Keep calm y disfruta con el español. Estrategias para crear un buen ambiente de aprendizaje en el aula

Azucena Massó Piorno y
Fernando Quintero Álvarez
EDHEC Business School, Faculté Libre de Droit,
IÉSEG School of Management

1. ¿Es posible aprender y divertirse al mismo tiempo?

Nuestra investigación parte de una pregunta básica que como docentes raramente nos hacemos "¿podemos enseñar a nuestros alumnos?" Parece que la respuesta es obvia y que se trata de una cuestión baladí, pero no lo será tanto cuando científicos, estudiosos, maestros, doctores se lo han planteado alguna vez en su vida.

Para responder a esa pregunta y a las que surgen de ella, el qué, el cómo; partimos de nuestra experiencia como docentes en la universidad. Por ello, nos gustaría presentar las experiencias prácticas que hemos llevado a cabo con estudiantes de escuelas de comercio francesas y que, a juicio nuestro, nos han dado un buen resultado.

De ahí que, mediante este taller, deseemos compartir con el público experiencias prácticas implementadas en contextos universitarios que originan un ambiente más propicio para el aprendizaje en el aula, al mismo tiempo que generan una mayor motivación entre los estudiantes, estimulan la sociabilidad y potencian la creatividad.

Creemos también que resulta indispensable prestar atención a la dimensión afectiva y a los estilos cognitivos de los estudiantes a la hora de hacer la programación didáctica. En nuestra experiencia, un alumno motivado se convierte en un factor decisivo, ya que aprende más, anima a los compañeros y se divierte. Como bien decía Benjamin Franklin, "*dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo*".

Por ello, nuestro objetivo se centra en proponer tareas lúdicas e interactivas que capten el interés de los estudiantes, al tiempo que les ayuden a dirigir su propio proceso de aprendizaje y a reflexionar sobre las estrategias necesarias para lograrlo. Igualmente, pretendemos incrementar la interacción de nuestros alumnos, estimular su imaginación y fomentar el trabajo colaborativo.

2. La dimensión afectiva y los estilos de aprendizaje

Como hemos dicho en el apartado anterior y en la línea de investigadores de la dimensión afectiva del enseñanza, como Jane Arnold, estimamos que la atención al dominio afectivo dentro de las clases de lengua conlleva un sinfín de aspectos positivos, tanto en lo académico como en lo personal. Por ello, pensamos que es indispensable

tener en cuenta esta dimensión afectiva a la hora de diseñar la programación didáctica y crear o seleccionar las actividades que realizamos en el aula.

En consecuencia, deseamos presentar algunas de las actividades que hemos creado para llevar esta componente social al aula, atendiendo igualmente a los diferentes estilos cognitivos y potenciando la dimensión afectiva.

La primera actividad que nos gustaría reflejar aquí consiste en una tarea introductoria del curso para realizarse en la primera sesión como presentación. Se puede abordar prácticamente con cualquier estudiante de lengua española, excepto debutantes (a no ser que se quiera recurrir a su lengua materna, lo cual sería posible) puesto que no tienen los recursos lingüísticos necesarios para realizar esta actividad.

En primer lugar, explicamos a los alumnos que vamos a realizar una presentación en la que cada uno se presentará mediante un objeto, una frase, una canción o una imagen. Para que los estudiantes comprendan el sistema, será el profesor el que se presentará primero mediante esos temas. Bajo nuestra experiencia, resulta más enriquecedor hacerlo mediante las cuatro formas, así los estudiantes tendrán más referencias para buscar su "carta de presentación".

En nuestra actividad original y, para dar más contenido lingüístico a la tarea, realmente no es la persona que se presenta la que tiene que exponer los motivos de su elección, sino que juega con el auditorio a que adivinen la razón de su elección. De esta manera, se deja participar a los estudiantes en la presentación de sus compañeros, despierta su curiosidad y permite la búsqueda de puntos comunes y lazos con las personas que van a compartir ese espacio durante la formación.

Por ejemplo, el profesor puede elegir como objeto una brújula y dejar que los estudiantes le hagan preguntas a las que responderá sí o no, según los estudiantes acierten o no los motivos que relacionan ese objeto con su persona. En este caso, podemos imaginar que los alumnos harían preguntas como: "¿te gusta viajar?", "¿haces excursiones en la montaña?..."

Para el buen funcionamiento de esta actividad, resulta necesario insistir a los alumnos en que hagan su elección basándose en aquello que los representa más. Este primer punto sirve también al docente para formarse una primera impresión sobre los estilos cognitivos presentes en su clase. En segundo lugar, se debe dejar a los estudiantes el tiempo necesario para que elijan en conciencia y preparen una pequeña explicación, por si los compañeros no encuentran la solución. Además, se debe insistir en que no sea ni muy fácil ni demasiado complicada la relación entre la "carta de presentación" y la explicación, puesto que puede conllevar la pérdida de curiosidad de los compañeros. En caso de que no encuentren la respuesta, conviene ayudarles con indicios, pistas o flexibilizando las respuestas (que no sean sólo sí o no).

Desde nuestra experiencia personal esta tarea contribuye a la mejor toma de contacto de los estudiantes, para formar un grupo unido y proactivo que convierta el aula

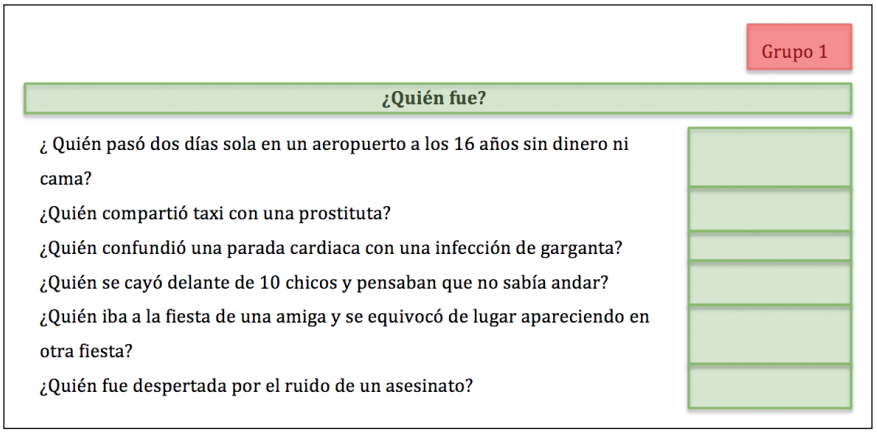
en un mejor medio de aprendizaje. Los alumnos encuentran puntos en común con sus compañeros, aficiones compartidas, filosofías de vida similares. Todo ello puede generar una mayor cordialidad y sociabilidad. Además, el docente puede comenzar a trabajar con los diferentes estilos cognitivos de aprendizaje.

También esta actividad permite crear una sintonía positiva entre el alumnado y el docente, al compartir anécdotas y momentos de su vida. No debemos olvidar que, parafraseando a Confucio, es posible conseguir algo luego de tres horas de pelea, pero es seguro que se podrá conseguir con apenas tres palabras impregnadas de afecto.

La segunda actividad se desarrollaría más avanzado el curso, cuando los estudiantes ya tienen un mayor conocimiento de sus colegas. Esta tarea versa sobre experiencias pasadas de los estudiantes que no conocen los compañeros. Sirve para profundizar más en el conocimiento interpersonal, generar empatía y desarrollar el componente afectivo en el aula. Además, lingüísticamente es una buena actividad para practicar con preguntas y relatos de hechos pasados.

En primer lugar, cada estudiante debe escribir una pequeña historia sobre una experiencia o anécdota original que le ocurrió en el pasado, pero que no sea conocida por sus compañeros. Esto a veces resulta algo complicado, puesto que algunos alumnos son también amigos. En ese caso, solemos pedir a nuestros estudiantes que nos indiquen qué compañeros conocen su anécdota y que sean como mucho dos.

El profesor recoge las historias, las divide en varios grupos (teniendo en cuenta que no estén en el mismo aquellos estudiantes que conocen la anécdota de sus compañeros) y prepara para la clase siguiente un cuadro por grupo con una pregunta sobre la esencia de la historia (como puede observarse en la imagen).



En la clase siguiente el profesor separará a la clase en grupos y dará un cuadro como el anterior a cada grupo, donde figuran preguntas sobre las anécdotas de sus compañeros de grupo. En cada grupo los estudiantes hablarán con sus compañeros para intentar averiguar que historia corresponde a cada alumno y se contarán la anécdota una vez

encuentren al protagonista. Así los alumnos intercambiarán sus historias y al final, en cada grupo conocerán quién es el protagonista de cada una de ellas.

Se recomienda al docente hacer grupos de entre 5 y 8 personas, puesto que con menos no contribuye demasiado a la comunicación entre los estudiantes, y más puede ser algo caótico. El profesor también puede incluir una historia suya en algún grupo para equilibrar el número de estudiantes o introducir una anécdota falsa.

En la segunda fase, los estudiantes cambian de grupo y narran a su nuevo grupo su historia y la que le gustó más del grupo anterior. Para hacer los nuevos grupos de forma rápida, nuestro procedimiento reside en introducir un código de colores en el cuadro donde dice *Grupo 1*. Algunos alumnos tendrán el color rojo, otros azul, verde... dependiendo del número de alumnos. De esta manera, en cada nuevo grupo habrá estudiantes del anterior grupo 1, mezclados con el 2 y el 3...

Al final, pedimos a los estudiantes de estos grupos de colores que escojan la mejor anécdota, la cuenten a la clase entera y expliquen por qué es la que más le ha gustado.

Con estas dos actividades, simplemente queremos demostrar maneras sencillas de introducir el componente social y la dimensión afectiva, al mismo tiempo que practicamos contenidos gramaticales, funcionales o léxicos, que podemos ya haber trabajado, como repaso o como introducción al tema.

3. La motivación y la creación de necesidades

Otro de los aspectos que consideramos fundamental en el aula para potenciar el aprendizaje es la motivación. Desde nuestro punto de vista, la motivación es la gasolina del cerebro, sin ella el cerebro se bloquea, no resulta permeable. Por ello, muchos docentes realizan esfuerzos titánicos para enseñar a sus alumnos, pero consiguen escasos resultados, dado que no están motivados.

Creemos, por tanto, que resulta necesario incluir en la programación actividades que fomenten la motivación de los estudiantes y los predispongan para un mejor proceso de aprendizaje. Así en nuestras clases procuramos introducir actividades que supongan un cambio, una ruptura contra la monotonía, puesto que no hay mejor remedio contra la pérdida de motivación que el dinamismo.

Los alumnos están cada vez más expuestos a fenómenos que distraen su atención, les alejan mentalmente del aula y colaboran a su pérdida de motivación por el proceso de aprendizaje. En nuestra experiencia como docentes siempre hemos luchado para catalizar esas influencias "negativas" y revertirlas hacia el propio proceso de aprendizaje. Queremos decir que la vida personal, extraescolar, las nuevas tecnologías, redes sociales, componentes atmosféricos, etc. pueden convertirse en nuestros aliados si, en lugar de tratar de marginarlos del aula, los incorporamos al proceso de aprendizaje. Aunque el docente pretenda dejar fuera de la clase todos estos componentes, éstos no quedarán aislados del cerebro del estudiante. En ese sentido, abogamos, por ejemplo, por una incorporación de las nuevas

tecnologías y redes sociales en la formación, de manera que constituyan un medio más de motivación para el alumno, al mismo tiempo que intentamos que comprendan que pueden ser una potente herramienta de aprendizaje, si las utilizan adecuadamente.

Por otro lado, se ha hablado mucho del análisis de necesidades, elemento que incorporamos en nuestros cursos en las primeras sesiones para conocer los intereses y voluntades del alumnado. Pero se debería trabajar quizás también con la creación de necesidades. Puesto que no todos nuestros alumnos tienen motivos para incorporarse en el proceso de aprendizaje, nosotros tenemos que preocuparnos de remar contra esa corriente, aportándoles claves, ideas, retos que generen en su mente una nueva necesidad que les predisponga hacia el aprendizaje. Como decía Henry Ford, "si hubiera preguntado a mis clientes qué es lo que necesitaban, me hubieran dicho que un caballo más rápido". Esto no quiere decir que nuestros alumnos no tengan un criterio propio, ni buenas razones en su elección de qué aprender y qué no. Pero muchas veces nos encontramos con estudiantes que por falta de madurez, otros intereses o pasotismo, ven nuestra asignatura como algo innecesario. Y es en estos casos en los que más nos tenemos que esforzar por poner el mecanismo de la motivación en marcha. Hay que darles un motivo.

Así como la creación de nuevas necesidades contribuye a la motivación, tener una clase con alumnos plenamente motivados genera muy buen ambiente de aprendizaje y facilita los procesos de activación de conocimiento. Para lograr este objetivo, solemos introducir en nuestro programa actividades que se nutran del aspecto lúdico y creativo, que desarrollaremos en el siguiente apartado.

4. El aspecto lúdico y creativo

Cuando se habla de aspecto lúdico en las clases, a veces se escuchan voces críticas que dicen que a la escuela o la universidad no se va a jugar. Incluso en ocasiones hemos tenido que oír algún comentario de aquellos alumnos más críticos diciendo: "y pagar lo que pagamos, para venir a clase a hacer esto". Ante estas voces, lo primero que nos gustaría defender es que desarrollar el aspecto lúdico no consiste en jugar, sino en introducir formas de realizar las actividades que comúnmente hacemos, incorporando de alguna manera la diversión en el proceso de aprendizaje. Es decir, el aspecto lúdico no es el fin, sino el medio por el cual agitamos la atención y la motivación de los estudiantes y les damos una razón para implicarse más activamente en el proceso de aprendizaje. En cuanto a los segundos críticos, hay poco que añadir, dado que normalmente en un par de sesiones se dan cuenta de lo rápido que juzgaron, y comprueban que los objetivos van mucho más allá de la mera diversión.

En este sentido, la introducción del componente lúdico no sustituye ni desplaza la adquisición de la competencia gramatical, léxica, funcional o pragmática, sino que pone las vías para que el estudiante llegue más rápido y motivado a ellas.

Como ejemplo, nos gustaría mostrar aquí una actividad que nos presentó ya hace tiempo una buena compañera, Ana Martínez Cobo, y que siempre que hemos llevado al aula nos ha dado excelente resultado. Se trata de una buena actividad de gramática

lúdica y corporal que nosotros denominamos *esclavos de los adverbios*. La utilizamos con aquellos estudiantes con los que acabamos de ver el imperativo, las órdenes y la formación de los adverbios, o queremos repasar algunas de estas competencias.

En primer lugar, se seleccionan dos o tres voluntarios que van a ser los encargados de dar órdenes. El resto de los alumnos tendrán que realizar aquellas acciones que les pidan. Por ello, tendrán que utilizar el imperativo, aunque podemos imaginar también esta actividad con otros mecanismos para dar órdenes. Mientras los dos o tres alumnos salen del aula para pensar órdenes que dar a sus compañeros, el resto de la clase pensará y seleccionará adverbios con los que matizar las órdenes que le den sus compañeros. Así el objetivo de los primeros será adivinar de qué manera sus compañeros cumplen sus órdenes, es decir, que adverbio utilizan. Por poner un ejemplo, imaginemos que los que se han quedado en el aula han seleccionado el adverbio "lentamente". Cuando sus compañeros les den órdenes harán todo lo que le digan lentamente.

La labor del docente en esta actividad principalmente es la de moderar las posibles órdenes, ayudar con el vocabulario y estimular a los estudiantes para la correcta selección de adverbios, en función de la dificultad que quiera imprimir a la actividad.

Por otra parte, el componente creativo también estimula la motivación de los estudiantes en el aula. De ahí que introduzcamos actividades creativas que se acerquen a sus gustos e intereses y supongan en ocasiones un reto que ponga alerta todas sus capacidades, de manera que contribuya más a su aprendizaje.

Por eso, nos gustaría presentar aquí otra de las actividades de creación propia que nos ha dado un excelente resultado cuando la hemos utilizado. El objetivo de este pequeño taller creativo pasa por el uso y reconocimiento de los diferentes estilos de aprendizaje, para terminar poniendo toda la creatividad de los estudiantes al servicio de la elaboración de una pequeña obra de arte simbólica.

En una primera parte, solemos presentar (a no ser que ya se haya hecho antes) la existencia de diferentes estilos de aprendizaje, basándonos en el modelo de programación neurolingüística de Bandler y Grinder. De esta manera hacemos un test a los estudiantes para conocer si los estudiantes son predominantemente visuales, auditivos o kinestésicos, y les explicamos las cualidades de cada uno.

Después, seleccionamos a aquellos estudiantes en los que predomine más la competencia auditiva y los sentamos de espaldas a la pantalla donde se proyectan las imágenes del ordenador y mirando a sus compañeros. Su objetivo será escuchar los sonidos de un cortometraje que vamos a proyectar y observar el comportamiento de sus compañeros. El resto de la clase deberá actuar para representar con mímica, gestos y pequeños sonidos aquello que aparecerá en la pantalla. Hay que hacerles conscientes de que el éxito de los compañeros que están de espaldas a la pantalla depende de su implicación.

A continuación proyectamos el cortometraje "LightHeaded" de Mike Dacko y dejamos que tanto un grupo como el otro hagan su función, animándolos o participan-

do con ellos, si lo consideramos oportuno. Cuando el vídeo termine, preguntaremos a aquellos que no lo han visto, que sólo oyeron y vieron los gestos de sus compañeros, ¿cuál es la historia del cortometraje?, ¿qué ha pasado? ¿dónde?, ¿qué te recuerda la música?... Es decir, animaremos un pequeño debate entre ellos, haciendo hipótesis que incorporen su conocimiento auditivo con las muestras corporales que les han brindado los compañeros. Si vemos que están muy despistados, podemos dejar que los compañeros les ayuden un poco.

En una segunda parte, todos los alumnos verán de forma clásica el cortometraje, anotando aquellas palabras que vengan a su mente después del visionado. Después haremos pequeños grupos, que compartirán su léxico y seleccionarán las mejores palabras o expresiones. Con ellas, de manera libre, utilizando todo lo que tengan a su mano, deben crear una pequeña obra de arte simbólica que refleje el espíritu y la filosofía de ese vocabulario que han extraído y, por tanto, del vídeo. Esta parte puede hacerse en clase o pedirlo para la semana siguiente. Finalmente, cada grupo explicará a sus compañeros su obra y los motivos por los que la han realizado.

Desde nuestro punto de vista, es una actividad bastante formativa, y utiliza no pocos componentes lingüísticos, moviliza una cantidad enorme de vocabulario, pero además contribuye al mejor conocimiento de los alumnos de sí mismos, potencia la motivación y genera una dinámica de buen ambiente.

No nos gustaría terminar este apartado sin presentar efímeramente otras dos formas de motivar a los alumnos e implicarlos en su propio proceso de aprendizaje. La primera de ellas es la personalización de los exámenes y ejercicios; es decir, utilizar a los alumnos de la clase como ejemplo en las frases, anécdotas, historias. Hemos comprobado que cuando introducimos sus nombres e historias en las frases, por ejemplo gramaticales, que queremos trabajar, aumenta el nivel de comprensión del significado y, por tanto, tienen mayor facilidad para la elección de la forma verbal atendiendo al contexto.

En segundo lugar, queremos animar al docente a proponer a los estudiantes la realización de proyectos de elección propia. Esto es, implicar a los alumnos en la creación y el diseño de las actividades que van a realizar. Obviamente, supone una mayor dificultad en la preparación de las clases para el profesor, porque depende de los intereses y gustos del alumnado, pero la implicación en estos proyectos es mucho mayor, porque los estudiantes se sienten protagonistas de su propio proceso formativo.

5. Nuestro papel como docentes

Para terminar este ensayo, nos gustaría extraer algunas de las claves que han venido apareciendo a lo largo de estas líneas de nuestro papel como docentes.

En primer lugar, se debe destacar el papel de los estudiantes como actores, no como meros receptores de información. Los alumnos pueden participar, como hemos querido demostrar, no sólo en su propio proceso de aprendizaje, sino también en el diseño de los mecanismos que activen este proceso. Esto pasa por una responsabilizar al alum-

no de su proceso formativo, su voluntad de aprendizaje es la llave que abre la puerta del conocimiento. Eso implica una responsabilidad y, obviamente, sacrificios. Por tanto, *"si hoy no luchas, mañana no llores"*.

En segundo lugar, el uso de la experiencia personal, tanto del alumnado como del docente, supone un gran desarrollo del componente social y de la dimensión afectiva, que libera a los alumnos de las barreras de la distancia interpersonal y genera lazos que potencian el buen ambiente en el aula. Desde nuestra experiencia, un grupo en el que se llevan bien y se ayudan resulta el medio más adecuado para el aprendizaje.

También debemos hacer conscientes a nuestros alumnos de la necesidad del error. Parafraseando a Wess Roberts, todo aquel que no comete errores es que no está intentándolo lo suficiente. El error es una fuente de oportunidad para el aprendizaje y al éxito sólo se llega mediante sucesivos errores. Tenemos que desterrar de la mente de nuestros alumnos esa ancestral dualidad de éxito o fracaso. Los grandes éxitos se suelen alcanzar a partir de sucesivos fracasos. Así, animamos a utilizar el error de forma pedagógica como uno de los principales medios de aprendizaje.

En cuarto lugar, se ha hecho patente en nuestra sociedad actual la necesidad de introducir cambio y dinamismo en nuestras clases, puesto que el nivel de atención máxima no suele prolongarse nunca más de diez minutos. De esta forma, animamos a los docentes a programar sus tareas a través de microactividades, que cambien de formato, de realización y de resolución para que los estudiantes puedan ir modulando su nivel de atención y que no decaiga durante largas y tediosas actividades.

Nos parece también necesaria la justificación de actividades, porque muchas veces los estudiantes no se implican lo suficiente porque no ven el objetivo o la necesidad de la actividad. Mostrarlo de antemano es darle al alumno la visión de un horizonte al que puedan dirigirse, un horizonte alcanzable y visible.

Por último, deseamos cerrar esta serie de consejos con una frase de Albert Einstein que creemos no necesita más comentarios: "*Yo no enseño a mis alumnos, solo les proporciono las condiciones en las que puedan aprender*".

Nos gustaría concluir con la respuesta de uno de nuestros estudiantes a la pregunta que nos hacíamos al principio de este ensayo: "¿podemos enseñar a nuestros alumnos?". Una respuesta que es previa a la pregunta, puesto que motiva la reflexión y nos sirvió como motivación y acicate para esta investigación.

Después de casi diez años en la enseñanza universitaria en Francia y tres años del estudiante en la escuela de comercio en la que impartimos clase, este alumno anónimo escribió en las evaluaciones de fin de curso de los profesores: "*Por primera vez sentimos que un profesor se preocupa de que aprendamos*". Como docente resulta tremendamente sencillo sucumbir al halago y sentirse orgulloso del trabajo realizado. Pero releyendo una y otra vez la frase la sensación deja de tener ese sabor dulce y se vuelve tremendamente amarga. ¿Estamos haciendo lo posible para que nuestros alumnos aprendan?

¿Utilizamos todos los mecanismos, teorías, metodologías a nuestro alcance para colaborar en la formación de nuestros estudiantes? ¿Cómo es posible que un alumno que se aproxima al ocaso de su formación educativa sienta por primera vez que un profesor se preocupa por su aprendizaje?

Referencias Bibliográficas

ARNOLD, J. (2006): «Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera», *Études de Linguistique Appliquée,* num. 139.

ARNOLD, J. - PUCHTA, H. - RINVOLUCRI, M. (2012): ¡Imagínate...! Imágenes mentales en la *clase de español*. Madrid: SGEL.

BARALO, M. (2000): «El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE», *Carabela*, 47, Madrid: SGEL, 5-36.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya.

ESCOBAR C. Y NUSSBAUM, L. (2010): «Es posible evaluar la interacción oral en el aula», *Monográficos MarcoELE*, num. 10. <http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.escobar-nussbaum.pdf> [Consulta: 03/11/2013].

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2009): «La enseñanza de ELE desde la perspectiva del currículo: logros y retos en la era de la globalización», *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/04_plenaria_01.pdf> [Consulta: 03/11/2013].

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

PINILLA, R. (2000): «El desarrollo de las estrategias de comunicación en los procesos de expresión oral: un recurso para los estudiantes de ELE», *Carabela*, 27, Madrid: SGEL 53-68.

Pinilla, R. (2010): «Tipos de interacción oral y entornos situacionales: una tipología de las actividades de comunicación oral», *Monográficos MarcoELE*, num. 10. <http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.pinilla.pdf> [03/11/2013].

SÁNCHEZ, G. (2010): «Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico», *Suplementos MarcoELE*, num. 11. <http://www.marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf> [03/11/2013].

TARDO, Y. (2005): «Para un enfoque didáctico integral de las estrategias decomunicación oral en la enseñanza de español como lengua extranjera», *RedELE*, num. 3. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72208/00820083000326.pdf?sequence=1> [03/11/2013].

ZANON, J. (1990): «La enseñanza de la comunicación en la clase de español», *Cable, num.5*: 12-19.