchos carteles en español. - Uso de los recursos del aula. - La profesora suele explicar cerca de la pizarra o su mesa. Pasea por el aula para ver qué están haciendo. - La profesora llega al aula antes que los estudiantes y copia en la pizarra el contenido que necesita explicar. - Ambas profesoras dan el mismo contenido la misma semana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aula espaciosa con muchos carteles en español. - Uso de los recursos del aula. - La profesora suele explicar cerca de la pizarra o su mesa. Pasea por el aula para ver qué están haciendo. - La profesora llega al aula antes que los estudiantes y copia en la pizarra el contenido que necesita explicar. - Tiene dos caras de cartulina que usa para premiar o reprimir a los estudiantes. - Ambas profesoras dan el mismo contenido la misma semana.
El uso de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> - Habla bastante en inglés y poco en español. - La falta de dominio de la LE por parte de los estudiantes hace que la comunicación sea dificultosa. - Miedo al hablar en público y al error. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso mayoritario del español. - El uso de inglés se reserva para reprimendas y clarificar algún contenido. - No hay miedo al hablar en público o a cometer errores.
La interacción	<ul style="list-style-type: none"> - La relación profesor-alumno es aparentemente buena. - No refuerza positivamente al alumnado. - Estudiantes aburridos, desmotivados y mal sentados. Apenas participan. 	<ul style="list-style-type: none"> - La relación profesor-alumno es aparentemente buena. - Refuerzo positivo sobre todo a los de un nivel más bajo. - Los estudiantes responden adecuadamente a la profesora y permanecen sentados correctamente.
Factor afectivo	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas disciplinarios continuamente ignorados por la profesora. - Nivel de ruido del aula es elevado. - Olvidan material - La actitud de la profesora es de pasotismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - No existen problemas disciplinarios. Tienen unas normas de clase que conocen y son conscientes de las consecuencias ante una falta de comportamiento. - Nivel de ruido del aula medio-bajo. - La profesora está muy implicada.

Respecto a la pregunta que se planteó sobre si la variedad en las actividades sería suficiente para crear un clima de aprendizaje adecuado, según se ha recogido en la observación, parece haber otros aspectos que contribuyen al buen devenir de la clase en el grupo B. La variedad de actividades es muy importante, pero saber trabajar aspectos socioafectivos, principalmente a través de una buena gestión del aula, es indispensable para propiciar un clima de participación y aprendizaje.

En los dos grupos las profesoras llegan a la clase antes que los estudiantes y si comienzan la clase con la pizarra, copian el contenido que sea necesario para que cuando los aprendices lleguen esté todo preparado. El grupo A está sentado en grupos, divididos según sus niveles en español. Presentan problemas de disciplina que son

sistemáticamente ignorados por la profesora: entran gritando en clase, olvidan el material, no prestan atención, juegan y hablan entre ellos, se tiran papelitos, etc. La falta de control de la clase conlleva importantes pérdidas de tiempo. Las actividades llevadas a clase provocan aburrimiento, desmotivación y falta de atención. También se observan signos de ansiedad, como el miedo al error, al ridículo delante de los compañeros. Con respecto a su rendimiento en la LE, se observa que cuando intentan usar la lengua no pueden porque no saben los contenidos. Parece que las actividades no han hecho el aprendizaje de la LE posible. Por sus reacciones ante las diferentes actividades se concluye que a los estudiantes les gustan las canciones, las actividades que les permiten moverse y aquellas que requieren la búsqueda de información.

En lo que se refiere al grupo B, el alumnado tiene un comportamiento adecuado, se sientan en círculo y pueden elegir sus asientos. Hay rutinas y normas de clases que les permiten saber las consecuencias de faltas de comportamiento, así como responsabilizarse de su aprendizaje. La profesora realiza muestras de refuerzo positivo ante los esfuerzos de los estudiantes, dando oportunidades a los de menor nivel. En general evitan usar la lengua materna y presentan una gran motivación por aprender y usar la LE. La variedad de actividades hace que no se aburran, incluso salen cantando de clase en español en alguna ocasión. Suelen comenzar con actividades de movimiento y música que les ayudan a despejarse y a interesarse por las siguientes explicaciones gramaticales. En todo momento la profesora asegura de que todos, independientemente de su nivel, cumplan el mínimo requerido, además de que se comporten en clase, respeten a los demás y no molesten al resto de los compañeros. La manera en la que realizan las actividades y su uso del español permite observar un buen ritmo de aprendizaje de la LE.

PREGUNTA 3

¿Las profesoras reflexionan críticamente acerca su proceso de enseñanza con el fin de mejorar su docencia?

Las preguntas planteadas a las profesoras se dividieron en las cuatro categorías propuestas por Smith (2011). Respecto al aspecto personal, se les preguntó sobre experiencias personales como aprendices / docentes, sobre ser o no conscientes de tus preferencias a la hora de aprender una LE, o de su influencia en la docencia. Con respecto a la reflexión interpersonal, se trataron temas como la relación con los estudiantes, aspectos de disciplina y gestión del aula, si responden como esperan a las dinámicas de grupo que usan o si las cambian según actividad u objetivo. La reflexión contextual se refiere al método de enseñanza seguido, cómo creen que influye el método en el aprendizaje del alumnado, si han probado diferentes métodos. La reflexión crítica incluye otros aspectos que puedan influir en el rendimiento del alumnado, por ejemplo, que lleguen a clase más o menos cansados según la hora del día o que tengan muchos deberes.

Con referencia a la reflexión personal, ambas se mostraron algo sorprendidas con las preguntas planteadas, pues nunca se habían preguntado qué preferencias tienen ellas

mismas como aprendices de una lengua. Del mismo modo, no les parecía que hubiera una relación entre su forma de aprender y la de enseñar.

Respecto a la reflexión interpersonal, la profesora A entiende que su relación con los estudiantes es algo difícil debido a su mal comportamiento, por lo que tiene que reñirlos. No parecen interesarse por la asignatura aunque a veces consigue que se involucren en algunas actividades. A la hora de planificar sus clases, los sienta en grupos de niveles porque cree que pueden aprender mejor. Por el contrario, la profesora B dice que se lleva bien con su grupo de estudiantes, le tratan con respeto y generalmente se involucran en la clase. Ha llegado a la conclusión de que para poder mantener la disciplina en clase es necesario establecer unas normas claras desde el principio, así como seguir una rutina que permita a los estudiantes saber qué toca y qué se espera de ellos. No cree que sea necesario dividirlos por niveles pues considera que se etiqueta a los estudiantes y eso puede afectar a los que están en el "peor" grupo. Además, alaba el esfuerzo de los estudiantes sobre todo de los más flojos para que no se desmotiven.

Respecto a la reflexión contextual, cuando se les pregunta si tienen un método de enseñanza concreto, ambas responden que básicamente siguen las directrices del libro de texto. De hecho, siguen un mismo manual y se ponen de acuerdo para hacer la planificación semanal. Sin embargo, la profesora A usa únicamente el libro de texto y alguna ficha de apoyo, mientras que la B acostumbra a introducir otro tipo de material complementario, por dar variedad a las clases y para evitar el aburrimiento del alumnado, por ejemplo, flashcards, canciones y a veces materiales auténticos como mapas, tickets. El tipo de actividades que llevan al aula también son bastante diferentes. La profesora A intenta desarrollar tanto la lengua escrita como la oral pero como los estudiantes no responden ni entienden, se centra básicamente en la lengua escrita, aunque le gusta trabajar las canciones del libro porque a los estudiantes suelen gustarles. La profesora B sigue un orden más o menos rutinario en sus actividades. Siempre empieza con una revisión del día anterior a través de actividades atractivas y dinámicas para activar a los estudiantes. Dice haber comprobado que los estudiantes responden bien a las actividades con movimientos, canciones o imágenes.

El uso de la L1 es otro aspecto que las diferencia. Ambas creen que hay que usar la LE lo máximo posible. No obstante, a la profesora A dice que no le queda más remedio que usar la L1 porque sus estudiantes no son capaces de seguir sus explicaciones e incluso de hacer algunos ejercicios en español. Además, al costarles más trabajo se despistan y no prestan atención. Para la profesora B, la L1 solo se debe utilizar en casos puntuales por ejemplo, cuando tiene que llamarles la atención por su comportamiento o cuando después de varias explicaciones en la LE el grupo sigue sin comprender.

Finalmente, como parte de la dimensión de la reflexión crítica, ambas profesoras reconocieron que la hora a la que fuera la clase influía en la concentración y ganas de trabajar de los estudiantes. También habían observado que cuando tenían trabajos importantes para otras clases se mostraban más taciturnos y menos participativos. Curiosamente, las dos consideraban que la cantidad de deberes que mandaban a sus estudiantes era normal, a pesar de haber bastante diferencia entre una y otra. Por

ejemplo, la profesora B siempre enviaba como tarea para casa los ejercicios gramaticales que la profesora A hacía en clase.

Además de las preguntas relacionadas con la categorización de Smith (2011), se les planteó otra serie de cuestiones. Por ejemplo, se les preguntó si hablaban entre ellas de las clases y de los estudiantes. Afirmaron que tenían las típicas conversaciones sobre qué tal van los estudiantes o si les ha dado tiempo ver lo planificado para una sesión. Sin embargo, cuando trabajaban juntas se dedicaban exclusivamente a la planificación de los contenidos y nunca se habían puesto a analizar de forma sistemática su estilo de enseñanza o los problemas que surgían en las clases.

7. CONCLUSIONES

En este estudio la preparación del docente, la inclusión de actividades variadas y la reflexión crítica sobre qué aspectos funcionan y cuáles deberían ser mejorados es fundamental. Se han observado dos formas diferentes de enseñar, que podrían estar relacionadas con un mayor o menor nivel de compromiso y reflexión por parte de las docentes. Aunque ninguna de las dos conoce a ciencia cierta las preferencias de aprendizaje de sus estudiantes, la profesora B sí parece ser más consciente de las actividades más adecuadas para su grupo.

La amplia presencia de tareas lingüísticas es de esperar debido a que se trata de la enseñanza de una lengua. Sin embargo, el hecho de que aparezca desconectada de otras inteligencias, como sucede en el grupo A, evidencia que se está favoreciendo a los estudiantes que tengan una gran capacidad de análisis lingüístico, habilidad normalmente relacionada con una enseñanza más tradicional. Para favorecer a todos los estudiantes y ayudarles a desarrollar todo su potencial, independientemente de sus preferencias, es necesaria una enseñanza más inclusiva y variada, como la que lleva a cabo la profesora B. Esto explicaría en parte la actitud positiva y la atención que recibe de sus estudiantes. Se ha comprobado, sin embargo, que hay más factores que influyen en la receptividad de los estudiantes y motivación en esta clase. Se trata de la relación de confianza conseguida por la profesora a través de rutinas y normas que aportan seguridad a los estudiantes, muestras de refuerzo positivo que les hacen sentirse valorados e importantes para la profesora. Si el estudiante observa una gran variedad de actividades las cuales son de su interés, se siente cómodo en las sesiones y no encuentra amenazado su ego. También se sentirá más capaz de seguir el ritmo de la clase, su autoestima y motivación aumentarán y mostrará un mayor interés por la lengua extranjera. En definitiva, los comportamientos observados coinciden con la llamada de atención que hacen Jennings y Greenberg (2009) sobre la falta de competencia social y afectiva de los docentes, como parece ser el caso de la profesora A.

En el rendimiento académico del alumnado, que no se ha comprobado en este estudio también tendría repercusión la cantidad de input recibido en la LE. Aunque se considera necesario introducir la mayor cantidad de la lengua meta en el aula, sobre todo por la necesidad de input especialmente en un contexto de LE (Martín, 2001), también se han defendido los beneficios socio-cognitivos de un uso dirigido y colaborativo de la L1

(Antón y Dicamila, 1999). Encontrar el equilibrio entre las dos posturas es sumamente complejo pero no hay que olvidar que el fin último es aprender la LE y estamos de acuerdo con Galindo (2011) cuando afirma que para conseguirlo haremos todo lo posible.

Por otra parte, es llamativa la falta de actividades de tipo intrapersonal en ambos grupos. Esto implica que no se trabaja en el aula la reflexión sobre el propio aprendizaje. Lo cual posiblemente refleja la falta de autorreflexión que en general muestran las profesoras con respecto a su enseñanza. Su acción docente parece más bien basarse en intuiciones, como es el caso de la profesora B –quien sí muestra cierto nivel de reflexión en algunos aspectos de su docencia y es capaz de improvisar según el ambiente que percibe en clase. Es esperanzador comprobar que con un leve proceso de reflexión y acción se pueden obtener buenos resultados. En el caso de la profesora A, su enseñanza parece ser simplemente fruto de un proceso de automatización del trabajo, pues sigue su planificación independientemente de la reacción de los estudiantes, que, por una parte, ignora y, por otra, no se siente capaz de cambiar. Sin embargo, es labor del docente ayudar y guiar al alumnado en un proceso consciente de evaluación sobre su propio aprendizaje, con el fin de dotarle de herramientas y estrategias que le permitan convertirse en un aprendiz autónomo. El docente que no reflexiona sobre su propia enseñanza posiblemente no propicie en el alumnado un espíritu reflexivo y de autocrítica; bien por no considerarlo importante, o bien por no ser consciente de la importancia que tiene en el proceso de aprendizaje.

Se ha comprobado que como afirman Richards y Lockhart (2007) la falta de reflexión hace que no seamos conscientes de la diferencia entre lo que enseñamos y lo que el alumnado aprende. En cambio, el docente reflexivo, que conoce a sus estudiantes, se inclina más hacia la innovación docente y pone en práctica una mayor variedad de actividades, pues tiene en cuenta las preferencias de sus estudiantes y los requerimientos del contenido que enseña. Conocer las inteligencias dominantes de los estudiantes y lo que eso implica puede proporcionar la información importante para que las explicaciones lleguen a más estudiantes, el clima del aula sea motivador, seguro y, por tanto, la docencia más efectiva.

Por consiguiente, es necesario hacer consciente al profesorado de llevar a cabo una docencia reflexiva con la que se cuestione cómo se van a afrontar aspectos tanto conductuales, como los comportamientos que no se consideran adecuados o las rutinas diarias del aula; lingüísticos, como el nivel del alumnado; cognitivos, como los estilos de aprendizaje del alumnado; o socio-afectivos, como las relaciones entre los miembros de la clase, entre el profesorado y los estudiantes, así como aspectos de la personalidad que pueden afectar al aprendizaje -ansiedad, autoestima, motivación. Un análisis pormenorizado a comienzo de curso y una reflexión constante sobre la marcha del grupo aportaría una valiosa información para el docente en el momento de planificar. Este proceso de reflexión también se puede conseguir a través de la evaluación formativa de la labor docente que propone Alarcón (2006). Para ello el profesorado necesita tener herramientas a su alcance, que bien pudieran parecerse al Portafolio Reflexivo del Profesor que Pujolà y González (2008) parecen estar usando con cierto éxito. Estamos, además, de acuerdo con Bolívar (2007) cuando afirma que dichas herramientas y

mecanismos ha de facilitarlos el centro, último responsable de crear una *cultura de evaluación* que se lleve a cabo entre y con toda la comunidad docente.

Las autoras son conscientes de que el trabajo que aquí se presenta es un estudio exploratorio con resultados limitados. Se ha considerado, no obstante, un paso previo necesario para calcular la ventaja y alcance de un estudio en mayor profundidad con cuyos resultados se pudieran contrastar los ahora obtenidos.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcón, C. (2006), "La experiencia no lo es todo: herramientas de evaluación formativa de la labor docente en ELE", en *Boletín ASELE*, noviembre, 13-22.

Antón, M., y DiCamilla, F. J. (1999), "Sociocognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom", en *The Modern Language Journal*, 83 (2), 233-247.

Arnold, J. y Brown, H.D. (2000), "Mapa del terreno", en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Arnold, J. y Fonseca, M.C. (2014), "Motivar al alumnado de español". *Programa de desarrollo profesional*. Editorial Edinumen.

Astika, G. (2014), "Reflective teaching as alternative assessment in teacher education: a case study of pre-service teachers", en *TEFLIN Journal*, 25 (1), 16-32.

Bisquerra, R. & Filella, G. (2003), "Educación emocional y medios de comunicación", en *Comunicar: Revista científica Iberoamericana de comunicación y educación*, 20, 63-67.

Bolívar, A. (2008), "Evaluación de la Práctica Docente. Una Revisión desde España", en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), 56-74.

Christison, M.A. (1996), "Teaching and Learning Languages through Multiple Intelligences", en *Tesol Journal*, 6(1), 10-14.

Fonseca, M.C. (2006). Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: Los estilos cognitivos de aprendizaje. *Publicaciones académicas del Instituto Cervantes*. Disponible en la web:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/03_fonseca.pdf

Fonseca Mora, M.C. (2002). *Inteligencias múltiples: múltiples formas de enseñar inglés*. Sevilla: Mergablum.

Galindo, M. (2011), "L1 en el aula de L2: ¿por qué no?", en *ELUA*, 25, 163-204.

García, A. (2012), "La Educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la diversidad en el aula", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 177-189.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (1996), *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

González-Peiteado, M. (2013), "Los estilos de aprendizaje de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente", en *Journal of Learning Styles*, 6(11), 51-70.

González, P. y Villarrubia, M. (2011), "La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2", en *Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester*, 48-54. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/07_gonzalez_villarrubia.pdf

Horwitz, E.K. (2012), *Becoming a Language Teacher: A Practical Guide to Second Language Learning and Teaching (2^a ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Jardón Giner, P.; Sancho-Álvarez, C.; Grau Vidal, R. (2014), "Meta-evaluación del Concepto "Educación Personalizada": Búsqueda y Análisis", en *Revista de Investigación Educativa Conect@2*, 4(9), 8-26.

Jennings, P.A. y Greenberg, M.T. (2009), "The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes", en *Review of Educational Research*, 79 (1), 491.

Martín, J.M.M. (2001), "Nuevas tendencias en el uso de la L1", en *ELIA: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 2, 159-170.

Olivares-Cuhat (2010), "Relative importance of learning variables on L2 performance", en *Linguistik online* 43 (3/10), 99-116.

Pujolá, J.T. y González, M.V. (2008), "El uso del portafolio para la autoevaluación continua del profesor", en *Monográficos marcoELE*, 7, 92-110.

Richards, J.C. y Lockhart, C. (2007), *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Nueva York: Cambridge University Press.

Smith, E. (2011), "Teaching critical reflection", en *Teaching in Higher Education*, 16 (2), 211-223.

Schumann, J. (2000), "Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas", en J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas*. Madrid: Cambridge University Press, 49-62.

Suárez, J. Maiz, F. y Meza, M. (2010), "Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje", en *Investigación y Postgrado*, 25 (1), 81-94.

Stevick, E.W. (1996), *Memory, Meaning and Method*. (2nd ed.). Boston: Heinle and Heinle.

Stevick, E. (2002). Let the words, too, become flesh. *Afterwords*, 1-20.

ANEXO I

Thank you for the time you are going to spend.

Surname:

Name:

Form:

Circle the number that best suits you. Circle 0 if you strongly disagree. Circle 1 if you are somewhere in between and circle 2 if you strongly agree.

- 1) 0 1 2 I like to read books, magazines, and newspapers.
- 2) 0 1 2 I consider myself a good writer.
- 3) 0 1 2 I like to tell jokes and stories.
- 4) 0 1 2 I can remember people's names easily.
- 5) 0 1 2 I like to recite tongue twisters.
- 6) 0 1 2 I have a good vocabulary in my native language.
- 7) 0 1 2 I enjoy doing crossword puzzles.
- 8) 0 1 2 If I hear a song a few times, I can usually remember the words.
- 9) 0 1 2 If I am in a lesson, I like writing down all the information that the teacher explains in the lesson.
- 10) 0 1 2 I like writing and reading my diary.
- 11) 0 1 2 I can hum the tunes to many songs.
- 12) 0 1 2 I am a good singer.
- 13) 0 1 2 I play a musical instrument or sing in a choir.
- 14) 0 1 2 I can tell when music sounds off-key.
- 15) 0 1 2 I often tap rhythmically on the table or desk.
- 16) 0 1 2 I often sing songs.
- 17) 0 1 2 I often listen to music when I am studying.
- 18) 0 1 2 I know the tunes of many songs.
- 19) 0 1 2 Listening to music I like makes me feel better.
- 20) 0 1 2 I remember things better if I tune or say them aloud.
- 21) 0 1 2 I often do arithmetic in my head.
- 22) 0 1 2 I am good at chess and/or checkers.
- 23) 0 1 2 I like to put things into categories.
- 24) 0 1 2 I like to play number games.
- 25) 0 1 2 I love to figure out how my computer works.
- 26) 0 1 2 I ask many questions about how things work.
- 27) 0 1 2 I like mathematics.
- 28) 0 1 2 If I have to make a technology work, I plan everything perfectly well before starting the activity.
- 29) 0 1 2 I like brain-teaser games.
- 30) 0 1 2 When I study I learn the information in a structured way.
- 31) 0 1 2 I can read maps easily.
- 32) 0 1 2 I enjoy art activities.
- 33) 0 1 2 I draw well.
- 34) 0 1 2 Movies and slides really help me learn new information.
- 35) 0 1 2 I love books with pictures.
- 36) 0 1 2 I enjoy putting puzzles together.
- 37) 0 1 2 I like taking a lot of photographs.
- 38) 0 1 2 I pay attention to the colors I wear.
- 39) 0 1 2 It is easy for me to find the information I look for in a map.
- 40) 0 1 2 I can visualize in which part of the page it is the information I just studied.
- 41) 0 1 2 It is hard for me to sit quietly for a long time.
- 42) 0 1 2 It is easy for me to follow exactly what other people do.
- 43) 0 1 2 I am good at sewing, woodworking, building or mechanics.
- 44) 0 1 2 I am good at sports.
- 45) 0 1 2 I enjoy working with clay.

- 46) 0 1 2 I enjoy running and jumping.
- 47) 0 1 2 I like to go for long walks.
- 48) 0 1 2 I like to dance.
- 49) 0 1 2 I love doing activities in the outdoors.
- 50) 0 1 2 All of my hobbies involve a physical activity of some sort.
- 51) 0 1 2 I am often the leader in activities.
- 52) 0 1 2 I enjoy talking to my friends.
- 53) 0 1 2 I often help my friends.
- 54) 0 1 2 My friends often talk to me about their problems.
- 55) 0 1 2 I have many friends.
- 56) 0 1 2 I am a member of several clubs.
- 57) 0 1 2 I like to entertain my friends and have parties.
- 58) 0 1 2 I am comfortable in places where there are a lot people or at a party with many people I do not know.
- 59) 0 1 2 I do not like going out on my own.
- 60) 0 1 2 I prefer sports where more than 1 person is involved.
- 61) 0 1 2 I go to the movies alone.
- 62) 0 1 2 I go to the library alone to study.
- 63) 0 1 2 I can tell you some things I am good at doing.
- 64) 0 1 2 I like to spend time alone.
- 65) 0 1 2 My friends find some of my actions strange sometimes.
- 66) 0 1 2 I learn from my mistakes.
- 67) 0 1 2 I keep a diary and record my thoughts.
- 68) 0 1 2 I prefer hobbies that I enjoy doing on my own.
- 69) 0 1 2 I like to have quiet time to relax myself without anybody else.
- 70) 0 1 2 I do not tell my problems to anybody.

TAPIADOR HERNÁNDEZ, BEATRIZ
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DEL PIEMONTE ORIENTALE
MARÍA DEL CARMEN FONSECA MORA
UNIVERSIDAD DE HUELVA
EL USO DE LA MÚSICA PARA EL DESARROLLO DE LA FLUIDEZ
LECTORA: MOTIVACIÓN Y COGNICIÓN

BIODATA

BEATRIZ TAPIADOR HERNÁNDEZ es lectora en la Universidad del Piemonte Orientale, Italia, donde enseña español como lengua extranjera y teatro en lengua española. Licenciada en Filología moderna por la Universidad de Castilla La-Mancha, siguió sus estudios de máster en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera en la Universidad Antonio de Nebrija. Sus principales áreas de interés en la investigación incluyen el desarrollo de las distintas destrezas lingüísticas a través de la música y el tratamiento de las variables afectivas en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras

M. CARMEN FONSECA-MORA es Titular de Universidad en el Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Huelva, España y directora del grupo de investigación *ReALL (Research in Affective Language Learning)*. Sus principales intereses de investigación pertenecen a la enseñanza de lenguas extranjeras, a la formación de profesores y a las publicaciones científicas. Su trabajo ha aparecido en un número significativo de revistas académicas y volúmenes editados publicados por Heidelberg Verlag, SGEL, Mergablum, Hebling, Netbiblio, Unesco-Grupo Comunicar, Edinumen, Septem Ediciones, Cambridge Scholars, Oxford, entre otros. Ha impartido conferencias en Alemania, Austria, Portugal, Francia, Italia, Gran Bretaña, Suecia, Perú, Estados Unidos y España. Actualmente es co-editora de la versión inglesa de la revista *Comunicar*.

RESUMEN

El presente trabajo defiende el uso de los elementos sonoro-musicales en la clase de lenguas extranjeras para el beneficio y desarrollo de la fluidez lectora. Con el fin de lograr nuestros objetivos, se ha llevado a cabo un estudio longitudinal en el que se ha diseñado un programa de intervención de trece sesiones con actividades musicales. Los informantes pertenecen a un grupo íntegro de la facultad de lenguas extranjeras en la Universidad del Piemonte Orientale en Italia, por lo que se trata de un estudio pre-experimental con diseño pre-test y post-test en los que se ha comprobado la velocidad lectora, la capacidad de decodificación y el nivel de lectura prosódica antes y después del tratamiento musical para medir la fluidez. Los resultados han sido recogidos y examinados de forma cuantitativa, llevando a cabo un análisis estadístico y correlacional de los datos. Dicho análisis evidencia unos resultados muy significativos, los cuales nos permiten concluir que música y fluidez lectora están estrechamente relacionadas por las características subyacentes que comparten ambas como son el ritmo y la melodía. Así pues, nuestro estudio nos ha permitido corroborar las hipótesis que nos habíamos planteado a priori; que el programa de intervención musical mejora el desarrollo de la fluidez lectora y que todos los alumnos pueden beneficiarse de los elementos sonoro-musicales para desarrollar y mejorar esta destreza.

PALABRAS CLAVE: adquisición de la lengua extranjera, cognición, fluidez lectora, inteligencias múltiples, música

ABSTRACT

In this paper, we have analyzed specifically the development of reading fluency through music. In order to achieve our goals, we have conducted a longitudinal study in which it has been designed an intervention program of thirteen sessions with musical activities. Informants belong to a full group of the faculty of foreign languages at the University of Piemonte Orientale in Italy, thus being a pre-experimental study with pre-test and post-test design in which speed reading, decoding ability and prosodic reading level have been tested before and after the musical treatment to measure reading fluency. The results have been collected and examined quantitatively by performing a statistical analysis and correlation of data. This analysis shows some significant results which allow us to conclude that music influences and directly benefits the ability of reading fluency due to the features that both capacities share such as rhythm and melody. Therefore, our study has allowed us to corroborate the hypothesis that we had raised a priori; the musical intervention program improves the development of reading fluency and that all students can benefit from musical elements to develop and improve this skill.

KEY WORDS: foreign language acquisition, cognition, reading fluency, multiple intelligences, music

1. INTRODUCCIÓN

Ambas, lenguaje y música, son capacidades inherentes al ser humano. No se conoce civilización que carezca de alguna de ellas. Sin embargo, sí podríamos dar cuenta de culturas que carecen de otras capacidades como la escritura, los símbolos numéricos o cualquier otro tipo de representación gráfica. La similitud y el paralelismo que existe entre música y lenguaje es evidente pero aún va más allá, dado que ambas capacidades cuentan con el ritmo y la melodía como elementos esenciales, ambas tratan de convertir complejas secuencias acústicas en elementos discretos que se organizan en estructuras jerárquicas para transmitir significado y además constan de tres posibles canales de expresión: vocal, gestual y escrito.

La melodía está siempre presente y es la primera capacidad que adquirimos durante el desarrollo de nuestra competencia lingüística. Ya en el vientre, el bebé puede distinguir la voz de su madre de la de un desconocido. Un recién nacido es capaz de identificar su propia lengua materna y es más, su llanto ya es una reproducción de la entonación propia de ésta (Mampe, Christophe & Wermke, 2009).

El desarrollo de las competencias lingüísticas en la lengua extranjera se puede beneficiar del uso de elementos musicales en clase de la misma manera que lo hace la lengua materna a la hora de la propia adquisición (Fonseca-Mora, 2011). La inteligencia musical ha sido descrita como una diferencia individual del aprendizaje de lenguas (Slevc & Miyake, 2006) ya que utilizamos procesos mentales que requieren la categorización de referencias auditivas y su posterior asociación con preconceptos. La audición es esencial en la comunicación humana, pues no solo nos permite escuchar y comprender los enunciados percibidos, sino también regular nuestra producción oral. El cerebro humano funciona y aprende en el 80% de los casos a través de impulsos auditivos (Tomatis, 1990) esto es, la mayor parte de la información que recibimos y que codificamos se produce a través del oído. Ahora bien, a lo largo del proceso de adquisición-aprendizaje de la lengua extranjera aparecen dificultades tanto en la audición como en la pronunciación, y estos pueden deberse a problemas relacionados con la decodificación de enunciados y por tanto, de los sonidos.

Así pues, las melodías en el perfeccionamiento de la competencia comunicativa potencian el desarrollo de la conciencia fonológica y de la decodificación o reconocimiento de palabras, elementos imprescindibles sobre los que se apoya el desarrollo del proceso lector.

La enseñanza de los elementos prosódicos y fonológicos en la clase de lengua extranjera es frecuentemente vista como un lujo al que difícilmente se le otorga tiempo en el aula. Sin embargo, la prosodia tiene un papel central dentro de las competencias comunicativas y en nuestro caso específico, en la habilidad lectora. La prosodia abarca el ritmo, la entonación, las pausas y el cómo todos estos elementos influyen en el significado léxico, sintáctico y discursivo. Estas funciones demarcativas de los elementos prosódicos son de suma importancia tanto para la comprensión como para la fluidez lectora ya que leer un texto significa sonorizar un mensaje escrito; necesitamos apoyarnos en elementos sonoros como el fonema, el acento, el ritmo y la entonación tanto en la lectura en voz alta como en la lectura silenciosa.

Así pues, el uso de canciones es una forma excelente para trabajar la prosodia y por consiguiente la destreza lectora en el aula. A través de las canciones se recuerda mejor el ritmo y la melodía del discurso, se facilita el desarrollo de la capacidad auditiva y se mejora la articulación de la palabra. Asimismo se exagera el acento, la duración y la entonación de los elementos fonéticos, lo que beneficia la memoria fonológica y la eventual adquisición de la palabra (Palmer & Kelly, 1992). Todos estos antecedentes son fundamentales para el desarrollo del proceso lector, ya que como veremos más adelante, la lectura está estrechamente ligada al procesamiento de los componentes auditivo-sonoros del discurso. La lectura ofrece un *input* riquísimo y debemos tener cuidado en su instrucción antes de presentarla a nuestros alumnos directamente como un recurso. Por otro lado, la práctica de la fluidez lectora y la lectura en voz alta en clase pueden suponer un óptimo precursor para la producción oral.

Es por todo ello por lo que, en el presente artículo, nos proponemos observar la posible influencia de un programa de intervención musical en el desarrollo de la fluidez lectora de alumnado universitario de español. Es decir, observar si un input auditivo continuado a través de ejercicios musicales con canciones beneficia la asimilación de realizaciones fonéticas, rítmicas y melódicas, favoreciendo la capacidad lectora del alumnado.

2. LA MÚSICA EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA: RAZONES COGNITIVAS Y AFECTIVAS

Las canciones son una de las herramientas a las que más se recurre en la clase de lenguas extranjeras. Pero, ¿qué beneficio aportan exactamente al proceso de aprendizaje de la L2? Para poder arrojar luz sobre este interrogante, vamos a distinguir y analizar tres argumentos de naturaleza diversa: razones afectivas, razones cognitivas y razones lingüísticas.

2.1. RAZONES AFECTIVAS

Nadie queda indiferente ante una canción. Si bien es cierto que puede provocar reacciones diversas, es seguro que a todos y a cada uno de los alumnos les hará despertar sensaciones y emociones diferentes y, todo lo que provoca una cierta exaltación, impresión o alteración en nosotros, automáticamente se recuerda de manera diversa, con un cierto significado y con una cierta importancia; se nos queda grabado. Provoquen una reacción u otra, las canciones ayudan a distender y calmar el ambiente. Por otro lado, todos los alumnos cuentan con sus propias preferencias e intereses musicales por lo que encuentran una significatividad mayor al trabajar con canciones. Esto incrementa la motivación y el compromiso hacia el proceso de aprendizaje.

Asimismo, la melodía y la letra de las canciones afectan directamente al estado de ánimo y las emociones de los alumnos. La música y las canciones en particular hacen que estos se muestren más receptivos; la participación emocional aumenta y disminuye la ansiedad. El uso de canciones en el aula se convierte así en una herramienta potente y significativa, ya que al trabajar con dichas variables afectivas, el aprendizaje será mucho más eficiente y duradero. Esta carga emotiva hace que se le encuentre un verdadero sentido a la actividad; ayuda a reducir el filtro afectivo, disminuyendo la ansiedad y aumentando la motivación.

2.2. RAZONES COGNITIVAS

Aunque el hemisferio izquierdo es el hemisferio del lenguaje, cada vez se conoce más acerca de la contribución del hemisferio derecho en el proceso, ya que es en este donde se trata el metalenguaje, el lenguaje en contexto, el lenguaje no verbal o el lenguaje de la música, a propósito de nuestro estudio (Stowe, 2005 cit. en Pérez Ruiz, 2012). De esto se desprende la necesidad de un enfoque global que estimule las numerosas partes del cerebro implicadas en el proceso de aprendizaje y en las funciones de la lengua. Al escuchar música, determinadas actividades neurológicas funcionan de manera más intensa en el córtex, ejerciendo una clara influencia en las áreas frontales, parietales, temporales y subcorticales, relacionadas con la atención, el procesamiento semántico y sintáctico, la memoria y las funciones motoras (Pérez Ruiz, 2012). Existen estudios que muestran cómo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, el estar expuesto ante estímulos musicales, reduce el estrés o el esfuerzo de la actividad cerebral al activar ambos hemisferios. Campbell (1998) declara que al escuchar música se activan los dos hemisferios; la creatividad en el derecho y la lógica en el izquierdo. De este modo, se proporcionan ideas y respuestas a las tareas y problemas que tenemos que resolver.

Por otro lado, hablar de música y cognición es hablar de música y memoria. La música deja una profunda huella en nuestro recuerdo; todos hemos pasado por la ardua tarea de tener que memorizar un poema o un determinado texto en la escuela, labor que seguramente nos haya resultado dificultosa. La situación cambia si se trata de memorizar la letra de una canción, pues, además de resultar sencillo, también resulta duradero ya que somos capaces de recordar letras de canciones que no oímos desde hace años, incluso décadas.

La canción es una combinación entre lenguaje y música. Como se ha mencionado anteriormente, se unen lenguaje y emociones y se ponen en marcha ambos hemisferios, llegando a ser más activo el hemisferio derecho (que es donde se procesa la emoción). De esta manera, las capacidades lingüística y musical, aun estando localizadas en diferentes partes del cerebro, se necesitan para que exista una comunicación completa.

2.3. RAZONES LINGÜÍSTICAS

La audición es primordial para la adquisición de la lengua extranjera. Escuchar canciones para mejorar la comprensión auditiva es una de las prácticas más comunes respecto al uso de música en el aula. Esta capacidad mejora notoriamente a través de un entrenamiento musical. Toscano-Fuentes (2010) afirma que si el hecho de que un estudiante con una inteligencia musical alta es capaz de percibir, discriminar y transformar la música y así, mejorar su competencia lingüística, el docente debería desarrollar esta inteligencia musical educando el oído de su alumnado.

Por otro lado, el ritmo y la melodía de las canciones son elementos que pueden ayudar en la memorización de frases y vocabulario. Las canciones son una herramienta eficaz a la hora de repasar estructuras gramaticales y no es difícil encontrar piezas que incluyan los elementos y funciones gramaticales que estemos trabajando en un determinado momento. Asimismo, Murphey (1992) afirma que las letras de canciones tienen un gran potencial para propulsar la producción de la lengua ya que contienen un determinado vocabulario que podemos calificar de útil, actual y que además se repite con una alta frecuencia, al igual que ciertas estructuras gramaticales. Las canciones, además, nos ayudan a entender el vocabulario en contexto, a observar la sintaxis y las unidades discursivas de forma sencilla y significativa.

Muchos especialistas advierten que la pronunciación es la parte más difícil en la adquisición de la lengua extranjera. Una de las diferencias entre la adquisición prosódica de la lengua materna y la lengua extranjera es el hecho de que el niño oye su propia voz como la perciben el resto de personas y esto le supone un recurso muy valioso para jugar con los sonidos de lo que será su lengua materna, practicar y ponerla a punto. Sin embargo, al producir una frecuencia más grave, el adulto percibe su producción de forma distorsionada y esto dificulta el análisis y la comparación de su producción oral. Si no puede detectar las diferencias, difícilmente podrá corregir los errores (Tomatis, 1990).

Según Cortés (2002) la entonación es un cúmulo de rasgos prosódicos entre los que cabe destacar la frecuencia, la cantidad, intensidad y las pausas que emplean los hablantes de una lengua o de un dialecto con fines comunicativos. La entonación es esencial para el significado del mensaje tanto a nivel fonológico como léxico, gramatical y pragmático.

3. EL PROCESO LECTOR

Dos grandes fases intervienen en el proceso lector: la decodificación y la comprensión lectora. Dentro de ellas encontramos distintos componentes que van a constituir subhabilidades de la destreza lectora que el aprendiente debe desarrollar.

3.1. LA DECODIFICACIÓN Y EL RECONOCIMIENTO DE PALABRAS

Uno de los procedimientos que ha demostrado ser de mayor utilidad para acceder al significado de las palabras ha sido el fonológico (McLaughlin, 1987; Anvari, 2002; Fonseca-Mora 2013) ya que permite reconocer la palabra transformando el grafema en su correspondiente fonema, creando así, asociaciones gráfico-sonoras que activan el acceso al significado. Cuando comienza el aprendizaje de la lectura en una lengua materna, comienza el proceso de asociación entre signos abstractos y sonidos que no tienen ninguna relación. De esta manera, empieza a estructurarse una vía fonológica que se basa en el conocimiento fonológico que el alumno tiene de su propia lengua. Así, el niño pone en marcha la estrategia de reconocimiento fonema-grafema que implica varias cosas; ser capaz de distinguir las letras, segmentar las palabras en sílabas, aplicar la correspondencia grafema-fonema y combinar los sonidos para reproducir las palabras y finalmente el texto.

3.2. LA COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión de textos puede verse como un proceso mental de construcción de significado para que, el lector, a través del conocimiento previo del tema, sus predicciones, expectativas y conocimiento del mundo, infiera la información que está implícita en el texto. Para llegar a este punto, es imprescindible la adquisición de la primera fase, la decodificación, ya que es el primer paso para después integrar el significado de las palabras, frases y textos. Obviamente, otro componente fundamental de la comprensión lectora es el conocimiento de vocabulario. El aprendizaje de vocabulario comprende varios factores: pronunciación, estructura gramatical, colocación, uso, posibles significados, así como el conocimiento de la morfología para entender las partes significativas de la palabra y el análisis contextual para entender el significado del texto. Como decíamos, es fundamental desarrollar correctamente la habilidad de decodificación y de reconocimiento de palabras para que se produzca el acceso al léxico mental, pues de otra manera, el esfuerzo y la lentitud afectarían al desarrollo de la comprensión lectora. Si el alumno aún no ha aprendido o interiorizado los procesos de reconocimiento de palabras, su lectura será lenta y la memoria a corto plazo se verá sobrecargada, provocando que el resto de recursos que tenemos a disposición para la comprensión, como pueden ser el conocimiento previo acerca del tema, el conocimiento del mundo o las predicciones del lector, se vean afectadas. Para erradicar la lentitud, el esfuerzo y por consiguiente la defectuosa, vaga o inexistente comprensión del texto, otro de los factores que se debe tener en cuenta dentro del proceso lector es la fluidez lectora.

3.3. LA FLUIDEZ LECTORA

La fluidez lectora no significa “leer rápido” sino leer con la velocidad justa y la entonación adecuada a la sintaxis y expresividad del texto. Al igual que la lentitud es perjudicial para la comprensión, también lo sería una excesiva velocidad. Por consiguiente, no es tanto el hecho de ser veloz, sino el hecho de mantener una lectura fluida. Por otro lado, la fluidez lectora conecta el reconocimiento de las palabras y su comprensión, es como el puente o nexo que hace esto posible. Los lectores que son fluidos son hábiles en la identificación de las palabras impresas, y lo hacen con tanta facilidad y sin esfuerzo, que son capaces de dedicar la mayor parte de su atención a la construcción del significado de lo que leen (Fonseca-Mora 2013). Por tanto, podemos afirmar que la fluidez lectora es lo que distingue realmente a los buenos lectores, ya que garantiza la comprensión precisa y satisfactoria del texto. La lectura fluida debe ser, pues, interactiva, flexible, de desarrollo gradual, comprensible y veloz (McLaughlin, 1987).

3.4. LOS ELEMENTOS DE LA LECTURA Y LOS ELEMENTOS SONORO-MUSICALES

Podemos destacar entonces la fluidez lectora como elemento esencial dentro del proceso lector, como decimos, entre otras cosas para una exitosa comprensión del texto. Pero ¿de qué manera puede la música mejorar el desarrollo de la fluidez lectora? Han sido muchos los estudiosos que han tratado este tema concreto y que han demostrado una fuerte correlación entre los elementos sonoro-musicales, la conciencia fonológica y la fluidez lectora (Fernández-Corbacho y Fonseca-Mora, 2014; Anvari, Trainor, Woodside & Levy, 2002).

Los niños con deficiencias en lectura suelen tener una baja sensibilidad al ritmo, las rimas y la aliteración del discurso (Anvari et al, 2002). Si la destreza lectora está relacionada con el procesamiento auditivo de los componentes del discurso, es razonable pensar que la capacidad de análisis auditivo necesaria para la percepción de la música esté asociada al desarrollo de la capacidad lectora (Anvari, 2002).

Los problemas de comprensión lectora son debidos en muchos casos a la ausencia de mediador del texto, es decir, a la ausencia de interpretación del mismo (Cantero, 2002). Leer no es como mirar un cuadro, sino como oír a alguien. El texto escrito necesita que un lector lo interprete y le dé sentido. Una partitura no es música, sino que necesita de un intérprete que la haga sonar. Asimismo, un texto escrito en sí mismo, no suena, pero el lector competente debe oírlo, en la lectura silenciosa se activa la voz interior. Así pues, es esta interpretación fónica del texto la que nos ayuda a decodificar el mismo y por consiguiente a comprenderlo. La música aquí juega un papel fundamental ya que como decíamos antes, incrementa nuestra memoria en el reconocimiento de palabras, aumenta la comprensión auditiva y mejora la percepción de los elementos prosódicos, todos ellos elementos clave en el desarrollo de la destreza lectora. Además las melodías otorgan un valor afectivo y comunicativo al texto que resulta fundamental a la hora de la comprensión lectora.

4. METODOLOGÍA

4.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Los informantes que han tomado parte en el estudio son veinte estudiantes de la Universidad del Piemonte Orientale.

Son estudiantes del primer curso de la Facultad de Lenguas y Literaturas extranjeras cuya lengua materna es el italiano. Dichos estudiantes han elegido el español como segunda o tercera lengua extranjera, teniendo como primera lengua de estudio el inglés y, en el caso de algunos estudiantes, como segunda el francés. En concreto, este es el caso de 5 estudiantes. Todos cuentan con un nivel A1 según el *Marco Común Europeo de Referencia*. La franja de edad de dicho grupo oscila entre los 18 y los 20 años. Cuentan con dos clases semanales de español de dos horas cada una. El curso tiene una duración total de 90 horas y es anual.

4.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación, de carácter correlacional, plantea las siguientes cuestiones generales:

- ¿Beneficiará el uso de música al desarrollo de la fluidez lectora de los participantes?
- ¿Pueden beneficiarse todos los alumnos de los elementos musicales para la mejora de la fluidez lectora?

Así pues, a través de la observación directa en el aula y los resultados obtenidos a partir de las pruebas llevadas a cabo antes y después del programa de intervención musical, queremos examinar si el uso de música beneficia al desarrollo de la fluidez lectora. Asimismo, observaremos si dicho programa ha mejorado las capacidades lectoras de todos los participantes en el estudio.

4.3. DEFINICIÓN DE VARIABLES

Para la realización de este estudio tendremos en cuenta las siguientes variables:

- El Programa de intervención musical (variable independiente). Tratamiento a través de actividades musicales para analizar los efectos que produce en el desarrollo de la fluidez lectora de los alumnos.
- La fluidez lectora (variable dependiente). Para poder medir y operativizar con exactitud esta variable, vamos a desglosarla en las siguientes sub-variables:
 - La velocidad (número de palabras leídas en un minuto).

- La decodificación (reconocimiento de palabras conseguidas en un minuto).
- La prosodia en la lectura (interpretación expresiva del texto y la adherencia a la sintaxis del autor).

4.4. HERRAMIENTAS DE RECOGIDA DE DATOS

Hemos empleado los siguientes instrumentos para la recolección de los datos pertinentes a los objetivos de nuestro estudio.

- Prueba de segmentación (decodificación y reconocimiento de palabras): en esta prueba se les otorga a los informantes un minuto durante el cual, deberá identificar las palabras en un texto que no contiene espacios entre palabra y palabra (adaptada de Mather, Hammil, Allen & Roberts, 2004).
- Prueba de velocidad: para la prueba de velocidad en la lectura, se les otorga a los participantes un minuto para leer en voz alta el texto de manera clara y expresiva.

Hemos utilizado un analizador de textos para poder garantizar y verificar que los textos de la prueba inicial y la final son idénticos. Para ello, hemos utilizado la herramienta “*Text content analysis tool*” a través de la cual se consideran factores como el número de palabras, el número de oraciones simples y complejas, la longitud de las frases y la densidad léxica de cada texto. Así pues, a través del análisis estadístico textual que hemos llevado a cabo, podemos asegurar que los cuatro textos (los dos de la prueba inicial y los dos de la prueba final) poseen las mismas características sintácticas y léxicas. A continuación mostramos los resultados de dicho análisis estadístico.

TEXTO 1. Pre-test. Prueba velocidad	TEXTO 3. Post-test. Prueba de velocidad
Número total de palabras: 261	Número total de palabras: 261
Palabras no repetidas: 144	Palabras no repetidas: 147
Número de oraciones: 7	Número de oraciones: 7
Longitud media de las oraciones: 37.43	Longitud media de las oraciones: 37.14
Número de párrafos: 1	Número de párrafos: 1
Palabras complejas: 45 (17.18%)*	Palabras complejas: 48 (18.46%)*
Densidad léxica: 54.96%**	Densidad léxica: 55.54%**
Índice Fog: 21.84***	
TEXTO 2. Pre-test. Prueba decodificación	TEXTO 4. Pre-test. Prueba decodificación
Número total de palabras: 170	Número total de palabras: 172
Palabras no repetidas: 110	Palabras no repetidas: 116
Número de oraciones: 13	Número de oraciones: 13
Longitud media de las oraciones: 13.25	Longitud media de las oraciones: 13.23
Número de párrafos: 1	Número de párrafos: 1
Palabras complejas: 19 (10.47%)*	Palabras complejas: 22 (12.50%)*
Densidad léxica: 63.95%**	Densidad léxica: 61.73%**

Figura 1

4.5. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Hemos llevado a cabo un estudio cuantitativo en el que hemos realizado una medición numérica de las variables que manejamos y un análisis estadístico de los datos obtenidos a través de un diseño pre y post test. Se trata de un estudio longitudinal ya que los datos se recolectaron antes y después del tratamiento musical que tuvo una duración de seis semanas en las cuales se llevaron a cabo trece sesiones de incursión musical.

El pre-test tuvo lugar la semana precedente al comienzo del tratamiento. Se realizó, en el aula de informática, donde se contaba con el material necesario (grabadora, auriculares y micrófono) para registrar las producciones orales de cada alumno de forma individual y aislada. Se le entregó a cada participante el documento que contenía los textos para ambas pruebas. Primero se llevó a cabo la prueba de velocidad lectora. Al finalizarla, los estudiantes guardaron su producción y la enviaron al correo del profesor. A continuación se pasó a realizar la prueba de segmentación. Cuando terminó el tiempo de intervención establecido, se procedió a la recogida de las pruebas.

El programa de intervención musical comenzó inmediatamente después del pre-test. Según lo establecido en el horario académico para dicho curso, las sesiones tenían lugar dos veces por semana. Como ya hemos explicado, la música tomó un papel central en el desarrollo de estas trece sesiones que forman parte del tratamiento, siendo precisamente la canción el elemento sobre el cual giró el tema y el contenido de cada clase.

Para el diseño de las actividades del programa musical, en algunos casos nos remitimos a la base de recursos didácticos del Instituto Cervantes (Didactired), adaptando dichas actividades en base a los objetivos de cada sesión y del programa en general. Si bien la mayoría de ellas han sido diseñadas específicamente para nuestro estudio.

4.6. PROCEDIMIENTO: DESARROLLO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN MUSICAL

Para el diseño de nuestro programa musical hemos seguido un procedimiento *bottom-up*, es decir, hemos ido construyendo el proceso desde las partes más pequeñas al todo. Así pues, durante las primeras sesiones empezamos a trabajar con la ortografía. Se focalizó en ciertos casos fonéticos y ortográficos que suponen algún tipo de dificultad para el alumno ya sea a la hora de pronunciarlos o escribirlos. Casos como el de la *g y j*, *c y z*, *ll*, *ch*, *ñ*, etc. De esta forma, las primeras actividades del programa tienen que ver con la asociación grafema-fonema.

Después pasamos al siguiente nivel en el que identificamos el acento tonal de la palabra y posteriormente el gráfico. Dado que a través de las canciones se exagera mucho la pronunciación y la entonación, se puede percibir más fácilmente el acento de la palabra. De hecho, este tipo de ejercicios resultaron ser óptimos para el aprendizaje de la acentuación.

Nuestro programa musical fomentó también el trabajar con unidades más grandes, en este caso la oración. Identificando el patrón tonal de ésta en oraciones afirmativas,

interrogativas, exclamativas o identificando también la entonación según los actos de habla como la ironía, el mandato, la sorpresa, etc.

Posteriormente, se pasó a trabajar a nivel textual, interpretando los pensamientos, las intenciones o los sentimientos a través del ritmo, del tono y de la expresividad del texto de la canción.

4.6.1. Actividades

Pasamos ahora a explicar detalladamente el contenido de las sesiones de nuestro programa de intervención musical. Todas las sesiones han sido introducidas a través de distintas pre-actividades que situaban a los estudiantes en el campo temático de dicha actividad musical. Algunas de estas pre-actividades consistían en:

- Mostrar la foto del cantante para predecir qué tipo de música hace, cómo es su carácter, qué temas tratará en sus canciones, etc.
- Escuchar un fragmento de la canción y mostrar fotos de cantantes para comentar cuál de ellos es el intérprete de la pieza.
- Adivinar el tema de la canción partiendo de una serie de palabras que aparecen en ella.
- Trabajar a partir del título de la canción y proponer las palabras que aparecerán.
- Trabajar con el contexto histórico-cultural en el que se encuadra la canción.

Así pues, sirviéndonos de estas pre-actividades como vía de acceso, se daba paso al contenido de la sesión musical.

- **SESIÓN 1:** Durante la primera sesión se practicaron las reglas de asociación grafema-fonema. Se trata de completar con la letra que falta, de escuchar y escribir el fonema que percibimos. Así, la atención se lleva directamente al grafema que representa una dificultad a nivel ortográfico o fonético y a través de la música se crea esa asociación.

- **SESIÓN 2:** Durante la segunda sesión se siguió practicando la asociación grafema-fonema. La canción que se utiliza en esta ocasión es "Cuídate", del grupo *La Oreja de Van Gogh*.

- **SESIÓN 3:** Se realizó una clasificación de palabras según el patrón acentual (agudas, llanas, esdrújulas). Se ha utilizado la canción "Te necesito", de *Amaral*.

- **SESIÓN 4:** Se siguió trabajando sobre la identificación del patrón acentual. Esta vez, a través de la canción "Ni tú ni nadie", de *Alaska y los Pegamoides*.

- **SESIÓN 5:** Se trabajó con la identificación del acento gráfico. En la primera escucha, se trató de rodear las sílabas tónicas para, durante la segunda escucha colocar el acento léxico en las palabras que lo requerían. Se trabajó con las canciones que habíamos visto en las sesiones 3 y 4, con las que el estudiante estaba ya familiarizado.

- **SESIÓN 6:** Durante esta sesión se siguió trabajando con el acento gráfico. El ejercicio consistía, primero, en rellenar los huecos con las palabras que faltan. Estas palabras eran las que iban acentuadas, consiguiendo así que el estudiante focalizase su atención desde el principio en ellas. De esta manera, durante la segunda escucha se procedía a colocar el acento léxico. La tercera escucha nos servía para fijar y afianzar. Durante esta sesión se trabajó con la canción "Hijo de la luna", de *Mecano*.

- **SESIÓN 7:** Se trabajó con la identificación de las inflexiones tonales de la oración. Durante la primera escucha, los alumnos subrayan las sílabas o palabras destacadas tonalmente en la oración. Se ponían en común los resultados, primero con un compañero y después con el resto de la clase. Después, se proyectaban las curvas melódicas de las frases declarativas, enunciativas, interrogativas, exclamativas, suspendidas y se ofrecían ejemplos. Se volvía a escuchar la canción para que los alumnos dibujaran las curvas melódicas en cada oración. Los estudiantes, en pequeños grupos, creaban diálogos basados en el contenido y la problemática de dicha canción y los dramatizaban. Utilizamos la canción "Olvídame y pega la vuelta", del grupo *Pimpinela*.

- **SESIÓN 8:** Se entregó la letra de la canción con los versos partidos por la mitad y desordenados. A través de la audición, los estudiantes recomponían la letra. Para comprobar el orden correcto, se escuchaba la primera mitad del verso y los estudiantes cantaban la segunda mitad. Se ha utilizado la canción "Asesina de mi vida" de Luis Eduardo Aute (extraída de la *Didactiteca* del Centro Virtual Cervantes; Martín Saráchaga, 2003).

- **SESIÓN 9:** En esta canción, los verbos están en infinitivo, reproduciendo así una caricatura del lenguaje de los indios. Primero se escucha y después se otorgan unos minutos para conjugar los verbos de manera que el texto completo tenga sentido. Después se analizan los elementos prosódicos de la canción. En grupos, cada uno dramatizaba el discurso, primero, como si fueran indios y después, interpretaban el papel de distintos personajes otorgándole al discurso la entonación, la velocidad y la intencionalidad adecuada. Por ejemplo, uno de los grupos representó a un miembro del congreso que en su discurso se dirige al presidente del gobierno con el que está muy indignado. La canción con la que se ha trabajado es "Por Manitú", de Javier Krahe (extraída de la *Didactiteca* del Centro Virtual Cervantes; Russo, 2006).

- **SESIÓN 10:** Los estudiantes rellenan los huecos con los tiempos en pasado primero sin escuchar la canción. Después comprueban sus respuestas a partir de la misma. Se llevó a cabo una segunda audición esta vez para observar los rasgos suprasegmentales del texto (oraciones declarativas e interrogativas). Finalmente, se puso en práctica lo visto en la sesión llevando a cabo una dramatización en parejas o pequeños grupos en la que se reproducía una situación similar a la vista en la canción. Se ha utilizado "Me fui", de la cantante *Bebe* (extraída de sitio web *Todoele*; Floriano Lacalle, 2012).

- **SESIÓN 11:** Se entrega la letra de la canción desordenada. A través de la audición los estudiantes ordenaron el texto. Se reflexiona sobre el género textual al que corresponde dicha canción (la carta) y finalmente se pone en marcha una actividad de expresión

escrita. La canción, titulada "Veinte de abril", es de *Celtas Cortos* (adaptada de (extraída de la *Didactiteca* del Centro Virtual Cervantes; Rodrigo Somolinos, 2001).

- **SESIÓN 12:** Se trabaja con rimas, esta vez con el género musical del *rap*. Después de habernos familiarizado con la canción a través de una primera audición, se procede a detectar las rimas. Después, los estudiantes realizaron una lectura individual de la letra mientras escuchaban la canción. Se dividió la clase en pequeños grupos y se les entregó una estrofa a cada uno, después de unos minutos los grupos cantaron cada uno su estrofa. Se propuso una actividad de producción en la que los alumnos en pequeños grupos crean un fragmento para luego ponerlo en común y crear nuestra propia canción. Esta se fotocopió, cada grupo buscó una música de fondo y se cantó en clase. La canción que hemos utilizado en esta sesión ha sido "Gran obra maestra", de *Frank-T*.

- **SESIÓN 13:** Se utiliza una canción de *rap*, una especie de trabalenguas. Se realiza una primera escucha de la canción y se comentan sus rasgos rítmicos, métricos y léxicos (en cada estrofa se utilizan palabras que contienen únicamente una vocal). Se hizo una lectura individual al ritmo de la música. Después, la clase se dividió en pequeños grupos, cada uno tuvo una estrofa de la canción que luego cantó en voz alta. Por último, se lleva a cabo una actividad de expresión escrita en la que los alumnos, respetando la métrica de la canción, tienen que cambiar la letra y finalmente leerla en voz alta de acuerdo a la entonación y la expresividad del texto. Se trabajó con la canción "Efectos vocales", de *Nach*.

El programa de intervención musical concluyó con la decimotercera sesión. Así pues, se procedió a la ejecución del post-test, justo al comienzo de la siguiente lección. Para la realización de dicho post-test se llevó un procedimiento idéntico al seguido en el pre-test.

5. RESULTADOS

En la prueba de velocidad lectora, a partir de las grabaciones de voz, se contabilizaron las palabras producidas por cada alumno en ambas pruebas a través del contabilizador de palabras de Microsoft Word 2010.

En la prueba de segmentación, adaptada de *The test of Silent Word Reading Fluency* (Mather, Hammil, Allen y Roberts, 2004) se contabilizaron igualmente las palabras a través de las pruebas escritas del pre-test y del post-test que los alumnos habían realizado y entregado previamente.

Por último, también se tuvo en cuenta el nivel de lectura prosódica. La medición de esta última sub-variable se llevó a cabo a través de las grabaciones de voz de la prueba de velocidad lectora. Dichas grabaciones fueron analizadas mediante la escala de nivel NAEP *Oral Reading Fluency Scale* (Hudson, 2005). Esta herramienta mide la adecuación a la sintaxis del texto y la interpretación expresiva. Como veremos a continuación en las tablas 1, 2 y 3 que reflejan los datos obtenidos, dicha escala distingue entre lectores fluidos y no fluidos, distribuyendo los resultados en un intervalo de 1 a 4 puntos.

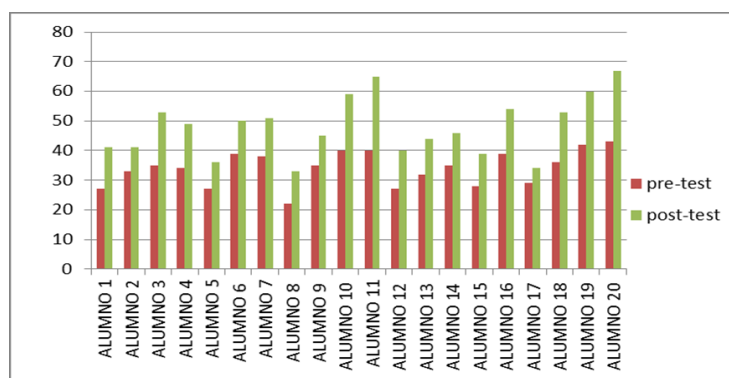


Figura 2. Prueba de decodificación lectora (palabras identificadas en un minuto)

Como podemos comprobar a partir de los resultados expuestos en la Tabla 1, todos los estudiantes han mejorado sus destrezas de decodificación tras el programa de intervención musical. Todos muestran un incremento en el número de palabras identificadas por minuto, siendo la media de 27 palabras reconocidas en el pre-test (IC 95%: 31,39-36,61) y de 41 palabras en el post-test (IC 95%: 43,67-52,33) con una desviación estándar del 5,8 y del 9,2 respectivamente. En cuanto a la significatividad de los datos, podemos descartar la hipótesis nula que sería el hecho de afirmar que el programa de intervención musical no tiene incidencia en la fluidez lectora de los estudiantes. El test *T-student* muestra un resultado altamente significativo de 0,033.

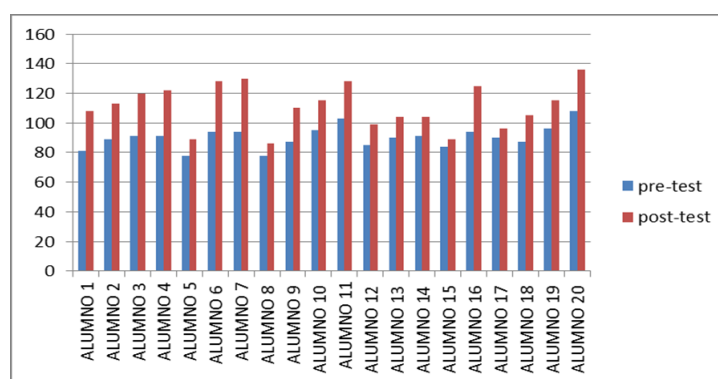


Figura 3. Prueba de velocidad lectora (palabras leídas en un minuto)

En esta segunda tabla, observamos los resultados de la prueba de velocidad lectora. Todos los alumnos han visto incrementada su velocidad lectora. La media de palabras leídas en un minuto es de 89 en el pre-test (IC 95%: 87,4-93,56) y de 108 en el post-test (IC post-test 95%: 104,66-117,54) con una desviación estándar de 7,4 y 14,6 respectivamente. La prueba *T-student* indica que el incremento es significativo, de 0,017 concretamente, lo que permite volver a descartar la hipótesis nula.

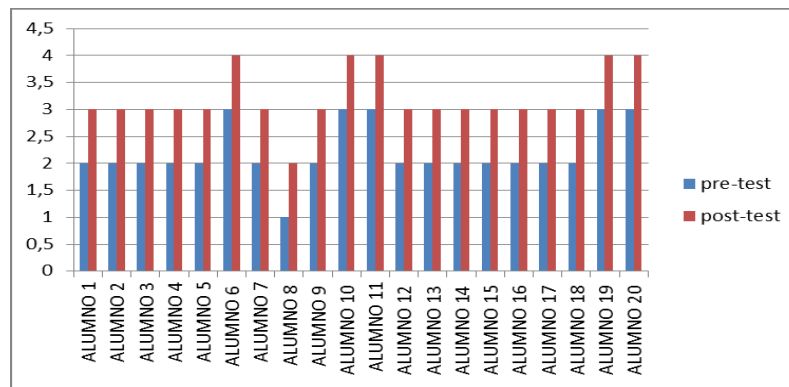


Figura 4. Nivel de lectura prosódica (Escala NAEP)

Esta tercera tabla recoge los resultados obtenidos a través de la tercera y última prueba; el nivel de lectura interpretativa del texto. La escala que mide dicha sub-variable es la escala *NAEP Oral Reading Fluency Scale* que distribuye los resultados en un intervalo de 1 a 4 puntos. Todos los estudiantes incrementan su nivel de interpretación prosódica del texto. En este caso, la media de resultados es de 2 puntos en el pre-test (IC 95%: 1,97-2,43) y de 3 en el post-test (IC 95%: 2,97-3,43) encontrándose una desviación estándar de 0,52 en ambos casos. A partir de la prueba *T-student* hemos obtenido una significatividad de 0,0049. Todas las pruebas, pues, nos llevan a rechazar la hipótesis nula.

Asimismo, se han realizado dos análisis de naturaleza correlacional. En el primero se tiene la intención de establecer relaciones entre nuestras sub-variables: decodificación, velocidad y lectura prosódica. En el segundo se ha controlado la correlación interna de cada prueba entre el pre-test y el post-test. Para calcular este índice de correlación, hemos utilizado la herramienta Pearson *r*. Dicha herramienta calcula la relación entre dos variables en una escala numérica que va de -1 a +1. Cuanto más nos acercamos al valor 1, mayor es la correspondencia entre las variables, mientras que un valor negativo nos indicará que las variables tienen una relación opuesta.

Ahora bien, empezamos controlando la relación existente entre las tres pruebas que hemos pasado a nuestros informantes. Lo que pretendemos con esto es determinar si cuentan con una relación significativa como para poder afirmar que son adecuadas para el control de nuestra variable dependiente, la fluidez lectora. La herramienta *Pearson r* controla la correlación entre dos variables, por tanto, hemos calculado primero el índice de correlación entre la prueba de decodificación y la prueba de velocidad donde hemos obtenido un valor de 0,88. Con este dato, podemos afirmar que ambas pruebas están fuertemente relacionadas, concluyendo que quién tiene un buen nivel de decodificación también tendrá un buen nivel de velocidad lectora. Entre la primera y la tercera prueba, hemos obtenido un valor de 0,78 y entre la segunda y la tercera un valor de 0,76. Como vemos, la correlación es siempre positiva, por lo que podemos confirmar la relación y el nexo existente entre las tres pruebas.

Pasemos ahora al estudio correlacional entre el pre-test y el post-test en cada prueba que nos confirmará la relación entre los resultados de cada alumno, es decir, que aquellos

alumnos que habían obtenido mejores resultados en el pre-test, habrán mejorado más que los que habían obtenido resultados peores.

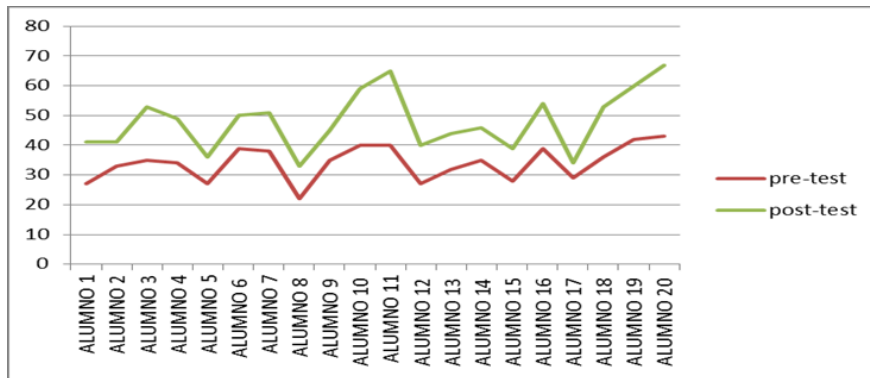


Figura 5. Prueba de decodificación. Correlación pre-test y post-test

Podemos observar una correlación de 0,8 en la prueba de decodificación, corroborando la relación existente entre los resultados de cada alumno entre pre-test y post-test.

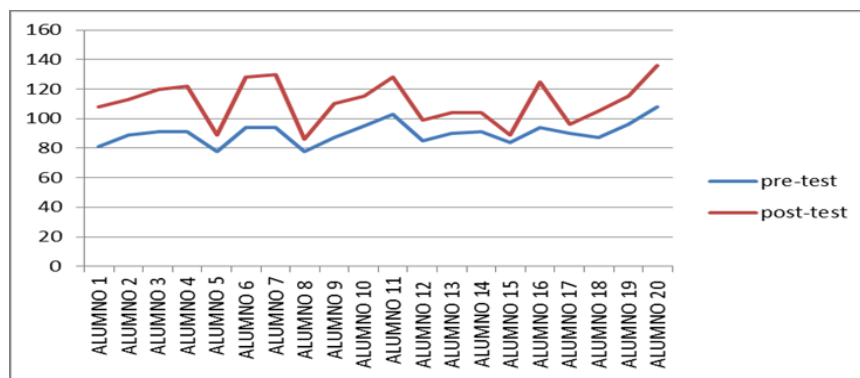


Figura 6. Prueba de velocidad. Correlación pre-test y post-test

Obtenemos un valor de correlación de 0,9 en la prueba de velocidad lectora.

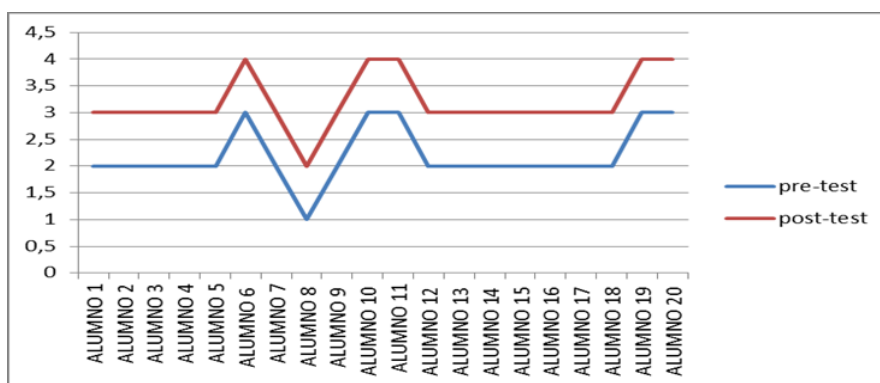


Figura 7. Nivel de lectura prosódica. Correlación pre-test y post-test

Por último, seguimos obteniendo una correlación positiva en la prueba de lectura prosódica, en este caso con un valor de 1.

6. DISCUSIÓN

Nuestro propósito ha sido dar respuesta a la cuestión de si existe relación entre música y fluidez lectora. Hemos revisado en particular los trabajos que destacan los beneficios que los elementos sonoro-musicales presentan en relación a la mejora de la fluidez lectora. De esta manera, las investigaciones que hemos destacado plantean una tesis muy clara; la música más allá de ser un óptimo elemento a nivel afectivo, motivacional, ya que influye en nuestras emociones y estados de ánimo, nos proporciona unas herramientas únicas tanto lingüísticas como cognitivas; por un lado beneficiando las competencias auditivas, orales, escritas y lectoras y por otro, aumentando las capacidades memorísticas, de atención y de concentración. Nuestro objetivo ha sido además observar si música y fluidez lectora están estrechamente relacionadas por las características subyacentes que comparten ambas como son el ritmo y la melodía en alumnado estudiante de ELE.

Fonseca-Mora (2013) afirma que las grafías que desciframos al leer necesitan apoyarse en elementos sonoros y patrones acústicos que se encuentran en las melodías. Hemos comprobado este hecho viendo cómo al trabajar con elementos sonoro-musicales se desarrolla la fluidez lectora de nuestros estudiantes reforzando las capacidades lectoras de los mismos y además hemos verificado también que dos de las sub-habilidades que subyacen al proceso lector y que influyen directamente en su desarrollo potenciándolo son la conciencia fonológica y la decodificación o reconocimiento de palabras. Hemos trabajado y ejercitado estas dos fases del proceso lector a través de nuestro tratamiento de intervención musical de manera inconsciente con los alumnos.

Al trabajar con música, se tiene una percepción mucho más clara de la fonología de la L2, aumentando así la fluidez lectora por parte del alumnado. Por otra parte, las canciones nos proporcionan un buen input sintáctico y léxico-semántico, por lo que los estudiantes a su vez ven incrementadas sus capacidades de decodificación y de reconocimiento de palabras. Asimismo, podemos constatar también la hipótesis de Fonseca-Mora (2013) en la que afirma que los buenos lectores son capaces de aplicar con fluidez fonológica habilidades de decodificación que les ayudarán a identificar las palabras desconocidas que encuentran en el texto.

Hemos podido dar respuesta a las preguntas de investigación: el programa de intervención musical mejora el desarrollo de la fluidez lectora y dicho programa de intervención beneficia a todos los alumnos.

Respecto a la primera hipótesis, el análisis estadístico muestra la mejora significativa de todos los alumnos en las tres pruebas. También hemos comprobado la correlación positiva existente entre estas tres pruebas, con lo cual, podemos declarar la validez de dichos test para medir la fluidez lectora de nuestros estudiantes. En cuanto a la segunda hipótesis, queda también confirmado que todos los alumnos pueden beneficiarse de los elementos sonoro-musicales para incrementar su rendimiento y su mejora en cuanto a la

fluidez lectora, ya que todos los estudiantes han obtenido mejores resultados en el post-test.

No obstante, debemos señalar las limitaciones que nuestro estudio comprende, según entendemos, debido a dos razones principalmente. La primera es que al tener una muestra tan reducida, no podemos extraer generalizaciones y consecuentemente, la validez externa de nuestro estudio se ve afectada. La segunda es el hecho de no haber tenido la posibilidad de llevar a cabo un estudio cuasi experimental, en el que, al contar con dos grupos, uno de control y otro experimental, hubiéramos podido comparar los resultados del grupo con música y sin música. Sin embargo, no contábamos con dos grupos idénticos para que un estudio de estas características se pudiera realizar. Por tanto, se optó por modificar el diseño de la investigación y se llevó a cabo un estudio pre-experimental a partir del grupo con el que contábamos. Al haber realizado un estudio pre-experimental y longitudinal, hay que considerar que en los resultados obtenidos ha influido lógicamente la instrucción y el estudio al que han seguido estando expuestos los alumnos a lo largo de los dos meses de intervención. Sin embargo, los resultados que hemos obtenido siguen siendo halagüeños. Nuestra investigación puede considerarse como un estudio piloto que podrá servir de base y referencia para investigaciones experimentales futuras. Con todo, creemos que los resultados obtenidos son muy esclarecedores; el uso de música en clase favorece claramente el desarrollo de la fluidez lectora en ELE.

Por último, nos parece oportuno señalar algunos datos que han sido observados a lo largo del proceso de investigación y que si bien, se encuentran fuera de los objetivos que planteaba nuestro estudio son de relevancia para el ámbito didáctico en el que se encuadra nuestro trabajo.

A través del programa de intervención musical se observó un notable incremento de la participación en clase. Pensamos que la música contribuye a crear un clima relajado y de confianza en clase, ayuda a reducir el estrés y la ansiedad que surge al enfrentarnos a un idioma extranjero y en consecuencia aumenta como decimos la participación. Otro factor muy notable es el incremento del interés por parte de los alumnos hacia factores lingüísticos y culturales del español. A partir de las canciones, los estudiantes se interesaron por vocabulario determinado, estructuras sintácticas específicas, problemas de pronunciación o hechos histórico-culturales a los que tuvieron acceso a través de las canciones.

7. CONCLUSIÓN

Como hemos visto, lengua y música comparten puntos de encuentro e importantes paralelismos de los que nos podemos beneficiar como profesores para crear en el aula una óptima atmósfera de enseñanza-aprendizaje. La música forma parte de nuestra vida, está presente en diversas actividades del día a día e influye directamente en nuestros sentimientos y estados de ánimo, por lo tanto, es pertinente que esté presente también durante nuestros procesos de aprendizaje en el aula. Por todo ello, es importante seguir estudiando la influencia de la música en el ámbito del español como lengua extranjera, ya

que en el caso concreto del español, existe aún un vacío considerable en relación al tema que nos ocupa.

Trabajar con música es un placer tanto para el estudiante que aprende a través de ella como para el profesor que enseña gracias a ella. Por esta razón es necesario que se siga fomentando la investigación en esta línea para que esto se vea reflejado posteriormente en un mayor número de materiales didácticos, manuales, libros de texto, actividades y recursos de calidad que nos ayuden a aprovechar al máximo esta valiosa herramienta.

Necesitamos la música ya que ésta es una de las expresiones más hermosas del ser humano, no solo beneficia aspectos cognitivos del proceso lector sino que influye también en la motivación del alumnado. El lenguaje es música, y lo fascinante de aprender una lengua, es descubrir la música de sus palabras.

8. BIBLIOGRAFÍA

Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. A. (2002). "Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children", en *Journal of Experimental Child Psychology*, 83 (2), 111-130.

Campbell, D. (1998). *Efecto Mozart*. Ediciones Urano.

Cantero, F.J. (2002). *Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura. La seducción de la lectura en edades tempranas*, 75-100.

Cortés, M., & Moreno, M. C. (2002). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación* (Vol. 4). Editorial Edinumen.

Fernández Corbacho, A. & Fonseca-Mora, M.C. 2014. *Elementos fonológico-musicales en la enseñanza de la lectura en lengua extranjera*, en Jiménez, A., Pantoja, A, Leiva, J.J., Moreno, E, Gutiérrez, J. (coords). *Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo*. Huelva: Asociación Infancia, Cultura y Educación

Fonseca-Mora, M. C. (2013). "Melodías en el proceso de desarrollo de la capacidad lectora", en *Tonos Digital, Revista de Estudios Filológicos* 25(0).

Fonseca-Mora, C., Toscano-Fuentes, C., & Wermke, K. (2011). "Melodies that help: the relation between Language Aptitude and Musical Intelligence", en *International Journal of English Studies*, 22(1), 101-118.

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). "Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?", en *The Reading Teacher*, 58 (8), 702-714.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition* (pp. 65-78). Pergamon: Oxford.

- Mampe, B., Friederici, A. D., Christophe, A., & Wermke, K. (2009). "Newborns' cry melody is shaped by their native language", en *Current biology*, 19 (23), 1994-1997.
- Mather, N., Hammill, D. D., Allen, E. A., & Roberts, R. (2004). *TOSWRF: Test of silent word reading fluency: Examiner's manual*. Austin, TX: Pro-Ed.
- McLaughlin, B. (1987). *Reading in a second language: Studies with adult and child learners. Becoming literate in English as a second language*, 57-70.
- Murphey, T. (1990). "The song stuck in my head phenomenon: a melodic Din in the LAD", en *System*, 18 (1), 53-64.
- Palmer, C., & Kelly, M. H. (1992). "Linguistic prosody and musical meter in song", en *Journal of Memory and Language*, 31(4), 525-542.
- Pérez Ruiz, J. (2013). "Propuesta de una metodología neuroholística basada en los hallazgos de la neurolingüística", en *marcoELE, revista de didáctica español lengua extranjera*, núm. 16.
<http://marcoele.com/metodologia-holistica>
- Slevc, L. R., & Miyake, A. (2006). "Individual Differences in Second-Language Proficiency Does Musical Ability Matter?", en *Psychological Science*, 17 (8), 675-681.
- Tomatis, A., & Costa, J. G. (1990). *El oído y el lenguaje*. Hogar del libro.
- Toscano Fuentes, C. M. (2010). *Estudio empírico de la relación existente entre el nivel de adquisición de una segunda lengua, la capacidad auditiva y la inteligencia musical del alumnado*, Tesis doctoral, Universidad de Huelva.

FERNANDO D. RUBIO-ALCALÁ
UNIVERSIDAD DE HUELVA
LA AUTOESTIMA Y LA ANSIEDAD EN LA CLASE
DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

BIODATA

FERNANDO D. RUBIO-ALCALÁ es Profesor Titular en la Facultad de Humanidades y en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, así como Vicedecano de Relaciones Exteriores y Plurilingüismo. Ha publicado *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas* (2004; Universidad de Huelva), *Self-esteem and Foreign Language Learning* (2007; Cambridge Scholars Publishing) y otras obras relacionadas con la afectividad y su influencia en el aprendizaje de idiomas (véanse en http://www.uhu.es/fernando_rubio). Ha sido profesor de español durante varios cursos en la Universidad de Virginia (EEUU) y ha participado en más de cien eventos formativos en Europa, Norteamérica, Centroamérica y Sudamérica.

RESUMEN

Numerosos especialistas en investigación en el área de didáctica de idiomas han señalado la considerable influencia que los aspectos afectivos pueden ejercer en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Concretamente, la autoestima y la ansiedad han sido dos factores objeto de estudio que se han considerado protagonistas en tal proceso. Este capítulo aborda el análisis de ambos factores, partiendo desde un marco conceptual aclaratorio de los términos hasta una exposición de su repercusión en el aula, así como la inclusión de actividades como propuestas de implementación.

ABSTRACT:

Numerous research specialists in the field of language teaching have highlighted the considerable influence that affective aspects can exert in the process of learning a foreign language. Specifically, self-esteem and anxiety have been two factors under study which are considered key players in this process. This chapter deals with the analysis of both factors, starting from an explanatory framework of terms to an exhibition of their impact in the classroom, and includes proposals for implementation.

1. INTRODUCCIÓN

Desde que surgiera el Enfoque Humanista en el contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, liderado principalmente por Earl Stevick en la década de los 70, se han realizado diversas publicaciones en las que se señala la importancia que tiene el factor afectivo en el aula. Quizá una de las que más repercusión tuvo fue la editada por Jane Arnold (Arnold, 2000), donde se conjugaba el análisis de dicho factor desde la investigación, la teoría y la práctica de aula, incluyendo un capítulo dedicado a la ansiedad (Oxford, 2000) y otro a la autoestima (De Andrés, 2000).

En materia de ansiedad en la clase de lengua extranjera, las publicaciones más influyentes fueron realizadas por Elaine Horwitz (Horwitz, Horwitz, y Cope, 1986) y Peter MacIntyre (MacIntyre y Gardner, 1991). Hasta entonces la ansiedad era un fenómeno que se

diagnosticaba en el entorno social o en la esfera personal a nivel médico, y de modo generalizado en el entorno académico. Así, Horwitz et al. (ibídem) desarrolló el primer instrumento para medir la ansiedad en la clase de lengua extranjera (Foreign Language Classroom Anxiety Scale; FLCAS). Más tarde apareció una versión japonesa del FLCAS (Aida, 1994) y otra española (Pérez Paredes y Martínez Sánchez, 2000). Posteriormente, Horwitz y Young (1991) editaron un monográfico que contenía una serie de capítulos sobre diferentes aspectos de la influencia de la ansiedad en la clase de lengua extranjera; y a ello le siguió el primer monográfico en español que contempló el fenómeno desde un punto de vista teórico, investigador y metodológico (Rubio, 2004).

No obstante lo anterior, el estudio sobre la autoestima y el autoconcepto en la clase de lengua extranjera fue más tardío. Tras ciertos acercamientos (por ejemplo, Clément y Kruidenier, 1985; Arnold y Brown, 2000; Dörnyei, 2005), se editó el primer monográfico que intentaba abordar la autoestima en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera (Rubio, 2007a), incluyéndose aspectos conceptuales, de investigación y de práctica docente. Sarah Mercer también abordó el autoconcepto desde una perspectiva de análisis cualitativo (Mercer, 2010), y ello, junto a otras obras (Csizér y Magid, 2014), dio lugar a una corriente de estudio sobre el ser (*self*), liderada fundamentalmente también por Sarah Mercer (véase Mercer y Williams, 2014).

Al ser tanto la ansiedad como la autoestima dos constructos compuestos por múltiples factores, ambos se han estudiado por separado; no obstante, algunos autores han observado que están interrelacionados, por ejemplo Young (1990:541):

Individuals with low self-esteem tend to have high levels of language anxiety, communication apprehension, and social anxiety. Low self-esteem can be particularly significant in a language class where students are expected to perform orally more often than in larger history, government or chemistry classes.

Una publicación que analizó de un modo más exhaustivo la relación entre ambos factores fue realizada por Ortega (2007), en la que se señala que la ansiedad y la autoestima mantienen una relación de interdependencia. También Zare y Riasati (2012) investigaron ambos factores en un estudio con estudiantes universitarios iraníes y comprobaron que la ansiedad y la autoestima están correlacionadas negativamente, es decir, que niveles altos de ansiedad predicen niveles bajos de autoestima, y viceversa; pero no solo eso, también están relacionados con peor rendimiento académico, así como peores resultados en el aprendizaje de la lengua extranjera.

2. SABER DISTINGUIR LOS CONCEPTOS

Tanto la ansiedad como la autoestima son conceptos que provienen de la Psicología, pero, como ocurre en muchas otras disciplinas de estudio, el uso popular muchas veces se confunde con el científico. Ello puede ocurrir con el miedo y la ansiedad, que se diferencian en que el primero surge cuando hay un referente específico causante, y el segundo se genera por factores difíciles de determinar. El miedo es más fácil de gestionar, pues se interviene directamente con el agente causante, pero no sucede lo mismo con la

ansiedad, al ser tan inespecífica. Por tanto, cuando un alumno tiene miedo a algo, éste puede actuar directamente contra lo que le causa el miedo, y, por tanto, es normalmente observable y reconocible; como una alumna muy tímida que evita participar para no ser el centro de atención en la clase. Simplemente le incomoda y tiene miedo a la situación y actúa consecuentemente para protegerse. El problema reside en el hecho de que esa misma conducta se produzca por motivos no reconocibles ni aparentemente razonables. Se estaría hablando entonces de ansiedad, a la que muchos confunden con la angustia. Realmente ambos vocablos se pueden considerar sinónimos en el entorno académico, aunque en el entorno clínico se diagnostica de modo diferente, siendo la angustia un fenómeno en el que parece que se ralentiza el tiempo y funciona como elemento bloqueante, mientras que la ansiedad se relaciona con estados de hipervigilancia y desasosiego, es decir, el primero depresivo y el segundo hiperactivo. Cuando un alumno está angustiado está sin energías y apático, y sus síntomas son de carácter psicológico (véase clasificación pentadimensional de Rojas, 1989), los cuales provienen generalmente de baja autoestima o de sentimientos de pérdida. Por el contrario, cuando un alumno tiene ansiedad tiende a mostrarse receloso, desconfiado y desafiante, y no sabe exactamente el porqué de su actitud. Los síntomas son fundamentalmente de carácter cognitivo, es decir, provienen de una fabricación distorsionada de la realidad, que no se ha logrado percibir objetivamente.

La confusión que quizá se produce más frecuentemente se da entre el estrés y la ansiedad. El término *estrés* proviene del campo de la física y alude a la idea de un cuerpo sometido a un grado alto de tensión por algunos factores reconocibles. Así, un discente o docente que tiene estrés se siente tenso por tener que dar respuesta en un tiempo limitado o percibido como insuficiente. La organización de la tarea y la gestión del tiempo suelen ser las claves de la gestión del estrés.

Las confusiones entre los términos de autoestima y autoconcepto también ocurren con frecuencia, e incluso no hay consenso al respecto en el entorno académico. Así, existen estudios que relacionan la autoestima con la parte afectiva y al autoconcepto con la cognitiva, como si el autoconcepto fuera el mecanismo pensador que desemboca en un determinado sentimiento, denominado en este caso autoestima. Estas descripciones resultan poco prácticas, pues como advirtió Schumann (1997), ambos procesos son difícilmente separables y funcionan de un modo interrelacionado e interdependiente según se estudia desde la comunidad neurocientífica. Por ello, Rubio (2014) recoge las ideas de Dörnyei (2005), quien describe la autoestima como el valor o resultado de la evaluación del autoconcepto. De este modo, la persona realiza constantemente evaluaciones sobre distintas dimensiones de su ser, como pueden ser su físico, su personalidad, sus competencias, sus relaciones con los demás en distintos contextos, etc. A estas dimensiones y a ese proceso de evaluación se denominan autoconcepto, y el resultado de dicha evaluación es la autoestima. Al fin y al cabo, si se analizan ambos términos, el autoconcepto alude a una entidad, dimensión o, en definitiva, *concepto*, mientras que la autoestima incluye la *estimación*, que es la medición o valoración, y como consecuencia la obtención de un resultado.

3. AVERIGUAR LAS CAUSAS QUE GENERAN ANSIEDAD Y REDUCEN LA AUTOESTIMA EN EL AULA

Aunque los profesores tengamos las mejores intenciones para con nuestros alumnos, a veces no nos percatamos de que hay aspectos que podemos mejorar para generar climas más propicios para el aprendizaje. El punto de partida consiste en conocer mejor a nuestros alumnos y reflexionar sobre nuestra práctica docente.

Cuando los profesores conocen bien a sus alumnos, saben cómo han sido sus EXPERIENCIAS PREVIAS, y si han sido negativas el alumno tenderá a volver a registrar ansiedad ante el temor de que vuelvan a suceder (MacIntyre y Gardner, 1991). Rubio (2014) también indica que el autoconcepto se ve afectado por las experiencias biográficas, ya que aquellas situaciones que dañaron el autoconcepto previamente tratarán de evitarse. Con lo cual, es importante cuidar la realización de tareas comunicativas, principal causa de ansiedad (Horwitz et al., 1991), para evitar la generación de estados de inhibición (Horwitz et al., 1986).

Asimismo, otro aspecto que puede controlar el profesor mediante entrevistas a otros compañeros o revisión de las notas es el CONOCIMIENTO DE LOS NIVELES DE COMPETENCIA de la lengua de sus alumnos, ya que si el nivel del idioma de un alumno está por debajo del resto de sus compañeros, o bien la percepción del mismo es negativa, el alumno sentirá ansiedad al estar inseguro y se sentirá incómodo en clase, evitando participar y probablemente adoptando conductas pasivas o disruptivas. Esta cuestión está estrechamente relacionada con la autoestima en la dimensión de la competencia (Reasoner, 1983). De Andrés y Arnold (2009) explican que los alumnos que se consideran competentes se arriesgan más en la participación de clase y dedican mayor esfuerzo. Una de las mayores causas de ansiedad señalada por Horwitz et al. (1986) es el miedo a cometer errores o a ser evaluado negativamente, que en buena parte puede proceder de un bajo nivel de competencia, pero también de otra de las dimensiones de autoestima: la seguridad, o en este caso, el sentido de inseguridad.

Mediante el conocimiento de la PERSONALIDAD de los alumnos también se puede extraer una información muy valiosa. Existen tipos de personalidad que favorecen o perjudican el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, Ghyasi, Yazdani, y Amini Farsani (2013) basándose en el Modelo de los Cinco Factores, explican que el rasgo de extroversión está relacionado con una mayor disposición de estrategias autorreguladoras que favorecen el aprendizaje. Por el contrario, un alumno introvertido sufre cuando tiene que participar frente al resto de la clase, sobre todo en actividades comunicativas (aunque puede destacar en las actividades que requieran las destrezas escritas, o en tareas que requieran reflexión y análisis). Sin embargo, según apuntan Costa, McCrae, y Dye (1991), la autoestima está levemente asociada a la extroversión, pero más estrechamente ligada al rasgo de neuroticismo, que es una tendencia a sentirse nervioso y vulnerable fácilmente. La personas con un alto grado de este rasgo se sienten inferiores, inútiles, desastrosas, tensas y ansiosas. Asimismo, el perfeccionismo está correlacionado con la generación de ansiedad (Gregersen y Horwitz, 2002).

Llegar a conocer los ESTILOS DE APRENDIZAJE también puede ayudar a comprender comportamientos y actitudes de los alumnos. Un alumno con baja tolerancia a la ambigüedad puede experimentar ansiedad por la incertidumbre que le crea la comprensión de los significados (Ehrman, 1996). O un alumno de estilo global o sintético se puede sentir incómodo cuando el profesor adopta una metodología deductiva y se centra en los detalles de la lengua, en lugar de su uso global y pragmático. Igualmente, se puede producir un conflicto entre el estilo de aprendizaje del alumno y el estilo de enseñanza del profesor si son opuestos. Por ejemplo, yo me considero un profesor de estilo kinestésico, que necesito para aprender o enseñar movimiento, emoción y pragmatismo, y si abuso de mi estilo puedo tener alumnos frustrados, pues algunos pueden tener una preferencia de un estilo más pausado y organizado, con comprensión de aspectos gramaticales, etc.

De hecho, a veces los profesores tomamos decisiones poco acertadas en la clase. Por ejemplo, Tsui (1996) describe la ACTITUD INTOLERANTE en la situación en la que un profesor pregunta a sus alumnos y no concede el tiempo suficiente para poder comprender la pregunta, pensar y producir la respuesta. A veces repite la misma pregunta varias veces, con lo que el alumno puede sufrir ansiedad por sentirse incompetente, tenso ante la situación y ver su autoconcepto vulnerado (Rubio, 2004). Obviamente, en estadios iniciales suele ser recomendable realizar preguntas de respuesta cerrada, y conforme el alumno incrementa su nivel realizar preguntas de respuesta abierta y con exigencias cognitivas de nivel alto (evaluación, análisis, opinión, etc.).

Lo mismo sucede si analizamos la INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO. El modo en el que el profesor se comunica con sus alumnos, por ejemplo, para dar retroalimentación o corregir un error, puede afectar a la relación entre ambos. Por ejemplo, cuando un profesor recrimina a un alumno frente al resto de compañeros, el alumno utilizará sus mecanismos de defensa para proteger su autoconcepto (Rubio, 2001), mediante comportamientos de huida, de lucha o confrontación, de manipulación grupal, etc. Asimismo, estará intentando proteger su concepto de identidad, que es una de las dimensiones de autoestima descritas por Reasoner (ibid.). Price (1991) explica que el ROL DEL PROFESOR también puede influir, pues según su estudio hubo estudiantes con niveles altos de ansiedad que se sintieron más relajados con ciertos profesores, cuyo papel era de facilitador, es decir, que no sólo atendían a cuestiones referidas a los procesos de aprendizaje, sino también a otros de orden psicológico (Underhill, 1999).

La PROPUESTA METODOLÓGICA también es clave para generar ambientes afectivos o intimidatorios. Una metodología centrada en el profesor genera más ansiedad que una CENTRADA EN EL ALUMNO, ya que en esta no se siente observado ni evaluado por el profesor o por el resto de la clase (Littlewood, 1981). La metodología centrada en el profesor realmente limita las opciones de interacción oral dando pocas oportunidades de práctica del idioma de un modo algo más natural. Por ejemplo, la típica actividad de preguntar a los alumnos, uno a uno, prácticamente solo será útil para comprobar o corregir la pronunciación de esos alumnos, y uno debe preguntarse si es realmente rentable. Sobre todo porque se realiza frente al resto de compañeros, y Horwitz et al. (1986) indicaron que el miedo a ser evaluado es una de tres causas principales de ansiedad (junto a la inhibición en las interacciones orales y el miedo a los exámenes). Otra actividad centrada

en el profesor similar a la anterior es la lectura en voz alta, que no suele ser una lectura comprensiva, sino simplemente una actividad para comprobar la pronunciación.

Así, también hay que diseñar con precaución los juegos, proyectos y actividades en las que pueda haber COMPETICIÓN, ya que un clima de competitividad suele generar ansiedad. Bailey (1983) explica que la ansiedad se genera cuando los alumnos se comparan con otros o con ellos mismos, comparándose con su yo-ideal, proceso que puede dañar el autoconcepto (Rubio, 2014), y está estrechamente relacionado con la dimensión de autoestima de identidad.

Obviamente, el PROCESO DE EVALUACIÓN normalmente comporta una experiencia ansiógena, pues los alumnos pueden sentir presión de los padres, poner en juego su reputación entre los compañeros, etc. Sin embargo, la ansiedad también puede provenir de una mala práctica docente, que sucede en la clase de lengua extranjera cuando un profesor basa su metodología principalmente en el desarrollo de las destrezas orales pero después utiliza principalmente el examen escrito como instrumento de evaluación, tal y como puede ocurrir en muchos contextos (Rubio y Tamayo-Rodríguez, 2012). Ello puede crear desconcierto y pérdida de motivación por el aprendizaje, generando ansiedad por la incertidumbre y reduciendo la autoestima por la inseguridad del proceso.

Por último, a través del contexto y de la relación entre compañeros se pueden crear situaciones de ansiedad por los conflictos grupales de clase. De Andrés y Arnold (2009) explican que los alumnos necesitan sentirse aceptados y conectados a otras personas o grupos, y cuando ello no se produce se daña el autoconcepto por experimentar un bajo sentido de pertenencia. En este sentido, una metodología basada en el APRENDIZAJE COOPERATIVO puede potenciar la autoestima y rebajar los niveles de ansiedad provenientes de los conflictos de carácter interpersonal (Casal, 2007).

4. RECONOCER PROBLEMAS DE ANSIEDAD Y AUTOESTIMA EN EL AULA

Los alumnos muchas veces experimentan ansiedad y regulan su autoestima de una forma manifiesta u observable, pero otras veces de un modo invisible para el profesor. El buen profesor no toma impulsivamente medidas ante las conductas o situaciones conflictivas del aula, sino que primero intenta averiguar las causas que las provocan, y por ello es muy importante conocer los síntomas y sus efectos. Para ello, se va a utilizar la clasificación pentadimensional de síntomas de ansiedad de Rojas (1989), que consta de síntomas físicos, cognitivos, psicológicos, asertivos (denominados aquí comunicativos) y conductuales.

Los SÍNTOMAS FÍSICOS de ansiedad aparecen con cambios en el organismo en forma de palpitaciones, sudor, dolor de estómago, etc. Por ello, son difíciles de reconocer en el aula, a no ser que lo exprese el alumno de forma verbal o se muestre en forma de tics localizados. Por otro lado, los SÍNTOMAS COGNITIVOS están relacionados con la percepción e interpretación del pensamiento, es decir, que cualquier situación se perciba como amenazante, aunque no lo sea, o que independientemente de la situación que se dé, se interprete negativamente. Estos síntomas son observables a través del lenguaje verbal del

alumno, que puede ser pesimista (“se me da mal el español”, “suspendo, seguro”), totalitario (“*siempre* me toca a mí participar”, “*nunca* voy a aprender a hablar español”), o con tendencia a la duda (“debería participar pero quizá me salga mal”).

Estos síntomas pueden provocar la aparición de mecanismos de defensa, como la proyección, que consiste en atribuir la propia culpa o ineficacia hacia otros (“me han suspendido”, en lugar de “he suspendido”), de ese modo (en este caso de modo inmaduro) se mantiene una homeostasis psicológica y se protege el autoconcepto. La racionalización surge cuando el alumno se cree algo a pesar de lo irracional que sea (“la profesora me tiene manía”); el cinismo (“estudiar español no vale para nada”); la victimización (“tengo mala suerte, esto solo me ocurre a mí”), etc.

Cuando el alumno no expresa en voz alta estos pensamientos se pueden reconocer los síntomas cognitivos observando el lenguaje no verbal, ya que el alumno se muestra hipersensible ante las críticas y adopta una actitud de recelo e hipervigilancia en forma de ojos muy abiertos, cambio constante de posturas corporales, etc.

Rojas (1989: 80) diferencia los síntomas cognitivos de los psicológicos al contener estos últimos un carácter más existencial, ya que el alumno siente agobio, inseguridad, pérdida de energías, melancolía, sensación de vacío interior y otra serie de experiencias depresivas. Análogamente, Mruk (2006) crea una matriz con cuatro parcelas que sirven para comprender ciertas conductas, y en una de las parcelas, cuando el sujeto se percibe incompetente y no se valora a sí mismo, entonces tiene sentimientos depresivos. Los síntomas psicológicos de ansiedad se observan en el aula de idiomas en situaciones en las que alumnos adoptan actitudes pasivas ante el aprendizaje ante su propia percepción de incompetencia e incomodidad personal. De hecho, Rojas (ibid.) lista como síntoma psicológico la rotura del yo, así como Littlewood (1981) en la descripción del estado de despersonalización que se puede producir en la clase de lengua extranjera, y añade que incluso el estudiante puede sentir un estado de infantilismo al verse limitada su capacidad de producción oral de la lengua extranjera y reconocer su pronunciación como algo pueril. Estas descripciones también aparecen en diversos estudios sobre el ser (*self*), sobre todo en la descripción del autoconcepto (véase por ejemplo Mercer y Williams, 2014).

Los síntomas comunicativos de ansiedad aparecen cuando el emisor muestra inhibiciones para transmitir un mensaje. Estos han sido objeto de estudio por diversos autores (Horwitz et al., 1986; MacIntyre y Gardner, 1991; Rubio, 2004, etc.), quienes utilizan diversa terminología, como aprensión comunicativa, ansiedad comunicativa, etc., para explicar que estos síntomas son observables en el aula porque el estudiante se bloquea o paraliza al tener que iniciar una conversación, se muestra muy sensible ante la corrección de errores, evita participar, y, en general, adopta actitudes pasivas hacia el aprendizaje del idioma.

Por último, los síntomas conductuales de ansiedad son manifiestamente visibles al poderse observar la conducta de un sujeto. Son, en parte, los efectos que se generan en los procesos de ansiedad y de baja autoestima. Mesarse continuamente el cabello, ojos muy abiertos, torpeza motora (movimientos descoordinados), dificultad para hablar (voz cambiante con altibajos en los tonos), gestos faciales (mandíbula desenchajada...) y otros

signos no verbales se pueden reconocer fácilmente cuando los alumnos realizan las tareas más ansiógenas (actividades de comunicación, examen oral, etc.). En la clase de lengua extranjera se observan también cuando los alumnos miran hacia abajo, para evitar coincidir con la mirada del profesor, hacen caso omiso al uso de la lengua extranjera a favor de la nativa, realizan gestos de desaprobación de cada actividad que se empieza a realizar, etc.

5. APLICAR ESTRATEGIAS PARA REDUCIR LA ANSIEDAD Y POTENCIAR LA AUTOESTIMA

Existen dos formas de aplicación, una DIRECTA mediante la implementación de programas, técnicas o estrategias, y otra INDIRECTA en la que se diseña una metodología con actividades o pautas que ayudan a que el ambiente sea menos amenazante y percibido más positivamente. La primera, si bien puede ser recomendable, parece menos práctica y de más difícil aplicación, ya que aparte de que se suele aplicar a estudiantes con necesidades específicas tras ser sometidos a evaluación, el docente no suele tener la formación necesaria para ello, al ser una cuestión más especializada que debe ser llevada a cabo por el orientador del centro, normalmente psicólogo o pedagogo. No obstante, en muchos centros hay programas de este tipo que no son específicos de un área docente, sino que parten del proyecto educativo del centro.

En cualquier caso, lo que está al alcance de un profesor de lenguas es la aplicación indirecta, es decir, decidir qué tipo de ambiente quiere generar mediante su despliegue metodológico. Así, se observan tres elementos principales en los que se puede intervenir: relación entre profesor y alumno, tipo de metodología y actividades de aprendizaje.

5.1. COMPRENDER LA RELACIÓN ENTRE PROFESOR Y ALUMNO

En primer lugar, el tipo de rol que se establece con los alumnos puede ayudar a aliviar la ansiedad. Aunque es verdad que el rol puede depender en buena medida de la personalidad de un profesor, ello no quiere decir que un buen docente no reflexione sobre las opciones que tiene y escoja la mejor, sobre todo en función de la asignatura que enseña y de sus características. En el caso de la enseñanza de la lengua extranjera, caracterizada por ser proclive a generar ansiedad, desempeñar el rol de *facilitador* (Underhill, 1999) ayuda a ser consciente de lo que se *cuece* psicológicamente en el aula y así poder ayudar a los alumnos necesitados a fortalecer su autoestima; de hecho, cuando los alumnos ven que el profesor se preocupa por ellos, tienen un sentido más alto de seguridad emocional.

Además, el profesor tiene la oportunidad de poder hablar del tema y conocer las opiniones de los alumnos. En una ocasión tuve que sustituir a una profesora, y tras llevar en el aula cinco minutos hablando en la lengua extranjera pude observar caras de frustración y de enfado (síntomas conductuales de ansiedad). Fue entonces la ocasión para parar la clase, usar la lengua nativa para indagar rápidamente sobre el asunto, y les

expliqué que mi idea de enseñar la lengua no era para sancionar, sino para que aprendieran lo más posible, que equivocarse era normal y parte del proceso, y que yo iba a ayudarles en el proceso. De vez en cuando en otras sesiones paraba la clase para hablar brevemente sobre cómo se sentían. Los alumnos de esa clase pasaron de tener miedo y frustración a estar entusiastas y participativos, gracias a la adopción del rol de facilitador y a la consideración de que los momentos de comunicación en lengua nativa sobre cómo se sentían no restaban tiempo de clase, pues redundaba en una optimización del proceso.

El tipo de discurso, es decir, las palabras y el mensaje que comunica el profesor a sus alumnos, también puede ayudar a reducir la ansiedad y fortalecer la autoestima; de hecho, se utiliza el término *confirmación* para describir el proceso por el cual hacemos que otros se sientan valorados, reconocidos y admitidos. León (2007: 306) tras realizar un estudio que indagaba las opiniones de los alumnos sobre lo que más le refuerza la autoestima, establece la siguiente lista jerárquica, a modo de recomendación para imitar en el aula:

- Da la enhorabuena a sus alumnos cuando consiguen un logro, verbalmente, (por ejemplo, "¡enhorabuena!", "¡muy bien!", o no verbalmente, dando la mano, aplaudiendo, poniendo el pulgar hacia arriba...).
- Transmite confianza en las posibilidades de cada uno, y da ánimos para seguir trabajando y mejorar (por ejemplo, "¡venga!", "¡eres trabajadora, puedes conseguirlo!").
- Presta atención a lo que los alumnos dicen y los escucha atentamente.
- Sonríe frecuentemente a los alumnos.
- Comunica explícitamente su satisfacción cuando se consiguen logros (por ejemplo, "¡me alegro mucho por ti!", "¡has mejorado mucho!", "¡me siento muy orgullosa de tus notas!").
- Muestra interés por responder a las preguntas de los alumnos.
- Muestra interés por los aspectos personales de los alumnos, aparte de los académicos, y les pregunta sobre sus preocupaciones, problemas, etc.
- Comprueba frecuentemente si los alumnos han entendido todo.
- Mantiene contacto visual con los alumnos.
- ...

La empatía es un fenómeno relacionado lo anterior. Cuando un profesor es capaz de *ponerse en la piel* de sus alumnos, es decir, indagar sobre lo que piensan y cómo se sienten, puede comprender ciertas actitudes y comportamientos, y a partir de entonces establecer una comunicación más sincera y profunda con sus alumnos. La empatía, las

habilidades sociales y otros factores de esta índole se desarrollan a través de programas o cursos formativos que son fundamentales para el desarrollo personal del profesor. Al fin y al cabo, el *ser* es uno de los pilares principales del buen profesor, junto al *saber* (didáctico y lingüístico) y al *hacer* (planificación y ejecución de aula); Sartre (1956).

5.2. DISEÑAR UNA METODOLOGÍA ADECUADA

Un buen ejercicio que debería realizar todo profesor es medir el tiempo que dedica a actividades centradas en el profesor y en el alumno. En muchos contextos se abusa de la metodología centrada en el profesor, quien, al ser el centro de atención, no solo limita las posibilidades de interacción oral drásticamente, sino que además genera un ambiente de intimidación entre los alumnos. En una metodología centrada en el alumno se da la oportunidad a éste de ser el principal agente partícipe del aprendizaje, de explorar, descubrir y realizar tareas que llevan a los alumnos a estados de fluidez (Rubio, 2011), lo cual se relaciona con estados altos de motivación y potenciación de la autoestima. También se puede llevar a cabo el trabajo cooperativo, que promueve el sentido de pertenencia al grupo y genera ambientes de trabajo motivantes y poco intimidadores. Casal (2007) explica que para ello se deben asignar roles a los alumnos cuando trabajan en grupo (director, portavoz, escritor, guardián de la lengua extranjera, controlador de volumen, etc.) y que tras la actividad los mismos alumnos deben autoevaluarse en función del trabajo aportado y del cumplimiento de su función. Personalmente llevo realizando este tipo de dinámica durante muchos años y resulta tremendamente eficaz para generar ambientes de trabajo intenso, generar estados de fluidez y promover seguridad y motivación.

5.3. DISEÑAR ACTIVIDADES CON DOBLE PROPÓSITO

De Andrés y Arnold (2009) señalan que la experiencia de aprender un idioma no tiene por que reducirse únicamente al desarrollo de la competencia comunicativa, sino además al desarrollo personal. De hecho, ya se ha puesto en relieve en este trabajo el papel tan crítico que desempeñan los factores afectivos en el aula de lengua extranjera. Así, se pueden llevar a cabo muchas actividades que reducen la ansiedad y al mismo tiempo potencian la autoestima. Éstas pueden realizarse de modo ocasional en función de los contenidos que se estén enseñando o como parte de un programa, que puede resultar idóneo para las sesiones en un horario difícil (últimas horas de clase, viernes, o previas a fiestas).

Reasoner (1983) fue uno de los precursores del desarrollo de programas de autoestima mediante la implementación de actividades en el contexto académico, los cuales estaban diseñados para potenciar las dimensiones de autoestima de seguridad, identidad, pertenencia, propósito y competencia. Más tarde surgieron algunas publicaciones con propuestas para el aula de lengua extranjera (Davis y Rinvolucrí, 1991; De Andrés y Arnold, 2009; Murphey, 2006; Rinvolucrí, 2002; Rubio, 2007a). Por cuestión de espacio y pragmatismo (ya que existen muchos niveles y contextos), se van a exponer dos actividades como ejemplo, en este caso de las dimensiones de seguridad e identidad.

DIMENSIÓN DE SEGURIDAD

Haga grupos y deje que los alumnos formulen reglas para la clase de lengua extranjera. Si son de un nivel inicial puede darle un listado de reglas para que elijan las más convenientes. Por ejemplo:

- Levanto la mano antes de hablar en público
- Hablo en español cuando se pida
- Hablo en voz baja cuando trabajo en grupo
- etc.

A continuación pueden escribir las reglas en una cartulina y colgarlas en la pared, para mostrar a la clase dichas reglas. Finalmente, escoja las reglas más representativas de todos los grupos y aúnelas en un póster, y junto a cada una de ellas añada una consecuencia si no se llevan a cabo, consensuada con los alumnos. Ello generará un sentido de seguridad alto al tener claras las pautas de actuación y tener rutinas en el aula.

DIMENSIÓN DE IDENTIDAD

Esta actividad la llevo a cabo frecuentemente y consiste en que los mismos alumnos se atribuyan etiquetas positivas sobre su personalidad, físico, competencia y cualidades para trabajar. Se titula *adivina quién es*¹ (Rubio, 2007b).

CONCLUSIÓN

Se ha señalado la importancia que desempeñan la ansiedad y la autoestima en los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera con el objetivo de encontrar formas de generar ambientes propicios para el aprendizaje del español como lengua extranjera. Realmente, tomar en consideración este asunto no debe contemplarse como una forma de inflar el ego del alumno, como por ejemplo dando falsos ánimos, o un modo de sobreproteger al alumno, sino todo lo contrario, que los alumnos, tal y como dictan las leyes educativas, lleguen a concebir su aprendizaje como una experiencia formativa tanto en contenidos como en aspectos personales.

Durante muchos años y en muchos contextos el aprendizaje del idioma ha sido un ejercicio mecánico, despersonalizado, poco práctico, e incluso intimidador. Espero que este capítulo ayude a vislumbrar un horizonte mucho más enriquecedor para el docente.

¹ Las instrucciones se encuentran en:
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_07/07052007b.htm

BIBLIOGRAFÍA

Aida, Y. (1994). "Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese", en *The Modern Language Journal*, 78, 155-168.

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Arnold, J., y Brown, H. D. (2000). "Mapa del terreno", en J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 19-41). Madrid: Cambridge University Press.

Bailey, K. M. (1983). "Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking *at* and *through* diary studies", en H. W. Seliger, y M. H. Long (eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley: Newbury House.

Casal, S. (2007). "The social dimension of self-esteem in the English classroom", en F.D. Rubio (ed.), *Self-esteem and foreign language learning* (pp. 91-104). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Clément, R., y Kruidenier, B.G. (1985). "Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test on Clément's model", en *Journal of Language and Social Psychology*, 4 (1), 21-37.

Costa, P.T., McCrae, R.R., y Dye, D.A. (1991). "Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO personality inventory", en *Personality and Individual Differences*, 12 (9), 887-898.

Csizér, K., y Magid, M. (2014). *The impact of self-concept on language learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Davis, P., y Rinvolducri, M. (1991). *The confidence book*. London: Longman.

De Andrés, V. (2000). "La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas", en J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 105-126). Madrid: Cambridge University Press.

De Andrés, V., y Arnold, J. (2009). *Seeds of confidence. Self-esteem activities for the EFL classroom*. Helbling Languages.
www.helblinglanguages.com

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

Ehrman, M. E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. Londres: SAGE Publications, Inc.

Ghyasi, M., Yazdani, M., y Amini Farsani, M. (2013). "The relationship between personality types and self-regulated learning strategies of language learners", en *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2 (4), 78-82.

Gregersen, T., y Horwitz, E. K. (2002). "Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance", en *The Modern Language Journal*, 86, 562-570.

Horwitz, E.K., Horwitz, M. B., y Cope, J.A. (1986). "Foreign language classroom anxiety", en *Modern Language Journal*, 70, 125-132.

Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., y Cope, J.A. (1991). "Foreign language classroom anxiety", en E.K. Horwitz, y D.J. Young (eds.), *Language anxiety. From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Horwitz, E.K., y Young, D.J. (1991). *Language anxiety. From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

León, I. (2007). "Teacher's self-esteem: The role of confirmation", en F. Rubio (ed.), *Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, pp. 192-205.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Nueva York: Cambridge University Press.

MacIntyre, P.D., y Gardner, R.C. (1991). "Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages", en *Language Learning*, 75, 513-534.

Mercer, S. (2010). *Towards an understanding of language learner self-concept*. The Netherlands: Springer.

Mercer, S., y Williams, M. (2014). *Multiple perspectives on the self in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.

Mruk, C.J. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. Nueva York: Springer.

Murphey, T. (2006). *Language hungry! An introduction to language learning, fun and self-esteem*. Rum, Austria: Helbling Languages.

Ortega, A. (2007). "Anxiety and self-esteem", en F.D. Rubio (ed.), *Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, pp. 105-127.

Oxford, R.L. (2000). "La ansiedad y el alumno de idiomas: Nuevas ideas", en J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 77-86.

Pérez Paredes, P.F., y Martínez Sánchez, F. (2000). "A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida's factor analysis", en *Resla*, 14, 337-352.

Price, M. L. (1991). "The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students", en E.K. Horwitz, y D.J. Young (eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Reasoner, R. (1983). "Enhancement of self-esteem in children and adolescents", en *Journal of Family and Community Health*, 2, August, 51-64.

Rinvolucrí, M. (2002). *Humanising your coursebook*. Londres: DELTA Publishing.

Rojas, E. (1989). *La ansiedad*. Madrid: Temas de Hoy.

Rubio, F.D. (2001). "El pensamiento en la clase de inglés: fuente de poder o vulnerabilidad", en *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada (ELIA)*, 2, 49-56.

Rubio, F.D. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Universidad de Huelva.

Rubio, F.D. (Ed.). (2007a). *Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Rubio, F.D. (2007b). Inteligencia intrapersonal: "Adivina quién es", en *Didactired*, mayo, 1-4. Disponible en la web:
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_07/07052007b.htm

Rubio, F.D. (2011). "Optimal experiences in the foreign language classroom: Flow states in speaking tasks", en *Anglistik. International Journal of English Studies*, 22 (1), 63-80.

Rubio, F.D. (2014). Self-esteem and self-concept in foreign language learning. En S. Mercer, y M. Williams (eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 41-58.

Rubio, F.D., y Tamayo Rodríguez, L. (2012). "Estudio sobre prácticas docentes en evaluación de la lengua inglesa en la ESO", en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 295-316.

Sartre, J.P. (1956). *Being and nothingness*. Nueva York: Philosophical Library.

Schumann, J.H. (1997). *The neurobiology of affect in language*. Malden, MA: Blackwell Publishers.

Tsui, A. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. En K.M. Bailey, y D. Nunan (eds.), *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Underhill, A. (1999). "Facilitation in language teaching", en En J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 143-158.

Young, D.J. (1990). "An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking", en *Foreign Language Annals*, 23 (6), 539-553.

Young, D.J. (1991). "Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?", en *The Modern Language Journal*, 75, 426-439.

Zare, P., y Riasati, M.J. (2012). "The relationship between language learning anxiety, self-esteem, and academic level among Iranian EFL learners", en *Pertanika Journal of Social Sciences y Humanities*, 20(1), 219-225.

ARNOLD MORGAN, JANE
UNIVERSIDAD DE SEVILLA
JULIÁN DE VEGA, CONCHA
IES HERMANOS MACHADO, SEVILLA
FACILITANDO LA EXPRESIÓN ORAL Y LA INTERACCIÓN
EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO L2

BIODATA

DRA. JANE ARNOLD es Catedrática de Universidad de la Universidad de Sevilla. Ha participado en proyectos de investigación financiados y pertenece al comité de redacción de varias revistas científicas. Colabora con el Instituto Cervantes y Universidad Internacional Menéndez Pelayo y ha impartido ponencias, talleres y módulos de Máster sobre la enseñanza de segundas lenguas en España y varios países europeos, Estados Unidos y Asia. Entre sus publicaciones se incluyen *Atención a la dimensión afectiva en la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera*, Edinumen, *Meaningful Action. Earl Stevick's Influence on Language Teaching*, Cambridge University Press, *La dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press / Edinumen, *Imagine That! Mental Imagery in ELT* y *Seeds of Confidence: Self-esteem activities for the foreign language classroom*, Helbling.

DRA. CONCHA JULIÁN es doctora por la Universidad de Sevilla y asesora técnico docente en la Consejería de Educación en Reino Unido. Ha sido asesora de formación y responsable provincial de plurilingüismo de los centros bilingües de la provincia de Sevilla. Participa activamente en las prácticas de formación inicial del profesorado a través del Máster de Secundaria y el Máster de Enseñanza Bilingüe en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) y colabora con los Centros del Profesorado y con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en la formación continua sobre temas relacionados con el aprendizaje de lenguas y su coordinación. Ha participado como ponente en cursos *on line* para profesores de español como lengua extranjera y ha colaborado en la elaboración de material didáctico con editoriales como Helbling y National Geographic. Algunos de sus artículos publicados son "Inteligencia naturalista: una clase llena de piedras y conchas", con el Instituto Cervantes, en *Didactired*, y "La coordinación docente en modelos AICLE", en *Padres y Maestros*, Universidad Pontificia de Comillas

RESUMEN

Con el auge de los enfoques de enseñanza de idiomas donde la comunicación es un elemento esencial, la interacción ha cobrado un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, tal y como se refleja en el Marco Común Europeo de Referencia. En este artículo exploramos la relevancia de los factores afectivos que ayudan a desarrollar la expresión oral por medio de la interacción en el aula. Para la interacción eficaz hace falta que los alumnos tengan la disposición a comunicarse, lo cual implica reducir la ansiedad y crear un ambiente de apoyo donde los alumnos se sientan cómodos hablando en la L2. Vemos también la importancia de aspectos como la pronunciación, la voz y el sentido de autonomía y, sobre todo, el trabajo del profesor en el desarrollo de la competencia comunicativa de sus alumnos.

ABSTRACT

With the growth of approaches to language teaching in which communication is an essential element, great importance has been given to interaction in the learning process, as is reflected in the Common European Framework of Reference. In this article we explore the relevance of the affective factors which help to develop speaking by means of interaction in class. For successful interaction it is necessary for

students to have willingness to communicate, which implies reducing anxiety and creating an atmosphere of support where students feel comfortable speaking in the language. We will also see the role played by aspects such as pronunciation, voice and the sense of autonomy and, above all, by the teachers' efforts to develop their students communicative competence.

Desde las últimas décadas del siglo pasado ha predominado un modelo de enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras / segundas lenguas (L2) que enfatiza la importancia de preparar al alumnado para poder comunicarse en la lengua meta en las diferentes situaciones sociales en las que pueda verse implicado a lo largo de su vida. Esto implica que la enseñanza/aprendizaje de la L2 no sólo tiene que ver con elementos lingüísticos sino que también hay que tener en cuenta elementos sociales y culturales íntimamente ligados a la lengua objeto de estudio. El enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas significaba un cambio importante con respecto a métodos anteriores por tener como uno de los objetivos centrales el interactuar en la L2 y por usar la interacción en el aula como medio para lograrlo. En esto se parece al proceso de aprendizaje de la lengua materna (L1): aprendemos a hablar escuchando y luego hablando. Evidentemente, hay diferencias importantes en los dos contextos, sobre todo, porque al aprender una L2 falta la inmersión total que tienen los niños con la L1.

1. LA EXPRESIÓN ORAL Y EL PAPEL DEL DOCENTE

El *Marco Común Europeo de Referencia* (2002:14) apunta que el usuario de una lengua pone en funcionamiento su competencia lingüística comunicativa cuando realiza actividades de lengua que comprenden "la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación". Aunque tradicionalmente la expresión oral ha englobado la interacción, este documento las diferencia porque "aprender a interactuar... supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua dado su papel preponderante en la comunicación".

En contextos de aula se ha visto que para desarrollar la competencia comunicativa, además de ofrecer oportunidades para practicar las destrezas de la expresión oral y la interacción en L2, hay que tener en cuenta otros aspectos. En este artículo vamos a presentar una serie de consideraciones relacionadas con la dimensión afectiva del aprendizaje a tener en cuenta cuando estamos desarrollando estas actividades comunicativas en el aula. Expertos en la psicología de aprendizaje de lenguas han hecho énfasis en cómo la interacción eficaz no solo depende de la fluidez sino también de un correcto uso de la lengua. Por eso, Zoltán Dörnyei ha creado el modelo del *Principled Communicative Approach* donde propone "the integration of meaningful communication with relevant declarative input and the automatization of both linguistic rules and lexical items" (Arnold, Dörnyei, y Pugliese 2015:10). Propone mantener un equilibrio entre el uso de actividades con significado personal para los alumnos y otras que exploran las formas lingüísticas necesarias para expresarse de manera correcta y apropiada. Los siete principios que describe son: "personal significance, declarative input,

controlled practice, focus on form, formulaic language, language exposure, focused interaction". Con todos ellos se puede trabajar para lograr más fluidez y corrección en la expresión oral.

Ahora bien, ¿exactamente qué es la expresión oral / hablar? Para Chastain (1988) hablar es usar nuestras ideas y conocimientos lingüísticos para crear un mensaje oral que tendrá significado para quien lo recibe; tiene que ver con tener pensamientos y luego expresarlos en palabras, y mucho del proceso se lleva a cabo de forma inconsciente. La expresión oral en sentido global, según Bygate (1987:5), implica dos tipos diferentes de habilidades: por un lado, destrezas básicas como la pronunciación y el uso de aspectos gramaticales y por otro lado, las decisiones y estrategias que necesitamos para comunicarnos -qué decir, cómo decirlo de forma apropiada para el contexto y qué hacer para aclarar significados si hay dificultades de comprensión.

Por otra parte, si la meta -facilitar la expresión oral y la interacción- está clara, no lo es tanto la manera de conseguirla. El docente de español como L2 tiene una doble función para facilitar la expresión oral: presentar explicaciones sobre la lengua y su uso y además proporcionar oportunidades para la práctica de la interacción. Kremers (2000: 461) dice que "...la expresión oral es la destreza que al mismo tiempo más nos interesa y, sin embargo, más nos cuesta dominar en una lengua extranjera. En el aula se ve reflejada esta paradoja por la actitud reservada tanto de los profesores como de los alumnos a la hora de practicarla".

Batlle Rodríguez (2014:4) considera que "...si el profesor quiere desarrollar una interacción con los alumnos con la idea de fomentar la habilidad lingüística tal y como se produce fuera del aula, deberá mantener una interacción con los alumnos que cumpla con los máximos parámetros posibles que la describen en la realidad comunicativa de uso de la lengua meta". Entonces, no solo debe actuar como docente que da información sobre la lengua sino también como participante con quien el alumnado puede interactuar y como facilitador de las interacciones que se establecen entre alumnado para, de esta manera, simular la comunicación en situaciones reales fuera del aula, que es el fin principal del aprendizaje de lenguas. Como dice Llobera (2008:2), "El discurso en el aula, a pesar de sus peculiaridades, presenta muchas de las características que presenta el discurso en las interacciones sociales generales", y si potenciamos estas oportunidades para acercar el discurso oral en el aula a lo que se encuentra en contextos no didácticos se puede contribuir de manera significativa al desarrollo de la competencia comunicativa de nuestro alumnado. Los profesores pueden usar la L2 en el aula en lo que se ha llamado un estilo conversacional, con lo cual se puede tener, según Donato, (2000: 34) "a wider range of communicative and cognitive functions of talk than current models of input, output, and interaction", y de esta manera conseguir un modelo más interactivo para el alumnado.

Este modelo interactivo supone que el alumno a la vez ejecuta el papel de hablante y oyente con uno o más interlocutores según va construyendo la comunicación. Como apunta el *Marco Común Europeo de Referencia* (2002:75), en la expresión oral no sólo se emplean estrategias de comprensión y expresión lingüística sino también estrategias cognitivas y de colaboración, como son "el tomar el turno de palabra y cederlo, formular

el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto". Añade que el usuario de una lengua despliega competencias lingüísticas pero también competencias generales que ha ido desarrollando a lo largo de su experiencia en las diferentes situaciones comunicativas. Entre estas competencias señala a la *competencia "existencial"* (el saber ser) porque afecta a la actividad comunicativa del hablante con "factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal" y afirma que "inciden enormemente no sólo en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender" (2002:103-4). A este respecto, Krashen (1982) hablaba del 'filtro afectivo', refiriéndose a cómo las reacciones emocionales negativas pueden interferir en el proceso de aprendizaje de una L2, y, como veremos, muy específicamente en la interacción en la lengua. Sin embargo, de igual manera que de lo afectivo pueden venir obstáculos para la práctica de la expresión oral y de la interacción, también pueden encontrarse allí las soluciones. Por tanto, las siguientes consideraciones relacionadas con aspectos afectivos merecen ser tenidas en cuenta en el aula para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa.

2. DISPOSICIÓN A COMUNICARSE

En el aula nuestros alumnos pueden reaccionar de tres maneras cuando deben hablar en la L2: rehusar hacerlo, hacerlo porque el profesor le obliga, o hablar porque quieren hacerlo. El primer requisito respecto a la interacción en la L2 es que el alumno esté dispuesto a comunicarse. Sin embargo, a menudo los alumnos no están motivados a dar los pasos necesarios para usar la lengua en la interacción. MacIntyre, Dörnyei, Clement y Noels crearon el modelo de WTC ('Willingness to communicate') que incluye elementos, muchos de ellos relacionados con factores afectivos, que favorecen la disposición del alumno a comunicarse en la L2. Consideran que WTC es "the final step in preparing the language learner for communication, because it represents the probability that a learner will use the language in authentic interaction with another individual, given the opportunity"; el modelo conecta con "the ultimate goal of language learning: authentic communication between persons of different languages and cultural backgrounds" (1998:558-9). Detallan más de 30 variables interrelacionadas con las que en su mayoría los docentes pueden influir de alguna manera para potenciar la disposición a comunicarse

Hay un aspecto que es central para fomentar la disposición a comunicarse en el aula: las tareas de expresión oral serán más eficaces si tienen relevancia y significado personal para los alumnos. En la conversación fuera del aula, como explica Kremers (2000:463) "los interlocutores nunca disponen de la misma información de antemano" pero en el aula, cuando los alumnos tienen que hablar en parejas "en muchos ejercicios ambos alumnos tienen la misma información sobre la que tienen que intercambiar ideas... sin que haya claramente un objetivo comunicativo". En este caso, los alumnos no se sentirán tan motivados a hablar porque la actividad es meramente un ejercicio para practicar la lengua y carece del interés que las personas tienen cuando quieren comunicar algo. Por eso, sería útil reflexionar si "lo que presentamos en el aula va más allá del interés que genera la

actividad en sí misma, si proporcionamos al alumno tareas relacionadas con un valor real para la vida” (Arnold y Foncubierta en imprenta) porque entonces lo que se hace con la lengua en el aula sí que tendrá más sentido para el alumnado y le puede motivar y así crear más disposición a comunicarse. Como afirman Frank y Rinvolucri (1991:6): “If we consider the students in our classes to be more interesting than the rather cardboard characters found in the traditional coursebook, it follows that a real need exists for activities where the students are invited to speak to each other and express their ideas”.

3. ANSIEDAD

Hay muchos estudios sobre la ansiedad en el aprendizaje de segundas lenguas. Como explica Williams (1994:77), el aprendizaje de una lengua extranjera difiere del aprendizaje de cualquier otra materia, ya que pertenece al ámbito de lo social y es parte de la identidad de los individuos. Cuando intentamos expresarnos a través de un vehículo lingüístico no totalmente eficaz, podemos sentirnos menospreciados en cuanto a nuestra capacidad personal de expresión y por tanto podemos experimentar ansiedad. Arnold (2000) apunta que la clase de L2 donde se enfatiza la comunicación oral requiere más participación directa por parte del alumnado de lo que suele haber en otras materias y así implica arriesgarse y exponer posibles fallos de expresión ante los demás. Se ha señalado frecuentemente que la destreza que produce más ansiedad es la expresión oral precisamente por esta naturaleza pública, y si se repiten las experiencias negativas, puede crear un hábito: “the student begins to expect to be nervous and perform poorly”. (MacIntyre y Gardner 1991:110).

Para no crear ansiedad en el aula Rogers (1983) señaló la importancia de una actitud de apoyo por parte del profesorado, y Horwitz, Horwitz y Cope (1986:131) sugieren dos maneras para lograrlo:

1. Hacer que el contexto de aprendizaje produzca menos ansiedad
2. Ayudar al alumnado a hacer frente a situaciones en el aula que producen ansiedad

Una manera importante de reducir ansiedad en una clase tiene que ver con nuestra política de tratamiento de errores, sobre todo en lo relativo a los errores en la expresión oral. Adrian Underhill considera que su docencia mejoró mucho al empezar a tener en cuenta lo que afirmaba Gattegno, que un error es un regalo para la clase, y al encontrar maneras de usar los errores de sus alumnos de manera productiva (Arnold 2014). Oxford (2000: 85-86) también hace una serie de recomendaciones para disminuir la ansiedad:

- fomentar la confianza y autoestima;
- impulsar la asunción moderada de riesgos y la tolerancia a la ambigüedad;
- reducir la competitividad;

- no exigir siempre un uso perfecto de la lengua;
- Ayudar a los alumnos a usar un discurso interno positivo.

Para reducir la ansiedad y a la vez potenciar la disposición a comunicarse, es fundamental tener una atmósfera en el aula que invite a participar, donde los alumnos pueden atreverse a hablar sin miedo, y en eso los métodos y actividades no son tan importantes como otros factores. Como explica Underhill (2013:199), "The point is that practitioners across disciplines believe that a major variable in successful learning lies in a zone beyond both the topic being learnt and the teaching method employed, and that it has to do with relationship with oneself and with others". Si tenemos en cuenta las relaciones que se establecen entre las personas en el aula, la comunidad de aprendizaje que podemos establecer allí, damos un paso importante hacia la facilitación de la expresión oral. Esto influye de muchas maneras en el proceso de aprendizaje. Hadfield (1992:10) considera que establecer un clima positivo en un grupo puede producir "a beneficial effect on the morale, motivation and self-image of its members, and thus significantly affect their learning, by developing in them a positive attitude to the language being learned, to the learning process, and to themselves as learners". Por consiguiente, un ambiente de confianza en el aula va a apoyar la expresión oral en L2.

4. LA PRONUNCIACIÓN, LA VOZ Y LA ENTONACIÓN

Como hemos visto, la expresión oral y la probabilidad de cometer errores en la L2 ante los demás pueden producir ansiedad. Uno de los elementos que suele relacionarse más con la ansiedad al hablar la lengua es la pronunciación porque está muy unida al concepto que tenemos sobre nosotros mismos, y según Beebe (1978:3), "the very act of pronouncing, not just the words we transmit, is an essential part of what we communicate about ourselves as people". Antes de que el oyente reciba el mensaje que queremos comunicar, ha percibido nuestra pronunciación.

La relación de la pronunciación con la expresión oral es obvia pero no siempre se le da suficiente importancia. Elena Verdía (2002:228) señala el aspecto físico relacionado con la pronunciación entre los factores que pueden obstaculizar la expresión oral: "al hablar una lengua extranjera el alumno se siente físicamente diferente, puede, incluso, llegar a sentirse ridículo al producir esos 'extraños sonidos', para los que tiene que realizar diferentes muecas, redondear o estirar los labios, mostrar la lengua, producir sonidos velares, guturales, nasales, etc.". Por tanto, enfatiza la importancia de recurrir a aspectos afectivos cuando se trabaja con la pronunciación, y considera que con hacerlo no hay que pensar que esto "...supone un área más que atender, sino un área más en la que apoyarse para facilitar todo lo demás. Trabajar con los alumnos para reforzar la dimensión afectiva, preocuparse por utilizar en clase las emociones facilitadoras, potenciar las variables afectivas positivas como la autoestima, la empatía y la motivación no puede más que facilitar el proceso de aprendizaje de la pronunciación así como de los demás aspectos de la lengua" (Verdía 2010:232). Esta autora hace una propuesta de actividades que tienen en cuenta diversos factores afectivos al trabajar la pronunciación, como la

siguiente actividad que proporciona a los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre su dominio de la pronunciación del español.

“LOS CINCO SONIDOS MÁS FÁCILES Y MÁS DIFÍCILES”

Individualmente reflexionan sobre los cinco sonidos que les resultan más fáciles del español y los cinco más difíciles. En pequeños grupos, compararán los sonidos que han seleccionado para finalmente elaborar una lista de la clase sobre los cinco más fáciles y los cinco más difíciles para el grupo.

Con esta actividad los alumnos toman conciencia de que la facilidad o dificultad de un determinado sonido es muy relativa. Por otra parte, les estamos ayudando a darse cuenta también de sus puntos fuertes -para apoyarse en ellos- y débiles -para reforzarlos y saber hacia dónde deben canalizar sus esfuerzos.

Figura 1²

Otra manera de trabajar con la pronunciación como base para la expresión oral es lo que Underhill llama *the inner workbench*, (“el banco interno de trabajo”). Una de las causas de ansiedad al hablar puede ser exigir una respuesta inmediata, y, por tanto, él sugiere diferentes maneras de permitir que el alumno use su oído interno y su voz interna, escuchando lo que quiere decir primero en su mente. Se puede emplear con diversos aspectos de pronunciación y con otros aspectos de la lengua. Unos segundos de silencio exterior pueden ser muy útiles; por ejemplo, explica que el profesor puede hacer una pregunta para la clase y entonces deja tiempo para que todos formulen y pulan su respuesta, es decir, los alumnos hacen un ensayo interior antes de tener que decirlo en voz alta. Recomienda tener en cuenta “...the inner ear and the inner voice and the capacity to observe and use both of them intentionally. These features come ready installed, so to speak, in each learner, enabling inner processes that support external activities of speaking, listening and language learning generally” (Underhill 2013:209).

De forma parecida, con “Think-Pair-Share”, una de las estructuras que se usan en el aprendizaje cooperativo (Kagan y Kagan 2009), lanzamos una pregunta a la clase y primero el alumno debe formular la respuesta con su voz interna, luego lo habla con otra persona, y solo después de estos dos pasos puede tener que hacer un comentario para toda la clase.

Maley (2000:vii) ha resaltado la voz como un aspecto de la pronunciación que considera básico para trabajar la expresión oral: “we are our voices... Others judge us by them. It is through our voices that we tell others who- and how – we are”. Añade que trabajar la voz con nuestros alumnos aporta un beneficio doble: por un lado los hace más seguros de sí mismos y por otro les motiva a aprender. Para hacerles más conscientes de su voz y así facilitar la expresión oral, se pueden desarrollar diferentes actividades, como la que sigue donde se usa un cuestionario adaptado de Rinvolucrí (en Maley, 2000). Los alumnos lo contestan individualmente, luego comentan sus respuestas en parejas o en grupos.

² Disponible en la web:

http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.verdia.pdf

1. ¿De cuántas de estas maneras he escuchado mi voz?
 - En una grabadora
 - En un vídeo
 - En mi cabeza mientras hablo
 - En un contestador automático
 - Con un micrófono
 - ¿Otras? _____
2. ¿Hablo rápido o lento en mi L1?
3. ¿Cuándo hablo más rápido y cuándo más lento?
4. ¿Hablo en un tono alto o bajo?
5. Cuando hablo en español, ¿cambio la velocidad o el volumen?
6. ¿Qué diferencias noto en mi voz cuando hablo en español?
7. ¿Varía mi voz en diferentes momentos del día?
8. ¿Ha comentado alguien alguna vez cómo suena mi voz?
9. ¿Quién tiene una voz que me gusta (actor, cantante, amigo...)? ¿Qué es lo que me gusta de su voz?

Figura 2. Cuestionario sobre la voz (Maley 2000:19)³

Podemos usar actividades enfocadas en la voz de muchas formas para trabajar con la pronunciación. Por ejemplo cada alumno puede elegir una palabra o expresión que le gusta en español, lo escribe en un papel y nos lo da. Luego vamos pronunciando cada palabra, y a la vez pedimos a todos que digan la palabra de diferentes maneras: lento, rápido, más alto, más bajo, con tristeza, con alegría, etcétera. Como todos hablan a la vez, no tienen reticencia a hablar y así practican la pronunciación de una forma lúdica.

Por último, para trabajar la pronunciación, Molina (2014:2) señala la importancia de la entonación, que "...no solamente contribuye a que el discurso sea más ameno, a darle una musicalidad que hace que el oyente quiera seguir escuchando, sino que también constituye un elemento clave para revelar la intención comunicativa del hablante." Lahoz (2006:708) coincide en darle importancia para el desarrollo de la competencia comunicativa porque "Muchos alumnos de los últimos niveles pueden parecer prácticamente nativos por su uso de la gramática, el vocabulario, incluso por la pronunciación de los sonidos del español; pero casi siempre la entonación los sigue delatando".

5. EL SABER ESCUCHAR

Saber escuchar es básico a la hora de la expresión oral; menos en casos especiales, hablar es parte de un proceso interactivo que incluye escuchar. En el aula el docente por un lado enseña a sus alumnos a escuchar la L2 para poder distinguir sonidos, pronunciación, entonación, silencios y estructuras lingüísticas que les lleva a la comprensión de lo escuchado y que luego puede ayudarles para mejorar su propia producción oral. Además, como se ha apuntado arriba, puede hacerles conscientes de que en una interacción el

³ Traducción al español de las autoras.

oyente contribuye a la conversación con su atención y sus comentarios y reacciones no verbales.

Como profesores, es muy importante escuchar a nuestros alumnos cuando expresan sus ideas, no solo para conocer sus errores gramaticales y poder corregirlos, sino también para fomentar la interacción en el aula. Si mostramos interés en lo que dicen, ellos estarán más inclinados a usar la L2 para comunicarse. En muchos contextos profesionales se trabaja con la escucha activa, donde el oyente demuestra al hablante que le está entendiendo. Implica comportamientos tales como empatizar con el hablante, escuchar con atención lo que dice – lo verbal y no verbal, mostrar comprensión de forma no verbal y con pequeños comentarios que no interrumpe el mensaje que se está transmitiendo. Hernando, Aguaded y Pérez (2011:157-8) comentan que la escucha activa es “una competencia básica y fundamental para el correcto desarrollo de cualquier escenario de comunicación, en general en cualquier faceta de la vida y, de forma particular, en los escenarios donde se dan los procesos de enseñanza/aprendizaje” y afirman que “debe darse en una triple dirección: de los alumnos al docente, de éste al alumnado y entre ellos mismos”.

La escucha activa es un elemento importante en algo que tiene mucho que ver con facilitar la expresión oral: la confirmación del profesor. Según Ellis (2004) es el proceso por el cual un profesor hace que los alumnos se sientan aceptados y valorados. La investigación sobre el tema muestra que tiene un efecto importante sobre la motivación y por tanto el aprendizaje. En un estudio en España con alumnos de inglés como L2 León (2005) estableció una escala de comportamientos por parte de los profesores que llevaron a sus alumnos a experimentar el sentimiento de confirmación. Los comportamientos más señalados por los alumnos son los siguientes: transmitir un sentimiento de confianza, hacer comentarios constructivos, elogiar, hacer caso al alumno y escucharle, sonreír y hacer contacto visual, mostrar interés en los alumnos como personas.

En otro estudio (Piñol, 2007) se comprobó que cuando los profesores tienen estos comportamientos en sus clases, los alumnos tienen más interés en aprender y se sienten más cómodos hablando en la L2. En este caso, en clases ya empezadas desde hace varios meses los alumnos contestaron un cuestionario antes del comienzo del estudio, luego el investigador pidió a los profesores que incorporaran este tipo de comportamientos con los alumnos. Después de seis semanas, sin ningún otro cambio en las clases, se pasó otra vez el cuestionario y las respuestas positivas se habían duplicado, lo cual muestra claramente la influencia que el profesor puede tener para facilitar la comunicación en la L2.

INCORPORACIÓN DE LA CONFIRMACIÓN DEL PROFESOR EN EL AULA

	ANTES	DESPUÉS
Me siento cómodo hablando la lengua meta	26%	46%
En la clase me muestro tal y como soy	26%	52%
La lengua meta es interesante	18%	37%

Figura 3. Respuestas afirmativas antes y después de la incorporación de comportamientos de confirmación en el aula (Piñol 2007:55-56).

6. AUTONOMÍA

Hay muchas definiciones para “autonomía” pero una idea central es que el alumno autónomo tiene un papel activo en su aprendizaje, es decir, se siente implicado directamente en el proceso. Para el profesor esto es esencial, de hecho la competencia de aprender a aprender es una de las competencias básicas que señala la Comisión Europea para ser desarrollada en el alumnado. Por otro lado, una de las ocho competencias claves del profesorado de lenguas extranjeras y segundas lenguas, según señala el Instituto Cervantes (2012:17), es: “implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje,” es decir, promover la autonomía, donde “el profesor facilite y promueva una reflexión constante de los alumnos sobre cómo aprenden, cómo pueden aprender mejor y con qué recursos, además de ofrecer herramientas y oportunidades para planificar, monitorizar y evaluar su propio proceso.”

Giovannini, Martín, Rodríguez y Simon (1996: 28) consideran que la autonomía es básica para cualquier aprendizaje y que “cuanto mayor sea la competencia de aprendizaje, mayor será la competencia comunicativa del alumno para expresarse en español”. La autonomía es la meta pero para llegar allí hace falta apoyo por parte del docente, entre otras razones, para que el alumno tenga la creencia de que es capaz de llegar a ser autónomo. El alumno no trabaja solo por su cuenta para lograrla sino con la ayuda del profesor y de los otros alumnos. En términos de Vygotsky, los demás agentes van proporcionando “andamiaje” que poco a poco se va retirando a medida que el alumno va adquiriendo más autonomía. Como explica Aoki (2000:160), “la autonomía del alumno de una segunda lengua presupone la interdependencia, porque el desarrollo de la lengua requiere interacción.” A su vez, Díaz Martínez (2012:16) insiste en la importancia del entorno para el aprendizaje que puede llevar a la autonomía: “Mediante la interacción social, el grupo genera el tipo de relaciones que permite a los alumnos aprender de y con los otros, las condiciones que requiere un entorno de aprendizaje sostenible (aceptable para todos) como ‘proceso’ hasta que la comunidad de práctica, cumplidos sus fines, se disuelve”.

7. FUERA DEL AULA

Por último, no se puede olvidar la utilidad de trabajar con la expresión oral fuera del aula. Como docentes, buscamos desarrollar la competencia comunicativa de nuestros alumnos en el aula pero también existen diversas maneras de estimularla fuera del aula. Por mucho que intentemos organizar en clase actividades lo más parecidas posible a la interacción auténtica, los alumnos saben que no es exactamente lo mismo. En cada contexto educativo puede haber diferentes oportunidades fuera del aula para ese contacto más auténtico con la L2. Evidentemente, la inmersión lingüística en el país donde se habla la L2 puede ayudar mucho a mejorar las destrezas comunicativas. En esta situación los aprendientes podrán encontrarse a veces con dificultades para comunicarse pero esto les lleva a buscar estrategias para seguir interactuando en la L2, y así desarrollan, según Alptekin (2002: 58), la capacidad de defenderse en situaciones comunicativas auténticas

y evitar interrumpir la comunicación. Sin embargo, como reconocen Arnold y Fonseca (2015), varios estudios sobre el tema muestran que solo estar en un contexto de inmersión no garantiza resultados óptimos y que orientaciones pedagógicas y conocimientos de estrategias pueden maximizar el aprendizaje en esa situación.

El alumnado que no tiene la posibilidad de estudiar en un contexto de inmersión puede también tener oportunidades para comunicarse con la lengua que estudian por medio de encuentros virtuales con hablantes nativos. Desde hace tiempo existen los intercambios lingüísticos por correo electrónico que pueden favorecer la expresión escrita pero hoy en día también se pueden hacer intercambios por internet con programas y plataformas virtuales que permiten ver e interactuar con otra persona emulando situaciones reales. Kozar (2015:105) señala que la comunicación en un contexto auténtico tiene varias ventajas - el alumno se motiva, se esfuerza más y además mejora sus habilidades interculturales - y resalta las facilidades hoy con internet para hacer estos intercambios. Ofrecen la posibilidad de participar en comunicación auténtica y suelen producir menos ansiedad que la comunicación en el aula.

8. CONCLUSIÓN

Se ha querido dar una visión de cómo se puede fomentar la práctica de la expresión oral y de la interacción en la clase de español como L2, teniendo en cuenta las características de estas dos actividades comunicativas, básicas en el desarrollo de la competencia comunicativa, no sólo desde el punto de vista de lo que implica el conocimiento de la lengua en sí sino también teniendo en cuenta competencias generales entre las que se ha destacado la competencia "existencial", por estar relacionada con aspectos afectivos y con la dimensión social del aprendizaje de una lengua. El docente como facilitador de los procesos de aprendizaje es clave para crear escenarios en el aula, lo más cercanos posible a situaciones reales, donde se produzca el desarrollo de la expresión oral y de la interacción. Tiene un papel importante para reducir la ansiedad que se puede generar en la producción oral de una L2, en crear en el alumno la disposición a comunicarse y en ayudarlo a desarrollar sus propias estrategias y los recursos necesarios para alcanzar una autonomía de aprendizaje que le permita seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Este es el gran reto del profesor en el aula de L2.

9. BIBLIOGRAFÍA

Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56/1: 57-64.

Aoki, N. (2000). "La afectividad y el papel de los profesores en el desarrollo de la autonomía del alumno", en Arnold, J. (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Arnold, J. (2000). "Seeing Through Listening Comprehension Exam Anxiety", *TESOL Quarterly*, 34/ 4: 777-786.

Arnold, J. (2014). "Mis encuentros con Adrian Underhill" Disponible en: <http://lceseville.com/2014/12/23/jane-arnold-escribe-sobre-adrian-underhill-en-sevilla/> [consulta: 28-12-2014].

Arnold, J. y J.M. Foncubierta (En imprenta). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de una segunda lengua*. Madrid: Edinumen.

Arnold, J. y M.C. Fonseca (2015). "Language and cultural encounters: Opportunities for interaction with native speakers". En Nunan, D. y J.C. Richards (eds.): *Language Learning Beyond the Classroom*. Nueva York: Routledge.

Arnold, J., Z. Dörnyei, Z. y C. Pugliese (2015). *The Principled Communicative Approach: Seven Criteria for Success*. Londres: Helbling.

Batlle Rodríguez Jaume, (2014). "Identidad y gestión del tema en una interacción por turnos entre profesor y alumnos", *marcoELE*, 18 [en línea]. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/18/batlle_identidad-gestion.pdf [consulta: 21-12-2014].

Beebe, L. (1978). "Teaching pronunciation. Why we should be", *Idiom*, 9: 2-3.

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.

Chastain, K. (1988). *Developing Second-Language Skills*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

Díaz Martínez, J. (2012). "Autonomía del alumno en la clase de L2. Actitud reflexiva y atmósfera afectiva, ejes de un aprendizaje ecológico-transformativo", *marcoELE* 15 [en línea]. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/15/diaz-autonomia.pdf> [consulta: 28-12-2014].

Donato, R. (2000). "Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language Classroom", en Lantolf, J. (ed.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, K. (2004). " The importance of perceived teacher confirmation". *Communication Education*, 5: 1-20.

Frank, C. y M. Rinvolucri. (1991). *Grammar in Action Again: Awareness Activities for Language Learning*. Hemmel Hemstead: Prentice Hall.

Giovannini, A., Martín Peres, E. Rodríguez, M. y Simon T. (1996). *Profesor en acción 1*. Madrid: Edelsa.

Hadfield, J. (1992). *Classroom dynamics*. Oxford: Oxford University Press.

Hernando Gómez, A., Aguaded Gómez, I. y Pérez Rodríguez, A. (2011). "Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios". *Educación y Futuro*, 24: 153-177.

Horwitz, E., M. Horwitz, y J. Cope. (1986). "Foreign language classroom anxiety". *Modern Language Journal*, 70: 125-132.

Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Instituto Cervantes. (2012). *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf [consulta: 8-01-2015].

Kagan, S. y M. (2009). Kagan. *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.

Kozar, O. (2015). "Language exchange websites for independent learning". En Nunan, D. y J. C. Richards (eds.): *Language Learning Beyond the Classroom*. Nueva York: Routledge.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Kremers, M. F. (2000). "El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral". *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE en Zaragoza [en línea]. Disponible en la web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0461 [consulta: 28-12-2014].

Lahoz Bengoechea, J.M. (2006). "La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: cómo, cuándo y por qué" en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño*. Disponible en la web: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2469982> [consulta: 30-12-2014].

Leon, I. (2005). *La confirmación del profesor de inglés percibida por el alumno en Educación Secundaria*. Trabajo de investigación sin publicar. Universidad de Sevilla.

Llobera, M. (2008). "Reconsideración del discurso interactivo en la clase de LE o L2" *marcoELE*, 6, [en línea]. Disponible en [consulta: 28-12-2014]: <http://marcoele.com/reconsideracion-del-discurso-interactivo-en-la-clase-de-l2-o-le/>

MacIntyre, P., Dörnyei, Z., Clément, R. y Noels, K. (1998). "Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation". *The Modern Language Journal*, 82/4: 545-562.

MacIntyre, P., y R.C. Gardner (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*: 41: 85–117.

Maley, A. (2000). *The Language Teacher's Voice*. Oxford: Macmillan Heinemann.

Molina Vidal, A. (2014). "Entonación, intención y relevancia. La importancia de la entonación y su enseñanza en el aula de ELE. Algunas propuestas didácticas". *marcoELE*, 19 [en línea]. Disponible en:
<http://marcoele.com/descargas/19/molina-entonacion.pdf>
[consulta: 21-12-2014].

Oxford, R. (2000). "La ansiedad en el alumno de idiomas. Nuevas ideas", en Arnold, J. (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Piñol, J. (2007). "La influencia de la confirmación del profesor en el aprendizaje del inglés en la ESO". Trabajo de investigación sin publicar. Universidad de Sevilla.

Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Underhill, A. (2013). "The Inner Workbench: learning itself as a meaningful activity" en Arnold, J. (ed.): *Meaningful Action: Earl Stevick's Influence on Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Verdía, E. (2010). "Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas". *marcoELE*, 6, [en línea]. Disponible en:
http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.verdia.pdf
[consulta: 23-12-2014].

Williams, M. (1994) "Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective", *Educational Psychology*, 91: 76-97.

JAVIER ÁVILA
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
JOSÉ MANUEL FONCUBIERTA
UNIVERSIDAD DE LA RIOJA
LA ALFABETIZACIÓN VISUAL Y LA VISUALIZACIÓN
EN EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS AFECTIVAS

BIODATA

DR. JAVIER ÁVILA es profesor en el departamento de Filologías Inglesa y Alemana de la Universidad de Córdoba, ha colaborado con distintas Universidades nacionales e internacionales y es miembro activo del grupo de investigación REALL sobre aprendizaje afectivo de lenguas.

JOSÉ MANUEL FONCUBIERTA es director técnico del máster en didáctica del español de la Universidad de La Rioja, profesor de metodología en los cursos de formación de profesores de español del CSLM de la Universidad de Cádiz, responsable del Departamento de Formación de Editorial Edinumen y es miembro activo del grupo de investigación REALL sobre aprendizaje afectivo de lenguas.

RESUMEN

Gran parte de lo que vivimos hoy en día se compone de imágenes, las que percibimos a nuestro alrededor y las que generamos a partir de lo que tenemos almacenado. Esto es básicamente conocer y pensar. La forma en la que se nos enseña a interactuar con esas imágenes ya sea interpretándolas o manipulándolas marcará nuestro futuro como aprendientes. La investigación neuropsicológica sugiere que mucho de lo que aprendemos incluye la imagen mental como parte de los procesos cognitivos que operan en el procesamiento y manipulación de la información. La imagen mental puede suponer una mejora significativa en el aprendizaje con la guía adecuada. Una de las razones fundamentales de ese potencial cognitivo es su estrecha relación con los factores afectivos del aprendizaje. La investigación apunta también que la habilidad de generar y manipular imágenes mentales es uno de los componentes de la creatividad, el procesamiento de la información y la memoria. Una instrucción adecuada en el uso de la imagen mental puede estimular un manejo efectivo del entorno imaginario en el que vivimos facilitando el proceso de alfabetización visual. Los seres humanos no trabajan con copias facsímiles de las imágenes mentales, sino más bien con procesos complejos de reconstrucción que se asocian a sus partes constituyentes, y ahí es donde radica el enorme potencial de la imagen mental para crear e interpretar imágenes.

PALABRAS CLAVE: imagen mental, visualización, estrategias afectivas, alfabetización visual

ABSTRACT

A high percentage of what we live today is made of images: the ones that we perceive surrounding us and the ones we generate from the elements in store. That is basically knowing and thinking. The way we are taught to interact with these images interpreting and manipulating them will be determinant to our future as learners.

Neuropsychological research suggests that much of our learning includes imagery as part of the cognitive processes operating in information processing and manipulation. Mental imagery can lead to a significant improvement in learning given proper guidance. One of the most important reasons for that cognitive potential is the close relationship between mental imagery and the affective factors of learning. Research also points to the ability to generate and manipulate mental imagery as one of the main components of creativity, information processing and memory. Proper instruction on the use of mental imagery can foster an effective tackling of the imagery environment we live in leading towards the needed literacy process on imagery analysis, human beings do not work with facsimile copies of mental images but rather with

complex reconstruction processes associated to their constituent parts, there lies the enormous potential of mental imagery in facing created and perceived images.

KEY WORDS: Mental imagery, visualization, affective strategies, visual literacy

1. INTRODUCCIÓN

El modo en que aprendemos una segunda lengua se relaciona estrechamente con los medios sensoriales con que podemos comprender y generar la información. El aprendizaje es experiencial, tanto la lectura como la audición o las producciones orales y escritas son ejercicios necesarios en el aprendizaje de un idioma. Pero necesitamos que esas actividades representen realidades, imágenes tanto físicas como mentales; de acuerdo con Zull (2002), uno de los aspectos más importantes del aprendizaje experiencial son las imágenes que genera en nuestra mente. Tal vez es por ello que el ritmo y calidad del aprendizaje varía con notoriedad dependiendo de si el acto pedagógico de enseñar concurre en un contexto de inmersión o no. Los contextos de inmersión proveen a los alumnos fuera del aula de entornos de exposición y de experiencia mucho más ricos sensorialmente. Esto luego facilita que el aprendizaje pueda ocurrir dentro del aula de manera más dinámica frente a los contextos de no inmersión que marchan algo más lentos, pues son espacios más neutros y desnutridos. Y aquí, la pregunta es: ¿podríamos hacer que la actividad de aprender en un contexto de aula sea un hecho más basado en la experiencia y menos en el estudio? La investigación demuestra que el equilibrio entre el aprendizaje experiencial y el analítico, centrado en el concepto tradicional de estudio, conlleva beneficios en términos de adquisición lingüística (Tomlinson, 1998). Tanto la alfabetización visual como la visualización podrían favorecer ese plus experiencial y ese enriquecimiento sensorial del espacio-aula.

Para que el aprendizaje de la lengua sea un proceso natural, basado en la experiencia, necesitamos del contacto con la riqueza del mundo físico y tomar en cuenta que el aprendizaje no sólo ocurre en nuestra cabeza. El aprendizaje implica al individuo de manera global u holística porque tiene una dimensión cognitiva, afectiva y física. Y aquí tanto la imagen física como la imagen mental son recursos que incorporan esos elementos que nos aproximan a la sensación de experimentar algo.

La sofisticación de los medios, canales y formas de comunicación en esta era de lo digital ha provocado la entrada de diferentes estímulos sensoriales con la aparición de los textos multimodales en las aulas. Si acercamos a los alumnos a la realidad tal y como la podemos sentir hoy, salta a la vista que la imagen física está cada vez más presente como medio e instrumento para la comunicación. De acuerdo con Goldstein (2013), es evidente que hay una mayor presencia de la imagen en nuestra vida cotidiana, y que lo digital hace que la imagen sea ahora un contenido más líquido y penetrante que las palabras. Como indica (Goldstein, 2013: 8): "Las imágenes tienen cada vez más poder y dejan un eco en nuestra mente más que una cita pudiera haberlo hecho nunca." Y si, además, la imagen se acompaña de otros recursos, el impacto es aún mayor. No es lo mismo la experiencia de leer una noticia en un periódico convencional que hacer esto mismo en la versión digital, ya que las palabras presentes en el medio analógico se pueden ver acompañadas, en el medio electrónico, por imágenes y sonidos que dan un mayor alcance de esa misma

información simplemente plasmada sobre el papel. La multimodalidad abre una ventana hacia la proliferación de un aprendizaje multisensorial y experiencial en las aulas. Internet y los dispositivos electrónicos (ordenadores, *tablets*, teléfonos inteligentes y demás) pueden facilitar que el aprendizaje de segundas lenguas pueda ocurrir también de manera más natural en espacios y lugares indeterminados (*mobile learning*), y a su vez está favoreciendo que el aula supere el negro sobre blanco para convertirse en un espacio rico sensorialmente, en un ecosistema más nutrido en el que el aprendizaje lingüístico se acomoda a un hábitat mucho más auténtico, siendo cada vez más corta la separación entre lo inmersivo y no inmersivo, gracias a la llegada de los entornos virtuales de aprendizaje y los programas de realidad simulada.

Hablar de realidades virtuales o simuladas nos lleva, no obstante, a tratar también aquí esa capacidad innata en el ser humano en cuanto a su capacidad de recrear contextos e integrar realidades multisensoriales por medio de la imaginación. Durante mucho tiempo, la *visualización* o “ver con el ojo de la mente” ha sido una técnica empleada en otras disciplinas como la música o el deporte; sin embargo, a pesar de la evidencia científica de su potencial, muy pocas veces ha sido tratada como procedimiento para favorecer el desarrollo de la comprensión y la expresión en segundas lenguas, así como para favorecer el desarrollo de nuestra creatividad. Decía Robinson (2009) que la creatividad es la imaginación aplicada. Y nosotros los profesores necesitamos estimular los procesos creativos porque la producción lingüística, cuando es genuina, imita normas y pautas (leyes y convenciones sociales de la comunicación verbal y no verbal) pero también crea y produce nuestra identidad como hablantes de manera original, lo que nos hace ser únicos, sonar a lo que queremos ser y nos permite proyectar una imagen de nosotros mismos.

En este artículo abordamos el desarrollo de la *alfabetización visual* y la *visualización* como procedimientos que pueden estimular las estrategias afectivas que nos ayudan a obtener un mejor aprendizaje y que facilitan la comunicación.

2. LA ALFABETIZACIÓN VISUAL EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA O LENGUA EXTRANJERA: DESARROLLO E INTEGRACIÓN DE DESTREZAS

El lugar o espacio que ha ido ocupando la imagen en nuestras vidas ha evolucionado hasta tal punto que profesores e investigadores como Acaso (2012) hablan ya incluso de la necesidad de una educación visual. Y si leemos también a Susan Sontag, no podemos estar más de acuerdo con esta reflexión:

Industrial societies turn their citizens into image-junkies; it is the most irresistible form of mental pollution. Poignant longings for beauty, for an end to probing below the surface, for a redemption and celebration of the body of the world. Ultimately, having an experience becomes identical with taking a photograph of it. Sontag (1973:18)

El término *yonki de la imagen* refleja esa penetración de lo visual en la sociedad contemporánea y a la vez nos empuja a plantearnos la necesidad de trabajar la

alfabetización visual en las aulas. Kress y van Leeuwen (2001:1) ya recogían la importancia de integrar en los modos de comunicación el lenguaje, la imagen, la música, el sonido y el gesto.

(...) No logramos ver la luz al final del túnel hasta que incorporamos totalmente la *práctica*, hasta que pasamos de 'la idea del lenguaje de los múltiples medios', a la idea de 'comunicación', y pasamos de preguntas como 'qué es un medio' a preguntas como 'cómo la gente usa la variedad de los recursos semióticos para realizar signos en los contextos sociales concretos' (...)

Igualmente, Kress y van Leeuwen (ibid.) apuntan que la monomodalidad ha dado paso de forma definitiva a la multimodalidad incluso en los documentos de investigación, corporaciones, universidades, gobierno y las manifestaciones artísticas de la "alta cultura" etc.

Mucho antes de la llegada de la era digital, Feldman (1976: 200), a propósito de la imagen, apuntaba en la línea de Sontag la necesidad de la *alfabetización visual* "al permitir al hombre de hoy analizar críticamente los mensajes provenientes de los medios de comunicación, liberándolo de la alienación que produce el consumo pasivo de imágenes e informaciones audiovisuales". No hay excusas para no iniciar procedimientos de alfabetización del lenguaje visual en el aula porque, como luego veremos, además de para estimular el desarrollo del pensamiento crítico, el uso de la imagen también aporta otras propiedades pedagógicas para el desarrollo del aprendizaje y de la competencia comunicativa tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera.

Hortin (1981: 202) define la *alfabetización visual* como "la capacidad de entender y usar imágenes, incluyendo la habilidad de pensar, aprender y expresarse en términos de imágenes". Se han dado múltiples definiciones sobre este concepto y, aunque no parezca haber acuerdo, queremos destacar sobre todo la importancia de la alfabetización visual como procedimiento para enseñar a los alumnos a "leer imágenes como si fueran textos escritos". Nos interesa acercarnos a la imagen desde un punto de vista semiótico, entendiendo la semiótica también como una disciplina de la cual podemos extraer beneficios en el aula ya que nos ayuda a reflexionar sobre los procesos que intervienen en la comprensión y producción de los signos, sean verbales o no (Acaso, 2012). Y nos interesa, además, por la relación bidireccional que hay entre la palabra y la imagen. En el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, Maley et al. (1980) ya expresaban este poder pedagógico, comunicativo y experiencial de la imagen cuando subrayaban que las imágenes no dicen nada con palabras, pero que facilitan que podamos emplear muchas palabras sobre ellas. En este capítulo se ofrece un ramillete de argumentos para indagar algo más sobre la imagen y la imaginación como recursos para un aprendizaje más eficaz.

2.1. CUALIDADES PEDAGÓGICAS DE LA ALFABETIZACIÓN VISUAL: VÍNCULO COGNITIVO Y EMOCIONAL

Desde un punto de vista semiótico, la imagen es signo. La imagen comporta una visión o representación del mundo y, como signo, se relaciona con otros signos dentro de ese

sistema de significados que se encuentra en nuestra mente. La mente humana se sirve de los signos para interpretar la realidad y expresar significados. Cuando los profesores de español sitúan a sus alumnos frente a una imagen y les permiten contemplarla para realizar un trabajo de lectura visual, están permitiendo que en ellos se produzca uno de los actos comunicativos más auténticos y genuinos, aquel por el cual se lleva a cabo una conversación íntima entre el observador y lo observado.

Una de las ventajas de trabajar con la imagen física es que, al igual que ocurre con la música, el signo visual se comporta como *lengua franca* y es más fácilmente descodificable que el signo escrito, al menos para los niveles iniciales. Y, en todos los niveles, la imagen actúa comunicativamente sin la necesidad de realizar los mismos esfuerzos cognitivos. Así, los ejercicios basados en la imagen siempre podrán constituir en el aula una actividad de algo más de descanso ante tanta exposición a la lengua escrita. Esta facilidad de la lectura visual, según Barthes (1995), se explicaría porque el conocimiento que se necesita para comprender una imagen es, fundamentalmente, antropológico, un conocimiento que se adquiere con el día a día, es decir, con la experiencia. Esta acción pedagógica de estimular el pensamiento interpretativo hace que la actividad sobre la imagen pueda teñirse de relevancia, pues hay una conexión entre el objeto (la imagen), aquello que es externo, con la *competencia general* del alumno (MCER, 2002) o conocimiento del mundo, aquello que portamos dentro. Lo cual da lugar a diferentes interpretaciones o juicios críticos.

Si a los alumnos se les muestra una imagen como la que sigue, podemos poner en práctica los estudios semióticos de Barthes (1995) sobre lo denotado (lo que vemos en la imagen) y lo connotado (lo que podemos leer en ellas de acuerdo con nuestras convenciones sociales y culturales). Podemos realizar un trabajo descriptivo (¿qué ves en la foto?) y otro connotativo (¿qué significado tiene?). De acuerdo con Callow (2005: 13), la mirada sobre lo visual puede contener tres planos: la visión estética (que describe su composición), la visión crítica (que expresa nuestro pensamiento) y la visión emocional (que despierta nuestras emociones). Nos interesa realzar las tres visiones por igual, ser capaces de apreciar el valor estético de la imagen, juzgar el contenido y hacer fluir su significado emocional, sentir.



Figura 1. Adbusters ©⁴

⁴ Disponible en la web:

<http://artthreat.net/2009/04/adbusters-wins-appeal-to-broadcast-political-ads-in-bc-court/>

En opinión de Goldstein (2013: 10), no todas las imágenes son adecuadas para el desarrollo de la *alfabetización visual* en el aula de idiomas. Y propone una serie de criterios para su selección: facilidad de uso, familiaridad, el impacto y su posibilidad de interpretación múltiple.

La multiplicidad de significados que produce la lectura visual de “final abierto” comporta que el texto sea completado por la propia semántica que le otorga la mirada de cada observador y, así, en términos pedagógicos, la actividad resulta positiva, se fomenta la participación activa del alumno (*active learning*), ya que la tarea carece de una única respuesta correcta y el alumno descubre y encuentra que él también puede contribuir, que su respuesta es válida. Este proceso puede redundar en la aparición de sensaciones de confianza que mejoren la imagen que tenemos de nosotros mismos y, por ello, nuestra autoestima como aprendientes más eficaces. Asimismo, al trabajar sobre la cualidad de la “imagen abierta”, los profesores estamos estimulando lo que se conoce como pensamiento interpretativo; algo que solemos hacer a diario de manera inconsciente y que puede ser una herramienta útil para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, parte integrante de la alfabetización visual.

La actividad con esta imagen podría finalizar solicitando a los alumnos que, como tarea para casa, elaboren el texto que acompañaría a esta imagen en una revista o en un blog. Al hacer así, los profesores podríamos descubrir otra de las ventajas de enviar como deberes una imagen de “final abierto”: la tarea de corregir múltiples trabajos sobre un mismo tema quedaría sustituida por una tarea de corrección en la que el profesor descubre la mirada personal de cada alumno, una tarea en la que dejarnos sorprender por la unicidad de nuestros estudiantes.

Otra de las ventajas de trabajar con la lectura de imágenes en el aula, tiene que ver con el potencial narrativo del signo visual. Podemos entender el signo como narración o relato (Greimas y Fontanille, 2002). Si pedimos a los alumnos que realicen historias a partir de una palabra, ¿por qué no estimular su inteligencia narrativa y su capacidad de contar historias a partir de la lectura de un signo visual como una narración? Los seres humanos nos servimos de la narrativa para encontrar un sentido al mundo (Bruner, 1987). De acuerdo con Mendoza (2004: 1), “nuestra memoria tiene una estructura narrativa... lo que no se estructura de forma narrativa se pierde en la memoria” y, así, disponemos de lo que se conoce como *memoria episódica* que, junto con la *memoria semántica* (capacidad de recordar nombres, direcciones, datos...), trabaja para que podamos elaborar nuestros recuerdos a partir de la experiencia.

Como sostiene Zull (2002: 86), los profesores y los alumnos podríamos estar interesados en la ejercitación de la memoria a través del esfuerzo (*memorizar*) y es posible -seguramente- que así también se aprenda o tengamos la sensación de aprender. No obstante, el trabajo de la *memoria operativa* (*working memory*) o memoria a corto plazo (*short term memory*), *aquella* que nos sirve para manejar la información actual en la resolución de un trabajo inmediato, podría también extenderse a la memoria a largo plazo (*long term memory*) si, junto a ese empeño de memorizar, dedicamos también un espacio de tiempo a favorecer el recuerdo más allá del momento puntual de la actividad en curso. Podríamos facilitar que la actividad de aprender sea una experiencia sentida, un

momento memorable, algo que facilite la recuperación de la información por la influencia del *pegamento emocional* (Mora, 2013). La unión de la pedagogía narrativa, aquella que según Acaso (2012) “estimula en los alumnos el pensamiento narrativo”, con la lectura de imágenes o *alfabetización visual* puede contribuir a un modelo de enseñanza que aspira a unir el aprendizaje con la sensación de tener una experiencia, lo cual podría facilitar que las formas lingüísticas adquirieran un sentido emocional.

Si mostramos a los alumnos una imagen como la que figura más abajo, podemos proponerles también que “crucen el espejo de Alicia” e invitarles a entrar en la escena del cuadro como en la película de *Mary Poppins*, para ayudarles a vivir en español la historia que el signo visual narra. Bruner (1998) sostenía que la cualidad de lo narrativo nos proporciona un marco en el que situar la experiencia. Una lectura visual de un cuadro como *La melodía de la noche* de Leonid Afremov puede contribuir a llevar al aula la experiencia, despertar entornos multisensoriales en clase y activar la emoción.



Figura 2. Afremov, L.: *La Melodía de la Noche*

Primero podríamos trabajar los planos denotativo y connotativo, pedir al alumno que describa el cuadro y que exprese las sensaciones que le comunica. Asimismo, podríamos pedirles que se atrevan a ponerle un título si no lo conocen y, de conocerlo, solicitar que traten de interpretar el significado del título del autor de acuerdo con la escena que representa. Luego, podríamos ir hacia la aventura de entrar en la experiencia y dar una secuencia controlada de instrucciones para potenciar el carácter narrativo del signo visual: ¿quiénes son esas personas? ¿Qué relación existe entre ellos? ¿De dónde vienen? ¿A dónde van? ¿Qué sonidos hay en ese ambiente? ¿A qué huele? ¿De qué van hablando? ¿Hace frío o calor? ¿Qué época del año es y cómo se llama la ciudad? Y si lo que queremos es aumentar los niveles de relajación en el aula, podríamos tratar de favorecer el desarrollo de la imaginación y de la creatividad o aislar la clase de ruidos externos, acompañando la lectura de la imagen con la melodía de *Belle Nuit*, de Offenbach.

Una actividad, inspirada en Goldstein (2013) también nos conduciría a utilizar el signo visual para favorecer la aparición del discurso interno del alumno (*Inner talk* o *inner speech*, Vigotsky, 1987). Durante un largo periodo de tiempo, desde nuestro conocimiento del enfoque comunicativo, todos hemos aprendido y sabemos de la

importancia de la interacción como motor de aprendizaje. Esa interacción también se lleva a cabo hablando con nosotros mismos (también en clase, mientras el profesor explica) usando nuestro discurso interior⁵. Es menos notoria la presencia de actividades que utilicen esa cualidad de comunicarnos con nosotros mismos como apoyo pedagógico para el entrenamiento de la competencia comunicativa en una segunda lengua⁶. Si invitamos a los alumnos a contemplar la siguiente imagen (basado en el original de Edward Hopper titulado *Nighthawks*), podríamos utilizar el signo visual para estimular igualmente la inteligencia narrativa desde su propia experiencia como personaje.



Figura 3. Versión de *Night Hawks*

El desarrollo de esta actividad es bien sencillo. Solicita a tus alumnos que imaginen que ese bar está en cualquier ciudad del mundo hispano, la que ellos quieran. Dales la libertad de entrar allí sentarse al lado de un personaje o solos. Que pidan lo que se les antoje y que traten de escuchar la canción que está sonando en ese momento. Luego, indícales que se tomen su tiempo para conversar con algún personaje o bien para pensar en algo o escuchar la conversación que allí se mantiene, en el caso de que se hayan sentado solos. Dales tiempo para escribir el texto y luego pídeles que lo expliquen en clase. Pero, a la vez que favoreces la explicación oral, acuérdate de pedir también el nombre de la canción que oían, así todos los alumnos y tú podréis contemplar la imagen de ese cuadro y conocer la intervención del alumno en esa escena a la vez que se pone de fondo la canción que el estudiante escuchaba en su fuero interno. Y el alumno, gracias a la aparición del *inner talk*, dispondrá de la posibilidad de visualizarse a sí mismo como hablante de español, motivarse a sí mismo viéndose capaz de realizar una acción discursiva en español y ensayar el texto oral antes de comunicarlo realmente en clase. En un principio, hasta que dominen la técnica, habrá que animar a los alumnos a que presten atención a ese monólogo interior, que lo potencien y le den rienda suelta antes de convertirlo en su discurso público.

Por último, la alfabetización visual también está relacionada con la producción y elaboración de imágenes. Son muchas las tareas que se pueden basar en la construcción de un signo visual analógico o digital, representacional o icónico, etc. Y, en relación con el

⁵ Ver (Tomlinson y Ávila, 2007) para ejemplos de propuestas de promoción del discurso interior en el aprendizaje de la lengua extranjera.

⁶ Ver (Foncubierta, 2013) para más ejemplos sobre el desarrollo de la competencia comunicativa y el discurso interior a partir de la alfabetización visual y la visualización.

tratamiento de la imagen y el aprendizaje de lenguas, hay que recordar que el aprendizaje de contenidos gramaticales a partir de la interpretación y producción de imágenes puede ser un ancla que ayude a fijar esos contenidos en nuestra memoria. La perspectiva de la gramática cognitiva que hunde sus planteamientos teóricos y prácticos en el carácter representativo del lenguaje forma también, en cierto sentido, un apartado de esa alfabetización visual. Como señalaba Ruiz Campillo en una entrevista que figura en esta misma revista⁷, cualquier dibujo que realizaba el profesor en la pizarra para apoyar y mejorar la comprensión de la instrucción gramatical que estaba llevando a cabo era ya un ejercicio de gramática cognitiva. Razón esta última por la cual se puede sostener y defender que la gramática cognitiva ya estaba presente en el aula -como la mayoría de las cosas- antes incluso de que se teorizara sobre ella. Pero, si ayudar al alumno a descubrir el sentido de una forma lingüística es importante, ¿por qué no iba a serlo también invitarle a realizar sus propios esquemas, diagramas o pictogramas para conseguirlo? Si vemos la imagen que sigue, podremos hacernos a una idea.

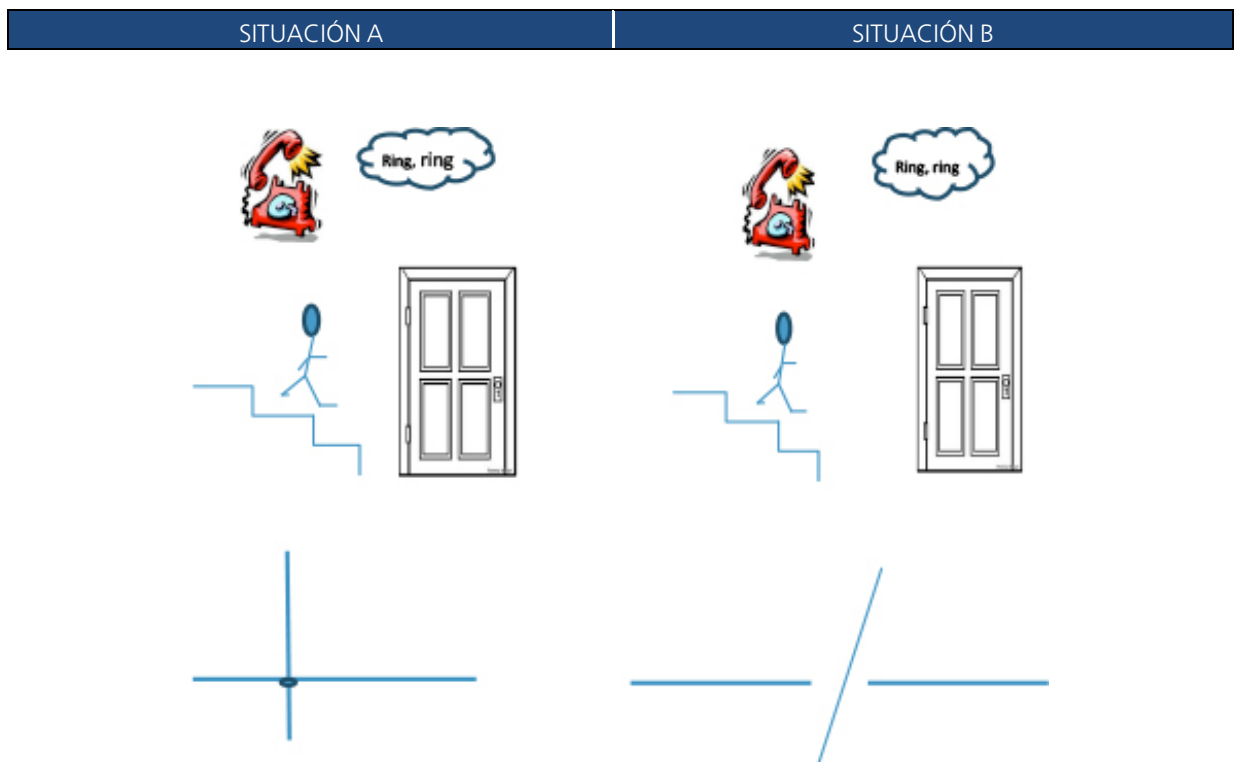


Figura 4

Las ilustraciones de arriba vienen acompañadas de imágenes que son conceptualizaciones de significados diferentes y que corresponden a distintos enunciados. Unas expresiones van con *cuando* y otras con *mientras*. Vista la imagen global, los signos visuales representan una situación aparentemente idéntica.

Pide a los alumnos que relacionen las expresiones de abajo con una u otra situación, de manera que utilicen la imagen conceptual para reconocer cuándo una acción interrumpe a otra o cuando dos acciones ocurren de manera simultánea:

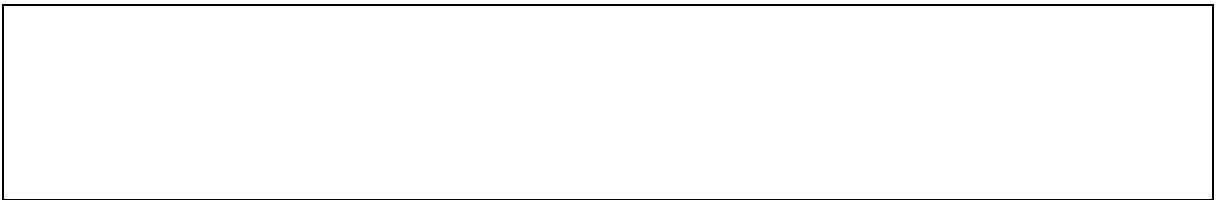
⁷ Disponible en la web: <http://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/>

a) Cuando bajaba las escaleras, sonó el teléfono.

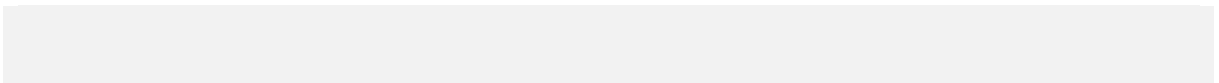
b) Mientras bajaba las escaleras, sonaba el teléfono.

Este tipo de actividades podría ayudar a comprender el significado de las formas y, tal vez, sería práctico solicitar a los alumnos que ensayen la propiedad de dibujar con esquemas el significado de las expresiones con las que pretendemos que aprendan nociones gramaticales. Así, el ejercicio anterior se podría seguir de aparentes ejercicios tradicionales que ahora tendrían el valor añadido de requerir la realización de una imagen según el significado de la expresión y que redacten o expliquen el contexto en que imaginan que ocurriría o que graben vídeos de situaciones que ven en la calle para representarlo. Por ejemplo:

- "Cuando estábamos en la parada del autobús, vimos a tu hermano pasar"



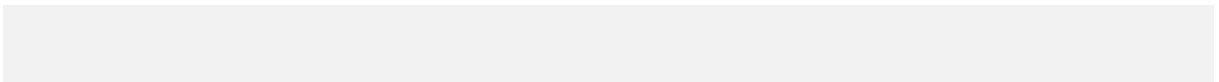
Contexto:



- "Cuando íbamos para la parada del autobús, veíamos a tu hermano pasar"



Contexto:



Podríamos ir progresivamente subiendo el nivel de dificultad, mostrando frases con verbos en infinitivo entre paréntesis o escribir frases con huecos sin verbos para que los alumnos puedan elegir incluso el verbo que quieran. La cuestión es que tanto aprender a leer imágenes como favorecer el hecho de producirlas podría servir como refuerzo al aprendizaje de las formas lingüísticas, como ya se viene haciendo desde las propuestas de autores que trabajan en la línea de la gramática cognitiva.

La lectura visual de imágenes con impacto, la estimulación de la inteligencia interpretativa de imágenes fijas provenientes del mundo del arte, la publicidad, las redes sociales o la fotografía, además de la creación de imágenes por parte del alumno forman un conjunto de actividades acorde con esa educación visual de la que hablaba Acaso (2012) y que entronca con la pedagogía de la alfabetización visual que sitúa a la imagen como signo en el centro de nuestras aulas. La pedagogía que se basa en las capacidades del pensamiento interpretativo favorece la comprensión y la producción de lengua y, además, puede contribuir a que la memoria surja del propio proceso de aprendizaje estimulando las sensaciones de experiencia. Y es allí, en el aprendizaje experiencial, donde se encuentra la emoción y entramos en contacto con la multimodalidad del mundo físico, aunque sea imaginado. Muchas veces la sensación de caminar por un lugar es tan real como imaginar que caminas por ese lugar.

3. IMAGEN MENTAL Y APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

Partiendo de la premisa de que tras cualquier acto de pensamiento se encuentra el proceso de formación de imágenes mentales, resulta fácil establecer la importancia de la imagen mental en el proceso de alfabetización visual como tal. Según Damasio (1994:108), “la imagen mental es la base del conocimiento y del pensamiento humano [...] existe incluso antes que la palabra”. La neurología nos indica que lo que vemos está mediatizado por nuestra mente, donde la información interna y externa tomada por nuestros sentidos se integra (Llinás, 1990). Creamos representaciones multimodales estructurando información interna y externa y este proceso condiciona tanto la percepción como la recreación de la realidad, la forma en la que manipulamos la información y en la que nos comunicamos.

Ver una imagen, leer o escuchar un texto o ver un vídeo supone una proyección de nuestra capacidad de representar multidimensionalmente el estímulo sensorial (Masuhara, 2000; Masuhara, 2003). La representación es dinámica, varía de receptor a receptor e incluso en la misma persona dependiendo de numerosos factores individuales y sociales, sincrónicos y diacrónicos. Masuhara (2000) mostraba cómo los hablantes nativos experimentaban una representación multimodal del texto de lectura, reacciones emocionales y cierta activación del recuerdo al leer; en cambio, los lectores de L2 (avanzados) se mostraron frustrados y ansiosos al no entender todas las palabras y, aunque generaban imágenes a partir del texto, no eran capaces de crear un todo integrado y coherente. El problema parecía ser un intento de descodificación y estudio del texto que de alguna forma bloqueaba la representación multidimensional del mismo y sólo permitía un procesamiento unidimensional. En el caso de las imágenes físicas y su interpretación, Goldstein (2013) subraya la necesidad de un entrenamiento para aprovechar su verdadero potencial, tanto en la L1 como en la L2, de donde el aprendiente sea capaz de conectar el input visual con su *background* y su capacidad de análisis y relación intra e inter textual. Necesitamos sujetos que sean capaces de interrelacionar imagen física, con la imagen mental y el lenguaje de forma interactiva y no podemos, como formadores, dar por hecho que el proceso se realizará de forma automática.

Tomemos por ejemplo la siguiente imagen:



Figura 5

1. Mira la imagen, intenta imaginar una historia relacionada con ella. Cuéntale tu historia a tu compañero (o escribe en el blog de la asignatura tu recreación de la imagen).

Se intenta que el alumno mire la imagen desde las tres perspectivas que proponía Callow (2005), para ello comenzamos con la emocional, activamos la conciencia invitando al alumno a generar un contexto propio para la imagen, no hay respuesta correcta, sino su respuesta. De esta forma eliminamos la ansiedad ante la respuesta incorrecta y nos centramos en el procesamiento de la información por parte del alumno, que acaba de activar de esta manera su discurso interior sosteniéndolo sobre una imagen que actúa como ancla conceptual (Paivio, 1972).

Pasamos a continuación a la socialización de ese procesamiento personal al compartirlo vía oral o vía escrita. Las posibilidades de explotación son ingentes; otra opción sería trabajar en grupos cooperativos y que de forma consensuada se eligiera una interpretación dentro del grupo.

2. Recapacita sobre los elementos de la imagen que te llevaron a imaginar tu historia.

Aquí participan ya las tres visiones, intentamos que el alumno realice un análisis técnico, lo vincule al componente emocional de la imagen, y realice un análisis crítico; por un lado iremos introduciendo claves de análisis visual y por otro fomentaremos la proyección de su yo en el análisis.

3. Titula la imagen.

En este estadio se pide al alumno que haga un esfuerzo sintético significativo, ha de buscar un término que resuma esa información que debe haber hecho suya.

4. Realiza un mapa mental de la historia.

La intención aquí es fijar los términos con los que el alumno ha estado trabajando en la L2 y prepararlo para la siguiente tarea.

5. Escribe un microrrelato a partir de la historia que ves en la imagen

A continuación se pide al alumno, que ya está familiarizado por medio de la dinámica de clase con los microrrelatos que genere uno a partir de la imagen y su propio procesamiento de la información (o el del consenso de su grupo en la versión cooperativa), cambiamos la estrategia de aprendizaje con esta actividad, pasamos a la destreza escrita y pedimos que hagan una versión sintética de la historia abundando en su pensamiento crítico. Los resultados de esta actividad son sorprendentes incluso en los estadios iniciales de aprendizaje.

6. Pon un bocadillo o una leyenda a la imagen con los pensamientos del personaje central de la imagen

7. ¿Qué ha ocurrido antes?, ¿qué va a ocurrir a continuación? Bien exprésalo verbalmente bien represéntalo gráficamente.

Finalmente se pide al alumno que proporcione información que no está en el "texto visual" (6 y 7) que interprete y complete ese mensaje ya sea de forma verbal ya visual, de esta forma pasa a formar parte integrante de la autoría que se completa al proporcionar bien un contexto previo a la imagen física bien una continuación de la misma.

Al fijar como objetivo el procesamiento multimodal hemos de tener en cuenta que cualquier información que bien entra en nuestro cerebro a través de los sentidos o bien se recrea en él en ausencia del input sincrónico se procesa en forma de imagen, ya sea visual, auditiva, olfativa, gustativa o táctil; o en realidad, una combinación de varias. Un entrenamiento adecuado en formación de imágenes mentales nos hará caer en la cuenta de la multimodalidad de cualquier imagen. Por tanto, hemos de potenciar en clase de ELE esa interacción multisensorial en el alumno, de manera que cualquier unidad de información se enriquezca desde la multimodalidad del procesamiento.

Tomemos ahora como *input* de trabajo para la siguiente propuesta de actividades el aria *La mamma morta*, de la ópera *Andrea Chénier*⁸, interpretada por María Callas. En primer lugar proporcionamos el título a los alumnos, les pedimos que imaginen una melodía que pueda sintonizar con ese título y activamos de esta forma su imagen mental auditiva preparándolos para la actividad. A continuación imaginan un cuadro / foto para ese título, si fuera necesario podríamos proporcionar varias imágenes para que seleccionaran la que mejor se ajustara a su procesamiento. Se activa de esta forma el cambio de imagen intentando activar el procesamiento multimodal. Ahora les pedimos que oigan el Aria seleccionada y al terminar que compartan qué imágenes ha traído esa experiencia. Preguntamos si las imágenes se corresponden con las que habían imaginado en primera

⁸ Giordano, U. (1896): *Andrea Chénier* [ópera].

instancia, lo comparten. Finalmente ponemos el video de la escena de la película *Philadelphia* donde suena el aria, pedimos a los alumnos que comparen sus imágenes con las de la película y las comenten en clase. Preguntamos si les parece adecuada esa banda sonora para esa escena en concreto o si la cambiarían por otra y lo comparten.

Hemos con esto jugado con el procesamiento de la información al cambiar de modalidad de imagen, de destreza lingüística, de código. Se promueve de esta forma un procesamiento dinámico vinculado al propio yo del alumno que facilitará que ambos componentes, cognitivo y emocional interactúen en relación simbiótica.

4. LAS ESTRATEGIAS AFECTIVAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Aprender una segunda lengua puede ser una de las materias más ansiógenas del currículo y puede despertar más sensaciones de vulnerabilidad o rechazo que otras asignaturas. La lengua es un instrumento para la proyección de nuestra propia imagen a los demás y es posible que el requerimiento de hablar con un código lingüístico que aún no se domina genere sensaciones negativas en el alumnado. Stevick (1975: 1), haciendo referencia a los procesos de alienación que podrían ocurrir en el aula de idiomas, concluía que “la imagen de nosotros mismos es nuestra más preciada posesión” y que los profesores de idiomas podríamos tener en cuenta tres estrategias de enseñanza para salvaguardar la autoimagen del alumno: tratar de maximizar su sensación de seguridad, organizarlos para que puedan estudiar con aquellos modos que maximicen su propia capacidad de invertir por sí mismos en la empresa de aprender una segunda lengua y permitirles, tanto como sea posible, aprender de ellos mismos y los unos de los otros más que directamente del profesor. Desde una visión neurocientífica, Zull (2002) coincide con Stevick al señalar que el aprendizaje es, por naturaleza, una actividad experiencial y autoiniciada que necesita de la *sensación de control*. Así, la capacidad del alumno de gestionar sus emociones se revela como una competencia que los profesores de español también podemos ayudar a desarrollar.

En esa labor de llevar a cabo pedagogías más narrativas, de las que sacar rendimiento de la capacidad del signo visual y de la imagen mental para generar experiencias ricas sensorialmente, la atención a la dimensión afectiva del alumno es el eje central de tales modelos de enseñanza.

De acuerdo con Oxford y Erhman (1990: 312), las estrategias afectivas son aquellas que sustentan el aprendizaje de idiomas sin que impliquen directamente el uso de la lengua (*indirect strategies*). La imagen que sigue muestra aquellas actividades que los alumnos realizan para regular emociones como sensación de control, la motivación y demás factores afectivos.

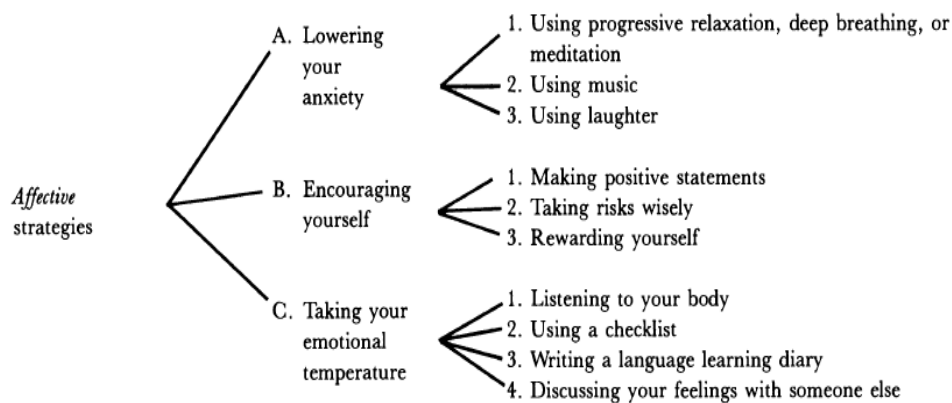


Figura 6. Oxford y Erhman (1990: 112)

La unión de las tareas de lectura visual o de interpretación de la imagen física con otras sensaciones como las que genera la música⁹ (tal y como proponía la *sugestopedia*), o con actividades imaginadas como el movimiento, el olor, tacto o la misma música pueden suponer el contacto del alumno con procedimientos que le ayuden a su regulación emocional en el aula y favorecer el entrenamiento de estrategias afectivas de aprendizaje. De la relación entre la imagen y los factores afectivos, destaca sobre todo la incidencia del uso de la imagen mental sobre la motivación. Esta relación ha sido probada en áreas tan dispares como el deporte de competición, el abandono de adicciones o el aprendizaje de distintas materias, entre ellas el aprendizaje de idiomas. Se establecen dos líneas complementarias de trabajo con la imagen mental. La primera tiene que ver con la visualización del propio yo ejecutando determinadas tareas con éxito, lo que se denomina *la experiencia vicaria*, que activa los mismos mecanismos neuronales que la experiencia "real" (Moulton y Kosslyn, 2009). Según Taylor, Pham, Rivkin, y Armor (1998: 430), el potencial motivador de la imagen mental radica precisamente en esa localización compartida. Esas realidades imaginadas generan respuestas emocionales intensas que aumentan los vínculos entre el pensamiento y la acción dirigida (Dörnyei y Muir, 2013:358). Dörnyei, Ibrahim y Muir (2015) llaman al fenómeno Corriente Motivadora Dirigida.

La otra línea de trabajo es aún más simple, consiste simplemente en animar al aprendiente a usar su imagen mental en el procesamiento y ulterior manipulación de la información en la lengua meta; esa información puede venir de la mano tanto del texto como de la imagen física, los ejemplos que se facilitan dentro de la propuesta de materiales de este capítulo ilustran ambas líneas de trabajo (ver también Ávila (2002) y Tomlinson y Ávila (2007).

La combinación de las dos técnicas favorece el procesamiento de la información y estimula diversos factores cognitivos y afectivos: la memoria, el discurso interior, la motivación, la ansiedad positiva o facilitadora o el desarrollo del deseo de comunicarse en la lengua meta, entendiendo el deseo como un estado consciente que implica una mezcla

⁹ Recordar la tarea sobre el cuadro de Leonid Afremov, *La melodía de la noche*, o aquella sobre el cuadro de Edward Hopper, *Nighthawks*.

de imágenes, pensamientos y expectativas combinadas con emociones positivas y negativas (Kavanagh et al., 2009). El deseo o necesidad percibida, es un estado de motivación experimentado de forma subjetiva y que fluctúa en el tiempo. La teoría de la intrusión elaborada (Kavanagh et al., 2005) otorga un papel central en el deseo a la imagen mental, el mantenimiento en la conciencia de representaciones sensoriales que están íntimamente ligadas a la emoción (Holmes, Geddes, Colom y Goodwin, 2008; Holmes y Mathews, 2005). Mientras que en otras teorías el deseo es un epifenómeno, en la *teoría de la intrusión elaborada* el deseo es un determinante de la conducta porque es el medio por el que mantenemos los objetivos cargados emocionalmente en la conciencia. La ecuación de Gardner (1985) donde la motivación equivale al esfuerzo más el deseo de conseguir el objetivo más las actitudes sigue aún vigente y vemos cómo la imagen mental influye directamente en el proceso de generación del deseo y se mantiene como elemento central de la acometida del esfuerzo que garantizará la adquisición; Dörnyei & Kubanyiova (2014: 9) señalan la visualización como: "one of the most reliable predictors of their long-term intended effort".

Gambrell and Jawits (1993) señalan los beneficios de combinar los procesos de visualización y la interpretación de imágenes físicas en los textos al maximizar la comprensión y el recuerdo. Pero no sólo en la lectura, la agilización de la activación de los distintos procesos de codificación (teoría de la codificación dual, Paivio, 2006) permite un procesamiento integrado de los mensajes que provienen de distintos modos de comunicación.

Brierley (2011) decía que "se aprende lo que se siente". Sentir forma parte del conglomerado de información que nuestra mente procesa cuando toma contacto con la experiencia a partir de sensaciones. El contacto del alumno con las realidades del mundo externo (la imagen física) y con sus propias imágenes (imagen mental) puede suponer un ejercicio interesante con el que incentivar el paso de las *actividades de memorización* a las *actividades memorables*. En ausencia de memoria, no hay recuerdo. Y recordar, *re-cordis*, es volver a pasar la radiografía o imagen por el corazón.

BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M. (2012). *Pedagogías Invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid, Los libros de la catarata.

Ávila-López, Javier (2002). "La activación de la inteligencia espacial: las imágenes mentales en el aula de inglés". En MC Fonseca-Mora (ed.) *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés*. Sevilla: Mergablum.

| Barthes, R. (1995). *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona, Paidós

Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brierley (2011). Disponible en la web:
http://elpais.com/diario/2011/10/12/ultima/1318370402_850215.html

Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós.

Callow, J. (2005). "Literacy and the visual: Broadening our vision". *English Teaching: Practice and Critique*, 4(1), 6-19.

Damasio, A.R. (1994). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Barcelona: Andrés Bello Ed.

Dörnyei, Z., Ibrahim, Z., y Muir, C. (2015). 'Directed Motivational Currents': Regulating Complex Dynamic Systems through Motivational Surges. En Dörnyei, Z., MacIntyre, P. y Henry, A. (eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 95-105). Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., y Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z., Muir, C., e Ibrahim, Z. (2014) 'Directed Motivational Current': Energising language learning through creating intense motivational pathways. En D. Lasagabaster, A. Doiz y J.M. Sierra (Eds.), *Motivation and foreign language learning: From theory to practice* (pp. 9-29). Ámsterdam: John Benjamins.

Feldman, E.B. (1976): "Visual literacy". *Journal of Aesthetic Education*, 10 (3/4), 195-200.

Foncubierta, J.M. (2013), "Imágenes mentales y visualización. Ejercicios para el desarrollo de algunas estrategias", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, vol. 13.
<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/imagenes-mentales-y-visualizacion>

Gambrell, L.B. y Jawitz, P.B. (1993). "Mental imagery, text illustrations, and children's story comprehension and recall". *Reading Research Quarterly*, 28 (3), 265-273.

Gardner, R. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning*. Londres: Arnold.

Godstein, B. (2013). *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Madrid, Edinumen.

Greimas, A.J. y Fontanille, J. (2002). *Semiótica, marketing y comunicación*. Barcelona, Paidós.

Holmes, E.A., Geddes, J.R., Colom, F. y Goodwin, G.M. (2008). "Mental imagery as an emotional amplifier: Application to bipolar disorder". *Behaviour Research and Therapy*, 46, 1251-1258.

Holmes, E.A., y Mathews, A. (2005). "Mental imagery and emotion: a special relationship?" *Emotion*, 5(4), 489-497

Hortin, J. A. (1981): "Visual literacy-the theoretical foundations: An investigation of the research, practices, and theories " en *Visual Literacy Newsletter*, 10 (4), 1-3.

Kavanagh, D.J., Andrade, J. y May, J. (2005). "Imaginary relish and exquisite torture: The Elaborated Intrusion theory of desire". *Psychological Review*, 112(2), 446-467.

Kavanagh, D.J., Andrade, J. y May, J. (2009). "Conscious and unconscious processes in human desire". *Psyche*, 15(2). pp. 83-91.

Kavanagh, D., May, J., y Andrade, J. (2009). "Tests of the elaborated intrusion theory of craving and desire: Features of alcohol craving during treatment for an alcohol disorder". *British Journal of Clinical Psychology*, 48, 241-254.

Kress, G. y Van Leeuwen T. (2001) *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres, Arnold. (1-23). Traducción: Laura H. Molina, para la cátedra de Producción de Textos de la FBA, UNLP, 2011.

Maley, A., Duff, A. y Grellet, F. (1980). *The Mind's Eye. Using Pictures Creatively in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Masuhara, H. 2000. "The multi-dimensional representation model – A neural interpretation of the reading process". The AILA '99 Tokyo. Publication in CD-Rom.

Masuhara, H. 2003. "Materials for developing reading skills" En B. Tomlinson (Ed.) *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum Press.

Mendoza, J. (2004). "Las formas del recuerdo. La memoria narrativa". *Athenea Digital*, núm. 6, otoño
<http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/34157>

Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, Alianza Editorial.

Moulton, S.T., y Kosslyn, S.M. (2009). "Imagining predictions: Mental imagery as mental emulation". *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 364, 1273-1280.

Muir, C., y Dörnyei, Z. (2013). "Directed Motivational Currents: Using vision to create effective motivational pathways". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(3), 357-375.

Oxford, R.L. (1990) *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Heinle and Heinle Publishers. Boston, Massachusetts.

Paivio, A. (1972). "A theoretical analysis of the role of imagery in learning and memory". En Sheehan, P.W. (Ed.). *The function and nature of imagery*. Nueva York: Academic Press.

Robinson, K. (2012). *El Elemento*. Barcelona, De Bolsillo.

Todos tenemos la capacidad de ser creativos. [archivo de vídeo]. Disponible en la web: <http://www.rtve.es/television/20110327/todos-tenemoscapacidad-ser-creativos/420223.shtmfl>

Sontag, S. (1973). *On Photography*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Stevick, E. (1975). "One simple visual aid: a psychodynamic view", en *Language Learning*, 25/1, 63-72. Disponible en la web: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED113979.pdf>

Taylor S.E, Pham, L.B, Rivkin ID y Armor D.A. (1998). Harnessing the imagination. Mental simulation, self-regulation, and coping". *American Psychologist*. 53(4): 429-39.

Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

Tomlinson, B. y Ávila-López, J. (2007). "Applications of the Research into the Roles of Audio-Visual Mental Aids for Language Teaching Pedagogy". En Tomlinson, B. (ed.) *Language Acquisition and Development: Studies of First and Other Language Learners*. London: Continuum.

Vygotsky, L.S. (1987). "Thinking and speech". En R.W. Rieber y Carton, A.S. (Eds.) *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology* (pp. 39–285). New York: Plenum Press. (Trabajo original publicado en 1934.)

Zull, J.E. (2002). *The Art of Changing the Brain*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

ANTONIA DOMÍNGUEZ-MIGUELA

ASESORA TÉCNICA DOCENTE DEL MECD EN CANADÁ

ESCRITURA COOPERATIVA EN EL AULA DE ELE

BIODATA

ANTONIA DOMÍNGUEZ MIGUELA es doctora en Filología y Asesora Técnica Docente en la Oficina de Educación de la Embajada de España en Canadá. Ha sido asesora de formación de ámbito lingüístico en el CEP Huelva-Isla Cristina y ha desarrollado su labor docente en la enseñanza secundaria y universitaria. Su investigación reciente gira en torno a la enseñanza bilingüe, la integración de las nuevas tecnologías y el aprendizaje cooperativo en el aula de lenguas extranjeras. Es autora de un número de artículos y coautora de *Gula para la integración de las TICs en el aula de inglés* (2006), *Integración de Contenidos e Idiomas en Educación Superior* (2010) e *Integración de estrategias de aprendizaje cooperativo en el aula bilingüe* (2015).

RESUMEN

El desarrollo de la expresión escrita es uno de los aspectos más complejos en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. En las últimas décadas se han sucedido estudios que confirman que el aprendizaje de la escritura en otra lengua puede llevarse a cabo de forma cooperativa. Estos estudios ahondan en los beneficios del aprendizaje cooperativo (AC) que introduce un enfoque afectivo muy útil para abordar el desarrollo de una destreza que el alumnado considera con frecuencia difícil e incluso frustrante. Además la introducción de nuevos entornos educativos como la web 2.0 facilitan aún más las posibilidades de desarrollo de esta destreza a través de la tele-colaboración. No obstante, la integración de nuevas estrategias metodológicas no es fácil para un profesorado formado en metodologías y prácticas docentes más tradicionales. Este artículo pretende partir de una recapitulación sobre los estudios teóricos y de investigación sobre estas cuestiones para llegar a una propuesta metodológica concreta de integración de estas estrategias cooperativas en nuevos entornos educativos para el profesorado de español lengua extranjera.

ABSTRACT

The development of written expression is one of the most difficult aspects of the teaching and learning of a foreign language. In recent decades there have been different studies that confirm that developing writing skills can be successfully achieved by working in cooperative groups. These studies focus on the benefits of cooperative learning as it introduces an affective approach which is very useful in the process of developing a skill usually considered difficult and frustrating by students of Spanish. Furthermore, the introduction of new educational environments such as web 2.0 further facilitate the chances of developing writing skills through tele-collaboration. However, integration of new methodological strategies is not easy for teachers trained in traditional teaching methodologies and practices. This article aims to start from a wrap on theoretical studies and research on these issues to reach a specific methodological proposal to integrate these cooperative strategies in new educational environments for teachers of Spanish as a foreign language.

ESCRITURA COOPERATIVA EN EL AULA ELE

En el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera encontramos una de las situaciones más comprometidas: la de enfrentarse al papel en blanco tras recibir instrucciones o tener la necesidad de escribir un texto. Si a esta situación le

añadimos la dificultad de que ese texto ha de ser redactado en una lengua que aún no domina y que emana de un componente socio-cultural que no ha vivido, los niveles de estrés pueden llegar a dispararse. Puede que quizás debido a ello, la mayoría de los profesionales de la enseñanza de idiomas coincidirán en la percepción de que es precisamente esta destreza la más difícil de “enseñar” (Richard y Renandya 2002) y la que suele recibir menos tiempo de trabajo en el aula ya que tradicionalmente las tareas de composición escrita se han reservado con frecuencia para trabajo en casa y para una posterior evaluación de las competencias del alumnado a través un producto textual.

1. LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN UNA LENGUA EXTRANJERA

La enseñanza tradicional de la escritura en una lengua extranjera solía basarse en las habilidades para la expresión escrita que ya el estudiante poseía en su lengua materna además de un enfoque centrado en la corrección y el uso adecuado de vocabulario y estructuras gramaticales de la lengua meta. En las últimas décadas del siglo XX los estudios profundizan en el proceso de la escritura formulando diversas teorías y modelos explicativos. Algunos estudios se centran especialmente en aspectos cognitivos (Flower y Hayes, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1987) mientras otros tienen en cuenta además los factores sociales, afectivos y cognitivos (Hayes, 1996). El modelo de Hayes ha servido de base para desarrollar otros modelos más completos y al mismo tiempo abiertos como el modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico del grupo Didactext (2003) que refleja el proceso de composición desde una perspectiva global, concibiendo el texto “como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (viso-motores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales” (Grupo Didactext, 2003:78). Así se tienen en cuenta no sólo los factores cognitivos sino también los contextuales y muy especialmente aquellos aspectos que resultan problemáticos en el aula como los conflictos afectivos, la autoestima o la falta de motivación son los más apropiados para enmarcar un trabajo para el desarrollo de la escritura en el aula de ELE. Un enfoque metodológico centrado en el trabajo colaborativo y cooperativo, o la combinación de ambos según las circunstancias y objetivos puede realmente transformar la escritura en una actividad más gratificante y significativa como veremos.

2. FUNDAMENTOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Entre las estrategias de trabajo en el aula que han despertado más interés en los últimos años se encuentra precisamente el trabajo en grupos cooperativos. El aula cooperativa se fundamenta sobre los postulados de, al menos, las siguientes teorías: la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978), la Teoría Genética de J. Piaget (1979) y su desarrollo a través de la Escuela de Psicología Social de Ginebra, la Teoría de la Interdependencia Positiva de los hermanos Johnson (1999), el Aprendizaje Significativo de Ausubel, la Psicología Humanista de Rogers (2000) y la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1993). Los estudios que más han influido en la definición y difusión de los

beneficios del aprendizaje cooperativo son los elaborados por los hermanos Johnson, Slavin (1985, 1999) y Kagan (1985). Encontramos también interesantes estudios en español para profundizar en el aprendizaje cooperativo como los de A. Ovejero (1990), P. Pujolas (2008) y Duran y Monereo (2012).

El término “aprendizaje cooperativo” es un término genérico que a veces engloba diversas matizaciones y con frecuencia se usa para todo lo relacionado con trabajo en grupos cooperativos y colaborativos. En los grupos colaborativos los estudiantes tienen mucha más autonomía y libertad y la responsabilidad compartida sobre el producto final del grupo no está tan estructurada previamente ni tan definida. Por tanto la diferencia entre aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo gira en torno al nivel de estructuración para la realización de la actividad. De este modo, aunque todas las técnicas de AC incluyen una estructura cooperativa de la tarea, no todas cuentan con una estructura cooperativa de incentivo. (Goikoetxea y Pascual 2002: 228). Todo esto no impide que haya momentos y tareas en las que el profesorado se decida por un trabajo puramente cooperativo o simplemente colaborativo.

Entre las características más significativas que distinguen el aprendizaje cooperativo se encuentran estas cinco que resumimos: 1. Interdependencia positiva; 2. Responsabilidad individual; 3. Interacción cara a cara; 4. Desarrollo de habilidades sociales y 5. Autoevaluación del trabajo realizado. La ‘Interdependencia positiva,’ se refleja cuando cada miembro asume que el éxito individual depende del éxito del grupo y se consigue trabajar en su desarrollo a través de técnicas de dinámicas de grupo (Hadfield 1997; Pallarés 1993) y a través de varias herramientas más concretas (Casal, 2006b: 144-146): a) la planificación de los objetivos (de modo que ningún estudiante pueda conseguir el objetivo de la tarea por sí mismo); b) el diseño de los materiales (repartiendo el material necesario para la realización de la tarea entre todos los componentes del grupo); c) el reparto de los roles (otorgando a cada miembro una función específica); d) la evaluación (haciendo que la calificación final no recaiga en una única nota final común para todo el grupo, sino calculando la calificación en base a criterios cooperativos: la calificación de cada estudiante se puede calcular haciendo la media entre las calificaciones individuales de todos los miembros del equipo, por ejemplo).

La ‘responsabilidad individual’ implica que cada miembro del grupo tiene que participar y cumplir con un rol o tarea que se le asigna como responsable para poder contribuir al éxito grupal. La ‘interacción cara a cara’ exige que los estudiantes de los grupos cooperativos se sienten en círculo para poder interactuar en la realización de la tarea aunque como veremos en el contexto de la web 2.0 puede ocurrir que en parte de la tarea cooperativa esta interacción sea más virtual. El cuarto rasgo fundamental que diferencia el aprendizaje cooperativo del mero trabajo en grupos es el desarrollo de la competencia interpersonal mediante la cual los miembros del grupo aprenden a escuchar, dialogar y respetar las opiniones de otros y a compartir el liderazgo. Este último aspecto es especialmente importante en el caso frecuente que aparece en los estudios de investigación donde el alumnado brillante acostumbrado a recompensas individuales necesita trabajar y sacar partido de situaciones en las que los miembros del grupo se ayudan y tutorizan. Finalmente, la autoevaluación es crucial para desarrollar la autonomía y responsabilidad dentro del grupo que deberá llevar un control de cómo se ha

desarrollado el proceso, cumplimiento de los objetivos, intervenciones, puntos fuertes y débiles y cómo ha sido la participación de los distintos miembros.

Según Walters (2000), hay cuatro modelos principales de trabajo cooperativo: *Jigsaw* (Rompecabezas), *Student Team Learning* (Aprendizaje por Equipos), *Learning Together* (Aprendiendo Juntos) y *Group Investigation* (Investigación en Grupo). Otros métodos son: *Scripted Cooperation* (Cooperación Guiada), *Peer Tutoring* (Tutoría entre iguales) y *Co-op co-op* (Técnica flexible de Aprendizaje Cooperativo). Para profundizar en cada uno de estos modelos se pueden consultar los estudios comparativos de León del Barco, Gozalo, Felipe, Gómez y Latas (2005), Ferreiro y Calderón (2006) y Gavilán y Alario (2010). Los instrumentos y destrezas que más se potencian con el trabajo en grupos cooperativos son sin duda la interacción y comunicación oral y escrita. En las últimas décadas se ha multiplicado el número de estudios que analizan los beneficios de la implementación del AC en la adquisición de una lengua extranjera y describen actividades cooperativas para el aula de lengua: Kagan (1994), Prieto (2007), Bejarano (1987, 1994), Jacobs (1988, 1998), Coelho (1992), Kessler (1992), Nunan (1992), Panitz (1997), Debolt (1994), Jacob, Gilbert, Lopriore, Goldstein y Thiragarajali (1997) y Crandall (2000). Todos ellos concluyen que el AC resulta beneficioso ya que propicia una mayor participación del alumnado que se siente menos estresado e inhibido a la hora de interactuar con otros compañeros. Gran parte de estudios se concentra o da un papel preponderante a los aspectos afectivos (Kagan, 1994; Arnold y Brown, 2000; Crandall, 2000; Urbano, 2003). Así se ha demostrado que el aprendizaje cooperativo influye positivamente en el componente afectivo disminuyendo significativamente la ansiedad en el alumno/a (Kagan, 1994; Crandall, 2000; Urbano, 2003), aumentando la motivación (Arnold y Brown, 2000), incrementando la confianza y la autoestima (Urbano, 2003) y desarrollando el pensamiento crítico (Crandall, 2000).

A la hora de trabajar una destreza compleja que exige gran esfuerzo y que puede provocar un nivel de ansiedad elevado el aprendizaje cooperativo puede ser un instrumento muy válido. Varios estudios han analizado la idoneidad de estrategias colaborativas en la negociación de significado sobre un tema entre alumnos que más tarde tienen que componer un texto o producto final común (Cassany 2001, Storch 2005). Camps (1998) menciona los siguientes beneficios de la composición escrita en pequeños grupos:

- a) permite verbalizar los problemas de la composición resolverlos cooperativamente;
- b) favorece la capacidad de hablar sobre la lengua;
- c) permite distribuir entre compañeros la carga cognitiva de la producción textual, ya que asume una parte de esta carga al adoptarse roles diferentes. (p. 77)

Puesto que la dinámica cooperativa requiere componer un texto final redactado en común entre dos o más personas, los alumnos recurrentemente tienen que verbalizar sus ideas en voz alta y negociar con los compañeros los diferentes aspectos relacionados con el texto final. La distribución de roles en el grupo cooperativo para el desarrollo de la escritura tendrá en cuenta las diferentes fases implicadas en el proceso de escritura. Así

podemos distinguir entre planificadores, lectores o correctores, entre otros, dependiendo del estado en el que se encuentre el proceso. El proceso de escribir se convierte en un trabajo compartido y gracias a ese acto de interacción la tarea se convierte en una experiencia más llevadera, gratificante y motivadora. La desinhibición o bloqueo de filtros afectivos es otro de los beneficios de la escritura cooperativa ya que el alumno se relaciona y negocia el significado entre iguales en un entorno donde se multiplican las ideas surgidas de las lecturas previas, la memoria y procesos cognitivos de cada participante. La motivación también aumenta cuando el alumno es consciente de que su texto va a ser leído o respondido por otros y la mayoría de las investigaciones concluyen que la motivación es uno de los factores afectivos que muestra una mejoría más significativa con la integración de tareas cooperativas (Hanze and Berger 2007, Abass 2008, Pan y Wu 2013). El trabajo en grupos cooperativos también ayuda a resolver conflictos y a desarrollar destrezas afectivas como la empatía y el respeto hacia las ideas de los otros que han de tomar parte de un texto común. Asimismo, al ser una escritura horizontal ayuda a desterrar inseguridades porque se escribe también para otros con un nivel similar de dominio de la lengua extranjera. Como menciona Urbano la principal ventaja del aprendizaje cooperativo es precisamente la interacción social que se produce entre sus componentes, ya que favorece la negociación del significado y el acceso a un input comprensible. Sin embargo, este método es bastante complejo y su eficacia depende completamente de una correcta práctica en el aula (2004). Esta correcta práctica depende de que se cumplan al menos las siguientes condiciones:

- Formación previa del profesorado sobre conceptos básicos del aprendizaje en grupos cooperativos y técnicas para la dinamización de grupos.
- Planificación y estructuración de la tarea estableciendo una distribución apropiada de los grupos, de la temporalización y de la evaluación de la tarea.
- Seguridad del profesorado en lo que hace estableciendo unos objetivos claros y realistas aunque ello suponga introducir el aprendizaje cooperativo muy poco a poco, ya que como apunta Landone (2004, 14) "si no, se corre el riesgo de meter a los estudiantes en una forma de trabajo nueva y difícil que requiere mucho esfuerzo para coordinar objetivos a la vez cognitivos/procesuales, sociales y lingüísticos."
- Suficiente destreza y conocimiento del manejo de las aplicaciones en red que se van a utilizar ya sean éstas plataformas virtuales cerradas, blogs, wikis o redes sociales abiertas.

Precisamente con el ánimo de facilitar el acercamiento al aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la escritura aportamos unas recomendaciones y fases a tener en cuenta a partir de diferentes investigaciones y de la experiencia propia obtenida en proyectos de innovación docente y de investigación. Para ello partiremos de un enfoque globalizador cuyas premisas fundamentales son:

- Tratamiento de la escritura como un proceso complejo en el que hay que incluir no sólo los aspectos lingüísticos, cognitivos y culturales sino también aspectos afectivos y contextuales,

- Desarrollo de la escritura mediante la integración de estrategias de trabajo cooperativo / colaborativo en el aula.
- Explotación complementaria de los recursos que aporta la web 2.0 en la integración de estas estrategias.

3. PROPUESTA DE INTEGRACIÓN DE ESTRATEGIAS COOPERATIVAS

Queremos enfatizar la importancia de crear un clima positivo y de cohesión grupal, algo que suele ser a veces complicado por la diversidad de nuestro alumnado y por sus necesidades afectivas particulares. Para ello no debemos olvidar la importancia de trabajar dentro del marco de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993) que nos recuerda que la 'inteligencia interpersonal' es aquella que más nos interesa desarrollar ya que facilitará la comunicación, la empatía y el respeto en la comunicación. El aprendizaje cooperativo contribuye al desarrollo de la inteligencia interpersonal, ya que proporciona el entorno y las destrezas necesarias para que haya una interacción social con un menor número de filtros emocionales. Al mismo tiempo aquellos alumnos/as que tienen esta inteligencia más desarrollada podrán actuar como líderes y organizadores más libremente. Los miembros de un grupo cooperativo donde existe cohesión se sienten más libres a la hora de mostrar sus habilidades y aquellos con un menor dominio de la lengua extranjera encuentran más fácil comprender cuestiones más complejas ya que tienen a su disposición diferentes versiones y explicaciones de sus compañeros sobre contenidos o tareas. El trabajo cooperativo también facilita el desarrollo de la empatía como factor afectivo fundamental ya que al sentirnos parte de un grupo nos identificamos con nuestros compañeros y nos sentimos parte de un proyecto común donde es mucho más fácil ponerse en la piel del otro, entender y respetar sus argumentos y poder llegar a un consenso final que nos beneficiará a todos. Finalmente, las tareas cooperativas también permiten que se puedan evaluar distintas habilidades que en el sistema tradicional no suelen estar contempladas y propician la evaluación por pares que suele ejercer menos presión sobre el alumnado.

Es muy importante hacer al alumnado partícipe de todo el proceso y especialmente de la constitución y consolidación de los grupos para que más tarde la identificación con su grupo sea fuerte y se construya un vínculo afectivo entre los miembros. Hay un amplio abanico de posibilidades para la formación de grupos cooperativos (Casal, 2006a; León, 2002; Sharan, 1994; Trujillo, 2002) y que abarcan desde:

- a) grupos académicamente homogéneos o heterogéneos (es decir alumnos/as con un nivel curricular y de competencias similar o diferente);
- b) grupos base (grupos estables con tareas comunes y heterogéneos en lo referente a sexo, rendimiento académico y actitud);
- c) grupos de trabajo o de 'expertos.'

d) grupos distribuidos y seleccionados por el profesor/a, por los alumnos/as o al azar.

Lo ideal es comenzar elaborando un sociograma inicial del grupo-clase y sobre éste determinar las particularidades de las relaciones interpersonales existentes. Dependiendo de las tareas o duración de las mismas una distribución u otra serán más apropiadas aunque nuestra experiencia en investigaciones anteriores confirma que los grupos de tres o cuatro alumnos son los que suelen ser más fáciles de manejar en el aula y los que propician una mayor interacción oral. La composición puede ser parcialmente organizada por el profesor/a (agrupando alumnos/as de niveles académicos diferentes) a la par que se puede respetar las preferencias del alumnado (partiendo del sociograma, cada alumno/a pudiera elegir al menos a un miembro de su grupo). Esta distribución de grupos base puede ser temporal o duradera en el tiempo siempre teniendo en cuenta que sea el tiempo suficiente para crear la cohesión positiva del grupo. Por ejemplo puede mantenerse durante una semana para tareas cortas y simples, o un mes o un trimestre para lograr objetivos a más largo plazo. También se puede ir modificando la distribución a medida que se comprueban las distribuciones más efectivas para el trabajo en grupo y más gratificantes para el alumnado.

Una vez hemos establecido unas pautas iniciales de aproximación para la implementación del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la escritura para ELE tendremos que considerar el abanico de posibilidades a través de las nuevas herramientas de la web 2.0. El uso de las nuevas tecnologías como instrumento educativo ya ha sido ampliamente tema de investigación desde hace décadas por el interés que despierta en el alumnado y por la necesidad de aprender a manejar este nuevo lenguaje del siglo XXI que afectará a su vida diaria y laboral. La competencia digital es una de las competencias fundamentales que necesita cualquier ciudadano del siglo XXI y la producción textual ya no puede limitarse a la escritura en papel tradicional sino a aprender a manejar producciones textuales en red con una importancia creciente en nuestra sociedad.

4. APRENDIZAJE TELE-COLABORATIVO O TELE-COOPERATIVO EN EL AULA DE IDIOMAS

Una de las características más importantes de la web 2.0 y en la que coinciden numerosos estudios (Marqués 2007) es sin duda las crecientes posibilidades de interacción (González 2012) y su carácter colaborativo (Herrera 2007). Por ello resulta un entorno ideal para hacer que el desarrollo de la escritura a través del trabajo cooperativo sea aún mucho más significativo de lo que puede ser en el aula tradicional. Los inicios de la telecolaboración a partir del intercambio de correos electrónicos con alumnos nativos de la lengua de estudio sentaron las bases para proyectos más ambiciosos que se han concentrado especialmente en el ámbito universitario como los modelos de *eTandem* y *Cultura* (O'Dowd 2007). Algunas de estas propuestas de aprendizaje colaborativo han surgido de instituciones supranacionales como es el caso europeo con el programa *eTwinning*, una iniciativa de la Comisión Europea que fomenta la colaboración entre centros educativos europeos no universitarios mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Esto supone una oportunidad excelente para desarrollar la escritura y

otras destrezas relacionadas en un contexto significativo y con fines comunicativos que resultan motivadores para el alumnado. En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera no encontramos aún suficientes estudios de investigación que analicen las posibilidades no sólo de la telecolaboración sino de llegar a la telecooperación como un instrumento planificado y estructurado por el profesor de español lengua extranjera que pueda ser integrado en el curso.

A partir de su aparición a finales de los años 90 los blogs se han ido convirtiendo en parte de nuestra vida diaria ya que la mayor parte de los contenidos publicados por individuos en internet es a través de los blogs. El uso educativo de los blogs en la enseñanza de las lenguas ha desembocado en el acuñamiento del término BALL (*Blog-Assisted Language Learning*, Ward 2004) y puede extenderse a diferentes modalidades como blogs del profesor (blog de la clase o del profesor donde el autor es éste aunque los alumnos puedan participar), blogs de la clase (cuando son todos los alumnos los que pueden escribir en el blog) y blogs del alumno (cuando el blog tiene un solo autor y funciona como una especie de diario o portafolio del alumno). No obstante, el blog de la clase y del alumnado son los ejemplos más comúnmente usados para el desarrollo de la expresión escrita ya que permiten insertar textos y comentarios a otros textos de compañeros o de grupos diferentes dentro del grupo clase. Ya en 2007 Torres abundaba en las posibilidades de los blogs en el aula de español lengua extranjera y más recientemente encontramos estudios como el de Arsan y Sahin-Kizil (2010), Murray y Hourigan (2008) y Dippold (2009) que se concentran en cómo el uso educativo de los blogs ayuda a desarrollar la destreza de la expresión escrita en una lengua extranjera. Casi todos coinciden en el gran potencial motivador que tienen las tareas de escritura en las que el alumnado es plenamente consciente de la recepción por parte de un público más o menos amplio. Otros estudios también apuntan al valor de la autenticidad del acto mismo de publicación en un blog abierto y el *flow* que esto puede provocar en el alumnado (De Almeida, 2008).

Curiosamente, mientras la mayoría de las escasas investigaciones que se han hecho sobre la práctica del aula con blogs apoyan la tesis de que es una herramienta que ayuda a liberar presión y estrés sobre el proceso de escribir añadiendo motivación y comodidad, también hay estudios como el de Linn, Groom y Linn (2013) que llaman la atención de que cuando se usa el blog en el aula de informática de forma individual (un ordenador-un aprendiente) las tareas no son tan gratificantes e incluso pueden llegar a percibirse como aburridas por la falta de interacción (ibid.: 135). Efectivamente, el uso de los blogs puede ser mucho más productivo si se utiliza como herramienta cooperativa y como instrumento para llevar a cabo tareas que pueden tener una estructura similar a la tarea de aula sobre papel tradicional con el aliciente de que hay más herramientas disponibles en línea (diccionarios, webs de recursos, etc) y lo más importante, el texto se hace líquido, fácilmente maleable, mucho más espontáneo y al mismo tiempo con múltiples posibilidades de revisión y de retroalimentación. Tal es el caso de los blogs creados para proyectos cooperativos o proyectos de investigación elaborados por grupos de expertos o grupos base.

Asimismo otros estudios como el de Dippold (2013) vienen a corroborar que los blogs pueden no ser herramientas tan útiles para la corrección, siendo éstos sustituidos por

wikis que parecen más apropiadas para tareas de revisión y corrección. El uso extendido de las wikis para tareas cooperativas enfocadas especialmente hacia el desarrollo de la expresión escrita se debe a varios aspectos sobre los que se fundamentan como el hecho de que pueden ser editadas directamente desde el navegador. Es efectivamente el propio entorno virtual el que permite hacer un seguimiento del proceso de la escritura más pormenorizado al tiempo que permite la edición instantánea o asíncrona de un texto grupal. Existen estudios que analizan las posibilidades de las wikis en la clase de ELE pero se basan normalmente en el estudio de casos concretos sin un rigor científico que nos permita sacar conclusiones generales aunque sí ayudan en la mejora de la integración de estas herramientas. Por ejemplo Martínez Carrillo (2007:417) concluye que el modo en que se desarrolla el aprendizaje a través del trabajo cooperativo en wikis y la falta de una teoría que describa la complejidad del proceso de adquisición colectiva, social y virtual del lenguaje hace muy difícil definir los aspectos que se van a evaluar y los procedimientos. La tendencia general cuando el profesor evalúa el trabajo cooperativo a través de wiki es combinar la autoevaluación del grupo con la observación continua del profesor a nivel grupal. Otto (2013:495) resume de este modo las principales ventajas del uso de blogs y wikis:

- versatilidad (Se puede acceder a los textos desde cualquier lugar con acceso a Internet y trabajar de forma asíncrona;
- eficacia en la gestión de contenidos (organización en la nube donde no se pierde la información);
- interactividad (fomentando la participación y la cooperación entre compañeros);
- espacio de comunicación y encuentro fuera del aula física (se establecen vínculos);
- portfolio (todas las producciones quedan recogidas y organizadas);
- retroalimentación y evaluación (evaluación múltiple y continua);
- modelos de lengua reales;
- familiarización con el lenguaje de internet en español;
- factor psicológico (atractivo para los curiosos y tímidos; un entorno que favorece el abrirse a los demás).

4.1. ESCRITURA COOPERATIVA Y MOTIVADORA EN RED

Además de los blogs, que han sido objeto de numerosos estudios en los que se confirman sus efectos positivos sobre el aprendizaje de ELE, ya habíamos mencionado cómo el intercambio textual en tándem con otros grupos de alumnos de lengua extranjera resultaba altamente gratificante y motivador (O'Dowd 2007). Los entornos virtuales nos han puesto al alcance de la mano herramientas y vehículos de comunicación como las

redes sociales donde este intercambio comunicativo dentro del propio grupo de clase o con grupos en otro espacio físico es especialmente significativo y enriquecedor. En nuestra opinión un uso conjunto de estos diferentes entornos puede ser especialmente útil en la mejora de la expresión escrita en nuestro alumnado. Los hipertextos posibilitan la lectura y construcción a su vez de otros hipertextos que gracias a la intertextualidad inherente a Internet se hallan conectados proporcionando una cantidad de input muy superior al que podemos tener en el aula.

La recepción del texto también varía ya que, por ejemplo, el aprendiente ya no escribe para un único lector que es el/la profesor/a sino que sus lectores son sus propios compañeros de equipo que le corrigen y que participan en la creación de un texto que será a su vez leído por otros compañeros o por cualquier persona con acceso a la URL del texto. Este hecho es muy motivador y al tener una autoría compartida no conlleva la ansiedad que provocan los posibles fallos en textos individuales. Todos comparten responsabilidad y los pequeños logros también son compartidos lo que resulta especialmente gratificante para aquel alumnado que tradicionalmente ha presentado problemas de motivación. Cada miembro del grupo va a ser responsable de una tarea o fase dentro del proceso recurrente de planificación, producción y revisión del texto hasta llegar a una última versión consensuada. Los alumnos con problemas de aprendizaje pueden asumir en las primeras etapas roles importantes para el grupo pero que no supongan una demanda cognitiva tal que vuelva a activar un filtro emocional. La confianza mutua que se consigue mediante el trabajo cooperativo ayuda aún más a estos alumnos a construir un idea de sí mismos más segura y positiva.

Cuando nos enfrentamos a situaciones de aprendizaje que implican el contacto y retroalimentación directa de otros lectores como ocurre en el tandem virtual o el uso compartido de espacios en las redes sociales con otro alumnado de lenguas extranjeras se produce una situación en un contexto social muy particular que merece ser objeto profundo de estudio. El estado o identidad social es muy diferente al del hablante nativo de una lengua ya que se está muy condicionado por el nivel de conocimiento socio-cultural y lingüístico que afecta directamente a la comunicación. Una situación en la que uno o varios aprendientes se comunican mediante textos en un entorno virtual con aprendientes de su lengua materna o de otra lengua extranjera será mucho menos estresante que la comunicación con usuarios nativos. Al mismo tiempo esta última situación, cuando puede llevarse a cabo con éxito, resulta para el aprendiente extremadamente gratificante y motivadora.

En cuanto al desarrollo del componente afectivo la actitud del profesorado es sin duda fundamental ya que debe ser un ejemplo de motivación, empatía y seguridad en sí mismo/a para poder conseguir los objetivos que se ha propuesto su alumnado. Esta actitud siempre será la actitud inicial imprescindible en cualquier intento de cambio metodológico. Obviamente tendrá que elegir aquellas tareas de escritura más motivadoras y atractivas según los centros de interés de su alumnado y apropiadas para el tipo de entorno en que se realizan, ya sea este el espacio físico de la clase o el espacio virtual de un blog, wiki o red social. Recabar mediante breves encuestas la opinión y sentimiento del alumnado respecto a temas y situaciones de aprendizaje es muy útil a la hora de programar tareas. Del mismo modo, es preciso que se estructuren y dirijan los

pasos a seguir por el grupo para lograr los objetivos que nos planteamos con el aprendizaje cooperativo. Los entornos virtuales proporcionan muchas más instrumentos de aprendizaje de fácil acceso para los autores ya que pueden hacer uso de diccionarios, textos sobre el tema, vídeos, sonidos, imágenes que ayudarán sin duda en la planificación de ideas y en la elaboración de las distintas versiones del texto. La interacción comunicativa puede establecerse no sólo entre el grupo de alumnos de la clase sino con usuarios nativos de la lengua española.

El hecho de que la tarea de aprendizaje se encuentre en un entorno auténtico de comunicación y aprendiendo de sus propios compañeros supone un factor de motivación intrínseca muy importante. Este tipo de motivación a la vez intrínseca y extrínseca resulta muy beneficiosa ya que como afirman Arnold y Brown (2006:268) los alumnos “tendrán mayores posibilidades de éxito con el desarrollo de formas intrínsecas de motivación que les lleven a aprender por sus propios motivos personales para conseguir competencia y autonomía”. Otro aspecto afectivo a tener en cuenta en el aprendizaje telecooperativo de la escritura cuando se trabaja con equipos cuyos miembros están separados físicamente es la protección que ofrece la comunicación virtual ya que el autor siente un grado de invulnerabilidad que le hace ser más directo en la expresión de sus opiniones que en la comunicación cara a cara. Esto está directamente relacionado con el hecho probado de que la comunicación a través de redes sociales o virtuales hace que sujetos tímidos se vuelvan mucho más expresivos y comunicativos.

Consideramos especialmente relevante en el desarrollo de la expresión escrita fomentar el trabajo en grupos cooperativos presenciales y no presenciales ya que así podremos aprovechar lo mejor de los dos mundos: por un lado la protección emocional que supone el apoyo y el trabajo con un grupo de compañeros del aula con los que se comparten experiencias y vivencias y el reto comunicativo y motivador de trabajar con alumnado extranjero. La telecooperación será mucho más fructífera y gratificante tanto para el alumnado como para el profesorado cuando se puedan establecer intercambios virtuales y acuerdos de proyectos mutuos con grupos de aprendientes de español de otras comunidades lingüísticas o con grupos de aprendientes de L1 que sean hablantes nativos de español. Pongamos como ejemplo un grupo de alumnos de España que aprende inglés trabajan con un grupo de aprendientes de español angloparlantes o dos grupos de aprendientes de español de L1 diferentes que trabajan en un proyecto común. Las herramientas de telecolaboración como las wikis combinadas con otras plataformas o simplemente con redes sociales pueden sustentar la base de este trabajo telecooperativo a partir de un contacto previo que puede haberse establecido mediante un etandem o un intercambio físico entre centros educativos.

5. EJEMPLOS DE ACTIVIDADES (TELE)COOPERATIVAS

Ya hemos mencionado algunas tareas especialmente útiles para su uso con grupos cooperativos o en proyectos de tele-colaboración. Además podemos mencionar actividades que pueden servir de ejemplo como “El opinionista,” una actividad diseñada por Landone (2014) inicialmente para aprendientes avanzados de español donde en cada grupo cooperativo trabajan con textos sobre temas controvertidos para más tarde trabajar

con textos relacionados, mediar entre las opiniones enfrentadas y finalmente buscar una solución conciliadora. Araujo (2014:14) también propone la adaptación de una actividad cooperativa que tradicionalmente se realiza en el aula sobre papel y que puede ser mucho más versátil si se lleva a cabo en el entorno de una wiki. Tal es el caso de la mejora de textos en grupos cooperativos donde se trabaja a partir de un texto base y éste se va mejorando y corrigiendo para al final ser comparado con el resultado final de otros grupos.

Otras posibles tareas pueden tomar la forma de wiki sobre temas de su interés para más tarde investigar sobre ese tema en la cultura española o en cualquier otro tema. El producto final también puede ser un producto real y auténtico o puede diseñarse como un artículo de periódico, un correo electrónico, una noticia en Twitter inventada, un resumen de una historia o noticia relacionada, una biografía, etc. Urbano (2003) en su estudio de investigación con alumnado marroquí de español integró el aprendizaje cooperativo principalmente a través del método de “investigación en grupo” para crear un periódico. En sus conclusiones relata que los aspectos que se pudo apreciar que con este tipo de tareas aumentaba el grado de motivación, compenetración con los otros compañeros/as y responsabilidad. Elaborar un periódico digital puede ser de hecho una tarea muy gratificante ya que el alumnado sabe que va a tener un público amplio y que los temas a tratar son actuales y relevantes para ellos (2003). González Lozano (2010), en su estudio sobre el desarrollo de la expresión escrita a través del espacio virtual también concluye que todos los aprendientes reconocieron sentirse más seguros a la hora de escribir utilizando una plataforma virtual creada ex profeso para la investigación.

Existen muchas y distintas posibilidades para integrar tareas cooperativas en el entorno de las web 2.0 y los itinerarios a seguir dependerán obviamente del contexto y características de nuestro alumnado. Algunos aspectos que propiciarán tareas tele-cooperativas pueden ser por ejemplo la posibilidad de establecer vínculos educativos con otros grupos de aprendientes de lenguas extranjeras ya tengan el español como lengua meta o como lengua madre dependiendo de nuestras necesidades. A modo de resumen podemos decir que la situación educativa que favorece la integración de tareas cooperativas para el desarrollo de la expresión escrita integrando la dimensión afectiva presentara estas características:

- Uso de la lectura como práctica de apoyo textual para el desarrollo de la escritura aportando documentos auténticos que puedan servir de como modelo escrito.
- El texto final que el alumnado ha de producir tiene una finalidad real y puede ser insertado en un contexto real de la cultura meta.
- El público lector de esas producciones grupales no es solamente el profesor o profesora sino el resto de alumnos o lectores externos de otra lengua o de la lengua que se estudia.
- Se fomenta la creatividad textual y la expresión estética de las emociones.
- Se utiliza la autocorrección grupal o corrección por pares.

- Se enfoca la evaluación más hacia los actos llevados a cabo durante el proceso de elaboración de los textos que hacia la calidad final del producto textual ya que ello es menos estresante para el alumnado acostumbrado a una evaluación enfocada hacia los errores. De este modo se evaluará el grado de participación en el debate, en la planificación y organización de ideas, en la propuesta de modificaciones y en las revisiones.

- Presencia, siempre que sea posible, de un componente lúdico o humorístico que ayude a rebajar el filtro afectivo y la ansiedad. Del mismo modo en que todo drama tiene un "comic relief" o alivio cómico, se puede reducir el estrés a través del uso del humor. Artunedo y González (2009) proponen el uso de actividades donde el componente lúdico prevalece sobre el comunicativo y proponen como algunos tipos de actividades el uso de matrices de textos, titulares de periódicos para reconstruir o inventar nuevas noticias, el taller de cuentos y relatos, expandir citas célebres, el juego de las definiciones a partir de combinaciones surrealistas de palabras.

- Las instrucciones han de ser claras y precisas facilitar las tareas especialmente en los niveles de competencia lingüística más bajos. Así al alumno le será más fácil sentirse seguro y demostrar poco a poco su destreza y evitaremos el bloqueo o la falta de motivación.

6. CONCLUSIONES

El trabajo cooperativo en el aula es sin duda prometedor y beneficioso para todo el proceso de enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera pero nada de lo expuesto anteriormente tiene sentido si el profesorado no se encuentra preparado técnica y metodológicamente en la integración de la web 2.0 como entorno telecooperativo. Por ello volvemos a la idea de que también el profesorado necesita llevar a la práctica como participante junto a otros profesores lo que más tarde llevará a su aula para trabajar con su alumnado. Por último, hemos de evitar la reticencia inicial que el profesorado puede tener en relación al uso educativo de redes sociales como Facebook. Efectivamente, aunque pueda darnos un poco de miedo al principio, es importante recordar una máxima de la sociedad actual: la presencia de las redes sociales en nuestras vidas es ya tan evidente que queramos o no ya se está produciendo un aprendizaje improvisado en la red y no podemos perder la oportunidad de aprovechar esos nuevos contextos y situaciones para facilitar el aprendizaje en nuestro alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

Abass, F. (2008). "Cooperative learning and motivation. *Aichi University Bulletin*": *Language and Culture*, vol. 18, pp. 15-35.

Álvarez Angulo, T. y R. Ramírez Bravo (2006). "Teorías o modelos de producción de textos

en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura", en *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 18.

Araujo Portugal, J. C. (2014). "El uso de blogs, wikis y redes sociales en la enseñanza de lenguas", en *EduTec-e Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 49, 1-27. Disponible en la web:

http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec49/pdf/EduTec_n49_Araujo.pdf

Arnold, J. (ed.) (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Arnold, J. y Brown, H. D. (2006). "El aula ELE: Un espacio efectivo y afectivo", en *Actas del Programa de Formación para el profesorado de español como lengua extranjera*. Múnich, Instituto Cervantes de Múnich. Disponible 15/05/2015 en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf

Artuñedo Guillén, Belén y González Sáinz, T. (2009). "Propuestas didácticas para la expresión escrita en clase de ELE", en *Monográficos marcoELE* 9.

Ausubel, N. H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas México

Bejarano, Y. (1987). "A cooperative small-group methodology in the language classroom", en *TESOL Quarterly*, 21/3: 483-503.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale. NJ, Erlbaum.

Batelaan, P. (ed.) (2006). "Hacia un Aula Equitativa. Aprendizaje Cooperativo en la Educación Intercultural de Europa", en *Aula intercultural*. Documento de Internet disponible en:

<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/aulaequitativa.pdf>

Camps, A. (1998). *Ensenyar a escriure a l'educació secundària*. Barcelona, ICE / Horsori.

Cassany, D. (2004). "Aprendizaje cooperativo para ELE", en *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*. Instituto Cervantes de Múnich (Alemania), p. 11-30.

http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas03-04/1-DanielCassany.pdf
(25-10-14)

Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*, accesible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele

Coelho, E. (1992). "Cooperative Learning: Foundation for a Communicative Curriculum", en C. Kessler (ed.): *Cooperative Language Learning*, Prentice Hall Regents Englewood Cliffs NJ, págs. 31-49.

Crandall, J. (2000). "El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos", en Arnold J. (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 243-261.

DeBolt, V. (1993). *Write! Cooperative Learning & the Writing Process*. Kagan Cooperative Learning San Juan Capistrano California.

Dippold, D. (2009). Peer Feedback Through Blogs: Student and teacher perceptions in an advanced German class", en *ReCALL* 21:1, 18-36.

Duran, D. y Monereo, C. (2012). *Entramado: Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Horsori.

Flower, L. y J.R. Hayes (1980). "The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem", en *College Composition and Communication*, 30: 21-32.

Ferreiro, R. y Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México: Editorial Trillas.

García, R., Traver, J. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gavilán P. y Alario R. (2010). *Aprendizaje Cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Editorial CCS.

González Lozano, J. (2010). *El desarrollo de las estrategias de expresión escrita en la clase de ELE a través del espacio virtual. Biblioteca Virtual RedEle* Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/2-Semestre/JavierGonzalez.html>

González, M. (2012). "Uso de blogs y redes sociales para el aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto universitario", en *Núcleo* 29, 39-57.

Grupo Didactext (2003). "Modelo sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctico para la producción de textos escritos", en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 15, 77-104.

Hadfield, J. (1997). *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.

Hanze, M y Berger, R. (2007). "Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics", en *Learning and Instruction*, vol. 17, 1, pp. 29-41.

Hayes, J. R. (1996). "A new framework for understanding cognition and affect in writing", en C. M. Levy & S. Ransdell (eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Herrera, F. J. (2007). "Web 2.0 y didáctica de lenguas: un punto de encuentro", en *Glosas didácticas* 16, 18-26.

Jacobs, G.M., Gilbert, C.C., Lopriore, L., Goldstein, S., & Thiragarajali, R. (1997). "Cooperative learning and second language teaching: FAQs", en *Perspectives / TESOL-Italy*, 23(2), 55-60.

Johnson, D.W., R.T. Johnson y E.J. Holubec. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Barcelona: Paidós.

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning. 15ª edición: 1999.

Kessler, C. (ed.) (1992). *Cooperative Language Learning*: Prentice Hall Englewood Cliffs.

Landone, E. (2004). El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas", en *redELE* marzo 2004, disponible en:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_16Landone.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e1

León del Barco, B., Gozalo, M., Felipe, E., Gómez, T. y Latas, C. (2005). *Técnicas de aprendizaje cooperativo en contextos educativos*. Badajoz: Editorial @becedario.

Lin, M. H. Groom, N. y Lin, C. Y. (2013). Blog-Assisted Learning in the ESL Writing Classroom: A Phenomenological Analysis. *Educational Technology and Society* 16 (3), 130-139.

Martínez Carrillo, M. C. (2007). "El uso de wikis en la clase de E/LE y la evaluación integrada de destrezas", en *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua*: (XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 414-418.

Nunan, D. (1992). *Collaborative Language Learning and Teaching* Cambridge University Press Cambridge.

O'Dowd, R. (Ed.) (2007). *On-line Intercultural Exchange: A Practical Introduction for Foreign Language Teachers*. Editado por Robert O'Dowd. Clevedon, Multilingual Matters.

Otero, J.R. (2009). *Qué-por qué-para qué-cómo. Aprendizaje Cooperativo. Propuesta para la Implantación de una Estructura de Cooperación en el Aula*. Madrid: Laboratorio de Innovación educativa. Colegio Artica.

Ovejero, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU

Pallarés, M. (1993). *Técnicas de Grupos para Educadores*. Madrid: ICCE.

Pan, C.Y. y H.Y. Wu, (2013). "The cooperative learning effects on English reading comprehension and learning motivation of EFL freshmen", en *English Language Teaching*, vol. 6, no. 5, pp. 13-27.

Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico (1). Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buenos Aires: Paidós.

Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.

Pujolás, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Editorial Graó.

Richards, J. C. and W. A. Renandya.(2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.

Rogers, C. (2000) *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Sharan, S. (ed.). (1994). *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.

Slavin, R.E. (1990). *Cooperative Learning. Theory, Research and Practice*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Storch, N. (2005). "Collaborative writing: Product, process, and students' reflections", en *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173.

Trujillo, F. (2002). *Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua*. Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades, Campus de Melilla, 32: 147-162.

Urbano Lira, C. (2004). "El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de E/LE", en *redELE*, núm. 1, junio 2004, disponible en:
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_14Urbano.pdf?documentId=0901e72b80e068ff

Urbano Lira, C. (2004) "El trabajo cooperativo en el discurso escrito en aprendientes marroquíes. Memoria de Master", en *Biblioteca Virtual redELE*, 2003. Disponible en:
<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/1-Semestre/URBANO-L.html>

Vigostky, L S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Walters, L.S. (2000). Four Leading Models, *Harvard Education Letter's Research Online*, Disponible en:
<http://www.edletter.org/past/issues/2000-mj/models.shtml>

Ward, J. M. (2004). "Blog Assisted language learning (BALL): Push button publishing for the pupils", en *TEFL Web Journal*, 3(1), Disponible en :
http://www.esp-world.info/Articles_26/push%20button%20publishing%20ward%202004.pdf

CASAL MADINABEITIA, SONIA
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE (SEVILLA)

HURTADO DE GODOS, BEGOÑA
CPR ALMENDRALEJO (BADAJOZ)

EL ENEAGRAMA COMO INSTRUMENTO PARA LA CREACIÓN DE GRUPOS COOPERATIVOS EFECTIVOS EN EL AULA DE ELE

BIODATA

SONIA CASAL es profesora de inglés en el Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla así como profesora en el Máster en Enseñanza Bilingüe y el Máster para Formación de Profesores de Enseñanza Secundaria en la misma universidad. Su línea de investigación se centra en estudiar los factores que facilitan el aprendizaje de una lengua extranjera, la integración de lengua y contenido en el aula, la dinámica de grupos y el aprendizaje cooperativo.

BEGOÑA HURTADO es Asesora de Formación de Educación Secundaria en el Centro de Profesores y Recursos de Almendralejo (Badajoz). Como líneas prioritarias en la formación del profesorado trabaja la enseñanza de idiomas, el uso de las TIC, la implementación de innovación metodológica así como la inclusión del alumnado inmigrante en el aula. Es controladora de calidad KA2 del SEPIE (Servicio Español Para la Internalización de la Educación).

RESUMEN

El objetivo de este artículo es exponer la incidencia de los tipos de personalidad en la interacción de grupos cooperativos, un aspecto que no siempre ha contado con la importancia que merece. Para conseguir este objetivo, se exponen las ventajas del aprendizaje cooperativo en el aula de ELE y se facilita como herramienta útil el eneagrama, un instrumento de conocimiento personal muy eficaz para poder agrupar a los estudiantes adecuadamente en grupos cooperativos que trabajen de manera efectiva.

PALABRAS CLAVE: eneagrama, aprendizaje cooperativo, cohesión, interdependencia positiva

ABSTRACT

This article aims at highlighting the relevance of personality types in cooperative learning groups since this is a point which deserves careful attention. To this aim, the article details the advantages of cooperative learning in the Spanish as a Foreign Language classroom and discusses the enneagram, a powerful self-knowledge tool which facilitates group creation by grouping students in effective cooperative groups.

KEYWORDS: enneagram, cooperative learning, cohesion, positive interdependence

La colaboración para resolver problemas, esto es, la capacidad de un individuo para participar en un proceso donde varias personas intentan solucionar un problema compartiendo la comprensión, el esfuerzo, el conocimiento y las destrezas necesarias para llegar a una solución (Pisa 2015, 2013: 6) constituye una de las preocupaciones compartidas por los educadores a nivel nacional e internacional. La colaboración y la comunicación, junto con destrezas como el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas, la auto-gestión y el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se citan como destrezas imprescindibles del siglo XXI

en distintos documentos relacionados con el currículo en todo el mundo (Griffin et al., 2011; *National Research Council*, 2011; OECD, 2010).

El aprendizaje cooperativo, llevado a cabo a través de los cinco pilares que lo diferencian de la mera interacción grupal (interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción cara a cara, desarrollo de destrezas sociales y reflexión final del grupo) (Johnson, Johnson y Holubec, 1999: 21-24) ofrece un marco válido en el que se puede desarrollar la colaboración para la resolución de problemas. Siguiendo a Koutselini (2009: 35), existen cuatro tipos de agrupaciones en el aula: pseudo grupos, grupos tradicionales, grupos cooperativos y grupos cooperativos de alto rendimiento. A lo largo de este artículo entendemos por grupos los 'grupos cooperativos'. Queremos, de este modo, describir aquellos grupos cuyos miembros están comprometidos con los objetivos comunes del grupo y con el éxito individual y colectivo, compartiendo objetivos, productividad y responsabilidad en la consecución de las tareas.

Uno de los rasgos que distingue más claramente los grupos cooperativos de los pseudo grupos o los grupos tradicionales es la cohesión: "students will help one another because they care about one another and want one another to succeed." (Slavin, 1996 citado en Dörnyei, 1997: 485). Los elementos que refuerzan esta cohesión, son, siguiendo a Dörnyei, 1997: compartir información personal; la proximidad, el contacto, la cooperación, la interacción, la recompensa natural de trabajar en grupos y la culminación con éxito de las tareas grupales, entre otros. Es esta cohesión la que el docente debe promover para que los grupos cooperativos marchen correctamente, ya que será esta cohesión la que lleve a la interdependencia positiva, el primer rasgo característico del aprendizaje cooperativo. Los miembros del grupo dependen unos de otros para conseguir un objetivo común que solo se alcanza, además, si cada uno cumple su tarea individual (Landone, 2004).

La puesta en marcha de grupos cooperativos en todos los niveles académicos ha obtenido grandes niveles de éxito y satisfacción. Goikoetxea y Pascual (2002: 228-229) resumen en tres motivos fundamentales estos resultados tan favorables: las investigaciones que apoyan su implementación, su fundamentación en variadas teorías de enseñanza-aprendizaje y su flexibilidad a la hora de ser puesta en marcha.

Sin embargo, aún existen reticencias por parte de los docentes en desarrollar esta metodología en sus aulas. (León et al., 2011; Gillies y Boyle, 2010; Koutrouba et al., 2012; Sharan, 2010). Una de las dificultades apuntadas por estos investigadores está relacionada con la utilización de los criterios adecuados para la creación y composición inicial de los grupos, puesto que de este primer paso dependerá la cohesión mencionada por Dörnyei (1997) en el párrafo anterior o, por el contrario, derivará en la tensión entre sus participantes y, en consecuencia, en la negación del docente a seguir trabajando con las técnicas de aprendizaje cooperativo. Citando a Koutselini: "One of the factors that affect teachers' willingness to use cooperative learning is the fact that they do not know how to formulate coherent and interdependent groups." (Koutselini, 2009: 34).

Los criterios que normalmente se aplican en la formación de grupos cooperativos se basan en la heterogeneidad de rasgos de los integrantes del mismo, como pueden ser el

género, el carácter, la actitud, la raza o el nivel académico (Webb, 1995). Sin embargo, y como apuntan autores como Barrick y Mount, 1991; Järvenoja y Järvelä, 2010; Morgeson et al., 2005 poco se ha investigado sobre la personalidad de cada individuo y el impacto que esta ejerce en sus actitudes, emociones y motivación para implicarse en el trabajo grupal.

En efecto, la personalidad (también denominada 'yo' o 'ego'), entendida como "el modo característico de comportarse, reaccionar y pensar de un individuo." (Pangrazzi, 1997: 12) se muestra como un factor determinante en la dinámica de grupos, las actitudes, la motivación y el rendimiento de los estudiantes (Rhee et al, 2013). La personalidad está compuesta por todos aquellos comportamientos que hemos ido adquiriendo a lo largo de la vida y que se han ido convirtiendo en hábitos, creencias, miedos, acciones, sentimientos y recuerdos. Es, de alguna manera, "mi disfraz, o la cara que doy al mundo para sobrevivir y sentirme seguro." (Velásquez, 2013: 42).

Como indica Mercer 2011, la personalidad de los estudiantes en el aula de L2 muestra un papel incluso más determinante, si cabe, que en otras asignaturas puesto que, al ser el aprendizaje de la lengua un hecho fundamentalmente social, la personalidad se llega a identificar con la L2, llegando al punto de que cuando se nos critica o se nos corrige nuestra L2 es como si nos atacaran a nosotros mismos (Mercer, 2011: 58). De ahí que esta autora sugiera el desarrollo de una perspectiva compleja y dinámica en el aula que atienda a los estudiantes como seres complejos, dinámicos, holísticos e individuales (Mercer, 2011: 75).

En este sentido, el eneagrama (del griego "nueve líneas" (Vilaseca, 2007: 36) se convierte en una herramienta de gran utilidad para cualquier docente y, en especial, para aquel que quiera poner en marcha las técnicas de aprendizaje cooperativo de manera habitual en sus clases, puesto que, como afirman Riso y Hudson (2011: 33), "[t]anto si somos conscientes como si no, siempre utilizamos alguna clase de "teoría de la personalidad". Por esta razón, es de suma utilidad reconocer cuál es nuestra teoría implícita y asegurarnos de que sea lo más rigurosa y completa posible." El eneagrama nos facilita esta teoría rigurosa y completa, consiguiendo los objetivos que pretendemos lograr a través de las técnicas de aprendizaje cooperativo: la cohesión y la integración en el aula y la efectividad de los equipos de trabajo. (Velásquez, 2013: 39).

1. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA DE ELE

Los beneficios del aprendizaje cooperativo en el aula han sido subrayados por numerosos autores, entre los que cabe citar: Apodaca, 2006; Bará, Domingo y Valero 2011; Casal, 2005; Domingo, 2008; Ferreiro, 2007 y Otero, 2009. Cassany (2009) reflexiona en torno a cuatro aspectos fundamentales que el aprendizaje cooperativo aporta al aula de ELE:

En primer lugar, el aprendizaje cooperativo favorece la introducción de la concepción humanista del aprendizaje en el aula de ELE, donde no solo es importante que el estudiante aprenda español sino que "[...] sea feliz, digámoslo sin vergüenza al ridículo o

sin miedo a la utopía, de que se sienta cómodo en el aula, con sus compañeros y el docente, y de que salga satisfecho de cada clase.” (Cassany, 2009: 24). El trabajo en pequeños grupos estructurados favorece las interrelaciones personales, el respeto mutuo y la mejora general del ambiente del aula. Las posibles dificultades que se van encontrando se pueden superar en un ambiente relajado, basado en el compañerismo y la confianza mutuas, lo que ayuda también al desarrollo de la competencia intercultural. En palabras de Trujillo (2002: 160): “de igual forma que una escuela competitiva educa para una sociedad competitiva, una escuela cooperativa puede aspirar a una sociedad cooperativa.”

En segundo lugar, las técnicas de aprendizaje cooperativo refuerzan la idea vygotskiana del aprendizaje como un hecho eminentemente social y los grupos como el lugar donde se crea aprendizaje. El intercambio dialógico que se promueve en los grupos constituye la base enriquecedora del aprendizaje, dejando atrás las ideas del individuo como mero receptor pasivo del conocimiento. Estos intercambios dialógicos, que aumentan la cantidad de input que los estudiantes reciben y el output que producen, resultan fundamentales para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en el aula de ELE. En palabras de Cassany (2009: 4) “La clase silenciosa, sin preguntas ni dudas, sin intercambio, con cada aprendiz solo ante su cuaderno, deja de ser la aparentemente más provechosa u ordenada.”

En tercer lugar, las técnicas de aprendizaje cooperativo son el complemento perfecto para enfoques como el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE) o el enfoque por tareas (Trujillo, 2002; Trujillo, 2005), ya que permiten a los estudiantes contar con oportunidades para alcanzar un aprendizaje significativo y relacionado con la vida real, expresando sus ideas tanto de forma oral como escrita. Se fomenta la autonomía en el aprendizaje así como el desarrollo de la capacidad crítica y las habilidades intelectuales de alto nivel, promoviendo el aprendizaje profundo frente al superficial o memorístico.

Por último, Cassany (2009) destaca la flexibilidad de esta metodología, capaz de adaptarse a contextos muy diversos, opinión que corrobora lo ya expresado por Goikoetxea y Pascual (2002) y que apuntamos en la introducción a este artículo.

2. EL ENEAGRAMA

El eneagrama es un acercamiento al conocimiento y sistematización de los rasgos de la personalidad de cada individuo. Se representa mediante una figura geométrica formada por tres elementos: una circunferencia, un triángulo y una hexas o figura abierta de seis lados, donde se insertan 9 puntos que explican 9 tipos de personalidad, también denominados ‘eneatipos’ (Velásquez, 2013: 40-41).

El eneagrama “describe nueve tipos diferentes de personalidad: nueve formas distintas de expresión de la naturaleza humana, nueve formas distintas de ver la vida, nueve modos de estar en el mundo.” (Riso y Hudson, 2011: 44). Si bien es cierto que todos los seres humanos somos únicos e irrepetibles y que todos somos mucho más de lo que se pueda

descubrir a través del eneagrama, existen unos patrones de comportamiento, pensamientos y sentimientos que se repiten de modo consistente, una “lente a partir de la que filtramos la realidad objetiva de forma completamente subjetiva.” (Vilaseca, 2007: 37).

El eneagrama es un sistema dinámico y complejo, que nos indica que no existen tipos de personalidad puros, sino que todos se hallan en continua evolución y dinamismo. Este sistema dinámico y complejo queda simbolizado a través de los tres elementos que lo componen: la circunferencia, el triángulo y la hékada. La circunferencia une a los eneatis haciendo comprender que todo forma parte de la misma realidad y que cada uno de ellos se encuentra influido por los eneatis de su derecha y de su izquierda, también denominados ‘alas’ (Melendo, 1997)

El triángulo une los eneatis 9, 3 y 6, que son los eneatis centrales de la tríada del centro de inteligencia (las tríadas se explicarán más adelante en este apartado), indicando que las personalidades no son blancas o negras, sino que también existen los grises (Velásquez, 2013: 41).

Finalmente, el estado dinámico y complejo del eneagrama se refleja en la hékada. Los nueve tipos de personalidad se encuentran interrelacionados dinámicamente y en evolución mediante las líneas internas ascendentes (que describen cuando el eneatis avanza hacia su integración, o la conexión con su esencia) y descendentes (cuando el eneatis camina hacia su desintegración o la identificación con el ego). Estas líneas internas ascendentes y descendentes se denominan ‘flechas’. (Para una descripción detallada de los eneatis del eneagrama consultar Melendo, 1997; Riso y Hudson, 2011; Vilaseca, 2007).

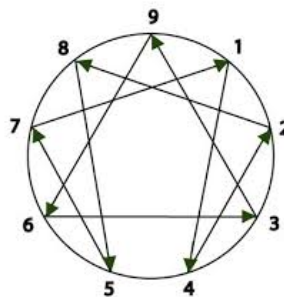


Figura 1. El eneagrama: la unión de la circunferencia, el triángulo y la hékada.

Los 9 eneatis representados en la figura del eneagrama son los siguientes (López y Serrat, 2009): 1. La personalidad perfeccionista; 2. La personalidad servicial; 3. La personalidad eficaz; 4. La personalidad creativa; 5. La personalidad observadora; 6. La personalidad incondicional; 7. La personalidad optimista; 8. La personalidad indómita y 9. La personalidad pacífica.

Con el fin de sistematizar los 9 eneatis, estos se agrupan en tres tríadas según analicemos 1) su centro de inteligencia: -1a: intuición o tríada del instinto o del hacer:

siguen sus impulsos primarios y tienen en común la represión y la ira (eneatipos 8, 9 y 1), -1b: corazón, tríada de los sentimientos o del sentir: valoran las relaciones con los demás y lo que los demás piensen de ellos (eneatipos 2, 3 y 4) o -1c: razón, tríada del pensamiento o del pensar: tienen en común problemas de inseguridad y de ansiedad (eneatipos 5, 6 y 7). (López y Serrat, 2009; Melendo, 1997; Vilaseca, 2007).

2) El segundo modo de agrupar los 9 eneatisos atiende al modo en que reaccionan ante sus necesidades: -2a: sumisos: dan prioridad a las necesidades de los demás (eneatisos 1, 2 y 6); 2b: combativos: saben lo que quieren y como conseguirlo (eneatisos 3, 7 y 8) y 2c: retirados: resuelven el problema evadiéndose de él (eneatisos 4, 5 y 9). (Velásquez, 2013)

3) Finalmente, la tercera manera de agrupar a los eneatisos describe cómo reaccionan los 9 tipos de personalidad ante sus problemas: -3a: eficaces: eficientes a la hora de tomar medidas (eneatisos 1, 3 y 5), -3b: optimistas: piensan que los problemas se resolverán solos (eneatisos 2, 7 y 9) y -3c: reactivos: reaccionan emocionalmente ante los problemas (eneatisos 4, 6 y 8).

La tabla 1 recoge un cuadro resumen donde se detalla el tipo de reacción de cada eneatiso en cada una de las tríadas.

	TRÍADAS		
	CENTRO DE INTELIGENCIA	ANTE SUS NECESIDADES	FRENTE A LOS PROBLEMAS
E1	intuición	sumiso	eficaz
E2	corazón	sumiso	optimista
E3	corazón	combatiivo	eficaz
E4	corazón	retirado	reactiivo
E5	razón	retirado	eficaz
E6	razón	sumiso	reactiivo
E7	razón	combatiivo	optimista
E8	intuición	combatiivo	reactiivo
E9	intuición	retirado	optimista

Tabla 1. Eneatisos según su centro de inteligencia, cómo reaccionan ante sus necesidades y ante sus problemas (tomado de Feijoo, 2007:8)

Como ha podido observarse a lo largo de este apartado, el eneagrama propone un modelo complejo y holístico de componentes interrelacionados, huyendo de una descripción lineal, única y encasillada de cada individuo.

2.1. LOS ENEATIPOS EN EL AULA

Saber el eneatiso de nuestros estudiantes nos permite conocerlos mejor y entender por qué actúan de determinadas maneras. Las Tablas 2, 3 y 4 que siguen a continuación aplican al contexto de enseñanza-aprendizaje las tres tríadas (centro de inteligencia, cómo reaccionan ante sus necesidades y ante los problemas) analizadas en el apartado anterior, resumiendo los rasgos más característicos del alumnado.

La primera columna (cómo son) realiza una descripción del alumnado según su tipo de personalidad; la segunda columna (cómo aprenden) analiza sus centros de inteligencia; la columna tres, (cómo se relacionan con los docentes) hace referencia a cómo comunican sus necesidades; la columna cuatro (cómo trabajan en grupo) refleja cuál es su actitud frente a los problemas; por último, la columna cinco, ofrece sugerencias de cómo dirigirse a estos estudiantes según su eneatispo.

Para elaborar las tablas, se ha tomado la información de Feijoo (2007); López y Serrat (2009) y Velásquez (2013).

TRÍADA DEL INSTINTO O DEL HACER					
	1. CÓMO SON	2. CÓMO APRENDEN	3. CÓMO SON SUS RELACIONES CON LOS DOCENTES	4. CÓMO TRABAJAN EN GRUPO	5. CÓMO ACTUAR
8. PERSONALIDAD INDÓMITA	Impulsivos; actúan de manera muy directa y en ocasiones agresiva. Combativos. Gran confianza en sí mismos.	Intuitivos. Les gusta el aprendizaje eminente-mente práctico	Combativos. Les gusta controlar al docente y ponerlos a prueba; cuestionan lo que se les enseña.	Reactivos. En el trabajo en grupo, intentan dominar a los demás	Dar la cara y contar con ellos. Podemos decirles: "Contrólate; ten tacto; no seas tan impulsivo y agresivo"
9. PERSONALIDAD PACÍFICA	Tratan de vivir en armonía con todo y con todos. Son prudentes, de buen corazón y comprensivos. Pasan desapercibidos. No se meten en problemas.	Intuitivos. Las rutinas y el trabajo planificado favorecen sus aprendizajes	Retirados. Necesitan que los docentes los animen y motiven constante-mente.	Optimistas. Prefieren trabajar en equipo y colaborar con el resto del alumnado.	No darles órdenes, pedirles ayuda. Podemos decirles: "Despierta, muévete, enójate, defiéndete, no te dejes."
1. PERSONALIDAD PERFECCIONISTA	Muy ordenados, serios, responsables y exigentes consigo mismos. Se esfuerzan por responder a las expectativas del docente.	Intuitivos. Observan, toman apuntes y realizan listas de comprobación reales o mentales.	Sumisos. Necesitan reglas y les resulta muy difícil la improvisación o la espontaneidad. Las críticas de los docentes deben ser moderadas porque son muy exigentes con ellos mismos.	Eficaces. Les cuesta trabajar en equipo, ya que piensan que los demás no se preocupan tanto como ellos, pero son eficaces a la hora de aportar soluciones.	Valorar su rectitud. Podemos decirles: "Relájate; no seas tan duro y estricto; no pasa nada."

Tabla 2. Características de los estudiantes con eneatispos 8, 9 y 1

TRÍADA DE LOS SENTIMIENTOS O DEL SENTIR					
	1. CÓMO SON	2. CÓMO APRENDEN	3. CÓMO SON SUS RELACIONES CON LOS DOCENTES	4. CÓMO TRABAJAN EN GRUPO	5. CÓMO ACTUAR
2. PERSONALIDAD SERVICIAL	Captan las emociones de los demás y hacen todo lo posible para mejorar las relaciones en el grupo.	Anteponen las emociones a la razón. Aprenden interactuando con sus compañeros.	Sumisos. Preferidos del profesor o líderes emocionales del grupo. Son constantes en su trabajo si se sienten valorados por el docente.	Optimistas. En el grupo están siempre dispuestos para ayudar.	Darles cariño y cuidarles sin que lo parezca. Podemos decirles: "¡No te metas; no me ayudes; déjame, yo puedo solo!"
3. PERSONALIDAD EFICAZ	Líderes populares; magnetismo personal; espíritu competitivo. Quieren ser los mejores en todo. Están ansiosos por gustar a sus profesores. Trabajadores y eficientes.	Anteponen las emociones a la razón. Ensayo-error; prefieren el aprendizaje significativo y la experiencia práctica. Les interesa poco la teoría.	Combativos. Les encantan que los profesores estén orgullosos de ellos. Les gustan las tareas bien definidas y que estén claras las recompensas.	Eficaces. Les gusta el trabajo en equipo porque pueden demostrar lo eficaces que son.	Ser eficaz y no buscar su aprobación. Podemos decirles: "Calma; disfruta el momento; no todo es trabajo y éxito."
4. PERSONALIDAD CREATIVA	Sensibles, simpáticos y acogedores. Con gran mundo interior. Les cuesta expresar las emociones de forma verbal	Anteponen las emociones a la razón. Capacidades artísticas y aptitudes creativas. Les motiva destacar delante de los demás.	Retirados. Muy sensibles a las presiones de los adultos. Prefieren el trato personal con el docente	Reactivos. Les cuesta encontrar el rol dentro del grupo	Admirar su capacidad estética. Podemos decirles: "Deja de exagerar y hacer drama; no seas tan intenso."

Tabla 3. Características de los estudiantes con eneatis 2, 3 y 4

TRÍADA DEL PENSAMIENTO O DEL PENSAR					
	1. CÓMO SON	2. CÓMO APRENDEN	3. CÓMO SON SUS RELACIONES CON LOS DOCENTES	4. CÓMO TRABAJAN EN GRUPO	5. CÓMO ACTUAR
5. PERSONALIDAD OBSERVADORA	Curiosos pero no fantasiosos; muy estudiosos; se sienten incómodos siendo protagonistas; no les gusta que les dirijan.	Anteponen la razón. Les gustan las clases ordenadas y organizadas. Aprenden de libros y otras fuentes de información.	Retirados. Quieren hacer las cosas según sus propios principios. Quieren saber el porqué de las normas. Pueden llegar a cuestionar a los profesores.	Eficaces. El grupo y las relaciones sociales suelen asustarles, aunque pueden ser eficaces en el trabajo en grupos.	Dejarles apartarse, pero no excluirlos. Podemos decirles: "Aterrizá; involucrate; interésate; muestra sentimientos."
6. PERSONALIDAD INCONDICIONAL	Inseguros; se preocupan por todo y son indecisos. Les gusta lo previsible. Cuando se sienten amenazados pueden actuar bruscamente.	Anteponen la razón. Aprendizaje deductivo: de lo general, pasan a lo particular. Aprenden mejor cuando tienen la certeza de que pueden confiar en el docente y tienen clara que esta figura es la autoridad.	Sumisos. Les gusta confiar en la autoridad del docente y necesitan constantemente la aprobación del profesorado.	Reactivos. Necesitan tener el control de las situaciones y unos límites claros y coherentes.	Ayudarles a confiar. Podemos decirles: "No pasa nada; cree más en ti; sí puedes."
7. PERSONALIDAD OPTIMISTA	Aventureros, seductores y cautivadores. Van a la búsqueda de situaciones nuevas y excitantes.	Anteponen la razón. Son capaces de asimilar mucha información en poco tiempo porque son mentes curiosas. Saben establecer conexiones entre las materias y prefieren aprender todo lo que tenga una aplicación inmediata.	Combativos. El docente ideal es aquel que sepa hacer interesantes y amenas las actividades escolares a la vez que hacerle destacar de entre todos los demás.	Optimistas. Superan los enfados y evitan las situaciones conflictivas. Son desorganizados.	Ponerles límites con simpatía. Podemos decirles: "Comprométete, crece, termina lo que empiezas. No todo es fiesta."

Tabla 4. Características de los estudiantes con eneatis 5, 6 y 7

Las descripciones de las tablas 2, 3 y 4 enfatizan el hecho de que ningún tipo de personalidad es superior a otro y que todos son necesarios para la buena marcha del grupo y/o clase. Gracias a este conocimiento, el profesorado se encuentra en condiciones

más favorables para tratar el comportamiento de los estudiantes y entender la reacción del alumnado ante los conflictos, su relación con el resto de los compañeros y sus motivaciones.

López y Serrat (2009: 158) apuntan que el grupo-clase también puede tener su eneatispo. Podemos encontrar una clase metódica y ordenada (E1); una clase siempre dispuesta a ayudarse unos a otros (E2); una clase preocupada por terminar la tarea y con gran espíritu de trabajo (E3), etc.

2.2. CONTRIBUCIÓN DEL ENEGRAMA A LA FORMACIÓN DE GRUPOS COOPERATIVOS EFECTIVOS

Los estudiantes y el docente pueden conocer su eneatispo mediante las versiones del test que se pueden realizar online de forma gratuita en la página www.personarte.com. Asimismo, existen versiones más simplificadas como el Test Rápido de Identificación en el eneagrama o TRIE Riso-Hudson, que puede encontrarse traducido en español en Velásquez (2013: 46-47).

Como puede leerse en la página oficial del Instituto del Eneagrama (www.enneagraminstitute.com), para organizar un trabajo común ya sea en el ámbito laboral, escolar o personal, se requiere el trabajo coordinado de los 9 eneatispos: la intuición y la confianza (E8); la capacidad de unir a los individuos y escucharlos (E9); la atención a la calidad y el trabajo bien hecho (E1); la capacidad de ayudar a los demás y anticipar sus necesidades (E2); destrezas de comunicación y eficacia (E3); un producto bien diseñado que tenga un impacto emocional en los individuos (E4); el conocimiento y las ideas innovadoras (E5); la atención a la cooperación y la autoevaluación del trabajo grupal (E6); y la energía y el entusiasmo (E7) (traducido de www.enneagraminstitute.com/practical.asp#business).

Esta misma situación es aplicable al aula. Todos los tipos de personalidad son imprescindibles para el buen funcionamiento del grupo-clase y de todos podemos aprender y beneficiarnos. Esta también es la base del aprendizaje cooperativo: el liderazgo que se da en los grupos cooperativos es compartido y de todos depende el buen resultado del producto final.

Al formar los grupos en una clase estructurada bajo los principios del aprendizaje cooperativo, se pueden dar tres posibilidades: en primer lugar, los estudiantes escogen los compañeros con los que quieren trabajar; en segundo lugar, se pueden formar grupos al azar y en tercer lugar, el docente participa en la creación de los grupos.

Quizás la opción más interesante que nos ofrece el eneagrama es variar la agrupación de los estudiantes, de modo que podamos observar su comportamiento en los distintos grupos según los eneatispos con los que tengan que trabajar. Sabiendo el eneatispo de cada estudiante, el docente puede solicitarles que busquen un determinado número, por ejemplo, y de este modo se combinan las agrupaciones controladas por el docente junto a aquellas donde los estudiantes escogen a los compañeros con los que quieren colaborar.

Las siguientes indicaciones pueden servir de orientación a los docentes que quieran crear grupos cooperativos.

a) Agrupaciones por parejas. Cada eneatispo está regido por un movimiento de centramiento o de integración, “[...] un esfuerzo consciente y voluntario, que surge a raíz de comprender quiénes somos y qué necesitamos para ser verdaderamente felices” (Vilaseca, 2007: 48). Las siguientes agrupaciones por parejas, ayudan a conseguir este centramiento.

E1 y E7: El E1 puede aprender las características del E7: la sobriedad, la alegría, la presencia y la gratitud. El E1 puede tener una perspectiva más amplia y no tan seria de la vida.

E2 y E4: El E2 puede asumir las características más positivas del E4: ecuanimidad, introspección, sensibilidad y creatividad.

E3 y E6: El E3 puede aprender del E6 el coraje, la confianza, la solidez y ser fiel a sí mismo. Aprende a colaborar y a potenciar a los demás.

E5 y E8: El E5 puede observar en el E8 aspectos que tiene que trabajar como la inocencia, la inocencia, la intuición, la ternura y la voluntad. Puede hacerse más sociable.

El E6 y el E9: El E6 puede aprender del E9 la acción consciente, la paz, la armonía y la resistencia mental. Se puede relajar y volver más optimista.

En una clase posterior, podemos agrupar a los eneatispos por parejas de la siguiente manera:

E4 y E1: El E4 puede aprender la serenidad, la aceptación, el discernimiento y la organización de E1. Puede pasar del ensimismamiento a la acción.

E7 y E5: El E7 puede acercarse a las cualidades más positivas del E5: el desapego, la seriedad, la profundidad y la sabiduría.

E8 y E2: El E8 aprende del E2 a ser humilde, generoso, afectivo y altruista, descubriendo la importancia del servicio a los demás.

E9 y E3: El E9 puede observar en el E3 cualidades que debe trabajar en sí mismo: la autenticidad, la motivación, la honestidad y la sensación de valía. Puede mejorar su autoestima.

b) Agrupaciones de 3 miembros:

b. 1) Analizando su centro de inteligencia: trabajarían juntos: E1, E8 y E9 (intuición); los E2, E3 y E4 (corazón); y los E5, E6 y E7 (pensamiento). Aunque su centro de inteligencia es el mismo, su relación con los docentes y su manera de trabajar en grupos es diferente.

b.2) Centrándonos en el modo en que reaccionan ante sus necesidades: agruparíamos a los E1, E2 y E6 (sumisos); a los E3, E7 y E8 (combativos); y a los E4, E5 y E9 (retirados) puesto que, aunque comparten el modo de reaccionar ante sus necesidades, discrepan en su centro de inteligencia y en su manera de enfocar el trabajo en grupos.

b.3) Observando el modo en el que reaccionan ante sus problemas: agruparíamos a los E1, E3, E5 (eficaces); E2, E7, E9 (optimistas); E4, E6 y E8 (reactivos).

b.4) Finalmente, podemos agrupar a los estudiantes de modo que todos los componentes del grupo tengan características diferentes de las tres tríadas. De este modo tendríamos: E1, E4 y E7 por un lado; E2, E8 y E5 por otro y, finalmente, E3, E9 y E6 trabajando juntos.

El eneagrama permite a los docentes conocer mejor a sus estudiantes y a estos conocerse mejor a sí mismos. De este modo, se pueden introducir pequeñas actividades relacionadas con el eneagrama para que los estudiantes reflexionen sobre su personalidad, “[...] la caja en la que cada uno de nosotros se ha ido encerrando y los pasos necesarios para que podamos salir de ella.” (Vilaseca, 2007: 45).

En este punto resulta fundamental el último rasgo que, junto con la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción cara a cara y el desarrollo de habilidades sociales, diferencia los grupos de aprendizaje cooperativo de los grupos tradicionales o pseudo grupos: la reflexión final sobre el trabajo realizado. Esta reflexión puede ayudar al docente a completar la visión de la personalidad de cada estudiante.

3. CONCLUSIONES

Este artículo ha tenido como objetivo aplicar el eneagrama como instrumento de autoconocimiento y de explicación de los tipos de personalidad al contexto educativo. Más en concreto, el artículo ha profundizado en cómo el eneagrama puede ayudar al docente a conocer mejor al alumnado con el que trabaja y a crear grupos cooperativos efectivos en el aula de ELE.

Para ello, se han expuesto las ventajas que el aprendizaje cooperativo conlleva en el aula de ELE, se ha reflexionado sobre las reticencias que algunos docentes aún tienen y se ha propuesto el eneagrama como instrumento útil para dividir a los estudiantes en distintos grupos atendiendo a criterios como su centro de inteligencia, el modo en el que reaccionan ante sus necesidades o la manera en la que reaccionan ante sus problemas.

Estas variables nos permiten utilizar una serie de combinaciones de distintos estudiantes que consiguen que cada cual se conozca mejor, sepa cuáles son sus potencialidades y aprenda de otros estudiantes a mejorar.

4. REFERENCIAS

- Apodaca, P. (2006). "Estudio y trabajo en grupo", en De Miguel, M. (ed.) *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el Desarrollo de Competencias*, Alianza, Madrid, 169-190.
- Bará, J., J. Domingo y M. Valero (2011). *Taller de Formación: Técnicas de Aprendizaje Cooperativo*. Universidad Pablo de Olavide.
- Barrick, M.R. y Mount, M.K. (1991). "The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis", en *Personnel Psychology*, 44, 1, 1-26.
- Casal, S. (2005). *Enseñanza del Inglés. Aplicaciones del Aprendizaje Cooperativo*, Abecedario, Badajoz.
- Cassany, D. (2009). *La cooperación en ELE: De la Teoría a la Práctica*. TINKUY, 11, 7-29.
- Domingo, J. (2008). "El aprendizaje cooperativo", en *Cuadernos de Trabajo Social*, 21 : 231 – 246.
- Dörnyei, Z. (1997). "Psychological processes in cooperative learning: group dynamics and motivation", en *The Modern Language Journal*, 81, 482-493.
- Feijoo, P. (2007). *El eneagrama: un modelo para entender el desarrollo personal y las relaciones con los demás*. Sorkari, Atención Integral al Desarrollo de la Persona Documento de internet disponible en: www.isabelsalama.com/EneagramaFeijoo.pdf
- Ferreiro, R. (2007). "Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactantes de los últimos años: el aprendizaje cooperativo", en *Revista Electrónica de Investigación*, 9/2: 1-9.
- Gillies, R. M. y Boyle, M. (2010). "Teachers' reflections on cooperative learning: issues of implementation", en *Teaching and Teacher Education*, 26, 933-940.
- Goikoetxea, E. y Pascual, G. (2002). "Aprendizaje cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia", en *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 5, 199-226.
- Griffin, P., Care, E., y McGaw, B. (2011). "The changing role of education and schools", en Griffin, P., McGaw, B y Care, E. (eds.), *Assessment and Teaching 21st Century Skills*, Heidelberg, Springer.
- Järvenoja, H y Järvelä, S. (2010). "Emotion control in collaborative learning situations: do students regulate emotions evoked by social challenges?", en *British Journal of Educational Psychology*, 79, 463-481.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E.J. (1999), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Paidós, Barcelona.

Koutselini, M. (2009). "Teacher misconceptions and understanding of cooperative learning: an intervention study", en *Journal of Classroom Interaction*, 43,2, 34-44.

Koutrouba, K., Kariotaki, M. y Christopoulos, I. (2012). "Secondary education students' preferences regarding their participation in group work: The case of Greece", en *Improving Schools*, 15, 3, 245-259.

Landone, E. (2004). "El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas", en *redELE*, 0, 1-23.

<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html>

León, B., Felipe, E., Iglesias, D., y Latas, C. (2011). "El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria", en *Revista de Educación*, 354, 715-729.

López, R. y Serrat, A. (2009). *Eneagrama para docentes. Una fuente de conocimiento para mejorar la práctica*, Graó, Barcelona.

Melendo, M. (1997). *En tu centro: el eneagrama*, Sal Terrae, Bilbao.

Mercer, S. (2011). "The self as a complex dynamic system", en *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1,1: 57-82.

Morgeson, F.P., Reider, M.H., y M.A. Campion (2005). "Selecting individuals in team settings: the importance of social skills, personality characteristics and teamwork knowledge", en *Personnel Psychology*, 58, 583-611.

National Research Council (2011). *Assessing 21st Century Skills*. Washington, DC: National Academic Press. Documento disponible en:

http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=13215

OECD (2010). *PISA 2012 Field Trial Problem Solving Framework*. Documento disponible en:

<http://www.oecd.org/dataoecd/8/42/46962005.pdf>

Otero, J.R. (2009). *Qué-por qué-para qué-cómo. Aprendizaje cooperativo. Propuesta para la Implantación de una estructura de cooperación en el aula*. Madrid: Laboratorio de Innovación educativa. Colegio Artica.

Pangrazzi, A. (1997). *El eneagrama. Un viaje hacia la libertad*. Sal Terrae, Santander.

Rhee, J., Parent, D. y Basu, A. (2013). "The influence of personality and ability on undergraduate teamwork and team performance", en *SpringerPlus*, 2-16.

Riso, D., R. y Hudson, R. (2011). *Comprendiendo el eneagrama. Guía práctica de los tipos de personalidad*, Palmyra, Madrid.

PISA 2015 Draft Collaborative Problem Solving Framework (2013). Documento disponible en:

<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf>

Sharan, Y. (2010). "Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice", en *European Journal of Education: Research, Development and Policies*, 45, 2, 300-313.

Trujillo, F. (2002). *Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua*. Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades, 32: 147-162.

Trujillo, F. (2005). "La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación", en *redELE*, 4 <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2005/segunda.html>

Velásquez, M. (2013). "El eneagrama como estrategia didáctica en el aula: Desarrollo y potenciación de la personalidad", en *Revista Colegio Universitario*, vol. II, 3, 39-54.

Vilaseca, B. (2007). *Encantado de conocerme, comprende tu personalidad a través del eneagrama*. Penguin Random House Grupo Editorial, S. A. U., Barcelona.

Webb, N.M. (1995). "Group collaboration in assessment: Multiple objectives, processes, and outcomes", en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17, 2, 239–261.

NURIA VAQUERO IBARRA
INSTITUTO CERVANTES
AMANDA SUÁREZ LÓPEZ
UNIVERSIDAD DE ADDIS ABEBA
LA INTRODUCCIÓN DEL COMPONENTE DE APRENDIZAJE
A TRAVÉS DE ESPACIOS PARALELOS AL DESARROLLO DEL CURSO,
ABIERTOS AL RETO, A LA REFLEXIÓN Y AL JUEGO

BIODATA

NURIA VAQUERO es Licenciada en Filología Hispánica, posgrado en Enseñanza de ELE y en Evaluación educativa, y formación especializada en calidad en la educación. En la actualidad, es responsable de la Unidad de Centros Acreditados del Instituto Cervantes. Ha trabajado como profesora y coordinadora académica de programas de español para extranjeros, y ha sido formadora, coordinadora y directora de actividades de formación de profesores de ELE. En la actualidad es profesora en el Máster Universitario en Enseñanza de ELE de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes.

Ha desarrollado su actividad profesional en el ámbito de la edición de contenido de proyectos didácticos de enseñanza de español y de otras lenguas extranjeras (Centro Virtual Cervantes, Cambridge University Press, Pearson Education, Ediciones SM), la creación de materiales para la enseñanza de ELE (*Historias de debajo de la luna*, manual de español *En acción*, *Cuaderno de trabajo para alumnos de español de nivel B1*, *Imágenes y palabras*, *¿Dónde estás Aurora Gavilán?*) y la gestión y organización de centros de enseñanza de ELE.

AMANDA SUÁREZ es Licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Vigo y acreditada como intérprete jurada de inglés-español por el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, ha ido compaginado trabajos como traductora y profesora de ELE, tanto en Francia como en el Reino Unido, con los estudios especializados en la enseñanza del español. Durante los cuatro últimos cursos ha trabajado en la Universidad de Addis Abeba y en el centro de formación de la Comisión de la Unión Africana, en Etiopía, como lectora de español. Durante este período ha finalizado el Máster en Enseñanza de ELE de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes.

RESUMEN

Las conclusiones surgidas del proyecto de investigación del que es continuación este trabajo¹⁰ apuntan a la posibilidad de explorar vías paralelas y complementarias al desarrollo de un curso de ELE para la introducción sistemática del componente de aprendizaje¹¹ en el currículo del centro, con el fin de fomentar

¹⁰ Este trabajo es una continuación de la investigación realizada por Amanda Suárez y dirigida por Nuria Vaquero, presentada bajo el título de *El desarrollo de la autonomía: una intervención de aula en el contexto etíope para mujeres universitarias*, en el marco del Trabajo de Fin de Máster del Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, organizado en colaboración con el Instituto Cervantes. La propuesta de exportación a otros contextos de enseñanza de la experiencia llevada a cabo en la Universidad de Addis Abeba ha sido elaborada por Nuria Vaquero y fue presentada en el encuentro FONCEI: *Gamificación y Fines Específicos*, celebrado en Málaga en enero de 2015.

¹¹ Se entiende como componente de aprendizaje la dimensión del aprendizaje que implica el desarrollo de la autonomía del aprendiente de lenguas y que afecta a los siguientes ámbitos: control del aprendizaje, planificación del aprendizaje, gestión de recursos, uso estratégico de procedimientos de aprendizaje,

una participación más activa y consciente por parte del alumno en el desarrollo del curso, orientada a la consecución de metas y a la optimización de su aprendizaje.

La metáfora del juego aplicada al proceso de aprendizaje del español puede ayudar en el diseño de propuestas didácticas que permitan el tratamiento sistemático del componente de aprendizaje desde el currículo de un centro. El formato de un taller, paralelo y complementario a las sesiones de clase de los cursos de español de un centro, puede utilizarse para organizar un conjunto de sesiones orientadas a la reflexión sobre el propio aprendizaje, que contribuyan a promover una mayor implicación por parte de los alumnos en la consecución de los retos que supone el juego de “La conquista del español”.

ABSTRACT

This work aims at following the conclusions arising from a research project by pointing out the possibility of exploring parallel and complementary pathways to the development of a Spanish as a Foreign Language course. The main objective is the systematic introduction of the learning component in the school curriculum to foster a more conscious and active participation of the students in the course development, aimed at achieving their own goals and optimising their learning process.

The game metaphor applied to the learning process of the Spanish language can help in the design of didactic proposals allowing a systematic treatment of the learning component in the school curriculum. Therefore, a workshop –parallel and complementary to the classroom sessions of Spanish courses– has been designed in order to organise sessions aimed at reflecting on the learning process itself. Thus, these sessions can also promote a greater involvement of the students in the achievement of the challenges implied by the game called “The Spanish language conquest”.

1. LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN PREVIA

En octubre de 2014 se puso en marcha un proyecto de investigación-acción en la Universidad de Addis Abeba con el objetivo de explorar alternativas de intervención didáctica que logran mejorar la implicación en el proceso de aprendizaje de las alumnas que participaban en los cursos de español del centro, cuyos resultados, en algunos casos y al final del periodo académico anterior, habían sido inferiores a los alcanzados por los alumnos varones matriculados en los mismos cursos.

1.1. EL PUNTO DE PARTIDA

Junto a la evidencia que aportaban las calificaciones obtenidas por el grupo de alumnas en los cursos de español, se había observado que el grupo de mujeres presentaba una mayor inhibición en el aula, una actitud mucho más reservada, y una menor motivación, que parecía poder estar influyendo en la forma en la que éstas participaban en las actividades de clase. El contexto etíope en el que se enmarca la investigación se caracteriza por una educación universitaria todavía bastante tradicional, en la que los alumnos siguen ocupando un papel secundario respecto al del profesor, y en el que no existe una cultura de fomento del aprendizaje reflexivo.

control de factores psicoafectivos y cooperación en grupo (*Dimensión del alumno como aprendiz autónomo, Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español, 2006*).

Partiendo de esa observación, y con el objetivo de mejorar la participación de las alumnas en los cursos de español, a principios de octubre, y antes del inicio del curso académico, se diseñó y programó un taller al que se invitó a participar a alumnos, tanto varones como mujeres, matriculados en distintas asignaturas del programa de español ofertado para el curso académico 2014-2015 en la Universidad de Addis Abeba. El taller se diseñó con la finalidad de abordar objetivos relacionados con el componente de aprendizaje.

Para el desarrollo del taller, se diseñó una herramienta didáctica cuyas actividades y tareas tenían como propósito mejorar la toma de conciencia del alumno sobre el hecho de que un aprendizaje eficaz requiere de la asunción de un mayor control e implicación en el propio proceso de aprender.

El estudio surgió, por tanto, como forma de intentar alcanzar una respuesta a un problema observado en el aula, y como hipótesis de partida sostenía que, en el caso del grupo de aprendientes mujeres que participaban en el programa de español objeto de estudio, las experiencias, las creencias, las percepciones y las representaciones sobre el aprendizaje y sobre ellas mismas como aprendientes, podían estar influyendo, de manera coercitiva, en la forma en que éstas participaban en su aprendizaje.

1.2. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS DE PARTIDA Y EL DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En una primera fase de la investigación, tras la identificación del problema, se realizaron entrevistas a ocho mujeres, cinco que cursaban el tercer curso del grado de Lenguas Modernas Europeas en el que se enmarca la asignatura de español como lengua extranjera, y tres pertenecientes a la asignatura de español de libre elección que se oferta en la Universidad de Addis Abeba. Se recurrió a la técnica de la entrevista semiestructurada para recoger información de las entrevistadas sobre diferentes aspectos relacionados con su perfil como aprendientes de español: experiencias previas como aprendientes de lenguas extranjeras, creencias sobre el papel de alumnos y profesores, uso de recursos y procedimientos de aprendizaje, cooperación en grupo, y planificación y control del aprendizaje.

Una vez analizados los datos, y después de confirmar la escasa conciencia de las alumnas entrevistadas respecto a la incidencia que en los resultados tiene la forma de abordar el aprendizaje, se centró la acción en el diseño de la propuesta de intervención que, a través del formato de un taller previo al desarrollo del curso académico 2014-2015, tuviera como finalidad mejorar el grado de conciencia de las participantes sobre la necesidad de desarrollar un papel más activo como aprendientes de español con vistas a lograr un aprendizaje más eficaz.

1.3. DESARROLLO DEL TALLER “APRENDIENDO EN ESPAÑOL”

En el taller participaron de manera voluntaria 20 alumnos de español: las ocho informantes que lo habían hecho en la primera fase, y 12 estudiantes varones que

estaban matriculados en el programa de Lenguas Modernas Europeas de la misma universidad. Todos ellos alumnos etíopes, con amárico como lengua materna, además de tigríña o árabe en algunos casos, y de edad comprendida entre los 18 y los 45 años. La participación de los alumnos varones en el taller permitía contrastar la implicación de los distintos grupos de alumnos (mujeres-hombres) respecto a la asignatura de español, y poder, así, confirmar la hipótesis de partida.

A través del taller se perseguía proponer a los participantes la realización de actividades significativas, centradas en el componente de aprendizaje, acordes a los objetivos y el programa de la asignatura de español del cuarto y último curso del grado de Lenguas Modernas Europeas que estos iban a comenzar, correspondiente a un nivel B1. Bajo el título "Aprendiendo en español", el taller de diez horas lectivas, se organizó en cinco sesiones, de dos horas cada una. En cada sesión se abordaron objetivos relacionados con diferentes apartados de la dimensión del alumno como aprendiente autónomo recogidos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC, en adelante).

Para atraer a los alumnos a participar en la actividad, teniendo en cuenta que el taller se había programado como una actividad voluntaria, se buscó que cada sesión tuviera un título atractivo, vinculado a los objetivos que se perseguían en cada caso y que sirviera para explicitar la finalidad de las actividades y tareas que se iban a realizar.¹² La secuencia de sesiones se dispuso de la siguiente manera:

- Sesión 1. *Puedo explicar por qué estudio español y para qué voy a estudiarlo este año.* En esta sesión se perseguía hacer reflexionar al alumno sobre las razones que le impulsan a estudiar español, animarle a hablar de sus experiencias previas como aprendiente y a relacionarlas con la forma en la que se afronta el aprendizaje. Se proponía además que, tras la introducción del Pasaporte Europeo de las Lenguas como herramienta de autoevaluación, el alumno, pudiera establecer y compartir con sus compañeros de grupo, objetivos personales de aprendizaje para el curso de español que se iniciaba de manera inmediata.

- Sesión 2. *Puedo entrenarme para ser un mejor aprendiente de español.* En esta sesión se pretendía que el alumno tomara conciencia de la influencia que su sistema de creencias, su estilo de aprendizaje, así como de otros factores individuales (autoconcepto, motivación, ansiedad, etc.) podían estar ejerciendo en la forma de abordar el aprendizaje del español y en los resultados conseguidos. La sesión se completaba con una tarea final en la que se proponía al grupo de participantes en el taller la elaboración del decálogo del buen estudiante de español.

- Sesión 3. *Puedo hacer un mejor uso de los recursos y de las oportunidades que tengo para aprender español.* El objetivo de esta sesión consistía en que el alumno pudiera identificar los recursos de los que dispone en su contexto para aprender

¹² Para el título de las sesiones del taller "Aprendiendo en español" se usó el modelo "I Can do...", desarrollado y validado por el proyecto "Can Do" de ALTE (Association of Language Testers in Europe), al que responden los descriptores para los distintos niveles de dominio lingüístico recogidos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER en adelante).

español y decidiera cómo aprovecharlos eficazmente, tanto fuera como dentro del aula. En la sesión se proponían actividades para que el alumno investigara sobre las posibilidades de aprendizaje disponibles en la ciudad de Addis Abeba, colaborara, junto con sus compañeros de curso y el propio profesor en la creación de una red de intercambio de favores destinados a mejorar su aprendizaje, así como que tomara conciencia de la necesidad de elaborar materiales propios para el aprendizaje autodirigido. La sesión se cerraba con una tarea final en la que se invitaba a los alumnos a crear un club de español para fomentar el uso del español fuera del aula.

- Sesión 4. *Puedo hacer un mejor uso de las estrategias de aprendizaje y de uso del español.* Esta sesión se articulaba en torno a la reflexión sobre la oportunidad de aprendizaje y de uso del español que iba a suponer para el alumno su participación, prevista para el curso académico 2014-2015, en el programa de prácticas en instituciones hispanohablantes, organizado por la Universidad de Addis Abeba. Con esa finalidad, en la sesión se proponía al alumno la familiarización con un repertorio variado de estrategias de aprendizaje y su ensayo en actividades sugeridas, prestando atención especial al uso de procedimientos estratégicos metacognitivos implicados en la realización de una tarea (planificación, ejecución, revisión y reparación). La sesión finalizaba con una tarea final en la que se invitaba al alumno a escribir un diario de prácticas en el que recoger una reflexión explícita sobre estrategias de aprendizaje utilizadas para resolver situaciones de uso del español surgidas durante las prácticas.

- Sesión 5. *Puedo diseñar un plan de acción para mejorar mi español en este curso académico y comprometerme a llevarlo a la práctica y a revisarlo periódicamente.* En la última sesión del taller, se proponía al alumno valorar si cumplía con los requisitos asociados al dominio del español que se incluían en una oferta de trabajo, para lo que se le ofrecían descriptores de autoevaluación del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL). Además se le enfrentaba a dos actividades que tenían como objetivo definir objetivos personales de aprendizaje y vincularlos a los objetivos y contenidos de las asignaturas de español en las que los alumnos se habían matriculado. La sesión finalizaba con una tarea en la que el alumno tenía que redactar y firmar un contrato de aprendizaje cuyo cumplimiento revisaría con el profesor de español de forma periódica a lo largo del curso.

Para cada una de las sesiones se optó por una secuenciación común (ANEJO 1) a la que se ajustó la herramienta didáctica¹³ que se diseñó y utilizó para la intervención y que se desarrollaba a través de tres actividades, una tarea final, que permitía recoger y evaluar el objetivo de la sesión, y una sección para el cierre, a la que se dio el nombre "Rebobinando sobre la sesión". Esta última incluía una serie de preguntas de recapitulación a través de las que se buscaba la reflexión explícita del alumno sobre la utilidad de las actividades desarrolladas en la sesión para un aprendizaje más eficaz.

¹³ En la segunda parte de este artículo se describe una propuesta de adaptación de la experiencia de la Universidad de Addis Abeba a otros contextos de enseñanza y se incluye una muestra de la herramienta didáctica diseñada para esa nueva aplicación. Se mantienen el formato del taller y la herramienta didáctica, aunque adaptada, presenta la misma organización: tres actividades, una tarea final y una reflexión final.

1.4. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Como herramienta para la recogida de los datos previos a la realización del taller se utilizó un cuestionario de elaboración propia en el que se incluyó un apartado con preguntas previas de identificación (edad, sexo, lengua materna, nivel de español y experiencias previas de aprendizaje en otras lenguas) y una segunda parte compuesta por 36 ítems (anejo 2) con respuesta escalar.¹⁴ Para el diseño del cuestionario se realizaron varias versiones previas, que tras ser sometidas a la consideración de algunos profesores de español, permitieron el diseño de la versión definitiva. Se optó por incluir ítems para indagar sobre percepciones y creencias del alumno relacionadas con los distintos aspectos que se abordan en los objetivos del PCIC para el componente de aprendizaje del alumno como aprendiente autónomo.

Tras la celebración del taller, se utilizó el mismo cuestionario al que se le añadió un grupo de ítems para recoger la valoración de los alumnos sobre el desarrollo de las sesiones y la utilidad de las actividades que habían realizado. Con la recogida de datos, previa y posterior, se pretendía comparar la situación del grupo de las mujeres frente al de los estudiantes varones y la evolución de ambos grupos tras la intervención respecto a la toma de conciencia de que un aprendizaje eficaz requiere un control activo sobre el propio aprendizaje.

1.5. CONCLUSIONES

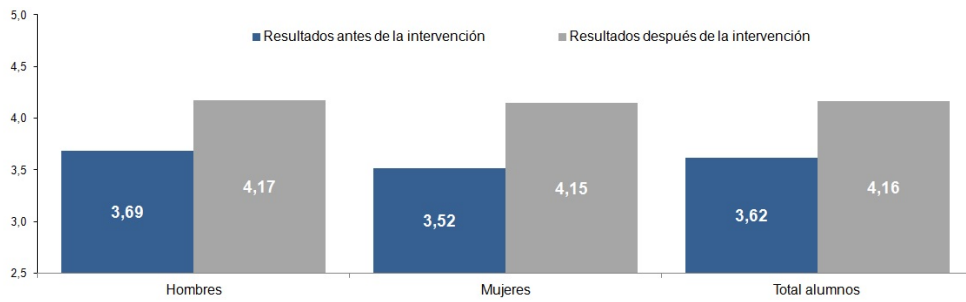
Los datos extraídos de los cuestionarios previos confirmaron la hipótesis de partida con una evidente diferencia entre los hombres y las mujeres en cuanto a su conciencia como aprendientes de español. También señalaron que la acción había tenido un efecto mayor de lo esperado y que la intervención había tenido efectos positivos tanto en el grupo de alumnas como en el de alumnos.

Tras la realización del taller se pudieron observar los siguientes resultados:

- La intervención didáctica logró la mejora de toma de conciencia respecto a la necesidad de regular y controlar el proceso de aprendizaje para un aprendizaje más eficaz (se pasa de un 3,62 a un 4,16, lo que implica una mejora del 15% sobre el índice general) (gráfico 1) y se produjo en todos los ámbitos del aprendizaje (gráficos 2-7). Este avance no solo se produjo entre el grupo de mujeres (3,52 → 4,15 = +18%), que partían de una posición inicial más desfavorable, sino también entre el grupo de los estudiantes varones (3,69 → 4,17 = +13,2%).

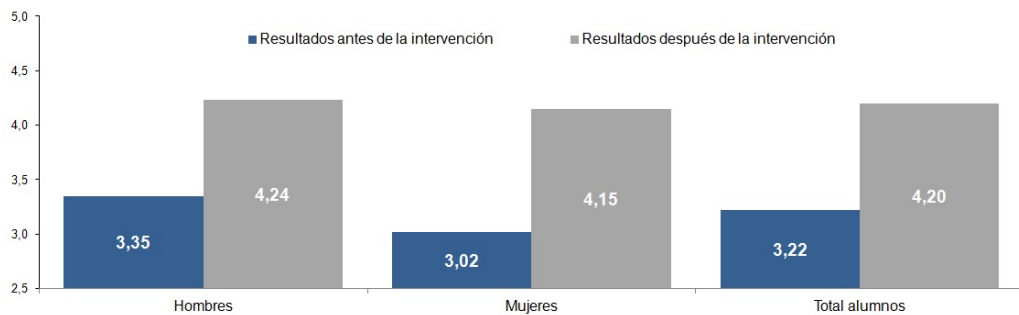
¹⁴ Los 36 ítems presentan una escala de Likert de cinco niveles: nada de acuerdo, poco de acuerdo, indeciso, de acuerdo y muy de acuerdo.

Gráfico 1. Resultados globales



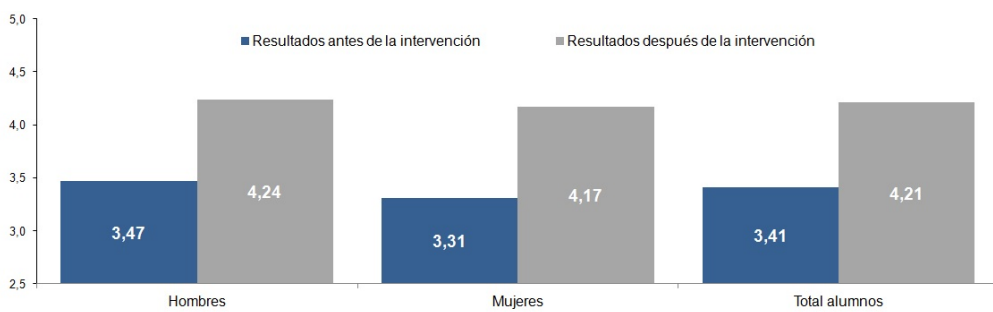
La variación en los HOMBRES sobre el índice general es del 13,2%.
La variación en las MUJERES sobre el índice general es del 18%.
La variación en los DOS GRUPOS sobre el índice general es del 15%.

Gráfico 2. Control de aprendizaje



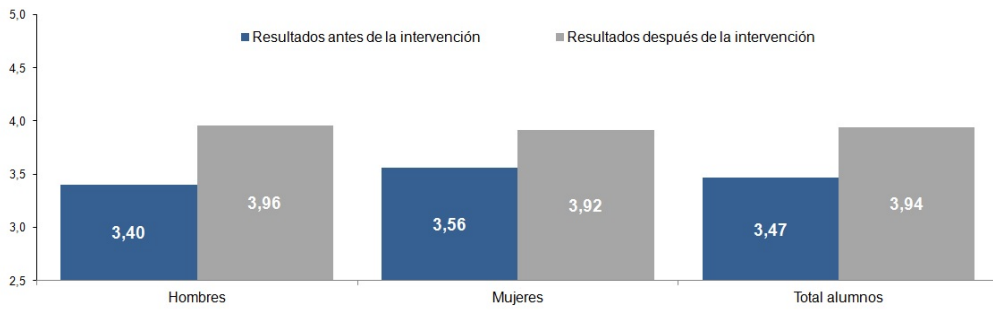
La variación en los HOMBRES sobre el índice general es del 26,6%.
La variación en las MUJERES sobre el índice general es del 37,2%.
La variación en los DOS GRUPOS sobre el índice general es del 30,6%

Gráfico 3. Planificación del aprendizaje



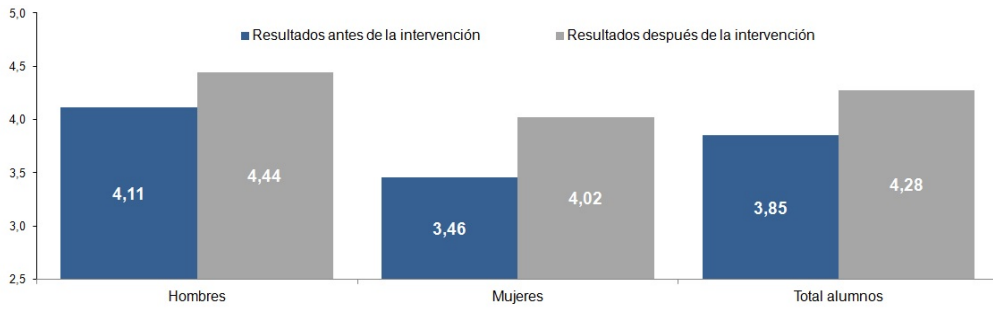
La variación en los HOMBRES sobre el índice general es del 22,0%.
La variación en las MUJERES sobre el índice general es del 25,8%.
La variación en los DOS GRUPOS sobre el índice general es del 23,5%.

Gráfico 4. Gestión de recursos



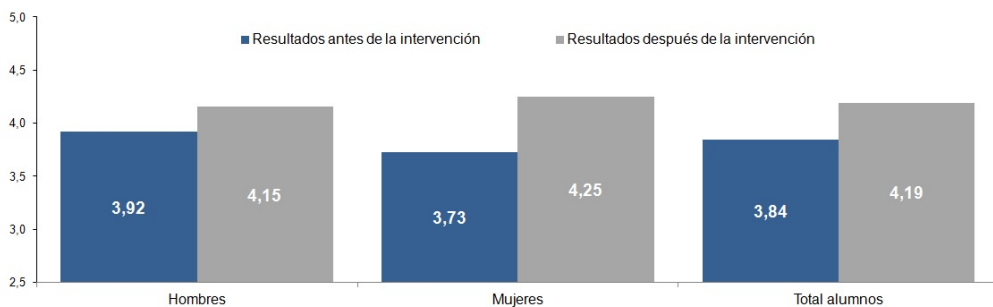
La variación en los HOMBRES sobre el índice general es del 16,3%.
 La variación en las MUJERES sobre el índice general es del 9,9%.
 La variación en los DOS GRUPOS sobre el índice general es del 13,7%.

Gráfico 5. Uso estratégico de procedimientos de aprendizaje



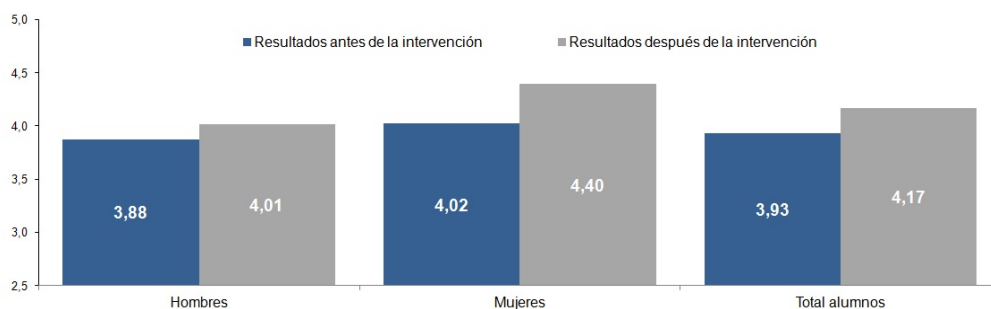
La variación en los HOMBRES sobre el índice general es del 8,1%.
 La variación en las MUJERES sobre el índice general es del 16,3%.
 La variación en los DOS GRUPOS sobre el índice general es del 11,0%.

Gráfico 6. Control de los factores psicoafectivos



La variación en los HOMBRES sobre el índice general es del 6,0%.
 La variación en las MUJERES sobre el índice general es del 14,0%.
 La variación en los DOS GRUPOS sobre el índice general es del 9,1%.

Gráfico 7. Cooperación en grupo



La variación en los HOMBRES sobre el índice general es del 3,6%.
La variación en las MUJERES sobre el índice general es del 9,3%.
La variación en los DOS GRUPOS sobre el índice general es del 5,9%.

- Tras la celebración del taller, las mujeres registraron un cambio mayor que el de los varones en su toma de conciencia en función de la mayor parte de los aspectos implicados en el desarrollo de su autonomía como aprendientes de lenguas. Cabe destacar la modificación de la toma de conciencia en algunos aspectos: el control del aprendizaje, con un incremento respecto a la percepción inicial (3,02 → 4,15 = +37,2%), la planificación del aprendizaje (3,31 → 4,17 = +25,8%); y también respecto al uso de procedimientos de aprendizaje (3,46 → 4,02 = +16,3%) y el control de los factores psicoafectivos (3,73 → 4,25 = +14%). En el caso del grupo de hombres, el incremento del grado de conciencia se produjo especialmente en el ámbito del control del aprendizaje (3,35 → 4,24 = +26,6%), superando incluso la mejora de la percepción de las mujeres (4,24 en el grupo de los hombres, frente al 4,15 en el de mujeres). Asimismo, entre los varones se produjo un aumento del 22% en relación a la situación de partida en relación a la planificación del aprendizaje (3,47 → 4,24) y del 16,3% respecto a la gestión de recursos (3,40 → 3,96).

- Aunque hubo mejora, tanto en el grupo de los hombres como de las mujeres, tuvo una incidencia menor la progresión en el grado de conciencia de los participantes en el taller respecto a aspectos relacionados con componentes de aprendizaje que tradicionalmente se han trabajado más en el aula, como es el caso del uso de estrategias (+11%) o la cooperación de grupo (+5,9%). En el de los hombres, tras la intervención, aunque mejoró la toma de conciencia respecto a la necesidad de regular factores afectivos implicados en el aprendizaje (3,92 → 4,15 = +6%), la mejora fue menor que en el grupo de las mujeres (3,73 → 4,25 = +14%).

- Con respecto a la actitud de los alumnos hacia el español, tras la celebración del taller el 80% de los participantes afirmaron que ésta se había visto positivamente modificada. El resto de los participantes señaló que su actitud no había cambiado porque siempre se habían sentido bien estudiando español.

- La valoración que recibió el taller "Aprendiendo español" fue muy positiva, tanto en términos generales (la valoración global fue de 4,4/5), como en relación a los

contenidos trabajados (4,6/5), o a su utilidad (3,9/5). Una de las actividades mejor valoradas fue la tarea final “Mi contrato de español” (el 65% de los participantes le otorgó la máxima valoración, 5/5, y el 35% restante la segunda mejor, 4/4), lo que da cuenta de la implicación conseguida: los alumnos se mostraron altamente motivados en la elaboración de su contrato de aprendizaje. Junto con esta, las otras actividades mejor valoradas fueron aquellas que implicaban una transferencia inmediata a una situación real de uso del español: la actividad en la que se proponía a los participantes escribir mensajes que habían de enviar a los responsables del programa de prácticas, la que implicó la simulación de una entrevista de trabajo para conseguir un puesto en la Embajada de España en Addis Abeba para el que se requería el dominio del español, o la que les animaba a crear una red de intercambio de favores para mejorar su aprendizaje (en todas ellas, entre el 75-80% del grupo le dio a la actividad la máxima valoración, 5/5).

En definitiva, los resultados obtenidos en el taller “Aprendiendo en español” celebrado en octubre de 2014 en la Universidad de Addis Abeba, en un contexto con unas características muy particulares y marcado por una tradición pedagógica en la que no es habitual el fomento de la reflexión por parte del alumno sobre el proceso de aprendizaje de español, pone de manifiesto los beneficios de incluir el trabajo de este componente en el currículo del centro.

La incorporación de las sesiones del taller “Aprendiendo en español” como trabajo previo al inicio del curso permitió a los alumnos identificar aquellos aspectos que podían impedirles un aprendizaje eficaz, marcarse unos objetivos de aprendizaje acordes a sus necesidades y vinculados a los que contemplaba el currículo del centro y el programa del curso en el que se habían matriculado. También les había permitido firmar con ellos mismos un contrato de aprendizaje cuyo cumplimiento estaban dispuestos a evidenciar y a revisar en sesiones de tutoría, con el profesor de español que les habría de acompañar en el curso 2014-2015. Se había conseguido hacer conscientes a los alumnos de la necesidad de prestar atención al propio aprendizaje y no solo a la mejora de su nivel de dominio de español o al desarrollo de su dimensión como hablantes interculturales.

2. CLAVES PARA LA APLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA A OTROS CONTEXTOS DE ENSEÑANZA

Los resultados obtenidos en el ciclo de investigación-acción llevado a cabo en el programa de español de la Universidad de Addis Abeba suscitaron el interés de continuar el trabajo realizado con el objeto de poder exportar la experiencia descrita a otros contextos de enseñanza.

La propuesta de adaptación de la experiencia, que se describe en el apartado siguiente, se ha desarrollado a partir de algunas consideraciones que surgieron tras la conclusión del ciclo de investigación-acción inicial:

- La primera se refiere a que la experiencia de la Universidad de Addis Abeba ha puesto de manifiesto que es posible el trabajo sistemático del componente de aprendizaje a través de actividades formativas del centro complementarias al programa de los cursos de español. La prioridad que suele darse desde los propios programas al tratamiento del componente relacionado con las competencias de la lengua o el componente cultural no suele facilitar la introducción sistemática de este componente en los programas o en las planificaciones de aula. Tampoco, la ausencia, en algunos contextos, de una cultura pedagógica de reflexión por parte del alumno sobre su proceso de aprendizaje y que, en ocasiones, provoca el rechazo inicial de éste cuando el profesor lleva al aula actividades orientadas a la consecución de estos objetivos. Por ello, parece conveniente explorar propuestas que permitan el tratamiento del componente de aprendizaje en actividades formativas de centro, vinculadas no tanto a la acción individual de un profesor o a la de un curso concreto, sino a la oferta complementaria y global del centro.

- La segunda incide en el hecho de que la experiencia que se llevó a cabo en la Universidad de Addis Abeba ha demostrado que la integración del componente de aprendizaje en un taller inicial y previo al desarrollo del curso puede tener efectos positivos en la mejora de la implicación, la motivación y la predisposición hacia el aprendizaje de los alumnos de cara al inicio del curso. Con objeto de mantener esos efectos a lo largo de todo su desarrollo, parece conveniente extender la duración del taller y hacer que sus sesiones puedan programarse de manera paralela a las del curso, desde su comienzo, hasta su finalización. La extensión del taller permitiría la revisión periódica de los avances de los alumnos, tanto en relación a los objetivos del curso, como a la consecución de metas personales de aprendizaje. Por ello, la propuesta que se describe en el apartado siguiente ha duplicado el número de sesiones del taller, extendiéndolas a diez, y requiere de una secuenciación extensiva y paralela a los cursos de español en que estén en desarrollo en el centro.

- La última es consecuencia de la apuesta por el mantenimiento del carácter voluntario de la actividad formativa y que llevaría a incluir algún elemento altamente motivador en el diseño del taller que lograra suscitar el interés de los alumnos del centro por participar en la actividad. El elemento facilitador por el que se ha optado en la propuesta que se describe a continuación se refiere a la articulación del taller en torno a la metáfora del aprendizaje como juego.

3. LA INCLUSIÓN DEL COMPONENTE DE APRENDIZAJE EN EL CURRÍCULO DEL CENTRO A TRAVÉS DE UN TALLER QUE DESARROLLE LA METÁFORA DEL APRENDIZAJE COMO JUEGO

Los paralelismos existentes entre los procesos que intervienen en el aprendizaje y los que se dan en el juego han sido resaltados por distintos autores. En su estudio reciente, Kapp, Blair y Mesch (2013:20-31)¹⁵ destacan, entre otros, los siguientes:

¹⁵ En *The gamification of learning and instruction fieldbook: Ideas into practice*, estos autores ofrecen sugerencias sobre la "gamificación" del aprendizaje. Defienden que "gamificar" no implica necesariamente

- 1) El juego implica una práctica auténtica, es un elemento de la interacción social y grupal. En este sentido, ofrece un enorme potencial para la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.
- 2) El juego genera una implicación plena, en ocasiones, “adictiva” con lo que se está haciendo. Un buen jugador se siente “enganchado” en el juego. El aprendizaje también requiere de personas implicadas, “enganchadas” en su propio aprendizaje.
- 3) El juego promueve el reto, presentado en forma de alcanzar un objetivo, un resultado, un premio, una misión. La actividad de aprender también implica un reto en sí misma.
- 4) El juego genera espacios para la reflexión. Los momentos previos y posteriores al juego dan lugar a oportunidades para considerar sus reglas, discutir o aclarar la forma de jugar, pensar aquello que puede ayudar a “jugar mejor”. El aprendizaje también requiere de sujetos activos y conscientes de los procesos que se tienen que poner en marcha para aprender.
- 5) El juego promueve actitudes positivas. Los jugadores que afrontan con éxito las metas del juego desarrollan un sentimiento de logro que pueden aplicar a situaciones a las que se enfrentan en su vida real. El sentimiento de logro es también crucial en el aprendizaje.

Esos paralelismos son los que se han utilizado como eje vertebrador para el diseño de una propuesta de adaptación a otros contextos de enseñanza del taller “Aprendiendo en español” y de la herramienta didáctica que se diseñó para esa actividad. En el desarrollo de la nueva propuesta se persigue favorecer que alumnos de español, de cualquier centro y contexto de enseñanza, se animen a participar voluntariamente en un juego, en el de “La conquista del español”, que les permita avanzar en su autonomía como aprendientes de lenguas.

El taller, con el título de “La conquista del español”, prevé su desarrollo en diez sesiones, con el objetivo de abarcar objetivos de los distintos apartados en los que se aborda el tratamiento del componente de aprendizaje en el PCIC y con la siguiente organización:

- Sesión 1: *¿Por qué quieres jugar a “La conquista del español”?* Como en el juego, el aprendizaje exige de participantes conscientes de las motivaciones que les han llevado a iniciar la “partida” con el español, dispuestos a reforzarlas o a descubrir otras nuevas durante la experiencia del aprendizaje. Un estudio realizado en la Universidad de Southampton con el título de *Seven hundred reasons to learn languages* (Gallagher-Brett: 2004) ha llegado a identificar entre aprendientes de lenguas extranjeras más de 700 motivaciones distintas para aprender lenguas.

jugar en el aula, sino utilizar partes o elementos propios del juego (planteamientos, procedimientos, dinámicas, etc.) para motivar a los alumnos, fomentar la toma de decisiones, la acción y la resolución de problemas, e implicarlos de una manera más activa en su aprendizaje.

Algunas de ellas están relacionadas con el desarrollo personal, el acceso a la universidad, el empleo, la movilidad, el acceso a otras culturas, la identidad, etc. Llama la atención que algunos estudiantes destaquen, por encima de otras razones, el hecho de que estudiar lenguas es una actividad creativa, divertida (“It’s fun, you feel really good when you can speak many different languages”;¹⁶ “Languages are fun and not too difficult”)¹⁷. Las razones esconden poderosas motivaciones, por ese motivo, la primera sesión del taller para la introducción del componente de aprendizaje ha de servir para invitar a los alumnos a indagar entre sus motivaciones y a descubrir “nuevas razones” para aprender español.

Como muestra de la herramienta didáctica diseñada para este taller, en el anejo 4 puede verse el material para el aula correspondiente a esta primera sesión del taller, que incluye las tres actividades centrales de la sesión (“Aprender es como jugar”, “Jugar y aprender no pueden resultar una obligación”, “Para jugar de manera eficaz es importante saber por qué se juega”), la tarea final “Amplía tu tablero de juego para tu español” y la sección de reflexión final, bajo el título “Rebobinando sobre el español”.

- Sesión 2: *Mis objetivos para la partida*. En algunos juegos, como puede ser el caso del juego del *Risk*,¹⁸ los jugadores eligen la forma de jugar antes de la partida. A veces se elige jugar por tiempo, otras veces, por misión. En el aprendizaje puede ocurrir lo mismo. En ocasiones, los alumnos deciden apuntarse a un curso de español sin un objetivo específico, otras veces, sin embargo, lo hacen para mejorar su expresión oral, superar o consolidar un nivel de español, desarrollar habilidades con la escritura, etc. La toma de conciencia y control por parte del alumno de sus necesidades y metas de aprendizaje y cómo éstas se relacionan con los objetivos y contenidos del curso en el que se ha matriculado resulta imprescindible para un aprendizaje eficaz. La segunda sesión del taller “La conquista del español” aborda estas cuestiones. Es decir, esta segunda sesión trata objetivos relacionados con el apartado “Planificación del aprendizaje” del componente de aprendizaje, recogidos en el PCIC.

- Sesión 3: *¿Qué sabes ya porque ya has jugado?* Participar en “La conquista del español” requiere conocer bien las reglas del juego y pensar cuál puede ser la mejor forma de jugar. Eso implica, en primer término, la toma de conciencia por parte del alumno sobre cómo influyen sus actitudes, sus percepciones, sus creencias, sus tendencias y estilos de aprendizaje en su forma de aprender. Si un alumno está convencido de que su papel en el “juego del aprendizaje” debe limitarse a seguir la

¹⁶ Reason 542, recogida en *Seven hundred reasons to learn languages*.

¹⁷ Reason 572, recogida en *Seven hundred reasons to learn languages*.

¹⁸ *Risk* (en inglés, *riesgo*) es un juego de mesa de carácter estratégico, en el que se simula la conquista de territorios, a través de la intervención de ejércitos que se enfrentan con otros y que ganan el combate a partir de la puntuación de los dados. A diferencia de la mayoría de los juegos, sus jugadores (entre cuatro y seis) tienen distintos objetivos y se requiere, antes de empezar a jugar, que éstos planeen una estrategia para la conquista. La ubicación inicial de los ejércitos crea el escenario para las batallas que tendrán lugar después. A medida que avanza el juego, y se van consolidando o perdiendo territorios y ejércitos, los jugadores se ven obligados a reevaluar su estrategia y a modificar o a introducir ajustes en su plan de ataque inicial.

agenda que le propone el profesor, es obvio que mientras no flexibilice esa forma de entender su forma de participar, no va a poder sacar partido a todo su potencial como aprendiz. Por ello, la sesión tercera del taller se propone dedicarla a promover la reflexión de los alumnos sobre cómo gestionar actitudes, percepciones, creencias, tendencias y estilos de aprendizaje para que se conviertan en elementos potenciadores y no limitadores del aprendizaje. Esta sesión aborda, por tanto, objetivos relacionados con el apartado "Control del proceso de aprendizaje" del componente de aprendizaje del PCIC.

- Sesión 4: *Mi hoja de ruta en la conquista del español*. Cualquier juego implica poner en marcha un plan de ataque. También, "La conquista del español". Los estudios de investigación han revelado que, aunque es frecuente que los alumnos diseñen "planes de ataque" para su aprendizaje –y que especialmente lo hagan a principio del curso–, estas iniciativas resulten episódicas, individuales o ineficaces en términos de consecución de objetivos de aprendizaje (Benson, 2001: 76). Planificar no consiste solo en diseñar un plan de trabajo el primer día del curso, sino en hacer muchas más tareas, entre otras, identificar lo que uno puede trabajar de manera independiente, diseñar un plan complementario al desarrollo del curso; ponerlo en marcha; recoger trabajos y muestras que evidencien que se está cumpliendo con ese plan; evaluar los resultados que se están consiguiendo e introducir ajustes si es necesario. Por eso, la cuarta sesión del taller ha de centrarse en facilitar la toma de conciencia de los alumnos sobre la necesidad de diseñar una "hoja de ruta" para una gestión rentable y eficaz de los tiempos destinados al aprendizaje y al uso del español, llevarla a cabo y evaluar los resultados, objetivos todos ellos relacionados con los recogidos en el apartado "Gestión de recursos" del componente de aprendizaje del PCIC.

- Sesión 5: *¿Conoces bien todo tu potencial como jugador?* En el juego de "La conquista del español" el potencial del jugador radica en controlar y aprovechar al máximo las características asociadas a su identidad, a su perfil personal como jugador. Es obvio que cómo uno se percibe a sí mismo influye en la forma en que juega, incluso en los resultados que se alcanzan. La psicolingüística se ha esforzado en identificar los factores afectivos¹⁹ que pueden resultar determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera, entre otros, la motivación, la ansiedad, la tolerancia al error, la capacidad de asumir riesgos, la actitud ante la lengua, el autoconcepto y el locus de control. Por eso, la quinta sesión del taller ha de tener como objetivo promover la toma de conciencia y control por parte del alumno de factores afectivos y de actitudes que influyen en el proceso de aprendizaje y de uso del español y cómo gestionar todos estos elementos para potenciar el aprendizaje. Esta sesión se centra, por tanto, en objetivos relacionados con el apartado "Factores afectivos" del componente de aprendizaje del PCIC.

- Sesión 6: *Aliados y otros colaboradores necesarios*. Como casi todos los juegos, el de "La conquista del español" es un juego de estrategia, pero también de alianzas. Alianzas con los compañeros y alianzas con el profesor. El aprendizaje, como

¹⁹ William & Burden: 1999.

muchos juegos, requiere del fortalecimiento de las relaciones de cooperación. Por ese motivo, la sexta sesión del taller ha de abordar la toma de conciencia y control por parte del alumno de elementos que favorecen las relaciones de confianza, cordialidad, y trabajo en colaboración, con el objetivo de obtener el máximo provecho del grupo para avanzar en el aprendizaje. Esta sesión incorpora objetivos relacionados con el apartado “Cooperación en grupo” del componente de aprendizaje del PCIC.

- Sesión 7: *Un alto en la conquista: reevaluando posiciones y redefiniendo objetivos.* El juego requiere la reevaluación periódica de la situación del jugador respecto al objetivo o la meta. El aprendizaje del español también. Esta sesión del taller se plantea como una continuación de la segunda y como una forma de dar cabida a actividades orientadas a la reevaluación de los progresos realizados hasta ese momento en el curso, la redefinición de objetivos, y su explicitación y concreción en metas realistas, alcanzables hasta el final del curso.

- Sesión 8: *Tú, el superestratega que llevas dentro.* La táctica que ha de emplear el jugador en “La conquista del español” son las estrategias de aprendizaje. Los aprendientes más eficaces disponen de un repertorio mayor de estrategias que les permite seleccionar las más apropiadas para cada situación de aprendizaje o de uso de la lengua. Aunque no hay consenso sobre si las estrategias deben ser objetivo de aprendizaje, lo que indican los resultados en los que se ha enfrentado a los alumnos a una enseñanza explícita de estrategias, es que los alumnos que habían recibido un entrenamiento específico en el uso de estrategias, especialmente en el uso de estrategias metacognitivas, tuvieron mejor rendimiento al realizar algunas tareas que los grupos de control que no lo habían recibido (William & Burden, 1999: 169). Por ese motivo, la octava sesión del taller de “La conquista del español” ha de estar dedicada a promover la toma de conciencia por parte del alumno de la necesidad de usar estrategias de aprendizaje adecuadas a cada situación de aprendizaje o de uso del español; a ampliar y a diversificar los procedimientos de aprendizaje de que se dispone el aprendiente con el fin de lograr una mejor asimilación o interiorización de contenidos. Esta sesión desarrolla, por tanto, objetivos relacionados con el apartado “Procedimientos de aprendizaje” del componente de aprendizaje del PCIC.

- Sesión 9: *Nunca se agotan los recursos y las provisiones.* Los buenos jugadores nunca agotan sus recursos. Cuando les fallan algunos, saben echar mano de otras provisiones, de otros recursos que tienen de reserva. De la misma manera, el jugador de “La conquista del español” debe aprender a optimizar los recursos de que dispone para aprender: tiempo, espacio, materiales, fuentes de consulta, los compañeros y el profesor. Por ese motivo, la novena sesión del taller “La conquista del español” ha de tener como objetivo la toma de conciencia sobre la necesidad que tiene un buen aprendiente de autorregular los recursos de que dispone para aprender o usar el español. Esta sesión incluye objetivos relacionados con el apartado “Gestión de recursos” del componente de aprendizaje del PCIC.

- Sesión 10: *Territorio conquistado y nuevas metas.* Los premios, los galardones, las condecoraciones, etc. están unidas al juego, pues ayudan a visualizar los resultados,

a convertir en tangibles los logros, y sirven de estímulo para los siguientes retos. La última sesión del taller “La conquista del español” ha de estar dedicada a la evaluación de los logros individuales y colectivos conseguidos en el aprendizaje del español y a su reconocimiento. Para ello, se han de proponer actividades que permitan a los alumnos compartir y hacer suya la evaluación de los resultados de aprendizaje alcanzados, de reflexionar sobre estos a partir de criterios de evaluación explícitos y compartidos, elaborados incluso por ellos mismos, de ejemplificar sus conclusiones de evaluación con evidencias de progresos y muestras de trabajos. De este modo, el español puede ser para el alumno como un territorio conquistado, cuya expansión va a necesitar de un proceso cíclico de aprendizaje que se inicie con nuevos interrogantes sobre cómo y para qué jugar la próxima partida.

4. CONCLUSIONES

Introducir el componente del aprendizaje en el aula, es decir, la autonomía, no supone enseñar al alumno a jugar a un Solitario. La autonomía implica el control, la autorregulación, la asunción del papel activo y protagonista que al alumno le corresponde en todos los ámbitos del aprendizaje. El establecimiento de paralelismos entre el juego y el aprendizaje puede ayudar a introducir este componente en el aula, a secuenciarlo, a integrarlo de manera sistemática en el currículo del centro, a diseñar propuestas de actividades para su tratamiento.

En este artículo se ha presentado una fórmula posible para abordarlo. Partiendo de la experiencia de investigación que se llevó a cabo en la Universidad de Addis Abeba, para cuya intervención didáctica se elaboró una herramienta que permitió el desarrollo del taller “Aprendiendo en español”, se ha propuesto la continuación de ese trabajo a través del taller “La conquista del español”, con el objetivo de poder trasladar, a otros contextos de enseñanza, la experiencia desarrollada en el contexto etíope, a través de la generación de espacios paralelos al desarrollo del curso, abiertos al reto, a la reflexión y al juego del aprendizaje del español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, J. (ed.) (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Benson, P. (2001), *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman.

Cabello, M. et al. (2011), *Taller de didáctica de la lengua: Cómo desarrollar la autonomía de los estudiantes en el Congreso Mundial de Profesores de Español: 21-23 de noviembre de 2011*. Instituto Cervantes. Disponible en la web:

http://comprofes.es/sites/default/files/slides/taller_didactica_actividades.pdf

Consejo de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones.

Dam, L. (1995). *Learner autonomy: 3*. Dublin: Authentik Language Learning Resources.

Dam, L. & Legenhausen, L. (2010), "Learners reflecting on learning: Evaluation versus testing in autonomous language learning", en *Testing the untestable in language education*, pp. 120-139.

De Andrés, V. & Arnold, J. (2009), *Seeds of Confidence*. London: Helbling languages.

Gallagher-Brett, A (2004), *Seven hundred reasons for studying languages*. Southampton: Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, University of Southampton.

Holec, H. (1981), *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Consejo de Europa.

Kapp, Karl M. et al (2012), *The gamification of learning and instruction*. Fieldbook. Ideas into Practice. San Francisco: Wiley.

Instituto Cervantes (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Latorre, A. (2003), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Scharle, A. & Szabó, A. (2000), *Learner Autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, M. & Burden, R. L. (1999), *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Madrid: Edinumen.

ANEJO 1

Organización y distribución de las sesiones del taller “Aprendiendo en español”, celebrado en la Universidad de Addis Abeba

OBJETIVOS DE LAS SESIONES	RELACIÓN DE ACTIVIDADES Y TAREAS INCLUIDAS
<p>SESIÓN 1. PUEDO EXPLICAR POR QUÉ ESTUDIO ESPAÑOL Y PARA QUÉ VOY A ESTUDIARLO ESTE AÑO Reflexionar sobre las razones para aprender lenguas extranjeras y español en particular Hablar de experiencias previas de aprendizaje de lenguas y relacionarlas con creencias, percepciones, motivaciones, forma de afrontar el aprendizaje del español Introducir el Pasaporte Europeo de las Lenguas como herramienta de autoevaluación del progreso de aprendizaje en español Fijarse unos objetivos para el presente curso</p>	<p>ACTIVIDAD 1. ¿Por qué aprendemos español? ACTIVIDAD 2. Mis experiencias previas como alumno de lenguas: pintando mi aprendizaje de lenguas ACTIVIDAD 3. Mi pasaporte lingüístico TAREA FINAL. Para qué estudiamos español</p> <p>REBOBINANDO SOBRE LA SESIÓN Recapitulación del trabajo realizado en la sesión y toma de conciencia sobre su contribución a un aprendizaje eficaz</p>
<p>SESIÓN 2. PUEDO ENTRENARME PARA SER UN MEJOR APRENDIENTE DE ESPAÑOL Tomar conciencia de la influencia que ejercen los sistemas de creencias en el proceso de aprendizaje de lenguas Identificar estilos de aprendizaje y factores psicoafectivos que influyen en el perfil del alumno como aprendiente de lenguas</p>	<p>ACTIVIDAD 1. ¿Cómo aprendemos lenguas? ACTIVIDAD 2. Mi estilo de aprendizaje ACTIVIDAD 3. Cómo nos sentimos en la clase de español TAREA FINAL. Decálogo del buen estudiante de español</p> <p>REBOBINANDO SOBRE LA SESIÓN</p>
<p>SESIÓN 3. PUEDO HACER UN MEJOR USO DE LOS RECURSOS Y LAS OPORTUNIDADES QUE TENGO PARA APRENDER ESPAÑOL Identificar recursos de que dispone el alumno y explorar nuevas posibilidades de uso para un aprendizaje más eficaz Elaborar materiales propios destinados a un aprendizaje autónomo o autodirigido Favorecer la creación en el entorno académico de una red de intercambio para favorecer el uso de los compañeros como recurso Cooperar con los compañeros en tareas de clase y valorar el trabajo en equipo</p>	<p>ACTIVIDAD 1. ¿Cómo gestiono mis recursos? ACTIVIDAD 2. ¿Qué pasa en Addis Abeba en español? ACTIVIDAD 3. El tablón de anuncios de la clase TAREA FINAL. Nuestro club de español</p> <p>REBOBINANDO SOBRE LA SESIÓN</p>
<p>SESIÓN 4. PUEDO HACER UN MEJOR USO DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y DE USO DEL ESPAÑOL Familiarizarse con el concepto de estrategia Ensayar, de forma pautada, el uso de procedimientos estratégicos metacognitivos (planificación, ejecución, evaluación y reparación) durante la realización de tareas</p>	<p>ACTIVIDAD 1. ¿Qué hago si...? ACTIVIDAD 2. <i>Ik spreek Nederlands</i> ACTIVIDAD 3. El mensaje de texto TAREA FINAL. Mi diario de las prácticas</p> <p>REBOBINANDO SOBRE LA SESIÓN</p>

<p>SESIÓN 5. PUEDO DISEÑAR UN PLAN DE ACCIÓN PARA MEJORAR MI ESPAÑOL EN ESTE CURSO ACADÉMICO Y COMPROMETERME A LLEVARLO A LA PRÁCTICA Y A REVISARLO PERIÓDICAMENTE</p> <p>Preparar una entrevista de trabajo en español para un nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas</p> <p>Revisar objetivos y metas individuales de aprendizaje y el uso del español y relacionarlas con los objetivos del programa y los contenidos</p> <p>Prever los contenidos que el alumno necesita interiorizar</p> <p>Establecer el plan de acción que el alumno tiene que poner en marcha para alcanzar al final del curso académico los objetivos y metas individuales de aprendizaje</p>	<p>ACTIVIDAD 1. Mi portfolio</p> <p>ACTIVIDAD 2. La entrevista de trabajo perfecta</p> <p>ACTIVIDAD 3. Mis objetivos para el curso</p> <p>TAREA FINAL. Mi contrato de español</p> <p>REBOBINANDO SOBRE LA SESIÓN</p>
---	--

ANEJO 2

Ítems incluidos en el cuestionario utilizado para la recogida de datos antes y después de la intervención

CONTROL DEL APRENDIZAJE

1. El español me parece una lengua que puedo aprender fácilmente si me lo propongo y trabajo.
2. Para un aprendizaje eficaz, es importante sacar el máximo partido a los puntos fuertes que todos tenemos como aprendientes de lenguas.
3. Soy consciente de cuál es mi estilo predominante de aprendizaje y qué características asociadas a otros estilos podría desarrollar.
4. Reflexionar sobre cómo aprendemos lenguas extranjeras puede ayudarme a prever dificultades que me voy a encontrar con el español.
5. Creo que para aprender de forma eficaz es importante probar y ensayar continuamente distintas formas de hacer las tareas de clase.
6. Creo que mi idea de lo que es un buen profesor de español, una buena clase de español, tiene que ver con mis experiencias previas de aprendizaje.

PLANIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE

7. Reflexionar sobre mis necesidades y motivaciones para aprender español me ayuda a planificar mejor mi aprendizaje.
8. Para lograr buenos resultados, creo que es importante reflexionar al principio del curso sobre las dificultades que uno tiene con el español y plantearse metas de aprendizaje para superarlas.
9. Para tener buenos resultados, es importante pensar en unos objetivos que se quieren alcanzar al final del curso teniendo en cuenta los contenidos del programa y proponerse un plan de trabajo, que uno se comprometa a revisar periódicamente para modificarlo si es necesario.
10. Soy capaz de evaluar mi propio progreso en español a través de distintos procesos y herramientas (exámenes, comentarios del profesor o de mis compañeros, películas, libros, etc.).
11. Cuando los contenidos de la clase de español no contemplan los objetivos de aprendizaje personales, lo mejor es hablar con el profesor y los compañeros para intentar negociar el programa del curso.
12. Soy capaz de autoevaluar mi capacidad lingüística para comprender, hablar y escribir en español según el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.

GESTIÓN DE RECURSOS

13. Soy consciente de todos los recursos a mi alcance disponibles para aprender español y los utilizo de forma regular para mejorar.
14. Tengo previsto durante el curso utilizar de manera regular otros recursos para complementar mi aprendizaje de español como por ejemplo Internet, las redes sociales, libros, películas, canciones, mis compañeros, etc.
15. Tengo previsto estar al tanto de todos los eventos culturales relacionados con la lengua española en mi ciudad e intentar asistir para estar en contacto con la comunidad hispanohablante.
16. Para reforzar mi español, tengo previsto este año diseñar actividades propias o crear recursos propios de aprendizaje que me permitan ensayar nuevas formas de aprender.
17. Tengo previsto apoyarme durante el curso en mis compañeros para trabajar aquellos aspectos en los que cada uno tiene dificultades con el español.
18. Creo que diseñar o realizar tareas de forma independiente con la ayuda de material complementario me permite conseguir mis objetivos personales de aprendizaje.

USO ESTRATÉGICO DE PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE

19. Creo que para escribir un texto en español, conviene hacer antes un esquema previo de lo que uno quiere escribir y revisar varias veces el borrador, antes de llegar a la versión final.
20. Soy capaz de evaluar y corregir los resultados de una tarea de forma independiente y prever los mismos errores en el futuro ensayando otras formas de ejecución.
21. Comparar con mis compañeros su forma de realizar las tareas me ayuda a ensayar nuevas formas de aprender.
22. Cuando cometo muchos errores, puedo utilizar la estrategia de revisar la forma en la que he realizado la tarea e intentar probar otra que funcione mejor.

23. Reflexionar sobre distintas estrategias o técnicas que puedo utilizar para realizar una tarea me permite prever las dificultades que me van a surgir.
24. El conocimiento de otras lenguas es muy importante para realizar algunas tareas de clase ya que relaciono las lenguas que ya conozco con el español.

CONTROL DE FACTORES PSICOAFECTIVOS

25. Soy capaz de controlar y no ponerme nervioso en clase, para evitar bloquearme y poder participar en las tareas.
26. Soy consciente de que realizar una tarea de clase de forma satisfactoria me pone muy contento y me motiva para seguir trabajando.
27. Compartir mis sentimientos con mis compañeros me ayuda a relajarme y a enfrentarme a las tareas de clase.
28. Sé que tengo que hablar con el profesor si tengo algún problema en clase y tengo previsto hacerlo si surge alguna dificultad durante el curso.
29. Cometer errores en español y que me corrijan el profesor o mis compañeros me motiva a mejorar para no volver a cometerlos en el futuro.
30. Creo que es posible controlar los sentimientos de miedo, ansiedad y nervios mediante técnicas de relajación.

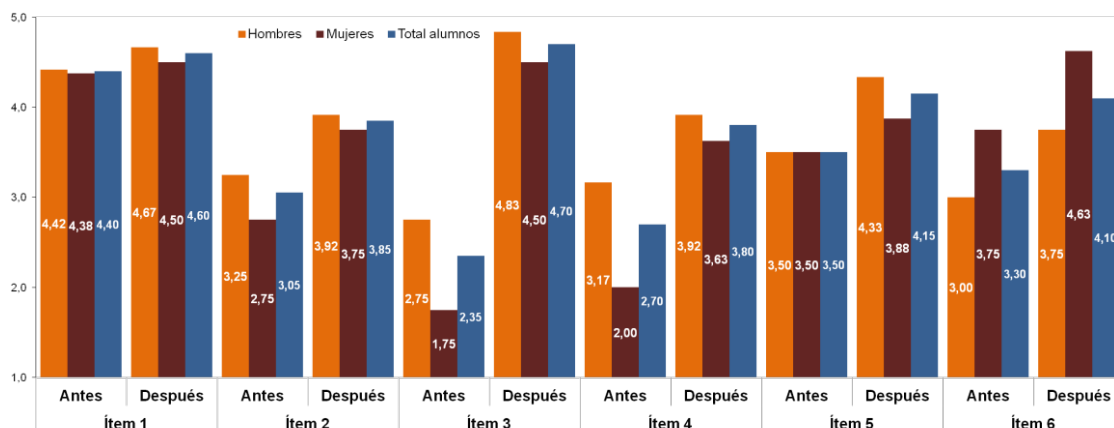
COOPERACIÓN EN GRUPO

31. Prefiero trabajar de forma individual para poder centrarme en mis propios objetivos y necesidades.
32. Trabajar en parejas me ayuda a corregir mis propios errores e intercambiar impresiones relacionadas con la forma de enfrentarme a una tarea.
33. Trabajar en pequeños grupos me permite intervenir, compartir ideas y hacer sugerencias con mis compañeros de forma libre para obtener un mejor resultado entre todos.
34. Al trabajar con otras personas, cada uno puede aportar sus ideas y aprovecharnos de las cualidades de los compañeros.
35. Intercambiar experiencias, sentimientos y opiniones con mis compañeros me ayuda a sentirme mejor en la clase de español.
36. Creo que colaborar con mis compañeros y con el profesor para mantener un ambiente cordial y colaborativo es fundamental para favorecer el aprendizaje del español.

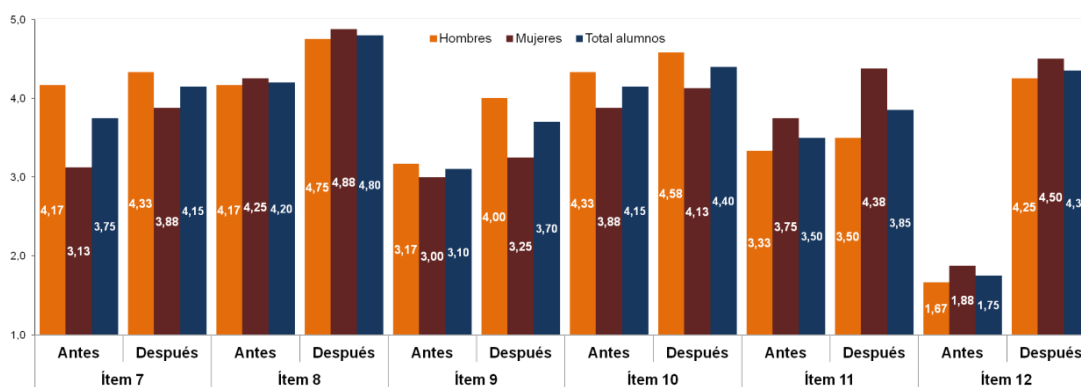
ANEJO 3

Gráficos con los resultados previos y posteriores a la intervención didáctica. Resultados por ítem.

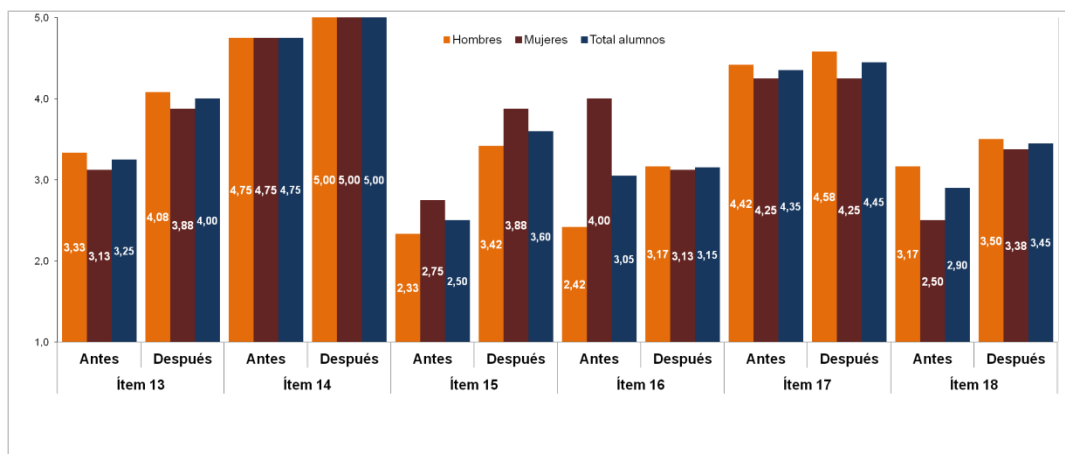
CONTROL DEL APRENDIZAJE



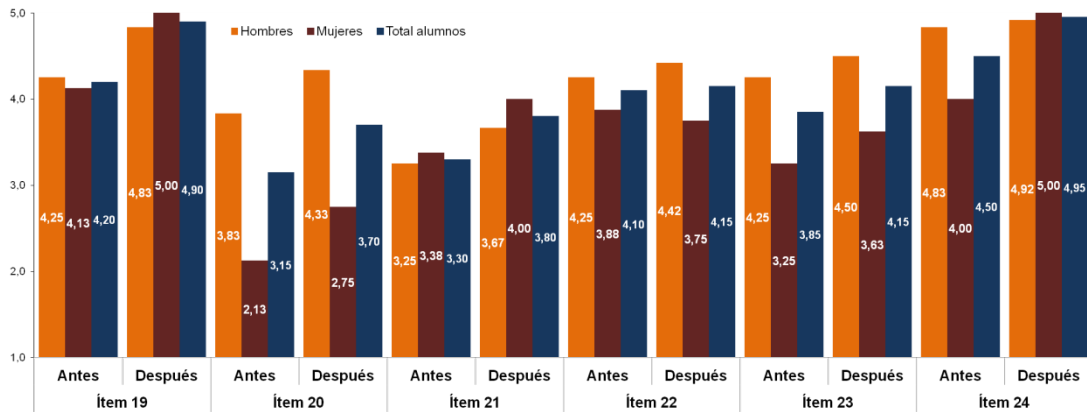
PLANIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE



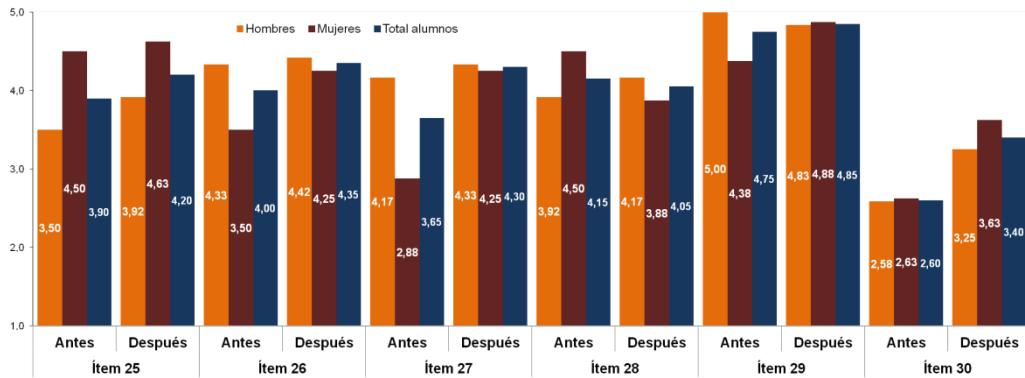
GESTIÓN DE RECURSOS



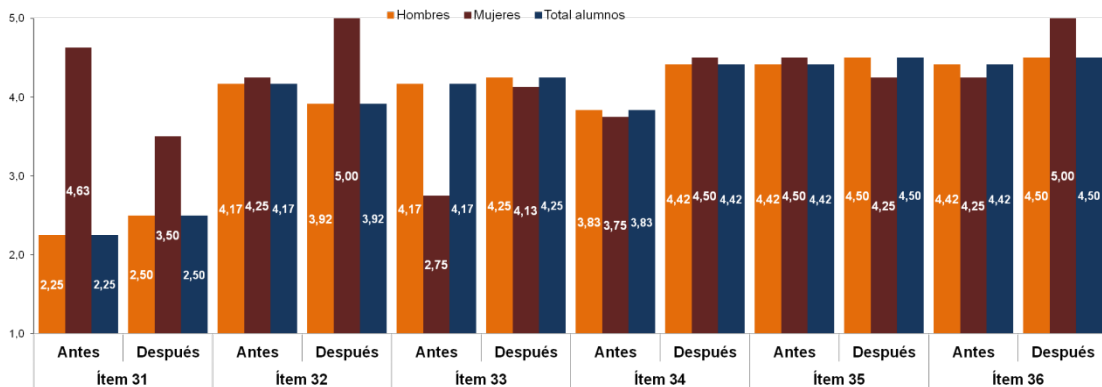
USO ESTRATÉGICO DE PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE



CONTROL DE FACTORES PSICOAFECTIVOS



COOPERACIÓN EN GRUPO



ANEJO 4

Muestra del desarrollo de la herramienta didáctica para el taller “La conquista del español”.

SESIÓN 1: POR QUÉ QUIERES JUGAR AL JUEGO DE “LA CONQUISTA DEL ESPAÑOL”

ACTIVIDAD 1: APRENDER ES COMO JUGAR

¿Has pensado alguna vez que aprender puede resultarte un juego? En este taller, al que te has apuntado voluntariamente, vas a descubrir el juego de “La conquista del español”.

a) Lee las siguientes frases de escritores y pensadores sobre el juego. ¿Qué crees que tienen en común el juego y el aprendizaje? Habla sobre ello con un compañero y luego, compartid vuestras ideas con el resto del grupo.

“El sistema educativo se puede definir como el lugar donde se enseña y donde se practica el arte del juego.” ALBERT JACQUARD

(1925-2013), genetista y escritor francés. ♦ *“El trabajo es todo lo que se está obligado a hacer; el juego es lo que se hace sin estar obligado a ello.”* MARK TWAIN (1835-1910), escritor y orador estadounidense. ♦ *“No podemos ser nada, sin jugar a serlo.”* JEAN-PAUL SARTRE (1905-1980), escritor y filósofo francés.

♦ *“Lo mejor de mi naturaleza se revela en el juego.”* KAREN BLIXEN (1885-1962), escritora danesa. ♦ *“El mejor juego es aquel en el que no te das cuenta de que estás jugando.”* JOHN KATZENBACH (1950), escritor estadounidense. ♦ *“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.”*

BENJAMIN FRANKLIN (1706-1790), estadista y científico estadounidense. ♦ *“Acepta el hecho de que el juego se basa en el miedo controlado.”* DAVID FOSTER WALLACE (1962-2008), escritor estadounidense. ♦ *“Sin fe se puede perder un juego cuando ya casi está ganado.”* PAULO COELHO (1947), escritor brasileño. ♦ *“A veces los premios son reales. A veces son tesoros.”* STEPHEN KING (1947), escritor estadounidense.

EXPRESAR UNA OPINIÓN

Para mí... / Tengo la impresión de que... /
Creo que... / Pienso que... + **indicativo**

EXPRESAR DESACUERDO CON UNA OPINIÓN

Pues a mí no me parece que... / No creo que...
/ No pienso que... /
No tengo la impresión de que... + **subjuntivo**

MATIZAR UNA OPINIÓN

En general sí, pero... / Yo no diría que... ;
en todo caso... / Es verdad que..., pero...
que + subjuntivo, no significa que +
subjuntivo

ALUMNO A: *Para mí, el aprendizaje y el juego se parecen en que en ambas situaciones se persigue un objetivo, un reto.*

ALUMNO B: *Es verdad eso, pero yo destacaría la implicación. Para ganar tienes que estar implicado en lo que estás haciendo. Cuando aprendes, igual.*

b) Pensad en el aprendizaje de español como si fuera un juego. Entre todos identificad los elementos del juego de “La conquista del español”.

Si el aprendizaje de español fuera un juego...

- ... el tablero
- ... los jugadores
- ... el árbitro
- ... las reglas
- ... las piezas
- ... el marcador
- ... la meta
- ... el premio / el trofeo

DEL JUEGO SERÍA(N)...

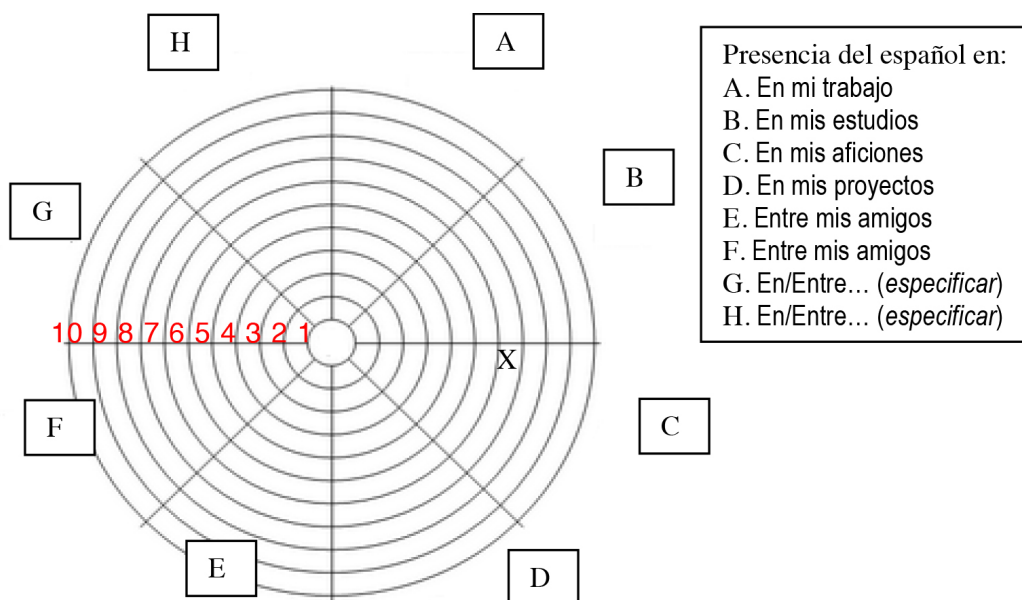
PORQUE...

- ¿Cuáles de todos estos elementos te parecen más importantes para ganar la partida del español? Habla con tus compañeros.

ACTIVIDAD 2: JUGAR Y APRENDER NO PUEDEN RESULTAR UNA OBLIGACIÓN²⁰

a) Visualiza la presencia que tiene el español en tu vida actual. Para cada franja del círculo siguiente, marca con una cruz, la posición –de 1 a 10– que ocupa el español en las facetas (A-H) de tu vida.

Escala: 1, mínima presencia; 10, máxima presencia



- Une todas las cruces que hayas hecho en el círculo. Pega después tu dibujo en una pared del aula. Pide al compañero que haya pegado su dibujo junto al tuyo que te explique por qué ha dado esa puntuación a cada zona del círculo. Luego comenta al resto de la clase lo que has averiguado de tu compañero.

ALUMNO: *Georgina me comenta que apenas usa el español en su trabajo...*

TRANSMITIR LO DICHO POR OTRAS PERSONAS

Me dice / ha dicho que... / Me comenta / ha comentado que... / Me explica / ha explicado que... + indicativo

b) Vuelve a coger tu gráfico y une con una línea todas las cruces que has hecho. Reflexiona y saca tus propias conclusiones:

¿Te ha salido un círculo bastante grande? ¿Uno muy pequeño o con una forma extraña? ¿Qué interpretación puedes hacer del resultado?

¿El español se aproxima más a las zonas de obligación (trabajo, estudios) o la zona de aficiones y relaciones? Coméntalo con tu compañero.

c) ¿Qué puedes hacer durante el curso para “expandir” ese círculo, es decir, para ampliar la presencia que el español tiene en tu vida, especialmente hacia la zona de tus aficiones o relaciones? Piensa en ello y diseña un plan para ello. Firmalo y ponlo en marcha durante este curso.

²⁰ Esta actividad está inspirada en la herramienta de *coaching* “la rueda de la vida”.

Mi plan para expandir durante el curso la presencia del español en mi vida

- *En el área de los estudios y/o trabajo voy a...*
- *En el área de mi vida diaria voy a...*
- *En el área de mis aficiones voy a...*
- *En el área de mis relaciones personales voy a...*
- *En el área de mis aficiones voy a...*



ACTIVIDAD 3: PARA JUGAR DE MANERA EFICAZ, ES IMPORTANTE SABER POR QUÉ SE JUEGA

a) Lee cómo explica esta persona sus motivaciones para estudiar español. ¿Con cuál de las siguientes “razones” para estudiar lenguas puedes relacionar su comentario?

Aprender lenguas extranjeras favorece:

- la movilidad;
- el desarrollo y la satisfacción personal;
- la comprensión de otras realidades culturales;
 - el empleo;
 - el desarrollo profesional;
- la convivencia y la ciudadanía.

Estudio español porque sé que me va a hacer más libre. Si me fijo en un mapa, me doy cuenta de lo pequeño que es mi país, Gran Bretaña, en relación con el resto del mundo. Si me fijo en el tamaño de América Latina, con Dios sabe, unos veinte países, me doy cuenta de que con el español puedo estar por todos ellos. Eso es una enorme ventaja, sobre todo si pienso que alguien que ahora está a mi lado, aquí en mi país, si no aprende lenguas, va a tener que estar aquí siempre trabajando el resto de su vida. Por eso estudiar español para mí es como una liberación.²¹

b) ¿Y tú? ¿Por qué aprendes español? Busca tres argumentos distintos que te sirvan para explicar tus motivaciones para estudiar español. Luego revisalos e intenta sintetizarlos en una frase.

EXPRESAR CAUSA

Porque / Debido a que / Ya que / Puesto que...+ indicativo

c) Cuando termines compara tus argumentos con los de tu compañero. ¿Habéis identificado más motivaciones para estudiar español y que añadir al listado anterior?

- Añadid al listado anterior cuatro argumentos más, dos que aportéis vosotros, otros dos que podáis localizar en la web del proyecto 700 razones para aprender lenguas.

d) Entre toda la clase haced vuestra “nube de razones para conquistar el español”. Cada uno de vosotros inserta en el gráfico la palabra que sintetiza sus motivaciones para aprender español. ¡Fíjate si algún compañero ya ha escrito alguna para no repetirlas!

e) Busca en Internet una aplicación para personalizar el diseño de esa “la nube de razones” de tu español.

- Imprime el resultado y guárdalo junto a tu libro o cuaderno de español.
- Revisa su contenido de vez en cuando para recordar, qué motivaciones te han impulsado este año a la conquista del español. Piensa en ello, para seguir adelante, o encontrar apoyo en momentos de desánimo.



²¹ Traducción adaptada de la intervención de un participante del estudio *Seven hundred reasons for studying languages*, realizado por Angela Gallagher-Brett. Portal de Internet: <https://www.llas.ac.uk/700reasons>

TAREA FINAL: AMPLÍA TU TABLERO DE JUEGO PARA TU ESPAÑOL

a) Para jugar de manera eficaz a “La conquista del español” te va a resultar útil ampliar tu tablero de juego.

- Hasta ahora, te has movido en las dos primeras casillas de este tablero. Para esas casillas (1 y 2) completa dónde, cuándo y con quién estás en contacto con el español.

1.	2.	3.	4.
La clase de español	El taller “La conquista del español		
DÓNDE:	DÓNDE:	DÓNDE:	DÓNDE:
CUÁNDO:	CUÁNDO:	CUÁNDO:	CUÁNDO:
CON QUIÉN:	CON QUIÉN:	CON QUIÉN:	CON QUIÉN:

5.	6.	7.	8.
DÓNDE:	DÓNDE:	DÓNDE:	DÓNDE:
CUÁNDO:	CUÁNDO:	CUÁNDO:	CUÁNDO:
CON QUIÉN:	CON QUIÉN:	CON QUIÉN:	CON QUIÉN:

9.	10.	11.	12.
DÓNDE:	DÓNDE:	DÓNDE:	DÓNDE:
CUÁNDO:	CUÁNDO:	CUÁNDO:	CUÁNDO:
CON QUIÉN:	CON QUIÉN:	CON QUIÉN:	CON QUIÉN:

b) ¡Anímate a seguir poniendo casillas en tu tablero! Piensa en lugares de tu entorno o de tu comunidad donde podrías estar en contacto con el español y usarlo fuera de clase. ¿Cuáles te podrían resultar más atractivos?

- Elige algunos de los que aparecen a continuación o añade otros y completa tu tablero.

- Cines donde pongan películas en español
- Salas donde escuchar música en español
- Exposiciones de artistas del mundo hispano
- Conferencias en español
- Centros sociales y asociaciones culturales relacionadas con el mundo hispano
- Organismos oficiales (embajadas, consulados) o instituciones internacionales
- Organizaciones No Gubernamentales

PROPONER Y SUGERIR

¿Te parece una buena idea que... + subjuntivo?

¿No te apetecerá / apetecería... /

Cómo ves / verías + infinitivo?

¿Y si + imperfecto de subjuntivo?

- ¿Quién ha añadido más casillas a su tablero? ¿Quién ha incluido la casilla más atractiva?

- Busca en la clase a compañeros que quieran acompañarte a inaugurar alguna de las casillas de tu tablero. Queda con ellos para ir a ese lugar y concreta la actividad que vais a realizar juntos. Apunta el día y dónde vais a ir.

ALUMNO A: *¿Te parece una buena idea que una vez a la semana vayamos a ver una película en español?*

ALUMNO B: *Por mí, perfecto. Hay un cine cerca de la universidad donde ponen películas en versión original.*

- Al final de este curso habrás tenido que transitar por todas las casillas de este tablero.

REBOBINANDO SOBRE LA SESIÓN

1. Pensar en el aprendizaje del español como un juego, ¿te ha servido para reflexionar sobre los elementos que te pueden ayudar a ser un jugador más eficaz? ¿Qué elementos del "juego del español" crees que son más importantes a la hora de jugar?
2. ¿Crees que el espacio que ahora ocupa el español en tu vida es suficiente para ayudarte a conseguir los objetivos que quieres alcanzar este curso con tu español? ¿Crees que necesitas "expandir" su presencia? ¿A qué te has comprometido en el plan de la actividad 2?
3. ¿Qué has aprendido en la clase sobre las motivaciones para aprender lenguas extranjeras y español en particular? ¿Crees que es importante pensar en ellas cuando se está aprendiendo una lengua o cuando surge alguna dificultad de aprendizaje? ¿Por qué?
4. ¿Para qué vas a utilizar durante este curso "la nube de razones para conquistar el español" que has elaborado en la actividad 3? ¿Crees que te puede resultar útil en algún momento especial? ¿Por qué?
5. Piensa en el tablero que has diseñado en la tarea final. ¿Qué vas a hacer durante este curso para ampliar las oportunidades para estar en contacto con el español y con tus compañeros dentro y fuera del aula? ¿Qué vas a hacer para haber transitado por todas las casillas de ese tablero al final del curso?
6. ¿Te ha servido esta sesión para convertirte en un mejor jugador de español? ¿Por qué? Recuerda de esta sesión que...

Para jugar de manera eficaz tengo que saber y recordar por qué estoy jugando y por qué quiero jugar y actuar en consecuencia. En el aprendizaje, también.

JOSÉ MARÍA RODRÍGUEZ SANTOS
INSTITUTO DE IDIOMAS MODERNOS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS (MADRID)
INTEGRACIÓN AFECTIVA Y EFECTIVA DE LA TECNOLOGÍA
EN LOS CURSOS DE ELE Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

BIODATA

JOSÉ MARÍA RODRÍGUEZ SANTOS es Doctor en Lingüística por la Universidad Autónoma de Madrid y Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Valladolid. Sus principales áreas de investigación son la Pragmática y la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. Trabaja como profesor de español como lengua extranjera en el Instituto de Idiomas Modernos de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. También es profesor del Máster de Didáctica del español como segunda lengua en la Universidad de La Rioja, donde imparte un módulo dedicado a la integración de los dispositivos móviles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Imparte otras formaciones de profesores de ELE como el curso Docente 2.0 organizado por la Universidad de La Rioja y el Instituto Cervantes. Por último, actualmente es responsable de proyectos digitales en la Editorial Edinumen, donde también colabora con el Departamento de Formación en el Programa de Desarrollo Profesional para profesores de español.

RESUMEN

El empleo de recursos tecnológicos en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera no es algo que podamos catalogar como novedoso. El cambio social provocado por el uso generalizado de la denominada Web 2.0 y de las redes sociales, por ejemplo, gracias al acceso cada vez más fácil a un dispositivo con conexión a Internet, ha visto su reflejo en el ámbito educativo, aunque su ritmo de integración es bastante más lento. Sin embargo, al igual que en cualquier otro proceso de aprendizaje, es importante tener en cuenta la atención a los factores afectivos. En este trabajo trataremos de evidenciar algunos de ellos y propondremos unos ejemplos de su tratamiento a través del uso de herramientas y técnicas que nos permitan una integración más efectiva de dichas herramientas tecnológicas tanto dentro como fuera del aula.

PALABRAS CLAVE: afectividad, ELE, TIC, gamificación

ABSTRACT

The use of technological resources in the teaching and learning of foreign languages is not something that can be classified as innovative. The social change caused by the massive use of the so-called Web 2.0 and the social networking sites - for instance, thanks to the increasingly ease access to an Internet-enabled device - has been reflected in the education field, although its pace of integration is considerably slower. However, as with any other learning process it is important to take into account the affective factors. In this paper we will try to highlight some of them, and we will suggest some examples of their treatment through the use of tools and techniques that allow us a more efficient integration of such technological tools both inside and outside the classroom.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el inicio de la aplicación de la tecnología en el aprendizaje de lenguas, allá por los años 70 con el desarrollo de la ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador), los esfuerzos parecen haberse centrado en la introducción de la tecnología en el aula más que en el desarrollo de modelos pedagógicos que la integrasen como una herramienta para flexibilizar y personalizar el proceso de aprendizaje. Así, desde el desarrollo de las *teaching machines* y los laboratorios de idiomas basados fundamentalmente en las teorías conductistas de Skinner -y tan denostados e infrautilizados hoy en día- hasta las últimas tendencias en *mobile learning* o aprendizaje móvil nos encontramos con dispositivos de diferente naturaleza dentro del aula: proyectores, pizarras interactivas digitales, salas con ordenadores de sobremesa, aulas con portátiles y periféricos inalámbricos, tabletas o teléfonos móviles.

Si nos centramos en el *mobile learning*, cabría definirlo como “una metodología de enseñanza y aprendizaje que se vale del uso de pequeños dispositivos transportables como teléfonos móviles, tabletas, PDA, PocketPC, iPod y cualquier otro dispositivo inalámbrico que tenga alguna forma de conectividad inalámbrica” (Santiago *et al.*, 2015). Tiene como característica fundamental favorecer un aprendizaje personalizado en cualquier lugar y en cualquier momento, lo cual estaría muy relacionada con el denominado *u-learning* o aprendizaje ubicuo. Dentro de él se plantean diferentes modelos centrados en el dispositivo que se va a utilizar como el BYOD (*Bring Your Own Device*) o el Modelo único. El primero insta a que los estudiantes lleven al aula su propio dispositivo, frente al segundo que propone que sea el centro educativo el que provea a los estudiantes de un dispositivo que, por cuestiones de economía y seguridad, suele ser el mismo. De cada uno de ellos se podrían especificar tanto las ventajas como los inconvenientes asociados²².

Sin embargo, ante todos estos esfuerzos por introducir la tecnología en el aula, durante muchos años, han quedado pendientes algunas preguntas fundamentales: para qué y cómo.

Parece lógico pensar que la tecnología ha de servir para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes más allá de ser un mero testigo del cambio de formato de los recursos que utilizamos dentro del aula. Sobre todo porque en el diseño de contenidos y actividades para su acceso a través de dispositivos móviles, por ejemplo, se han de tener en cuenta unos factores que hacen que no se pueda producir simplemente una digitalización de actividades tradicionales, sino que es necesario llevar a cabo una adaptación.

²² Veáse <http://www.theflippedclassroom.es/wp-content/uploads/2014/09/6-byod.001.jpg>

2. ENTRE EL PROFESOR ANALÓGICO Y EL DIGITAL

Veamos entonces algunos datos sobre el uso e integración de la tecnología por parte del profesorado de español. Estos han sido recogidos a través de una encuesta en línea (ver Anexo 1) que no pretende más que presentar una tendencia a partir de las 435 respuestas recibidas. Dejamos la puerta abierta a un estudio con el que obtener datos mucho más amplios para poder emitir una descripción más precisa del estado actual de la competencia docente en un entorno digitalizado como el actual y proponer acciones que ayuden a mejorar la calidad de la enseñanza.

Estas encuestas²³ anónimas recogen que una amplia mayoría, el 88%, utiliza la tecnología en sus cursos frente a un 12% que responde no hacerlo (ver Figura 1).



Figura 1

A su vez, de este 12% que se declara como no usuario de la tecnología, dice no serlo porque “no sabe por dónde empezar” el 43%, “no tiene tiempo” el 28%, “le parece demasiado complejo” y ya tiene suficiente con las clases presenciales un 22% o, simplemente, “no le gusta” el 7% (ver Figura 2).

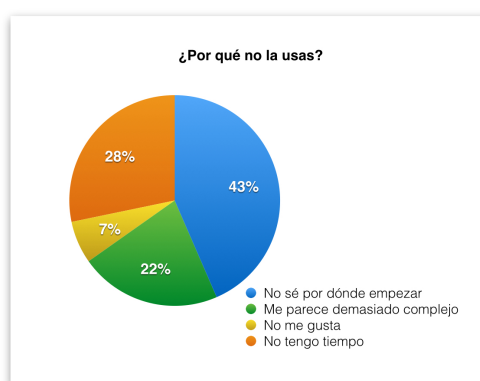


Figura 2

²³ Datos obtenidos a partir de las 435 respuestas recibidas. Fecha de consulta de datos: 21 de mayo de 2015.

En cuanto al 88% que sí la utiliza, ante la pregunta sobre el nivel de dominio en el que considera encontrarse según la escala establecida por Mandinach y Cline (1993), el 21% se ubica en el nivel "supervivencia", el 42% en el nivel "dominio", el 19% en el nivel "impacto" y el 18% en el nivel "innovación" (ver Figura 3).

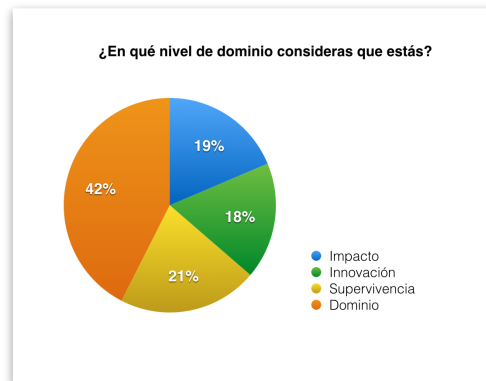


Figura 3

Observamos, por tanto, que existe una aceptación generalizada de la tecnología entre estos docentes pero al mismo tiempo una mayoría de esos profesores que dicen usarla se encuentra en los niveles más bajos de dominio. Sin embargo, lo que resulta todavía más sorprendente es que ante la cuestión sobre si llevan a cabo cursos *blended* o semipresenciales el 42,3% de los encuestados, es decir, casi la mitad, no saben qué es esto. Otro 42,3% declara no hacerlo. Y un 15,4% dice que aplica este modelo semipresencial. (ver Figura 4)

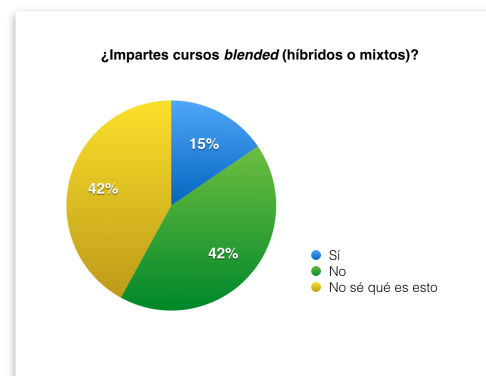


Figura 4

Quizá, tal tendencia se deba a que el empleo de la tecnología en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas se ha visto reducido durante los últimos 20 años a un simple cambio de formato del material que tradicionalmente se ha usado. Sin duda, tan solo este uso ya aporta la ventaja de poder disponer de manera inmediata de todo tipo de contenido multimedia: textos, audios, imágenes, vídeos... Este paso de lo analógico a lo digital dentro de la clase ha favorecido en muchos casos un aumento en la interacción entre los estudiantes gracias al atractivo de estas experiencias multimedia. Podríamos

decir que la variedad de *input* como pretexto o disparador de la interacción es más rico, variado y actualizado, por lo que adaptarlo a los intereses de los estudiantes no requiere un trabajo tan exhaustivo para el profesor en cuanto a la creación de materiales. Pero llegados a este punto comenzamos a ver la necesidad de un cambio de rol por parte del profesor, haciendo que en su labor se incluya la curación de contenidos, lo cual requiere el dominio de varias de las competencias digitales, ante la inmensa e incontrolada información que circula por la Red.

Podríamos definir este nuevo rol del curador de contenidos o *content curator* como el de alguien que selecciona, presenta y comparte información. Este proceso permite que el estudiante obtenga una muestra fiable de material y fuentes en las que basarse para continuar con la búsqueda y selección de más contenidos que le permitan aprender de una manera autónoma y crear una opinión crítica sobre el tema que se esté tratando.

Otro planteamiento frente al uso de la tecnología es el que trata de ampliar los espacios de aprendizaje y fomentar la autonomía del aprendiente. Dentro de este planteamiento cabe destacar modelos como el *blended learning* o aprendizaje híbrido o mixto, y en los últimos tiempos, el modelo de *flipped learning* o aprendizaje al revés que se enmarca dentro del anterior. En estos modelos se combinan sesiones presenciales con otras a distancia. En función de la metodología que apliquemos, los roles del profesor y del estudiante variarán, si bien parece haber cierto consenso en la idea de que el profesor tiende a modificar su rol, pasando de ser la fuente de conocimiento a un orientador y facilitador del aprendizaje. Por su parte, el estudiante ha de pasar de un estado más pasivo y consumidor de contenidos a otro más activo en el que se produzca una combinación de consumo y producción, siempre adaptado a sus necesidades comunicativas e intereses.

En cualquiera de los casos, es importante destacar que la tecnología por sí sola nunca va a provocar este aprendizaje sin un planteamiento pedagógico sólido detrás que tenga en cuenta, entre otros, los factores afectivos que subyacen en cualquier proceso de aprendizaje. El uso de la tecnología requiere la aplicación de otras técnicas con el objetivo de motivar e implicar al estudiante frente a un sistema donde las interacciones se producen de forma diferente y donde las consecuencias de aquello que decimos o escribimos permanecen con una visibilidad mucho mayor que en esa comunicación convencional del aula. Sobre todo en esos modelos híbridos donde el estudiante tiene que enfrentarse a un ecosistema digital es donde más necesario se antoja tener en cuenta todos estos factores que se han mostrado como determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Combatir el aburrimiento, captar la atención de los estudiantes en un entorno tan susceptible de distracciones e implicarles en la realización de actividades de aprendizaje necesita un análisis previo y un diseño instructivo que permita aprovechar al máximo las ventajas que nos brinda la tecnología al servicio de la educación. El diseño instructivo se entiende como “el sistema integral de planificación de la enseñanza, en el cual se estructuran los diversos elementos que intervienen en el proceso. Todo diseño instructivo se fundamenta en una o varias teorías del aprendizaje” (Santillana, 1991:169), de entre las cuales actualmente destacarían el construccionismo y el conectivismo.

3. NUEVOS ESTUDIANTES, NUEVOS PROFESORES

El concepto de *nativo digital* introducido por Prensky (2011) parece cuestionarse hoy en día debido a la evolución que se ha producido en el ámbito tecnológico y que ha demostrado, en su aplicación a la educación, que cualquiera de los agentes que participe en el proceso necesita un entrenamiento previo para conocer el entorno en el que se desenvolverá y las posibilidades que le ofrece. Esto es más palpable aún cuando nos referimos a los *inmigrantes digitales*, siguiendo la terminología del mismo autor.

Existe una tendencia tecnofóbica en una parte de los profesores, por la cual se percibe el uso de la tecnología como un esfuerzo que requiere demasiado tiempo de formación y puesta en marcha para algo que en términos de adecuación a sus actuales objetivos no parece demasiado rentable. Quizá sea una idea infundada, en cierto modo, por un acercamiento equivocado al uso de la tecnología, donde se pretende asumir y adoptar aquellas ideas de los profesores más experimentados en su utilización, por sesiones de formación en las que la tecnología es el elemento de captación de la atención únicamente, o porque los objetivos establecidos por el centro o sistema educativo están simplemente desfasados respecto a las necesidades reales de los estudiantes. En cualquier caso, lo que sí parece muy importante para mitigar esta tendencia -cada vez menor- es poner énfasis en la creación de entornos virtuales de aprendizaje donde el estudiante y el docente vean reforzada la sensación de control sobre aquello que hagan, para lo cual una adecuada formación práctica del profesorado y el uso de una plataforma parecen presentarse como necesidades más que como opciones, con independencia del tipo de plataforma que sea.

Dar por hecho que un estudiante usará en el ámbito educativo aquello que utiliza en su vida privada es un riesgo que puede dar al traste con nuestro diseño del curso. La motivación en el uso de estas herramientas en uno u otro ámbito es diferente, por lo que es imprescindible favorecer que en su vida educativa el estudiante encuentre esa motivación para interactuar y producir contenidos útiles dentro de una comunidad de aprendizaje. De ahí la importancia del diseño instructivo, para que ese ecosistema digital que diseñemos sea intuitivo, fácil de usar y, sobre todo, que responda a unos objetivos de aprendizaje. Si tomamos como muestra, en este caso para la formación de profesorado, el *Programa de Desarrollo Profesional para profesores de español* (<http://profele.es>), vemos cómo el curso se diseñó siguiendo una distribución por módulos que se iban habilitando mensualmente, de modo que los participantes ya eran conocedores de la secuencia. Cada uno de estos módulos estaba formado por:

- Un *podcast* introductorio en el que se conversaba con los ponentes como forma de introducir el tema tratado.
- Un vídeo de desarrollo de esa introducción con algunos ejemplos.
- Un artículo de los propios ponentes, donde ofrecer un mayor nivel de detalle y una bibliografía especializada.

- Un test de autoevaluación como forma de comprobar la comprensión de todo lo anterior.

- Actividades de foro con instrucciones claras sobre lo necesario para su consecución y una ampliación de documentación a partir de enlaces a entradas de blog o artículos públicos de la Red cuyo objetivo era favorecer que los estudiantes profundizasen, compartiesen sus experiencias, investigaciones, trabajos, materiales e ideas y comentasen las de sus compañeros para construir esa gran comunidad de aprendizaje que ha terminado por ser PDP.

- Y, finalmente, un encuentro en vivo a través de *Google Hangouts* con los ponentes en los que responder a dudas y otro tipo de consultas realizadas en las principales redes sociales por parte de los participantes del curso.

Además de estos módulos temáticos, se habilitaron en la plataforma otros contenidos informativos y foros donde cualquiera podía iniciar conversaciones con otros compañeros y compartir o preguntar sobre diferentes asuntos relacionados con los presentados durante el desarrollo del curso. Y se dotó a este espacio de elementos de gamificación, que veremos más adelante, con el propósito de ofrecer un reconocimiento de participación, una orientación sobre el punto dentro del itinerario en el cual se encontraban o una valoración de sus aportaciones por parte de otros participantes.

Para orientar a todos aquellos que accedieron se pusieron a su disposición enlaces directos a la información principal del curso como los temas que se iban a tratar, la certificación que la Universidad de La Rioja ofrecía a la finalización o los resúmenes biográficos de los ponentes, por ejemplo. Y, por supuesto, las etiquetas con las que se podía interactuar a través de las redes sociales, donde se propusieron también otro tipo de actividades.

Con la creación de estos itinerarios, toda la documentación proporcionada puntualmente y, sobre todo, la colaboración entre todos los agentes implicados -organizadores, participantes y dinamizadores-, incluso aquellos que tenían menos experiencia en el uso de la tecnología para su propia formación continua descubrieron una nueva vía, sencilla y asistida, de incorporar la tecnología a los procesos de enseñanza/aprendizaje. Un espacio virtual de interacción, colaboración y enriquecimiento en constante crecimiento. En definitiva, un proyecto motivador necesario en el ámbito del español como lengua extranjera tal y como describen muchos de los participantes²⁴.

Es importante tener en cuenta que la competencia digital personal y profesional no necesariamente confluyen. Es decir, en nuestra vida privada hacemos uso de la tecnología adaptándola a las necesidades que tenemos que satisfacer. Y estas no tienen por qué tener una relación directa con las necesidades que podemos tener en nuestra vida profesional. Un ejemplo muy claro es el tipo de herramientas que usamos para uno y otro ámbito: redes sociales, sistemas de gestión de contenidos (CMS) o de aprendizaje (LMS),

²⁴ Ver <https://www.symbaloo.com/mix/pdp14>, donde se recogen las opiniones de los participantes a través de los proyectos finales realizados.

blog, correo electrónico, sistemas de mensajería instantánea, etc. Seguramente todos reconoceremos que no utilizamos de igual modo todas estas herramientas en uno y otro contexto. Incluso es posible que hagamos hasta una selección por ámbitos.

4. LA RED Y LA IDENTIDAD DIGITAL

Como exponíamos anteriormente, una de las posibilidades que nos ofrece la tecnología es la de utilizarla para que los estudiantes interactúen y generen contenido, y para ello resulta fundamental el desarrollo de la web social. Por otra parte, este desarrollo ha revelado la importancia de la identidad digital como eje sobre el que se sustentan las relaciones virtuales y que puede afectar a la identidad global de la persona. La identidad digital es lo que decimos de nosotros mismos en la Red y, lo que es más importante, lo que la Red dice de nosotros. Por esta razón, en nuestro intento de integrarlas dentro del diseño de un curso podemos encontrarnos con cierta resistencia por parte de los estudiantes a usar sus perfiles personales en alguna de estas redes, ya que cabe la posibilidad -que ya he podido experimentar en algunos de mis cursos- de que estos estudiantes se muestren reacios a mezclar ese plano académico con su ámbito privado. Ante estas situaciones no existe una solución única y hay que negociar con los estudiantes qué redes se van a utilizar y cómo se van a usar. En el caso de mis estudiantes de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, por ejemplo, el uso que se hace de las redes sociales es grupal. Es decir, cada grupo de trabajo tiene un perfil creado desde cero en las redes que hayamos negociado como apropiadas para su uso durante el curso. En ellas, la interacción se hace de forma individual pero a través de estas cuentas únicas para cada grupo, de modo que nadie vea afectada su imagen por el uso de perfiles personales. Esto hace que la amenaza sea mucho menor hacia esa imagen que ya tienen formada en las redes y, por lo tanto, que se reduzca la posibilidad de rechazo o resistencia por su parte.

Recordemos que la identidad digital no tiene por qué ser coincidente con la identidad fuera de la Red, o que es posible tener diferentes identidades dentro de una misma red social. Las posibilidades de conexión que nos ofrece Internet hacen que esta imagen se trabaje de forma diferente ante el gigantesco escaparate que se nos brinda, también gracias a las innumerables posibilidades de adaptarla a nuestros intereses, ya que podemos utilizar esta identidad digital para el ámbito profesional exclusivamente, para el personal o para una combinación de ambos, con todos sus matices. Y esta identidad podrá ser más o menos fiel a nuestra realidad y a nuestra identidad global. No son pocos los casos en los que podemos encontrar cómo la imagen que una persona moldea y proyecta en la Red tiene poco o nada que ver con la realidad, bien porque se produce un exceso en el intento de ganarse la consideración por parte de la comunidad o bien porque la falta de presencia en la Red le otorgue menos prestigio e importancia del que realmente tiene en otros contextos profesionales o personales pero fuera de Internet. Incluso podríamos hablar de identidades digitales falsas, en cuanto a que no representan en verdad a la persona que hay detrás de esos perfiles.

En cualquier caso, la identidad digital se construye a partir de tres grandes factores (Magro, 2014):

1. El contenido generado por uno mismo.
2. El contenido generado por terceros y recogido por cada uno a través de software que nos permite compartirlo.
3. El contenido resultante de las relaciones con los demás y lo que estos dicen de nosotros. Este concepto enlaza directamente con eso que señalábamos anteriormente acerca de la competencia digital personal y profesional en cuanto a que a mayor competencia digital, mayores posibilidades de control sobre la identidad digital. Veremos a continuación cómo el empleo de algunos elementos procedentes de los juegos pueden contribuir a la generación de esta identidad digital como, por ejemplo, las insignias para la difusión de nuestros logros o el avatar como reflejo de nuestra identidad digital.

Desde el punto de vista del aprendizaje de una segunda lengua, tanto la producción como el consumo de contenidos multimedia tienen una relación directa con el desarrollo de diferentes competencias y destrezas: lectura de textos, visionado de vídeos o escucha de audios y actividades de comprensión; distribución de objetos de aprendizaje digitales; actividades posibilitadoras para la realización de un proyecto basadas en la búsqueda de información a partir de la interacción con otros hablantes; tareas colaborativas basadas en la elaboración de documentos en la nube, wikis o foros; o realización de diarios de aprendizaje, por poner algunos ejemplos. Sin embargo, los profesores tenemos que ser conscientes de las implicaciones que tiene la actividad de nuestros estudiantes en la Red y las consecuencias que se podrían derivar de ellas. Este tipo de entrenamiento al que nos referíamos forma parte del proceso educativo general, y el tipo de actividades que les propongamos debe ayudarles a construir una identidad digital que puedan ir alimentando posteriormente de forma autónoma. En definitiva, se trata también de trabajar en su Entorno Personal de Aprendizaje (PLE en su acrónimo inglés). Para la consecución de este fin, podremos aplicar diferentes teorías de aprendizaje y modelos pedagógicos, pero el primer paso será el de construir como docentes nuestra propia identidad y trabajar sobre nuestro propio EPA (Entorno Personal de Aprendizaje); o la evolución de este, que sería la RPA (Red Personal de Aprendizaje). De otro modo, no resultará muy eficaz tratar de introducir la tecnología en nuestras clases sin antes haber experimentado personalmente con ellas, tal y como ya señalaba Fernando Trujillo en el citado *Programa de Desarrollo Profesional para profesores de español*.

5. CÓMO FAVORECER ESA IMPLICACIÓN DENTRO Y FUERA DEL AULA CON AYUDA DE LA TECNOLOGÍA

Regresando al punto de origen, veamos ahora algún ejemplo -hay multitud de ellos- sobre cómo aplicar el potencial de la tecnología dentro y fuera del aula favoreciendo la atención a esos factores afectivos a los que hemos aludido como el control, la identidad, la implicación y, en definitiva, la motivación. Para ello, tomaremos como referencia los dos tipos de espacios de los que venimos hablando: el aula presencial y los espacios virtuales.

Dentro del aula presencial, una de las actividades que utilizo en mis cursos, con estudiantes de niveles B1 y B2, es aquella en la que creo una lista de reproducción en Youtube o Spotify de manera gratuita e invito a mis estudiantes a escuchar cada una de las melodías seleccionadas. Esta escucha tiene como objetivo la generación en cada uno de ellos de *imágenes mentales* (Stevick, 1986). Para evitar que lo lingüístico influya sobre estas imágenes mentales, selecciono temas completos o extractos en los que no haya letra y tan solo se escuche la música. Estas listas de reproducción están formadas por diferentes estilos musicales como el rock, la música clásica, diferentes tipos de los denominados ritmos latinos, bandas sonoras de películas de género épico o de aventuras y terror, así como de música asiática. La forma de escuchar estas canciones es con una luz tenue y con los ojos cerrados, tratando de que cada uno pueda concentrarse en lo que escucha y en lo que su cerebro produce mientras dura cada melodía. Después de cada fragmento, los estudiantes tienen que anotar aquellas palabras que tienen relación con lo que han visualizado para, posteriormente, compartir y contrastar con sus compañeros esas ideas y explicar el porqué de esas palabras, así como una descripción más detallada de aquello que han visualizado durante la escucha. La implicación generada en este tipo de actividades, que facilita la predisposición de los alumnos a comunicarse, viene provocada en gran medida gracias al lenguaje universal que representa la música y que puede aparecer vinculada tanto con experiencias vitales como con recuerdos y exponentes culturales y sociales.

Más allá de los límites espaciales y temporales del aula, donde la tecnología se presenta como esa potente herramienta para el aprendizaje, contamos también con técnicas que nos ayudan, por ejemplo, a mitigar la sensación de soledad y aburrimiento que puede experimentar un estudiante frente a su pantalla. De entre todas ellas, destacamos aquí la gamificación, definida como una "técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer la experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos." (Foncubierta y Rodríguez Santos, 2014:2)

La conexión de la gamificación con el componente emocional es amplia, ya que esta busca captar la atención del estudiante para implicarle en un proceso de aprendizaje a partir de las emociones que genera la sensación de juego. Algunos de los factores afectivos que podemos estimular a través de esta técnica serían:

- La dependencia positiva en aquellas dinámicas del juego que implican cooperación. De este modo, a través de las dinámicas de grupo, que Dörnyei y Murphey (2003) sitúan en el centro de la enseñanza afectiva, se favorece la sensación de pertenencia y, por tanto, un elemento de motivación intrínseca.
- La curiosidad, que nos empuja a explorar y descubrir cosas nuevas, y que podemos favorecer a través de los enigmas y la narración. Estas dinámicas alimentan el uso de la imaginación y la atención del estudiante, fundamentales en el proceso de aprendizaje (Mora, 2013).

- La autoimagen, que tan importante es en la motivación del estudiante de cara a favorecer su participación activa (Dörnyei & Ushioda, 2009), y que podemos ver cómo se materializa en el mundo del juego a través del avatar. La función del avatar puede ser múltiple, ya que por una parte puede servir como personalización estética, convirtiéndose en su representación. También como *alter ego* del estudiante en ese mundo recreado, donde la tolerancia al error es mayor ya que aumentan las posibilidades de rectificación y el impacto sobre la imagen real disminuye. Otro de los elementos que ayudan a reforzar esta imagen propia es el logro, cuya representación material podría ser la insignia o emblema. La consecución de un objetivo común reconocido dentro de un grupo y la entrega de un objeto que pueda ser compartido y visible para el resto de miembros de ese grupo refuerza la autoestima y la motivación a seguir para conseguir alcanzar otros objetivos fijados.

- Autonomía. Al igual que indicábamos que la creación de un entorno virtual familiar y unos agentes participantes entrenados favorecían la sensación de control sobre lo que se proporcionaba digitalmente y los objetivos de ello, en la gamificación existen elementos que cumplen la misma función cuando se aplica esta técnica. Las barras de progreso son un ejemplo. Indican al estudiante en qué punto del proceso se encuentra, ayudándolo a tomar conciencia de aquello que tiene que hacer para la consecución de esos logros de los que anteriormente hablábamos y empujándolo hacia una participación activa, que es en definitiva lo que perseguimos al gamificar una tarea de aprendizaje.

Para esos mismos estudiantes de niveles B1 y B2 a los que me he referido a lo largo de este trabajo, la forma de aplicar esta técnica se realiza a través de la plataforma Moodle de la propia universidad. En el trabajo por proyectos que se lleva a cabo, esta plataforma se utiliza como una de las herramientas tecnológicas del curso a partir de la cual los estudiantes acceden a las instrucciones para cada uno de los retos que deben completar, a foros para la consulta de dudas y organización de las tareas que tiene que realizar, y a las insignias que acreditan que el reto ha sido superado satisfactoriamente una vez que sus actividades han sido calificadas.

En el caso de la formación de profesorado, como señalábamos antes, tomaremos de nuevo como ejemplo la experiencia del *Programa de Desarrollo Profesional para profesores de español*, que representa además la primera plataforma gamificada conocida hasta la fecha de su puesta en marcha en noviembre de 2014 para este contexto concreto de la formación de profesores de español como lengua extranjera. En dicho programa, además de la propia pedagogía narrativa (Acaso, 2012) presente en la ubicación de los mecanismos de aprendizaje desde la propia participación del asistente y en la presentación de diferentes módulos integrados con coherencia dentro de las pautas del propio aprendizaje experiencial, se incluían elementos procedentes del juego tales como:

- La barra de progreso que mostraba a los participantes el punto en el que se encontraban dentro de su camino hacia la consecución de la misión que representaba la finalización del curso.

- Las insignias o emblemas, que eran de diferente tipo: aquellas que se conseguían por cada módulo completado a través de la interacción con otros participantes; y las que se concedían a través de Twitter como reconocimiento por los aportes a la comunidad que se realizaban en este medio. Estos elementos de motivación extrínseca, cuestionados en ocasiones, ayudaban a reforzar la imagen de quienes la conseguían haciendo florecer a su vez una motivación intrínseca para seguir aprendiendo, compartiendo y relacionándose con otros colegas de profesión. Como cualquier otro componente del juego relacionado con la motivación extrínseca, su transformación en un elemento de motivación intrínseca depende más de los objetivos fijados en torno a ellos y de cómo se le presenten al estudiante que del componente en sí mismo.

- Los puntos, presentes en los foros. Cada participante podía otorgar puntos dentro de una escala simple de entre 1 y 10 a cada intervención dentro de un foro. De este modo, la propia comunidad se autorregula, concediendo mayor prestigio a aquellos estudiantes cuyas aportaciones son consideradas de mayor valor. Contribuyen, por tanto, a que cada participante busque la utilidad de aquello que comparte en beneficio de la comunidad al completo y no tan solo a una participación vaga como respuesta a una instrucción previamente dada.

Como vemos, la gamificación, entendida como técnica que toma componentes del juego y su pensamiento, no es algo exclusivo del medio digital ya que puede ser aplicada igualmente en cualquier tipo de actividad de aprendizaje analógica. Sin embargo, de nuevo el uso de la tecnología como medio para gamificar hace que los espacios de aprendizaje se amplíen y que la capacidad de atracción e implicación sea potencialmente mayor, sobre todo por la analogía que se puede establecer con respecto a los videojuegos, cuyo éxito es hoy por hoy indiscutible.

CONCLUSIÓN

A través de este breve recorrido hemos indicado cómo la integración de herramientas tecnológicas es un tema que ha sido ampliamente tratado en los últimos años, tanto para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera como para la formación del profesorado de segundas lenguas. En este tratamiento, muchas veces el foco se ha puesto principalmente en las propias herramientas más que en cómo y para qué usarlas; y, consecuencia de ello, podemos observar cómo los centros se han llenado de aparatos de todo tipo cuyo potencial no ha sido explotado. En general, podemos diferenciar dos ámbitos de aplicación de estas herramientas: dentro y fuera del aula. Dentro de ella, la posibilidad de disponer de una fuente ilimitada de recursos multimedia ha sido uno de los principales usos. Fuera de ella ha habido un predominio de utilización como sistema para la distribución de contenidos y, en menor medida, para la interacción por parte de los participantes.

Por otro lado, el vertiginoso desarrollo de la tecnología y su amplio uso por una mayoría de la población nos ha descubierto que existen consecuencias derivadas de todas esas interacciones virtuales que se llevan a cabo cada minuto. Por ello, incidir sobre la correcta gestión de la identidad digital de nuestros estudiantes parece convertirse en la actualidad

en algo indisociable del propio uso de la Web 2.0 o de las redes sociales. Como docentes, debemos reflexionar y analizar este aspecto en el diseño de actividades y cursos que se desarrollen en este tipo de entornos. El propio término 'identidad' nos conduce a pensar en la afectividad, que se ha revelado como uno de los ejes en torno a los cuales giran las propuestas didácticas más actuales. Estos factores afectivos no solo se han de tener en cuenta en los contextos de presencialidad, sino que también es importante que estén presentes en los entornos virtuales donde se produce interacción y aprendizaje. Una de las técnicas de las que más se ha hablado en los últimos años es la gamificación, la cual no resulta demasiado lejana para los profesores de segundas lenguas debido al uso desde hace décadas de los juegos en el aula. Lo interesante es ver cómo la tecnología nos permite trabajarla y trasladar ese componente afectivo al entorno virtual sobre el que se desarrollen nuestras actividades de aprendizaje.

En definitiva: exploremos las posibilidades tecnológicas como una herramienta más, pero de gran importancia en la actualidad; experimentemos con ellas antes de tratar de incluirlas en nuestros cursos; y adaptemos todo aquello que necesitemos para que la pedagogía sea el motor del cambio por encima de modas o tendencias interesadas.

BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M. (2012). *Pedagogías Invisibles*. Madrid: La Catarata.

Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.

<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2009-dornyei-mm.pdf>

Foncubierta, J.M. (2013). Imágenes mentales y visualización: "Ejercicios para el desarrollo de algunas estrategias", en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(36).

Foncubierta, J.M. y Rodríguez Santos, J.M. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de ELE*. 13/03/2015. Disponible en la web:

https://www.academia.edu/9753254/Did%C3%A1ctica_de_la_gamificaci%C3%B3n_en_la_clase_de_ELE

Mandinach, E. y Cline, H. (1993). *Classroom Dynamics: Implementing a Technology-Based Learning Environment*. Routledge. Traducido y adaptado por theflippedclassroom.es

<http://www.theflippedclassroom.es/confianza-y-seguridad-del-profesor-en-el-uso-de-la-tecnologia/>

Magro, C. (2014). Identidad Digital. 16/03/2015, de medium.com Disponible en la web:

https://medium.com/@c_magro/identidad-digital-8d492a2f3d60

Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial, Madrid.

Prensky, M. (2011) *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Ediciones SM.

Santiago, R., Trabeldo, S., Kamijo, M. y Fernández, A. (2015). *Mobile Learning*. DigitalText.

Santillana (1991). *Tecnología de la Educación*. Madrid: Santillana.

Stevick, E. (1986). *Images and options in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stevick, E. (1975). *Alienation as a Factor in the Learning of Foreign Languages*. Presentado en el Annual Meeting of the American Council on the Teaching of Foreign Languages. (Washington, Noy.- 27' ---30, 1975). Disponible en la web:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED113979.pdf>

Entre el profesor analógico y el profesor digital

*Obligatorio

1. **¿Utilizas la tecnología en tus cursos? ***

Aplicaciones, Redes Sociales, plataformas, la nube...
Marca solo un óvalo.

- Sí *Pasa a la pregunta 3.*
 No

2. **¿Por qué no la usas?**

Marca solo un óvalo.

- No me gusta. *Pasa a la pregunta 7.*
 No tengo tiempo. *Pasa a la pregunta 7.*
 No sé por dónde empezar. *Pasa a la pregunta 7.*
 Me parece demasiado complejo y ya tengo suficiente con las clases presenciales. *Pasa a la pregunta 7.*

3. **¿En qué nivel de dominio consideras que estás?**

Clasificación según Ellen Mandinach y Hugh Cline en su libro, "Aula Dinámica: Implementación de un entorno de aprendizaje basado en la tecnología", traducido por www.theflippedclassroom.es
Marca solo un óvalo.

- Supervivencia, hay un exceso de recursos y tiendo a usar muy poco la tecnología.
 Dominio, uso la tecnología a diario y ya he comenzado a cambiar mi didáctica y a sacar ideas para la tecnología que conozco.
 Impacto, utilizo también la tecnología para centrarme más en el estudiante y promuevo el trabajo cooperativo con actividades en línea.
 Innovación, la uso constantemente y la modifico y adapto para mejorar el proceso de aprendizaje.

4. **¿Qué tipo de contenidos utilizas?**

Marca solo un óvalo.

- Creados por terceros, de libre distribución.
 Creados por mí.
 Creados por una editorial.
 Una combinación de los anteriores.

5. **¿Utilizas alguna LMS para organizar el contenido y las actividades?**

LMS = Learning Management System o Plataforma de Gestión del Aprendizaje
Marca solo un óvalo.

- Sí, la de mi centro. *Pasa a la pregunta 7.*
- Sí, una creada/configurada por mí. *Pasa a la pregunta 7.*
- No, no uso ninguna. *Pasa a la pregunta 6.*
- Sí, de una editorial. *Pasa a la pregunta 7.*

6. **¿Qué utilizas fundamentalmente para distribuirlos?**

Marca solo un óvalo.

- Nube (Dropbox, Google Drive, Evernote...)
- Un blog.
- Correo electrónico.
- Otro:

7. **¿Usas la gamificación en tus cursos? ***

Marca solo un óvalo.

- No sé qué es eso.
- Sé lo que es, pero no cómo ponerlo en práctica.
- Sí, de forma habitual.
- No, pero ya lo tengo planeado.

8. **¿Impartes cursos blended? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí. *Deja de rellenar este formulario.*
- No.
- No sé qué es esto.

9. **¿Te gustaría hacer cursos blended?**

Marca solo un óvalo.

- Sí, ya lo estoy preparando.
- Sí, pero me faltan recursos (medios y/o tiempo)
- No, no me interesa esta modalidad.