Una aplicación de la enseñanza afectiva: las estaciones de aprendizaje

Sonia Espiñeira Caderno
Instituto Cervantes de Varsovia

El objetivo principal de este taller fue presentar el método *Aprendizaje en estaciones* como una herramienta a disposición del profesor para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera con alumnos adultos.

En primer lugar definimos qué es el *Aprendizaje en estaciones*, algo que era absolutamente imprescindible, ya que en el campo del español como lengua extranjera podemos decir que muy pocos son los que se han ocupado de este tema. Por esta razón se considera que es un tema ajeno y desconocido en este campo y de ahí el valor de tratarlo.

En la primera parte incluimos los elementos que constituyen un *circuito de aprendizaje*, nombre adoptado del lenguaje deportivo para definir la forma de organización de los materiales en una clase diseñada según el *Aprendizaje en estaciones*. El conocimiento y familiarización con estos elementos nos ayuda a entender mejor en qué consiste el trabajo en *estaciones de aprendizaje* y consecuentemente el tema desarrollado.

Una vez que tuvimos una idea más o menos clara del tema ofrecimos una panorámica general del marco teórico en el que se sitúa el *Aprendizaje en estaciones*: sus orígenes y principios teóricos en los que se basa.

A continuación nos centramos en la dimensión afectiva del *Aprendizaje en estaciones* e hicimos una exposición de cómo con este método podemos enriquecer nuestro aprendizaje utilizando los sentidos y las emociones y a través de la concienciación del alumno de la importancia de la autonomía de aprendizaje, para que la desarrolle y de este modo disponga de una herramienta didáctica más con la que enfrentarse al reto de aprender.

Terminamos con una aplicación didáctica concreta en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera con alumnos adultos. A este respecto recordamos que existen numerosas muestras de la aplicación del *Aprendizaje en estaciones* en la escuela primaria y secundaria, pero no así en la enseñanza no obligatoria con alumnos adultos, hecho que dificulta el uso del *Aprendizaje en estaciones* con este tipo de alumnado.

Compartimos la experiencia de un *circuito de aprendizaje* concreto que se puso en práctica e integró en varios cursos de nivel avanzado del Instituto Cervantes de Varsovia y los resultados obtenidos a través de encuestas a los alumnos y de nuestras observaciones en el aula.

A partir de estos datos expusimos las conclusiones más importantes a las que hemos llegado y que nos permiten mostrar los aspectos positivos y negativos de la incorporación de esta herramienta a la enseñanza del español como lengua extranjera con alumnos adultos.

Tras la participación en el taller pasamos una encuesta de evaluación entre los participantes para que pudieran valorar desde un punto de vista didáctico, la idea presentada. Estos datos formarán parte importante del proyecto de memoria fin de master de la Universidad Antonio de Nebrija en el que se enmarca el tema tratado.

ASELE. Actas XVI (2005). SONIA ESPIÑEIRA CADERNO. Una aplicación de la enseñanza afectiva: las esta...
Centro Virtual Cervantes

1. El Aprendizaje en estaciones

El *Aprendizaje en estaciones* es un método pedagógico no específico de la enseñanza de lenguas que surgió de la preocupación de los profesores de que los modelos tradicionales de aprendizaje en el aula se basaran en la colocación frente al docente, alimentaran la competencia en vez de la cooperación y favorecieran a los alumnos pertenecientes a la mayoría. Lo que define a esta forma de aprendizaje es el uso sistemático y esmeradamente planificado de unos procedimientos docentes basados en lo que a continuación pasamos a describir: *las estaciones de aprendizaje.*

1.1. *Las* estaciones de aprendizaje: *definición*

La idea principal del *Aprendizaje en estaciones* consiste en que los estudiantes realicen una unidad didáctica completa o bien sólo una parte, repartida en diferentes *estaciones* de trabajo. Es decir, el profesor reparte todos los contenidos de una unidad en pequeños fragmentos que quedan a disposición de los alumnos en las diferentes *estaciones*. En lugar de ir introduciendo el material de forma progresiva y gradual, el alumno encuentra a su disposición la oferta completa de actividades que conforman la unidad didáctica desde que comienza la sesión.

Las *estaciones* son lugares físicos en los que el estudiante se encuentra con una actividad determinada que ha de realizar, bien de forma individual, en pareja o en grupo. Se trata, por tanto, de una oferta de varias actividades que el estudiante ha de ir realizando según sus posibilidades, gustos e intereses.

El conjunto de todas las *estaciones* dispuestas en el aula puede tomar el nombre de un *recorrido de aprendizaje* o *circuito de aprendizaje*. Estamos ante un camino, al final del cual, el alumno tiene que haber creado su propio conocimiento a través de su trabajo. Se trata de alcanzar un determinado objetivo de aprendizaje, paso a paso, o *estación* tras *estación.*

No todos los materiales se adaptan al nivel general de la clase sino que están pensados para abarcar todos los niveles que conviven en un grupo y según este criterio nos encontraremos con *estaciones* más complejas para los alumnos más aventajados y *estaciones* adecuadas al nivel, para la mayoría de los integrantes del grupo. Directamente relacionado con esta característica podemos diferenciar entre dos tipos de *circuitos de aprendizaje: abiertos*, en los que coexisten *estaciones* de paso obligatorio con otras libres, y *cerrados*, en los que el alumno esta "obligado" a pasar por todas las *estaciones.*

1.2. *Elementos de un* circuito de aprendizaje

Para poder comprender qué es el *Aprendizaje en estaciones* hemos de tener claro cómo se lleva a cabo en el aula y para ello resulta imprescindible conocer los elementos que conforman un *circuito de aprendizaje:*

a. Las *estaciones*. Cuando hablamos de *estaciones* nos referimos a lugares físicos (mesas, sillas, esquinas, etc.) situados en el aula en los que el estudiante se encuentra con una actividad determinada que ha de realizar, bien de forma individual o en pareja.
b. Un tema común para todas las *estaciones*, que puede ser un tema gramatical, un tema relacionado con la sociedad, la cultura, la historia, la geografía del mundo hispano, todos los contenidos tratados en una lección, una canción, una película, etc. Este tema es abordado de forma diferente en cada *estación* con el fin de que tengamos la oportunidad de utilizar todos nuestros sentidos y podamos percibir las cosas de maneras diferentes. También nos permite aportar nuestros puntos de vista sobre la cuestión tratada y conocer los puntos de vista de

ASELE. Actas XVI (2005). SONIA ESPIÑEIRA CADERNO. Una aplicación de la enseñanza afectiva: las esta...
Centro Virtual Cervantes

otros. La forma de trabajar en *estaciones* nos lleva a desarrollar distintas habilidades además de reforzar los conocimientos.

c. Una estación, un tema diferente. Es decir, que también existe la posibilidad de presentar diferentes temas en las diferentes *estaciones*, en las que los estudiantes trabajarán e irán construyendo su propio conocimiento sobre los asuntos tratados. Puede existir un hilo conductor entre los mismos o puede tratarse de cuestiones absolutamente independientes.
d. Una hoja de autocontrol u hoja de ruta, en la que el estudiante por un lado, tendrá información sobre los contenidos de cada *estación* y al mismo tiempo dispondrá de las instrucciones necesarias sobre lo que ha de hacer en la misma. Por otro lado, también podrá anotar, al término del trabajo en cada *estación*, que ya ha pasado por ella, así como otros comentarios sobre los contenidos, procedimientos, dificultades, opinión personal y una autoevaluación de su trabajo en parámetros de qué, cuánto y cómo trabajó con los contenidos presentados en esa *estación*. Además podrá llevar un autocontrol de qué *estaciones* ha visitado y cuáles no. En esta hoja podemos incluir más datos informativos como el tipo de agrupamiento, la destreza que predomina, la temporalización, la conexión que pueda existir con alguna *estación* anterior o posterior, si se trata de una *estación* obligatoria u optativa, en el caso de *circuitos abiertos* y toda aquella información que el profesor considere necesaria.
e. Una hoja de control general, en la que al final de cada *estación* tendrá que marcar que ya ha pasado por ella. Esta hoja de control general estará situada bien en la *estación* 0 o *estación* central o bien en cada una de las *estaciones*. Su función es la de informar a los demás alumnos quién ha pasado por qué *estación*, para fomentar así la colaboración entre compañeros y en caso de necesitarlo, poder acudir en busca de ayuda a alguna de las personas, que ya hayan realizado el trabajo dispuesto en la *estación* correspondiente.
f. La *estación* 0 o *estación central* es la *estación* en la que el alumno encontrará la hoja de control general, en la que ha de anotar su paso por las diferentes *estaciones*, así como hojas de soluciones, en las que aparecerán las soluciones a muchas de las actividades dispuestas en las *estaciones* y que servirán al alumno para autocorregirse. Asimismo podrá encontrar también un diccionario del que podrá servirse para consultar cualquier palabra.
g. La *estación* de descanso, que es una *estación* especial, que incluye una actividad en la que la exigencia intelectual es menor y que ha de servir bien al descanso o bien para hacer tiempo, cuando todas las *estaciones* se encuentren ocupadas o tan sólo la *estación* por la que al alumno, en ese momento concreto, le interese pasar.
h. El póster de ruta o mapa de orientación, que puede ser un papel A3 situado en dos o tres lugares de la clase, que contiene una descripción clara de cuantas *estaciones* hay, su nombre, el tipo de agrupamiento y la destreza que predomina. La función de este póster es la de orientar al alumno.
i. Todas las clases terminan con una retroalimentación entre alumnos y profesor, que puede tener forma de *estación* final obligatoria y conjunta o bien cualquier otra forma de evaluación final: un test, un trabajo escrito, una conclusión, una ronda de preguntas, un póster o la consecución de un objetivo final oral.

2. *Orígenes* del Aprendizaje en estaciones

El *Aprendizaje en estaciones* se desarrolló en un principio en la escuela primaria para trabajar de una manera individual y diferenciada con niños especialmente dotados. Más tarde, a comienzos

ASELE. Actas XVI (2005). SONIA ESPIÑEIRA CADERNO. Una aplicación de la enseñanza afectiva: las esta...
Centro Virtual Cervantes

del siglo pasado, pedagogos reformadores de la enseñanza tradicional como María Montessori, Peter Petersen, Hugo Gauding o Celestin Freinet adoptaron esta idea y la llevaron a sus clases. Estos pedagogos daban gran importancia a cuatro aspectos principales de la enseñanza en los que se basa la idea del *Aprendizaje en estaciones*: la creación de un espacio nuevo y motivador, la elaboración de materiales de autoaprendizaje, aprender con todos los sentidos y un cambio en la concepción de los papeles alumno-profesor. Sobre estos cuatro pilares fue desarrollándose este nuevo método.

La pedagoga italiana Montessori hablaba de dos elementos esenciales en cuanto a la educación: la actividad de los sentidos o «sensibilidad» y la actividad del movimiento, o «movilidad».

«El mundo no es conocido únicamente a través de los sentidos, sino también por el movimiento, por la relación entre el cuerpo y el espacio », Yaglis, (2005, pág. 20-21).

El movimiento juega un papel importante en el *Aprendizaje en estaciones*, ya que los alumnos han de desplazarse durante la clase de una *estación* a otra, lo cual activa el riego sanguíneo entre los dos hemisferios cerebrales permitiendo una mejora del rendimiento intelectual y del aprendizaje.

La concepción montessoriana del conocimiento no es únicamente sensualista: la actividad espiritual tiene la primacía pues, sin ella, los sentidos se volverían inútiles. A esto hemos de añadir dos factores que condicionan todo conocimiento: el externo o atracción del material que se ofrece y el interno, o la disposición del espíritu hacia el objeto. Estos factores serían los que justifican la necesidad de que los materiales dispuestos en las *estaciones* tengan que ser atractivos, aparte de muchos otros que describiremos en el capítulo de aplicación didáctica.

A partir del año 1952 y apoyándose en la dinámica de los llamados «circuitos deportivos » desarrollada en Inglaterra por Morgan y Adamson, el *Aprendizaje en estaciones* fue evolucionando hasta llegar a la segunda mitad de los años 70 durante los cuales el *Aprendizaje en estaciones* se llevó y adaptó a la enseñanza en Secundaria de diferentes asignaturas, tal y como se conoce y practica hoy en día.

Otro de los autores que han contribuido a otorgar al *Aprendizaje en estaciones* las bases teóricas sobre el aprendizaje ha sido Frederic Vester y los resultados obtenidos en sus investigaciones sobre como funciona nuestro cerebro. Tanto es así, que los descubrimientos de la Neurobiología al ponerse al servicio de la didáctica han dado como resultado el nacimiento de una nueva ciencia, la «Neurodidáctica». Una de las tesis que defiende este investigador y sobre la que se ha apoyado el desarrollo del *Aprendizaje en estaciones* ha sido la siguiente:

«Den Lernstoff über möglichst viele Einganskanäle anbieten, einprägen und verarbeiten. Je mehr Wahrnehmungsfelder im Gehirn beteiligt sind, desto mehr Assoziationsmöglichkeiten für das tiefere Verständnis werden vorgefunden, desto grösser werden Aufmerksamkeit und Lernmotivation, und desto eher findet man die gelernte Information wieder, wenn man sie braucht», Vester, (1978pág. 199).

(La traducción es nuestra: Vester declara que hay que ofrecer, memorizar y trabajar los contenidos a través de tantos canales de entrada como sea posible. Ya que cuantos más campos de percepción de nuestro cerebro participen y tengan lugar más posibilidades de asociación para la comprensión profunda, mayores serán la atención y la motivación para aprender, y antes encontraremos la información aprendida cuando la necesitemos.). Lo que este autor defiende y se ha tomado para el *Aprendizaje en estaciones* es la asociación directa que existe entre el modo en el que percibimos, recibimos y asimilamos la información de nuestro entorno y la memorización de la misma. Según Vester se debería aspirar a un trabajo con los contenidos por parte del alumno lo más activo posible, ya que de este modo conseguiríamos la mayor cantidad posible de conexiones de la nueva información y con los dos hemisferios cerebrales, tanto el izquierdo o lógico, como el derecho o creativo.

ASELE. Actas XVI (2005). SONIA ESPIÑEIRA CADERNO. Una aplicación de la enseñanza afectiva: las esta...
Centro Virtual Cervantes

3. Principios teóricos en los que se basa el trabajo en *estaciones*

El *Aprendizaje en estaciones* es un ejemplo de una teoría de aprendizaje sobre la que se ha construido un método. Estamos ante una teoría que trata tanto las condiciones en las que se produce el aprendizaje, como el proceso. Por esta razón, incide en la naturaleza del entorno físico y humano y en una serie de presupuestos teóricos aplicables a la enseñanza de cualquier materia. No podemos olvidar que el *Aprendizaje en estaciones* asume ciertos presupuestos teóricos que no son privativos de esta disciplina sino que también comparte con otras. Presentamos a continuación una lista de estos presupuestos que aclaran algunos de los puntos mencionados:

- Cada quien aprende de diferente forma (escuchando, viendo, tocando, leyendo, repitiendo, etc.). En las estaciones hay oportunidades de aprender acerca del mismo tema de distintas maneras. Estamos, por tanto, ante un tipo de actividad basada en la atención a los diferentes estilos de aprendizaje.
- Cada quien es responsable de su aprendizaje. El profesor es un guía y apoyo, pero lo que cada persona investiga, hace y dice durante la clase es responsabilidad individual.
- Existe la libertad de que cada quien trabaje a su propio ritmo, que se exprese en la forma con la que se sienta cómodo. Con esto se espera que los alumnos tengan la confianza de expresarse y participar abiertamente, siempre considerando el sentido común y el respeto a los demás.
- Otro aspecto que se promueve es el que cada quien utilice el material que necesite conforme lo requiera. Los alumnos tienen que entender que tener libertad implica ser responsable de esa libertad.
- La colaboración entre los alumnos es muy importante. El poder intercambiar puntos de vista y trabajar conjuntamente nos permite aprender de los demás, conocernos mejor y valorar a otros. Todos somos mejores para algunas cosas que para otras. Al trabajar en *estaciones* se trata de que cada quien descubra sus puntos fuertes y los de los demás.
- Otro principio fundamental del trabajo en *estaciones* es la transformación del espacio físico de la clase. El alumno se mueve libremente por el aula y se dirige a la estación en la que decida trabajar. Se trata de romper con el espacio al que están acostumbrados, por regla general rígido e inamovible.
- Las interacciones que se produzcan entre los participantes han de ser significativas y sobre esta premisa ha de basarse el diseño de las tareas dispuestas en las *estaciones*. No obstante, una actividad que esté diseñada para fomentar este tipo de interacción no garantiza por sí misma que sea utilizada para conseguir esa finalidad.
- Por último añadir la dimensión afectiva en la que se basa el aprendizaje en estaciones. Factores como la motivación, la falta de ansiedad, la autoestima o la falta de estrés constituyen las consecuencias directas de los procedimientos que veremos en el capítulo siguiente.

4. Dimensión afectiva del *Aprendizaje en estaciones*

Cuando llegamos a un aula nos encontramos con alumnos y alumnas que traen consigo toda una serie de características: diferentes experiencias de aprendizaje, diferentes niveles de dominio del idioma, métodos, técnicas y estrategias individuales de estudio y diferentes estilos y ritmos de

ASELE. Actas XVI (2005). SONIA ESPIÑEIRA CADERNO. Una aplicación de la enseñanza afectiva: las esta...
Centro Virtual Cervantes

aprendizaje. Diferentes son también los factores internos que forman parte de la personalidad de los alumnos y la forma que tenemos de vernos a nosotros mismos y de considerar nuestras capacidades. Todas estas características han de tenerse en cuenta puesto que pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje. Se trata de ir por el camino de una enseñanza integral que tenga en cuenta todos estos aspectos, sin olvidar el desarrollo de nuestro cerebro. Relacionado con el desarrollo cerebral e integral encontramos la cita de Gross (1992, pág. 139), citado en Arnold y Brown, 2000, pág. 25) que resume la importancia de dicho desarrollo: «Ahora resulta evidente que se puede estimular y fortalecer el aprendizaje activando una mayor capacidad del cerebro. Podemos acelerar y enriquecer nuestro aprendizaje utilizando los sentidos, las emociones y la imaginación».

A menudo nos encontramos con clases que siguen un plan de actuación lineal y contienen para todos los aprendientes las mismas exigencias, sin prestar ningún tipo de atención a las características propias de los individuos que constituyen nuestros alumnos. En muchas ocasiones tratamos a los estudiantes como figuras, que han de responder a un plan de actuación que hemos preparado y de no hacerlo, nos olvidamos de que tal vez haya fallado el punto de partida, es decir, que no son autómatas que siempre reaccionan como nosotros queremos o nos imaginamos.

El trabajo en *estaciones*, en primer lugar rompe con esa linealidad anteriormente mencionada y se basa en la atención a las diferencias individuales que conviven en el aula, coincidiendo con todos los autores que se han ocupado del tema. A este respecto podemos decir que incluye las siguientes aportaciones fundamentales: desarrollo de la autonomía, la eliminación de la ansiedad, aumento de la motivación basado en la novedad del procedimiento y el interés por el tema, la carga afectiva y vivencial, el valor mnemotécnico, el componente lúdico y el placer, la atención a los diferentes estilos de aprendizaje, la retroalimentación positiva a través de la autoevaluación, el desafío a las creencias y la transformación del espacio físico.

5. Una aplicación didáctica concreta del *Aprendizaje en estaciones:* el circuito «Dalí, ¿genio o provocador?»

Como ya hemos visto a lo largo de este artículo, *el Aprendizaje en estaciones* se adapta a cualquier tema que queramos trabajar siguiendo este patrón de acción. Por esta razón la elección de un tema concreto no ha resultado difícil, ya que se trataba simplemente de conjugar los intereses de los alumnos y ver la forma de integrarlo en el programa general del curso. En este caso concreto optamos por la figura de Dalí y el título propuesto para el *circuito* fue «Dalí, ¿genio o sólo provocador?», que resume a modo de pregunta el objetivo final, a cuya resolución habían de llegar los alumnos.

Se trata de un *circuito* que fue integrado dentro del programa del Instituto Cervantes de Varsovia para el curso C1, es decir, un nivel avanzado. En este curso trabajamos con el manual *Gente 3* y dentro de este manual hay un tema titulado «Gente genial», en el que los alumnos han de manejar referencias de tiempo y de lugar, valorar actividades, biografías y aportaciones históricas, defender los méritos de un personaje, relacionar momentos del pasado y etapas de una vida, dominar recursos para expresar duración y todo ello para ser capaces de defender su opinión sobre si una persona fue o no genial.

5.1. *¿Por qué la elección de Dalí?*

Siempre llama la atención que en los cursos A1, el primer día de clase, al preguntar a los alumnos sobre nombres de españoles famosos mencionen a Dalí, Picasso, Antonio Banderas, Almodó-

ASELE. Actas XVI (2005). SONIA ESPIÑEIRA CADERNO. Una aplicación de la enseñanza afectiva: las esta...
Centro Virtual Cervantes

var o Penélope Cruz entre otros. Pero cuando se les preguntan más datos sobre estos personajes, pocos son los que manejan mucha información sobre su obra, vida y milagros, algo que pasa también con la mayoría de los hablantes de esa lengua. Es ahí donde se crea la necesidad de incluirlos de alguna forma entre los contenidos de un curso, sobre todo, en un nivel avanzado, ya que podemos abarcar y manejar una serie mucho más amplia de datos.

Otro de los factores que hace interesante la elección de este personaje fue el ámbito en el que destacó: la pintura. Pocos son los manuales que se ocupan de esta forma de arte y muchos son los estudiantes que sienten curiosidad por saber y trabajar con muestras de pintura. Evidentemente no es fácil ya que para poder ser capaces de interpretar un cuadro son necesarios toda una serie de conocimientos de los que no siempre disponemos, pero que si nos los aportan, los resultados pueden llegar a ser sorprendentes.

Todas estas razones que nos han movido a elegir el tema «Dalí» se encuentran íntimamente relacionadas con una de las características fundamentales de la mediación postuladas por Feuerstein y revisadas por Williams y Burden (1997, pág. 79), *la finalidad más allá del aquí y ahora* y el concepto de *trascendencia:* «una experiencia de aprendizaje debería producir un aprendizaje que suponga algo más que el comportamiento requerido por la tarea misma. El alumno debería aprender algo más general que el elemento concreto que la tarea enseña». En este caso, y como veremos más adelante, el alumno va a hacerse con información sobre la figura de Dalí, sobre su obra y sobre el arte de interpretar cuadros que podrá aplicar posteriormente a su vida, cuando vaya a algún museo o visite cualquier exposición pictórica.

Por otro lado, el tema «Dalí» en sí se prestaba de forma ideal al trabajo en *estaciones* puesto que estamos ante un tema que se puede dividir en infinidad de subtemas del mismo nivel, es decir, que no tengan que ser trabajados siguiendo un orden estricto, lo cual resulta ideal para el diseño y posterior puesta en práctica de las *estaciones*. En general podemos afirmar que cualquier tema sociocultural, por las mismas razones antes mencionadas, resulta perfecto para el *Aprendizaje en estaciones*.

Por último hemos de mencionar que la integración de contenidos socioculturales, históricos, artísticos y lingüísticos han de presidir nuestra actividad docente, ya que optimizan los resultados finales, algo que constituye el fin primero y último de nuestro trabajo.

5.2. *Breve descripción de las diez* estaciones del circuito: *«Dalí, ¿genio o provocador?»*

Para esta primera experiencia se diseñaron en total diez estaciones de las cuales sólo seis eran obligatorias:

1. La primera estación consistía en ordenar la biografía de Dalí. En esta *estación* tenían la biografía del pintor recortada y desordenada encima de la mesa y de forma individual tenían que ordenarla y después comprobar el resultado a través del texto que tenían encima de la mesa de la *estación 0 o estación central*. El objetivo era que se informaran sobre datos biográficos concretos de la vida de Dalí.
2. La segunda *estación* se titulaba *Dalí en cifras* y en esta mesa tenían una actividad de *multiple choice* con diferentes preguntas sobre datos curiosos de la vida de Dalí y, sobre todo, sobre el tema de los falsos Dalí. Al igual que en la estación anterior, una vez marcadas las posibles respuestas podían encontrar las soluciones en la *estación 0 o estación central.*
3. La tercera estación era un «dominó» de símbolos y elementos de la obra de Dalí. En esta *estación* tenían que trabajar con un compañero y jugar al dominó. Para ello tenían que leer los significados de algunos de los elementos más importantes que aparecen en los cuadros

ASELE. Actas XVI (2005). SONIA ESPIÑEIRA CADERNO. Una aplicación de la enseñanza afectiva: las esta...
Centro Virtual Cervantes

del artista y que constituían sus obsesiones. Una vez finalizado y realizado el dominó tenían una perspectiva de cuáles fueron estas obsesiones y esta información había de ayudarles a enfrentarse a la *estación* número cuatro y número nueve.

4. La cuarta *estación* consistía en elegir una de las seis láminas que tenían sobre la mesa y en pareja comentar e intercambiar interpretaciones de los mismos. Estos comentarios tenían que escribirlos y después podían compararlos con las interpretaciones que él propio Dalí había hecho de estas obras. A continuación podían intercambiar impresiones, diferencias y todo lo que se les ocurriese.
5. La quinta *estación* se titulaba *Objetos surrealistas* y en ella tenían una serie de fotos con algunos de los objetos surrealistas que Dalí diseñó y la descripción de la «chaqueta afrodisíaca» y en base a esta descripción tenían que describir ellos otro de los objetos que tenían en la mesa. El objetivo de esta estación era mostrarles la faceta de diseñador del pintor y el contexto histórico que rodeó a esta actividad que le valió el calificativo de *Avida Dollars* que le otorgó Breton.
6. La sexta *estación* era un puzzle con la obra de Dalí, «Galatea de las esferas». Tenían que hacerlo y una vez hecho tenían que observarlo y clasificarlo en una de las cuatro etapas de su pintura. Para ello disponían de una hoja en la que tenían una pequeña descripción de dichas etapas. Se eligió una obra de sus últimas etapas, del surrealismo atómico para que, una vez más se informaran y porque es muy fácil ver la marca de la misma en el cuadro elegido, gracias a la imagen de Gala que se desintegra en átomos.
7. La séptima *estación* llevaba el nombre de *El cadáver exquisito* y se trataba de entre todos escribir un poema surrealista. Tenían que escribir frases, doblarlas para que el siguiente no mirase lo que el anterior había escrito y al final teníamos un poema surrealista. El diseño de esta estación se basó en la máxima: «la poesía ha de ser escrita por todos y no por uno solo ya que la lectura de los cadáveres provee de una interesante fuente de información para explorar las angustias y anhelos de un grupo, así como puede evidenciar las diferentes perspectivas con las que cada cual asume su papel en el entramado social». En esta *estación* se trataba de experimentar la escritura de un poema surrealista y de conocer algunas de las premisas de este movimiento, así como hacerles ver que todos podemos ser «surrealistas».
8. La octava *estación* consistía en la realización de un collage surrealista. Aquí podían recortar, pegar, dibujar, colorear... y al final teníamos una obra de este movimiento hecha por nosotros mismos y con el mismo objetivo que la *estación* anterior. Esta *estación* cumplía la función de *estación de descanso,* que como ya se ha mencionado anteriormente, incluía una actividad en la que la exigencia intelectual era menor y que había de servir bien al descanso o bien para hacer tiempo, cuando todas las *estaciones* se encontraran ocupadas o tan sólo la *estación* por la que al alumno, en ese momento concreto, le interesase pasar.
9. En la novena estación podían ver un fragmento de *Un perro andaluz*, así como la presentación que el propio Dalí hizo de la película en una entrevista para la televisión. En la hoja de trabajo tenían una descripción de lo que iban a ver en las escenas, pero había once errores que tenían que localizar y corregir. Al final tenían las soluciones en la *estación* 0 o *estación central*. Se trataba de acercar a los alumnos a una de las obras más conocidas del movimiento surrealista y se consideró importante darles la oportunidad de acceder a esta película ya que resulta difícil que alguien de motu propio se acerque a ella.
10. La *estación* número diez era la última estación y aquí teníamos que, en pleno, discutir y llegar a un resultado individual y colectivo sobre la cuestión de partida: «Dalí, ¿genio o sólo

ASELE. Actas XVI (2005). SONIA ESPIÑEIRA CADERNO. Una aplicación de la enseñanza afectiva: las esta...
Centro Virtual Cervantes

provocador?». Se trataba también de desmentir muchas de las acusaciones lanzadas a lo largo de la historia hacia este polémico personaje y para ello se buscaron citas del propio Dalí, en las que se excusaba o aclaraba ciertos temas atribuidos a su persona.

5.3. *Resultados*

Los resultados que se han podido observar, se pueden calificar de satisfactorios, tanto por parte de los alumnos como por parte del profesor. Para poder disponer de información concreta se les entregó una encuesta, en la que podían valorar la experiencia de aprendizaje a la que se habían visto sometidos.

La mayoría valoró el circuito como muy bueno y que gracias a él habían aprendido mucho sobre Dalí. Todos comentaron que se lo habían pasado bien porque «*era muy diferente, nuevo, divertido, original, e interesante; podían trabajar como querían; pudieron aprender sin mucho esfuerzo, provocó una actitud activa y el tiempo pasó muy rápido*». Algunos comentaron que esta clase les había despertado la «necesidad» de leer más cosas sobre Dalí y habría que destacar el siguiente comentario como un reconocimiento a uno de los aspectos más negativos de este método, el trabajo y dedicación que supone la fase de preparación de las actividades, pero que se ve recompensado con observaciones como ésta: «*cuando veo que el profesor ha trabajado duro para preparar las clases, yo quiero también trabajar más como una forma de agradecer*».

En cuanto a las *estaciones*, sus comentarios coinciden plenamente con las observaciones posteriores del profesor, es decir, hay *estaciones* que les resultaron muy difíciles y que habrá que reformar. En general hay que decir que ellos mismos propusieron mejoras muy lógicas y muy bien planteadas y que a pesar de la novedad de la idea, no tuvieron ningún tipo de problema para entender la dinámica y llevar a cabo las actividades propuestas en cada una de las *estaciones*. Hubo un alumno que reconoció como un aspecto muy positivo que: «*podemos tocar cosas, mover y pensar y por eso recordamos más*».

En cuanto a los aspectos negativos la mayoría coincidió en la falta de interacción oral, que había demasiadas *estaciones* en las que no «*se hablaba*» y que al tener una oferta tan amplia, querían hacerlo todo, con lo cual tenían prisa y esto se tradujo, en muchos casos, en falta de concentración. Alguno definió a la independencia como un aspecto negativo pues: «*si tengo mucha independencia cuando estudio no sé qué elegir*».

A la mayoría les gustaría repetir la experiencia, pero coinciden en que es una buena idea para una o dos clases durante el curso, pero no como método a seguir y en este punto coincidimos plenamente con ellos.

6. Conclusiones

Una de las conclusiones más importantes a las que hemos llegado se refiere a la necesidad de defender las técnicas del *Aprendizaje en estaciones* que son efectivas y que armonizan con otras técnicas eficaces en la enseñanza de idiomas. Por esta razón, podemos presentar al nuevo método como un complemento, una herramienta más, de la que podemos echar mano siempre y cuando dispongamos de un número concreto de alumnos, de un aula y un mobiliario que nos lo permitan, así como de tiempo para el diseño y preparación de las *estaciones*, además de un grupo de alumnos abiertos y dispuestos a probar nuevos procedimientos.

También hemos podido observar que la aplicación del *Aprendizaje en estaciones* proporciona a los alumnos muchas posibilidades para que desarrollen todo su potencial. Además del contenido lin-

ASELE. Actas XVI (2005). SONIA ESPIÑEIRA CADERNO. Una aplicación de la enseñanza afectiva: las esta...
Centro Virtual Cervantes

güístico, los alumnos aprenden a responsabilizarse, aprenden las destrezas de negociación y de autoevaluación, todo lo cual conduce a una mayor autoestima y a un mejor conocimiento de sí mismos. Esta herramienta se basa asimismo en una diversificación de objetivos para el aula de idiomas, algo que revierte en beneficio del alumno y de todo el proceso de aprendizaje, como así ha quedado demostrado.

El *Aprendizaje en estaciones* intenta abarcar todos los aspectos que hacen posible la apropiación de una lengua nueva, pero al final se queda en una herramienta más, en un patrón de acción a disposición del profesor que puede romper con la monotonía diaria, ser utilizada para revisar, trabajar un tema de forma multidimensional, desarrollar determinadas habilidades y capacidades, pero resulta casi inimaginable su aplicación diaria en el aula de español como lengua extranjera para adultos.

Este tipo de aprendizaje representa un ejercicio fascinante de cambio de paradigma, ofreciendo otras posibilidades de aprendizaje, lo cual ayuda a los aprendientes a lograr un mejor equilibrio entre los hemisferios derecho e izquierdo. No obstante, los resultados dependen de la atención que se presta a los detalles, de la aplicación rigurosa de los principios, de la preparación meticulosa y de un alto grado de conciencia emocional y de destreza por parte del profesor.

Esperamos con esta breve exposición haber mostrado la utilidad del *Aprendizaje en estaciones*, despertando la curiosidad de aquellos que hasta este momento no habían tenido contacto con este método, y motivado a los profesores a que lo usen en su propio beneficio y en el de sus alumnos.

En definitiva se trataba de dar a conocer el método del *Aprendizaje en estaciones* y de adaptarlo a la enseñanza del español como lengua extranjera con adultos. Creemos haberlo conseguido y además haber contribuido a la difusión del mismo como una herramienta más que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

Bibliografía

ARNOLD, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* Madrid: CUP, 2000.

BAUER, R., *Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen.* Berlín: Cornelssen Scriptor, 1997.

YAGLIS, D., *Montessori. La educación natural y el medio.* Trillas: México D.F, 2005.

RICHARDS, J.C., LOCKHART, C., *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas.* Madrid: CUP, 1998.

VESTER, F., *Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unseren Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns in Stich?:* Deutscher Taschenbuch Verlag, Munich, 1978.

WILLIAMS, M., BURDEN, R.L., *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social,* Madrid, CUP, 1999.

ASELE. Actas XVI (2005). SONIA ESPIÑEIRA CADERNO. Una aplicación de la enseñanza afectiva: las esta...
Centro Virtual Cervantes