# *"¡Ay quién maneja mi barca, que a la deriva me lleva!" La importancia de una buena gestión del aula para ganar en la eurovisión de la docencia*

Alberto Madrona Fernández
Universidade Nova de Lisboa

## A modo de introducción...

Quizá el título del artículo pueda sorprender a buena parte del público joven que lo lea, especialmente si no es español, no tiene una cierta edad y no es fan eurovisivo. No sucederá lo mismo con aquellos seguidores de uno de los más mediáticos concursos musicales del mundo: Eurovisión. En 1983, España envió al festival a la cantante gitana Remedios Maya, precisamente con la canción *¡Ay, quién maneja mi barca!* Que, a pesar de la profesionalidad, experiencia y potente voz de la cantante... quedó en último lugar obteniendo cero puntos. ¡Fracaso estrepitoso! Si Remedios Amaya tenía todos los atributos para alzarse con el éxito, ¿qué falló? Parte de la prensa española lo achacó al hecho de que actuase descalza y con un traje muy poco favorecedor, es decir, a una mala gestión. Llevemos este mismo ejemplo a una clase de lengua. Un profesor formado y experimentado que maneja una barca, leamos, alumnos. Y la lleva a la deriva. ¿Qué falla? En la mayoría de los casos el desconocimiento de la gestión del aula o, en su defecto, el no atribuirle la importancia que tiene.

## 1. La pertinencia de nuestro artículo

Hace ya 21 años, en 1994, Encina Alonso publicaba *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, título, consideramos, básico, para varias generaciones de profesores de ELE y EL2. Dedicaba, en pie de igualdad junto a los temas considerados *clásicos*, como el de la enseñanza de la gramática y del léxico o el de la corrección, programación y planificación, un amplio capítulo a la *importancia del primer día de clase* así como un segundo, de considerable extensión en el conjunto del libro, sobre la *gestión del aula*. Nuestra experiencia, de exactamente 21 años, pues comenzamos la andadura en ELE con aquel libro bajo el brazo, nos ha ido demostrando el porqué de la pertinencia de tratar dichos temas. Earl Stevick (1980: 4) defendía que en un curso de lengua "success depends less on materials, techniques and linguistic analysis and more on what goes on inside and between the people in the classroom". Tessa Woodward (2002: 252) apunta, con mucho tino, en el capítulo *Lo imprevisible de trabajar con personas*: "¡Podemos pasarnos horas y horas planificando y preparando las clases pero hay cosas que no se pueden evitar!". Exactamente por eso, porque trabajamos con personas. De ahí que desde los años 90 haya crecido el interés por las dinámicas de grupo y qué reflejo tienen estas en nuestras clases. Jill Hadfield (1992: 10) se preguntaba (¿retóricamente?): "Why should we pay attention to group processes? Isn't our job simply to teach efficiently? [...] The way the students relate to each other is not

the teacher's business [...]. Howewer, that is not the message I got from the cries of misery from staffrooms all over Britain". De la misma manera, Zoltán Dörnyei y Tim Murphey (2001: 4) defienden que lo que hace que los estudiantes se sientan a gusto en una clase o no "[it] is largely the dynamics of the learner group, its internal characteristics and its evolution over time". No debemos olvidar que entre los miembros de la clase se encuentra, como no podía ser de otra manera, también el profesor, por lo que Woodward (2002: 260) señala: "Todos los profesores hacemos que cualquier actividad tenga un principio y un fin. Pero la forma de llevar a cabo esas actividades puede variar enormemente (...). A esto podríamos llamarlo estilo personal o estilo del profesor".

## 2. ¿Y si comenzamos por el inicio?

Junto a la gestión de las personas, una clase se encuadra en una institución específica, y presenta características particulares de iluminación, ventilación, mobiliario que también deben ser gestionadas por el docente, como subraya Jim Scrivener (2012: 3): "In order to help create the most engaging and useful learning environment, we need to learn new techniques [...] so that they are effective in a classroom environment".

Ya Alonso (1994: 18) subrayaba la evidencia (aunque en múltiples ocasiones no parezca serlo tanto): "Si queremos emprender una labor que tiene mucho de intelectual y también de emocional -el aprendizaje de una lengua- tendremos que asegurarnos previamente de que las necesidades primarias, tales como el sentirse cómodo en el asiento, una buena temperatura de la habitación, el oírse y verse sin dificultad, etc., están cubiertas". Y, consciente de que normalmente en el aula hay bastantes elementos que no se pueden alterar, propone pararse a reflexionar un momento con la siguiente lista en la mano: qué no puedo cambiar, qué puedo añadir y qué puedo eliminar. Quizá la segunda y tercera columna presenten más elementos de los que imaginamos a priori. La misma idea transmiten Dörnyei y Murphey (2001: 76), cuando llaman la atención para todo aquello que sí podríamos modificar, no importa si se trata de cosas pequeñas: "The perception that major physical alteration is impossible in most school settings may be actually true, but if overgeneralised, it keeps teachers from at least changing what they actually *can*[1] change".

Así, partiendo de la idea de que "groups don't operate in vacuum: the setting that the group occupies (i.e. the actual classroom) profoundly influences the ways in which members behaved toward one another" (*íd*.: 74), estos autores pasan revista a aspectos tan esenciales (y tantas veces menospreciados) como la colocación del mobiliario, la temperatura, la luz, la decoración o el uso de la música, centrándose especialmente en el primero. Recuerdan que no existen espacios ideales y que los profesores pueden mudar lo que sí está en sus manos, si reflexionan sobre ello: "While architecturally, teachers are limited as to how much they can change and adjust their classrooms, they are usually free to change the environment significantly through arranging the furniture" (*íd*.: 80).

1. Cursiva en el original.

Un tercer autor que va un poco más allá, con todo un capítulo dedicado al espacio físico, y con algunas técnicas para mejorar el entorno de la clase, es Scrivener (2012: 28-32). Subraya que tampoco se necesita demasiada imaginación para crear cambios en el espacio físico en el que enseñamos. A nuestro entender, una de las ideas más originales, y que valdría la pena probar, es la denominada *cuerda de tender la ropa* (tan simple como una cuerda tendida de pared a pared en la que poder colgar trabajos de los alumnos, objetos que se van a explicar en clase, artículos que nos parezcan interesantes y queramos recomendar...). Sea Scrivener (*íd*.: 32), que Dörnyei y Murphey (2001: 84), traen a colación la importancia que tiene para los estudiantes personalizar los espacios, siendo una de las mejores maneras colgar en las paredes no tanto pósters ya editados como trabajos realizados por ellos mismos.

Los varios autores citados no dejan de llamar la atención, en el ámbito de la gestión del espacio físico, sobre el movimiento de alumnos y del profesor en clase. Respecto a los primeros, Dörnyei y Murphey (*íd*.: 86) proponen una actividad que consiste en que en algún momento tengan que hablar con compañeros que están sentados lejos, porque ven en ellos tres ventajas: a) los obligará a hablar en voz alta y pronunciando correctamente; b) oirán a otros compañeros, manteniéndose siempre en la lengua meta y tomando prestada información de los otros estudiantes; c) se lo pasan pipa. En cuanto a los profesores, Scrivener (2012: 24) propone experimentos, como dar instrucciones desde diferentes partes de la clase u, otro muy interesante, evitar deliberadamente durante toda una lección la parte delantera del aula, para comprobar las reacciones de los estudiantes.

Un último consejo, relacionado con el espacio físico, es que se den clases también al aire libre, lo que Dörnyei y Murphey denominan *salir de la caja*. En su opinión "escaping from your classroom also allows you and your students to understand that you can learn anywhere and any time" (2001: 88). Las actividades que se pueden realizar al aire libre son obviamente aquellas que requieren de más espacio. En Madrona (2015: 172-173) encontramos un ejemplo, *¿Qué te puedo contar de mí?*, basada en una idea de Javier Ávila (U. de Sevilla) y Fernando Rubio (U. de Huelva), con posibles variantes: se llevan a clase pósits (mejor si son de colores diferentes) y se pide a cada estudiante que escriba en el centro, con letras mayúsculas, su nombre. Después, en la esquina superior derecha: un rasgo positivo de su personalidad; en la superior izquierda: una habilidad en el trabajo; en la inferior derecha: una habilidad o talento especial (cocinar, planchar...); en la inferior izquierda: el rasgo físico suyo que más les gusta. Se les pide que se levanten y se paseen en completo silencio, mirando los pósits de los compañeros que se habrán pegado en el pecho; a un gesto del profesor paran y conversan con la(s) persona(s) que tienen al lado. De regreso al aula comentan los rasgos de los compañeros.

## 3. No tengo tiempo para extravagancias... hay un programa para cumplir

Muchos profesores sea aferran a esta ya casi máxima, para no dedicar espacio en sus clases a la gestión. Henri Pena-Ruiz (2005: 18) recuerda que "il importe [...] de distin-

guer l'instruction de ses caricatures habituelles, et notamment de celle qui l'assimile à un bourrage de crâne fait de mémorisation passive de savoirs réduits à de choses dont on s'empare". Y añade: " [l]'exigence de méthode et le souci du travail bien fait [...] ont une portée humaine et morale qui déborde la simple formation intellectuelle" (*íbid*.). No podíamos estar más de acuerdo y, de hecho, pensamos que una buena gestión del aula, prestar atención a esos aspectos humanos y morales mencionados, repercuten en el aprendizaje, pues es un hecho que llevamos años experimentando en nuestras propias clases.

Conviene ahora mencionar a Helena Silva y José Lopes (2015: 100), cuando resumen en pocas palabras parte de lo que llevamos dicho y parte de lo que defenderemos a partir de ahora: "Um clima de sala de aula pode ser descrito como um sistema que compromete quatro grupos de variáveis: o ambiente físico, caraterísticas organizacionais, caraterísticas dos professores e caraterísticas dos alunos. Ou seja, o clima de sala de aula [...] é formado ou trabalhado através das interações entre os alunos e entre os alunos e os professores". Una y otra vez apreciamos que el saber y la afectividad van de la mano. En nuestra opinión, los profesores deberían estar preocupados por transmitir a sus alumnos no cualquier tipo de aprendizaje, sino un aprendizaje significativo, pues como afirman Jorge A. Valadares y Marco A. Moreira (2009: 27): "Uma *aprendizagem global, harmoniosa, transdisciplinar*, em que o conhecimento é encarado nas suas três facetas, *declarativa, procedimental e atitudinal*, deve ser o grande *objectivo* do ensino, uma aprendizagem voltada para a *educação global do ser humano*[2]". Por una razón bastante simple, constatan ellos y compartimos nosotros: "A grande finalidade da aprendizagem formal é que os alunos tirem o máximo partido dela para se integrarem [...] no mundo em geral. [...] Para que essa integração se dê da melhor forma [...] *a aprendizagem deve ir modificando e acrescentando novos significados acerca do mundo e das experiências de vida*" (*íbid*.). Por lo tanto, y a tenor de lo que venimos observando en la literatura de especialidad, "la dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes" (Arnold y Brown 2000: 19).

## 4. Antes incluso de entrar al aula, centrémonos en las personas

Una buena técnica para empezar a poner en práctica esta recomendación es la del portero/cancerbero (*gatekeeper*), relatada por Scrivener (2012: 246), que él relaciona con la pregunta de *¿cuándo empieza la clase?* El profesor espera a los estudiantes en la puerta del aula, dándoles la bienvenida y saludándolos por su nombre. Se aprovecha para dar posibles instrucciones de lo que se va a hacer y hablar informalmente con los que van entrando. Los alumnos acaban por entender que la clase comienza en la misma puerta. Silva y Lopes recomiendan usar la misma técnica: "Cumprimente cada um dos alunos à entrada da sala, chamando-os pelo nome" (2015: 102). Repárese en que en ambos casos no se trata solo de saludar en la puerta de clase, sino de hacerlo utilizando el nombre del alumno, que con toda certeza es el toque que marca la diferencia.

2. Cursiva en el original de esta cita y de la siguiente.

### 4.1. Los papeles en clase... y no nos referimos al material

Sea Donelson Forsyth (2009) que Dörnyei y Murphey (2001), entre otros, explican que en cualquier grupo existen tipos diferentes de papeles: "Groups sometimes deliberately creates roles to organize the group [...], even without a deliberate attempt at creating a formal group structure, the group will probably develop an informal role structure" Forsyth (2009: 150). Existen papeles informales (o que *aparecen naturalmente*) y formales (o *asignados*), y Dörnyei y Murphey (2001: 110) añaden que: "A highly performing class group will display a balanced set of complementary and constructive student roles and teachers can encourage students to explore and assume different roles". Entre los primeros, los más frecuentes son: líder, organizador, optimista, enérgico, quejica, chivo expiatorio, pesimista, rebelde, gracioso, marginado. Igualmente, Forsyth (2009: 150) recalca que "whereas the *coordinator* and *energizer* structure the group's work, such roles as *supporter*, *clown* and even *critic* help satisfy the emotional needs of the group members".

El profesor-sicólogo atento deberá poder 1) identificarlos y 2) sacar partido de ellos. Así, por ejemplo, el *gracioso*, que contribuye a la necesaria relajación del ambiente y a la consecuente realización de la tarea, necesita su espacio (un escenario), que el profesor deberá ofrecerle.



**Tiago,** ***that's me***[3]**!**

En nuestro caso concreto, utilizamos a menudo a un alumno que se pasea por los grupos que están trabajando y va dando ideas, a la vez que le vamos preguntando por el trabajo de sus compañeros. Es el *organizador/supervisor*. Trabaja para todos los compañeros, para él mismo y para nosotros. Lógicamente ese alumno va variando.

### 4.2. Un par de técnicas para trabajar y facilitar la filiación en clase

A fin de conjugar teoría con práctica, presentaremos a continuación algunas de las actividades que recurrentemente llevamos a nuestras clases para trabajar los presupuestos que venimos defendiendo en las páginas anteriores.

3. Todas las fotografías del artículo son de nuestra autoría.

**Actividad 1:** *El paredón*. Se pide a todos los alumnos que se coloquen en una de las paredes de la clase, ordenándose por orden alfabético. Para hacer esto, tienen que preguntarse unos a otros sus nombres. Después, van diciendo en voz alta cómo se llaman, primero de la A a la Z; luego de la Z a la A. A continuación, el profesor puede jugar con algunos de ellos, para ver cuántos nombres recuerdan, empezando por el principio, por el final, los que están cerca del alumno... Las variantes, como es fácil de imaginar, son múltiples.

**Actividad 2:** *El bazar chino* (a partir de A2). El profesor lleva objetos variados a clase: un libro, una flor de plástico, un bolígrafo, una figurita de un elefante, una taza de café, un reproductor de mp3... todo lo que pase por su imaginación y no se rompa. En una mesa coloca todos los objetos y pide a los alumnos que se acerquen a coger el objeto con el que más se identifiquen. Vuelven a su sitio y deben explicar al resto de la clase por qué han elegido ese objeto. Nuevamente, las variantes dependerán de la imaginación del docente: escogen el objeto con el que menos se identifiquen, el del color que más les guste, el que les trae un buen recuerdo...

Si el grupo fuese muy numeroso y no hubiese objetos para todos, una posibilidad es que solo algunos elijan, se presenten y luego otros compañeros les hagan preguntas. Estos últimos pueden ir junto a la persona que tiene el objeto que ellos hubiesen elegido y algunos de los que tienen objetos hacen, ahora, las preguntas.

### 4.3. Juegue al fútbol con sus alumnos...

Eso al menos es lo que recomienda Eraldo Affinati, al hablar de sus alumnos repetidores, porque, dice, "oltre a divertirmi, imparo un sacco di cose sui miei studenti" (2015: 93). Es fácil de entender, "la regola sportiva li affascina. Nessuno ne sente il peso dal momento che l'hanno scelta" (*ibid.*). No se trata, como es obvio, de tomarse al pie de la letra la recomendación de Affinati (¿o será que sí?), sino de percibir que fuera del aula descubrimos aspectos de nuestros alumnos que nos pueden servir también dentro y que, en el contexto de clase pueden no aparecer naturalmente. Affinati explica que "lo stesso obiettivo che a scuola resta mancato, vale a dire l'osservanza del precetto, in area di rigore sembra assai più facile da realizzare" (*ibid.*). Trabaje junto con sus alumnos las reglas de clase, más allá de las propias de la escuela.

Es necesario dedicarle algún tiempo, pero como afirman Dörnyei y Murphey (2001: 36) "real group norms are inherently social products. In order for a norm to be long-lasting and constructive, it needs to be explicitly discussed and accepted as right and proper". Las normas de la institución son difíciles de aceptar por parte de los alumnos por eso mismo, por su imposición; pero en clase podemos (intentar) cambiar el rumbo de los acontecimientos. No dude en colgarlas en la pared del aula, en forma de póster.

### 4.4. La importancia de las fotos del grupo

Como apoyo a lo que hemos presentado en los capítulos anteriores, Dörnyei y Murphey (2001) recuerdan que la filiación no se produce de manera automática, hay

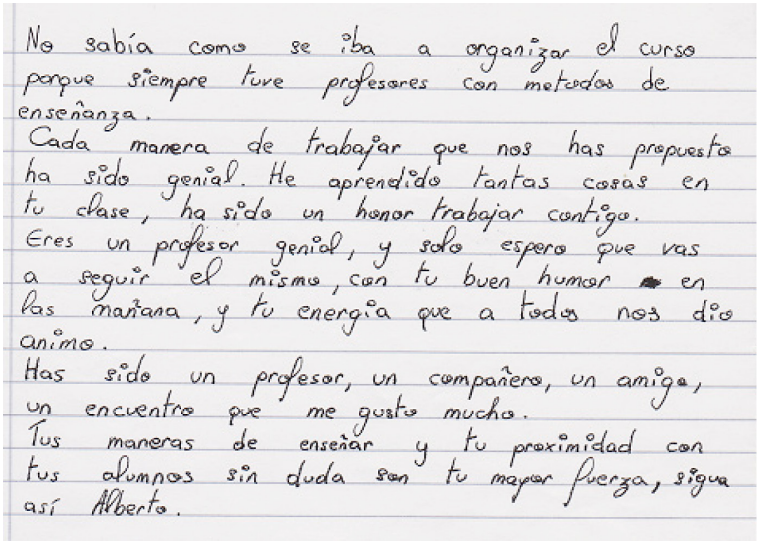
que trabajarla, y subrayan: "The 'fusion with the group' requires redefining themselves and constructing identities as group members rather than separate individuals" (2001: 14). Silva y Lopes no dudan en recomendar: "Tire fotos informais de várias atividades de aprendizagem ao longo do ano. Afixe-as num placar" (2015: 104). Haga, pues, fotos de sus grupos, invite a sus estudiantes a que se sientan parte de los mismos. Hágalas en la clase, para que la identifiquen como el lugar de encuentro. Otra idea importante es que también el profesor, como integrante del grupo que es, aparezca en dichas fotos. Comparta el espacio físico del aula con sus estudiantes.





### 4.5. Queremos saber qué piensan nuestros alumnos de nosotros, de nuestras clases

Es probable que la institución para la que trabaja contemple algún método propio de evaluación por parte de los alumnos; en muchos casos, sin embargo, el sentimiento de estos es que esas evaluaciones se hacen en serie y que los resultados pueden no llegar al profesor. No se olvide de pedir retroalimentación al final del curso. Los alumnos nos cuentan muchas más cosas si saben que la información pasa solo por nuestras manos.



No sabía como se iba a organizar el curso porque siempre tuve profesores con metodos de enseñanza.
Cada manera de trabajar que nos has propuesto ha sido genial. He aprendido tantas cosas en tu clase, ha sido un honor trabajar contigo.
Eres un profesor genial, y solo espero que vas a seguir el mismo, con tu buen humor en las mañana, y tu energia que a todos nos dio animo.
Has sido un profesor, un compañero, un amigo, un encuentro que me gusto mucho.
Tus maneras de enseñar y tu proximidad con tus alumnos sin duda son tu mayor fuerza, sigua así Alberto.




> Hay maestros con larga experiencia y profundos conocimientos que fallan en sus enseñanzas por falta de empatía y habilidades de comunicación social; hay otros maestros que, sin tanto conocimiento, abren la mente de los niños, los inspiran, los vuelven curiosos por el conocimiento, gracias a sus cualidades para la empatía o que han cuidado y ampliado sus habilidades sociales y de comunicación. La empatía, pues, el acercamiento emocional, es la puerta que abre el conocimiento y con él la construcción de un buen ser humano. (Mora, 2013: 51).

## Referencias Bibliográficas


AFFINATI, E. (2015 [2013]): *Elogio del ripetente*, Milano: Mondadori.

ALONSO, E. (1994): *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Madrid: Edelsa.

ARNOLD, J. (ed.) y BROWN, D. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press, 19-41.

DÖRNYEI, Z. y MURPHEY, T. (2001): *Group dynamics in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

FORSYTH, D. (2009 [1999]): *Group dynamics*, Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.

MADRONA, A. (2015): "Se ha demostrado que la filiación en el aula no se produce de forma automática. ¿Por qué se sigue prestando tan poca atención a las dinámicas de grupo? Ideas

teóricas y propuestas prácticas para llevar a la clase", M.ª P. Celma, S. Heikel y C. Moral (eds.), *Actas del Coloquio Internacional AEPE* (Lisboa, 9-14 de abril de 2014), Valladolid: AEPE, 167-175.
MORA, F. (2014): *Neuroeducación*, Madrid: Alianza.
PENA-RUIZ, H. (2005): *Qu'est-ce que l'école?*, Paris: Gallimard.
SCRIVENER, J. (2012): *Classroom management techniques*, Cambridge: Cambridge University Press.
SILVA, H. S. y LOPES, J. (2015): *Eu, professor, pergunto 2*, Lisboa: Pactor.
VALADARES, J. A. y MOREIRA, M. A. (2009): *A teoria da aprendizagem significativa. Sua fundamentação e implementação*, Coimbra: Almedina.
STEVICK, E. (1980): *Teaching languages. A way and ways*, Rowley, MA: Newbury House.
WOODWARD, T. (2002): *Planificación de clases y cursos*, Madrid: Cambridge University Press.