

El papel del profesorado en el aula de ELE¹

Concha Moreno García

1. Introducción

1.1. Ser docente es sinónimo de preguntarse y de ser optimista

Decía Philippe Meirieu (1990)² que el dominio de una disciplina no confiere, de ninguna manera, la capacidad para enseñarla. Comparto con él esa idea y otra que me parece muy relevante: la de que un docente lo es porque no deja de preguntarse cómo aprende su alumnado. Y con respecto al optimismo, Fernando Savater (2002:18)³ nos dice: «En cuanto educadores, no nos queda más remedio que ser optimistas, (...) quien no quiera mojarse, debe abandonar la natación; quien sienta repugnancia ante el optimismo, que deje la enseñanza (...). Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber. (...) Los pesimistas pueden ser buenos domadores, pero no buenos maestros». Y un poco más adelante añade (2002:27): «Ser humano consiste en la vocación de compartir lo que ya sabemos entre todos, enseñando a los recién llegados al grupo cuanto deben conocer para hacerse socialmente válidos». En consecuencia, no nos dejemos dominar por la ingente tarea de educar desde otra perspectiva y vayamos por pasos preparándonos para ello.

2. Sobre el papel del profesorado en el aula

2.1. Unas preguntas metódicas

- ¿Estoy satisfecho / satisfecha del desarrollo de mis clases?
- ¿Podrían ir mejor?
- ¿Qué puedo hacer para conseguirlo?
- ¿Quizá debería replantearme mis objetivos metodológicos?

Si tras las preguntas anteriores, no nos sentimos del todo a gusto con nuestra manera de estar en el aula, surgirá el malestar y eso me lleva a la siguiente reflexión.

¹ Este artículo es el desarrollo de mi participación en la mesa redonda celebrada durante el Congreso de Hispanitas de 2010 en Osaka y recoge parte de mis anteriores publicaciones. Los ejemplos están extraídos del manual *Nuevo Avance*. SGEL. Madrid.

² *L'école, mode d'emploi. Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*. Paris, Ed. ESF.

³ *El valor de educar*. Ariel. Barcelona.

2.2. ¿Malestar del profesorado? Un buen principio

El encabezamiento de este apartado puede resultar sorprendente pero creo que los cambios, las mejoras de la actuación, surgen de la búsqueda de una solución a situaciones en las que no nos sentimos satisfechos con lo que hacemos y cómo lo hacemos. Si lo estamos, no nos plantearemos otras miradas a la realidad que nos rodea; es decir que la carencia lleva a encontrar nuevos caminos. Y para hacerlo debemos partir de este principio: nada de lo que sabemos o hemos hecho hasta un momento determinado nos convierte en seres «cerrados». En mi opinión, un verdadero docente no se queda con lo que aprendió. Sigue aprendiendo a medida que enseña. No solo se pregunta por cómo lo hace su alumnado –como decía al principio–, también se examina y tiene en cuenta lo que recibe en sus clases. En mi caso, a lo largo de los años y de los cursos impartidos, he ido aprendiendo que no hay recetas únicas ni salvadoras para las dificultades que se nos plantean a los docentes. Pero la autorreflexión nos ayudará a buscar soluciones creativas. Si las fórmulas de siempre no hacen que nuestro alumnado esté más motivado, sea más participativo, abordemos el problema con una mirada divergente. Veamos en qué consiste.

2.3. Mirar la realidad con otros ojos

Michèle Lambert (2001)⁴ nos propone estos pasos para descondicionar nuestra manera de actuar:

- Desembarazarse de los lugares comunes
- Cuestionar
- Hacerse preguntas
- Sentir curiosidad
- Utilizar los cinco sentidos
- Explorar
- Abrirse al mundo
- Escuchar al otro
- Confiar más en lo emocional
- Ver las cosas de otra manera

Me doy cuenta de que llevar todo esto a la práctica no es tarea fácil para quienes tengan detrás de sí una larga experiencia haciendo las cosas de otra manera, por ello, para ser realistas, se debería empezar por aquello que resulte más abordable, dada la personalidad y el contexto educativo en el que se trabaje. Una de las preguntas que deberíamos hacernos en algún momento es la siguiente.

2.4. ¿Por qué enseñamos cómo enseñamos? Creencias de los docentes sobre la enseñanza.

Enlazando con el párrafo anterior, esa larga experiencia haciendo las cosas de una determinada manera, tiene un origen. Por ello, sería bueno recordar de dónde proceden las creencias del profesorado sobre la enseñanza, ya que en buena medida son ellas la base de la mayor parte de sus actuaciones pedagógicas en el aula.

Según Richards y Lockhard (1998)⁵, que aluden a las investigaciones desarrolladas en este campo, las creencias tienen su origen en los siguientes puntos:

⁴ *Cómo ser más creativo*. Mensajero. Bizkaia.

⁵ *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge. Madrid.

- a. **La propia experiencia como alumnos y alumnas de lengua.** La forma en que enseñen tendrá mucho que ver con su propio sistema de aprendizaje.
- b. **La seguridad de lo que funciona mejor.** Lo cual pone en relación esta reflexión con aquel dicho «Cada maestrillo tiene su librillo». Si alguien ha visto que esta o aquella estrategia ha funcionado bien en esta o aquella ocasión, tratará de reproducirla, incluso por inercia.
- c. **La práctica establecida.** En este caso es la institución escolar la que influye en las creencias y en las maneras de actuación. Un entorno innovador favorecerá la búsqueda de nuevas y buenas prácticas docentes. Un entorno inmovilista, hará que se eche la culpa al alumnado de lo que no va.
- d. **La propia personalidad.** El profesorado es un colectivo compuesto por personas distintas entre sí aunque en algunos momentos puedan reaccionar de manera semejante cuando están en el desempeño de su función. Alguien muy teatral e histriónico no tendrá inconveniente en servirse de representaciones para mostrar visualmente a su clase una palabra nueva. Una persona introvertida aceptará con mayor reticencia este tipo de recursos.
- e. **La evolución intelectual procedente de sus estudios e investigaciones.** Cuando una persona sigue estudiando e investigando para completar su formación previa, percibe que sus creencias van cambiando y se siente inclinada a poner en práctica los conocimientos que adquiere y que pueden mejorar o, al menos diversificar, su práctica docente.
- f. **Los principios de un método o enfoque.** La convicción de la bondad de un enfoque o método puede hacer que no se quieran probar otras fórmulas. Recordemos lo que dice Earl W. Stevick (2000:63)⁶ al respecto de los «conversos» de algún método en particular, tras repasar distintos enfoques: «El peligro de todos estos métodos, creo, no es que no tuvieran valor, sino que sus defensores y sus nuevos conversos solían negar el valor de todo lo demás. *Antes de nosotros no había nada*, ha sido el lema adoptado por más de un grupo. La segunda parte del lema era: ...y después de nosotros nunca existirá nada». Por lo tanto, mostrémonos abiertos a nuevas fórmulas sin olvidar lo que tienen de aceptable las viejas.

2.4.1. Hagamos un alto en el camino. Test de autorreflexión.

Tras contestar a estas preguntas, intente comentarlas con otros compañeros o compañeras. Claro, esta segunda parte –el comentario– sería ideal para crear sinergias con las personas del departamento, intercambiar impresiones, apoyarse en el intento de aplicar otras actuaciones, pero también soy consciente de que no es fácil. No obstante, sirvan estas preguntas para esa autorreflexión.

1. ¿Qué lengua extranjera ha estudiado?
2. ¿Se considera competente en ella?
3. ¿Cuáles son sus principales dificultades en esa lengua? ¿A qué las achaca?
4. ¿Ha pensado alguna vez en cuál es su estilo de aprendizaje, en cómo aprende mejor?

⁶ «La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química» en Arnold, J. (ed.). 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge U. P. Madrid.

5. ¿Qué fue lo mejor de sus clases en LE? ¿Y lo peor?
6. ¿Cree que lo está reproduciendo? ¿Por qué?
7. ¿Ha asistido a cursos de formación? ¿De qué tipo?
8. ¿En qué le han ayudado?
9. ¿Hasta qué punto influye su personalidad en su manera de actuar en clase?
10. ¿Qué método o enfoque pone en práctica en su clase de español? ¿Por qué?

Y aquí van otras preguntas para organizar las respuestas. ¿Qué conclusiones ha sacado? ¿Se conoce un poco mejor? ¿Cree que esta reflexión le ayudará a manejar su malestar, caso de que lo sienta? En cualquier caso, partiendo de nuestra práctica cotidiana, pasamos a la reflexión para volver a la práctica, aplicando el principio de la acción, la reflexión que, de nuevo, nos lleva a la acción, pero esta vez mejorada.

Por otro lado, será muy importante que nos detengamos en nuestra concepción de la lengua.

2.5. ¿Cómo concebimos la lengua que enseñamos?

Sigo partiendo de una situación que yo entiendo como problemática porque es así como pueden encontrarse alternativas.

1. ¿Consideramos que la lengua escrita es más importante que la oral? Si es así, nuestras propuestas de actividades serán fundamentalmente muy dirigidas, muy controladas y no favorecerán la competencia comunicativa.
2. De todas las competencias comunicativas (lingüística –que a su vez incluye la gramática, la fonética y el léxico–, sociolingüística, la discursiva y la estratégica), ¿nos centramos en la lingüística principalmente? Si es así, enseñaremos a nuestro alumnado a elaborar frases y textos correctos, pero con el peligro de que no sean adecuados al contexto o a los interlocutores.
3. ¿Se fomentan las estrategias comunicativas y de aprendizaje para que el alumnado aprenda a aprender y cada día se vuelva más autónomo? Soy partidaria de dar menos contenidos gramaticales si se consigue que el alumnado aprenda a rentabilizar sus conocimientos aplicando estrategias. Recuerdo a mis primeros alumnos japoneses buscando desesperadamente todas las palabras de un texto en aquellos diccionarios morados porque no habían aprendido a deducir del contexto. «Perder el tiempo» en este tipo de ejercicios –enseñar a deducir por el contexto– a mí siempre me ha producido el resultado de que la lectura después va más deprisa y, además, produce una satisfacción enorme en quienes la ponen en práctica. Eso también redonda en la motivación.
4. ¿Tenemos en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje personales? Si no es así, usaremos una tipología de actividades dirigida solo a una parte del grupo y que, probablemente, no motivará a todo el mundo. Más adelante veremos ejemplos de diferente tipología de actividades.

2.6. Papel del profesorado⁷

Y ahora, revisemos ese papel y analicemos en qué columna nos clasificaríamos.

<i>Como transmisor</i>	<i>Como facilitador</i>
Posee el saber, lo da hecho. Enseñanza dirigida por el profesorado. Enseñanza extrínseca al alumnado.	Promueve el saber, enseña a aprender. Practica una enseñanza centrada en el alumnado.

⁷ Estas columnas aparecen de forma recurrente en mis publicaciones porque me parecen fundamentales en la reflexión que el profesorado debe hacer sobre sí mismo.

Posee la autoridad y toma las decisiones por sí mismo.	Crea la responsabilidad del aprendizaje que se reparte entre el alumnado.
	Enseña a tomar decisiones. Fomenta la autonomía del alumnado.
Se hace escuchar. Aplica reglamentos.	Escucha, hace hablar. Utiliza técnicas de grupo.
Marca él solo los objetivos y hace los planes.	Propone objetivos y planifica con la colaboración de los estudiantes. Organizador y guía.
Se preocupa de la disciplina. Sanciona, intimida.	Se preocupa de la evolución del aula. Estimula, orienta, ayuda, tranquiliza.
Califica solo.	Evalúa con la colaboración de los estudiantes.
Se centra en el producto.	Se centra en el proceso.

3. Enseñanza centrada en el alumnado y cambio de papeles

Hasta ahora hemos hablado del profesorado, pero una enseñanza centrada en el alumnado implica cambiar la forma de mirarlo, implica cambiar lo que, como profesor o profesora, me interesa saber de las personas: ahora quiero conocer sus necesidades, sus dificultades, sus habilidades. Ya no pretendo que sean el receptor de toda la información que yo poseo. Mis estrategias de enseñanza tienen que evolucionar para conseguir que se conviertan en seres pensantes también en la nueva lengua. Ello supone asimismo un cambio en el papel que la profesora o el profesor desempeña en clase. Estos cambios pueden verse reflejados en los siguientes puntos:

1. Ya no soy la única fuente de conocimiento. Mis alumnos y alumnas pueden aprender entre sí, pueden aprender usando Internet, revistas, tebeos, canciones, etc.
2. Como consecuencia de lo anterior, el libro de texto no es el único recurso didáctico para una clase activa.
3. Mi puesto no está siempre al frente de la clase. Según las actividades que programe, estaré moviéndome de un grupo a otro para ayudar a seguir, para estimular si hay desánimo, para dinamizar y proponer nuevas actividades.
4. No sólo debo preocuparme por dar información, debo perseguir la estimulación del grupo, lo cual significa crear buen ambiente, favorecer las condiciones que permitan la socialización entre los miembros del grupo: saludarse, aprenderse los nombres, sus países de origen, las otras lenguas que hablan sin considerarlas inferiores, etc. Significa evitar el aburrimiento por culpa de actividades poco motivadoras, cuyas instrucciones no están claras y producen frustración. Significa comunicarse realmente con las personas, no como suministradoras de respuestas preestablecidas.
5. En cuanto a la dinamización, ésta me llevará a aplicar técnicas conocidas como «dinámicas de grupo», que como su nombre indica, conciben el aula como algo vivo, en movimiento. Para ello, tendré que prever conflictos y la forma de transformarlos, tendré que buscar fórmulas para la cohesión del grupo, para que dentro de él no haya quien monopolice la palabra o no cumpla con su parte.
6. En cuanto a la lengua del aula, debo procurar que el español esté presente para cualquier actividad que se desarrolle en ella. Será muy útil suministrar de manera oral expresiones que sirvan para resolver dificultades, por ejemplo: «no entiendo», «¿puede(s) repetir?», «más despacio, por favor».
7. El uso del español como lengua vehicular hará que tenga que adaptar mi discurso según el nivel del grupo, es decir será un discurso pedagógico.
8. No obstante lo anterior, mi forma de hablar representa *input* lingüístico que los alumnos y alumnas tratarán de imitar si se corresponde con los usos reales que oyen cuando salen del aula.

3.1. Sugerencias para lograr una enseñanza centrada en el alumnado

3.1.1. Adaptar el discurso docente

- Utilizar el paralenguaje: lo cinésico y lo proxémico, es decir atender a lo verbal y a lo no verbal. La capacidad de teatralización es una ayuda inestimable.
- Procurar la intercomprensión y la intercomunicabilidad usando términos cotidianos, vocalizando, modulando la voz y la entonación, trabajando con imágenes y señalando lo que hay cerca.
- Evitar, al principio, los distractores de la comunicación misma: exceso de palabras, de frases hechas, etc., es decir, simplificar el mensaje.
- Apoyarse en estrategias comunicativas, tanto las propias como las de los alumnos y alumnas: paráfrasis, creación de palabras nuevas, etc.
- Seleccionar las preguntas que demuestren interés real por saber algo del alumno más que por controlar lo que sabe; las preguntas son recursos didácticos y fuente de ansiedad e «invitan» al alumnado a aislarse para no mostrar incompetencia.
- Dejar un tiempo razonable para que el alumno pueda responder; muchas preguntas se quedan sin respuesta por falta de tiempo.

3.1.2. Tener en cuenta lo que, según las nuevas tendencias, debe hacer el alumnado para adquirir la lengua

Las tareas del alumnado se recogen en la siguiente enumeración:

Analizar la lengua implica procesos cognitivos

- de percepción de los fenómenos lingüísticos que se pretenden estudiar
- de anticipación de la palabra que puede acompañar a un verbo, por ejemplo, seleccionada por el significado de este
- de formulación de hipótesis de significado basadas en el conocimiento previo

Ejemplo:

En este material nos encontramos con dos textos a través de los cuales se pretende repasar los pasados ya conocidos e introducir uno nuevo: el pretérito pluscuamperfecto de indicativo. Con las

Vamos a contar historias 4

1. Pretexto

Un abrazo muy peculiar

Un día, mi padre fue a comer a un restaurante con unos amigos. Le habían dicho que era muy bueno y que estaba muy bien de precio. La comida fue un desastre. Todos empezaron a discutir con el pobre camarero, que no tenía culpa de nada. Mi padre llamó al dueño y le dio un abrazo. El propietario, asombrado, le preguntó:

- ¿Tan contentos han quedado con la comida?

Y mi padre dijo:

- No, es que como no pienso venir nunca más, quería despedirme de usted para siempre.



Pero, ¿qué pasa?

preguntas posteriores se persigue que el alumnado descubra, antes de su explicación, el uso de este tiempo. De esta forma se favorece la percepción de fenómenos lingüísticos.

Construir enunciados

a. orales:

- determinando las intenciones comunicativas de los interlocutores;
- seleccionando las formas lingüísticas y extralingüísticas acordes con esas intenciones comunicativas;
- articulando el enunciado de forma comprensible.

b. escritos:

- generando ideas previas;
- planificando y organizando lo que se va a escribir a continuación;
- redactando;
- revisando.

Ejemplo:

Si no suena igual, no significa lo mismo

¿Cómo dirías ‘Hola’?

- Un amigo/a al que llamas por teléfono para contarle algo muy divertido que te ha ocurrido
- A tu sobrinito/a de tres años
- A los alumnos/as cuando entras en el aula
- A tu abuelo/a que está mayor y un poco sordo/a
- Al guardia jurado de la empresa donde trabajas

Contextualizar enunciados apoyándose

- en los participantes y sus intenciones;
- en las normas de relación
 - para que sea acorde lo que se dice con lo que se quiere decir.

Ejemplo:

Este material retoma diálogos que han aparecido previamente. Aquí se trabajan las intenciones comunicativas, la relación entre los participantes. Para que el alumnado vaya tomando conciencia de estos contenidos pragmáticos es necesario llamar la atención sobre ellos.

- *Nos daría mucha pena que no vinierais a nuestra boca.*

▼ ***Haremos todo lo posible por asistir.***

- A ¿Existe una traducción a tu lengua para lo señalado en negrita?
- B ¿Qué crees que significa: que quien contesta tiene mucho interés en asistir o da una respuesta de cortesía?
- C En parejas, elaborad tres diálogos en los que la respuesta sea ***Haremos todo lo posible por.***

- *¿Te importaría que te dejáramos a Lagun una semana?*

▼ ***Sí, sí me importaría, porque no tengo tiempo de cuidar a vuestro perro. Lo siento.***

- A En parejas, leed este diálogo. ¿En qué tono pregunta la primera persona? ¿Cómo lo sabéis?
- B ¿En qué tono responde la segunda? ¿Es amable o desagradable? ¿Qué creéis que le pasa?
- C Ahora buscad una respuesta alternativa que transmita otra intención comunicativa.

Comparar enunciados para

- contrastar lo que se sabe con los datos de la realidad de la L2;
- profundizar en el análisis y de esta forma no fosilizar errores;
- observar a los nativos y sus producciones para percibir las diferencias, lo cual está en estrecha relación con el análisis inicial.

Ejemplo:

Aunque en todas las respuestas aparece el pronombre ‘yo’, no todos tienen el mismo sentido. Este se deriva del contexto. Ni siquiera coinciden los dos interrogativos. En el primer caso encontramos una sorpresa rayana en el disgusto. En el segundo, la sorpresa es agradable. Por ello el tono no coincidirá.

Escucha estos diálogos y señala lo que expresa cada respuesta

A. > *Me has insultado.*

< *¿Yo?*

B. > *¿Quién ha hecho la comida?*

< *Yo.*

C. > *Vas a ser la nueva directora de departamento.*

< *¿Yo?*

3.1.3. Tener en cuenta los factores afectivos: la motivación

1. ¿Qué es?

La motivación implica el proceso para despertar a la acción, el sostenimiento de la actividad en progreso y la regulación del patrón de actividad.

2. ¿A qué atiende?

A las facetas personales del alumnado:

- **Su faceta social:** buscan la interacción para conseguir generar buen clima; para alcanzar la integración dentro del grupo, etc.
- **Su faceta cognitiva:** buscan maximizar la capacidad intelectual del alumnado (por ejemplo, ajustándose a su estilo cognitivo).
- **Su faceta afectiva:** buscan generar reacciones emocionales o sentimentales que permitan expresar la personalidad y las circunstancias personales.

3. ¿Cómo motivar a todo el mundo?

No tengo «la receta», siempre hablo desde lo que a mí me ha dado buen resultado. A los más motivados hay que seguir estimulándolos; quizás el docente se puede apoyar en ellos para la enseñanza. A los menos motivados hay que darles tareas de responsabilidad; hacerles sentir que tienen cosas que decir y que el primer interesado en escucharles es el docente. Para ello habría que saber qué despierta su curiosidad para usarlo como pretexto para actividades, por ejemplo. A menudo, este alumnado se autoexcluye porque presupone que nada de lo que se les va a ofrecer conseguirá engancharlos. Pero si un docente elige para una actividad un personaje o un tema próximos a él, a ella, se sorprenderá y mirará con curiosidad; sobre todo le hará sentir «tú cuentas». Atención, no digo que sea automático, pero algo de magia sí tiene.

En otras ocasiones lo que ocurre es que el alumnado está motivado al principio y poco a poco se van desmotivando según se va avanzando en los contenidos gramaticales, principalmente por las dificultades del español, pensaban que sería más fácil. ¿Qué podemos hacer para que no se desmotiven? No conozco el contexto japonés, pero creo que, como en otros casos, habría que ser honrados desde el principio. ¿Qué quiero decir?

- Que hay que empezar la clase diciendo que el español, igual que el japonés, es una lengua compleja y que se pueden aprender pocas cosas y hablar en infinitivos, como en algunas películas o aspirar a un mínimo de fluidez.
- Yo empezaría mi clase con un vídeo de dos japoneses hablando español: uno de un nivel muy bajo y otro que habla con cierta fluidez. Y preguntaría ¿a cuálquier parecer? ¿Cómo crees que cada uno ha conseguido el nivel que tiene?
- Tendría en cuenta que las explicaciones gramaticales no deben ser contradictorias, con esto quiero decir que las reglas dadas en los niveles iniciales, deben valer para los demás niveles.
- No olvidaría jamás algo que ya he dicho más arriba: hay que partir de lo que ya saben cuando se presenta algo nuevo. Así, se dan cuenta de que crecen, mejoran porque ya saben cosas. Creo que un recurso fundamental es transmitir la idea de que «tú puedes», «tú eres capaz».

3.1.3.1. La motivación y la gramática

La motivación, pues, tiene que ver, como estamos viendo, con muchos factores. Pongamos ejemplos concretos relacionados con la gramática. ¿Cómo conseguimos que esta pueda ser motivadora?

Sigo hablando desde mi experiencia y, claro, no sé si es adaptable a la realidad japonesa.

- Hay que saber valorar el error. Este puede ser solo un paso en la evolución del aprendizaje y debemos mostrar que gracias a ese error podemos aprender algo nuevo.
- La forma de trabajo no debería limitarse a la exposición docente.
- Debe presentarse de forma atractiva; de ese modo se sorprenderá y se captará el interés.
- El tema gramatical que vaya a abordarse debe estar contextualizado, debe estar insertado en una situación y, a ser posible, asociado a una función comunicativa.

- Es conveniente que el contenido nuevo se asocie con un contenido ya conocido; de esta forma se apoyará sobre los conocimientos previos. Como se ve, insisto mucho en este punto.
- Es importante que en las prácticas, pensemos en actividades que impliquen una producción semidirigida al principio, que llamemos la atención sobre palabras clave, sobre el tono, etc.
- De igual importancia resulta el hecho de hacer sentir al alumnado que es competente y que puede ejercitarse sus habilidades sin aburrimiento ni ansiedad. A esta forma de trabajo contribuirá el buen clima creado en la clase.
- Si en las prácticas se incluyen temas por los que el alumnado muestre interés, será una forma de captar su atención, como ya he señalado.
- La forma de evaluación. Esta tiene que ser presentada como una ocasión más para aprender. Claro está, esto hay que ir lográndolo poco a poco.

Un ejemplo:

Este pretexto cumple los principios que he señalado más arriba. Les invito a descubrirlos.

1. Pretexto

Wakawaka dice:	¡Hola! ¿Qué cuentas?
Sisquili dice:	Aquí, intentando trabajar 😊 aunque no estoy nada inspirada... No me concentro por mucho que lo intento, y eso que tengo que entregar el proyecto el viernes.
Wakawaka dice:	😊 😊 No me extraña... Yo estoy igual.
Sisquili dice:	Oye... No te rías, que hoy tengo un día chungo. 😊 Me he levantado preguntándome para qué trabajo el cobro una m... porquería.
Wakawaka dice:	Pero si siempre has dicho que tu trabajo era estupendo, creativo...
Sisquili dice:	Sí, sí que lo he dicho y creo que en el fondo lo pienso. Pero, a veces, por muy creativo que sea, me cuesta seguir. 😊
Wakawaka dice:	Te entiendo, es que para que la creatividad nos invada, es bueno sentirse bien pagada, ¿no?
Sisquili dice:	Pues sí, pues sí. Pero, vamos a dejarlo y cuéntame tú algo. Te ibas a ir de vacaciones a Japón, ¿no? ¡Al final te fuiste?
Wakawaka dice:	Siiiiii. Y he vuelto encantada 😊 a pesar de que llevaba en la maleta algunos estereotipos. 😊
Sisquili dice:	¿Ah, sí? ¿Y qué ha pasado para que estés tan contenta?
Wakawaka dice:	Pues, mira: el país –bueno, lo que yo he visto– es precioso. La comida riquísima, y eso que al principio me daba asco lo del pescado crudo. Y la gente... la gente... pues amabilísima. Incluso cariñosa.
Sisquili dice:	¡En serio? Oye, ¿y has comido ese pescado venenoso...? Pez globo o algo así se llama, ¿no?
Wakawaka dice:	Pues sí, me atreví a comerlo y resultó que estaba para chuparse los dedos. 😊 En japonés se llama 'fugu'. Y ya ves, aquí estoy vivita y coleando. Hace falta algo más que un pececito para borrarme del mapa. 😊
Sisquili dice:	Pues yo no sé si me habría atrevido. 😊 Por muy bueno que esté, no sé... no sé.
Wakawaka dice:	Mira, para que veas lo rico que está, te invito a que lo pruebes en un japonés muy bueno que hay cerca de tu trabajo. ¿Te apetece? 😊
Sisquili dice:	Claro que me apetece, pero... ¿Qué hora es? ¡Ay! Llevamos hablando un buen rato y, mira, por poco que cobre, al menos tengo trabajo. Y no quiero perderlo. Me voooooooooy. 😊
Wakawaka dice:	¡Es verdad! ¡Uf! Te llamo y quedamos para ir al restaurante AlmaZen. Oye, piensa en algo bonito para que te venga la inspiración. Un beso. 😊
Sisquili dice:	Lo haré. Otro beso para ti. 😊

Para aclarar las cosas:

Waka waka: título de la canción que cantó Shakira en el Campeonato Mundial de Fútbol de 2010.
Vivita y coleando: sana y salva. Hace referencia a como mueve la cola cualquier animal.

A continuación les presento la explotación que lo acompaña para seguir cumpliendo los citados principios.

1 Escucha, lee y contesta. 

a ¿De qué temas hablan? Subrayalos. ¿Podrías hablar de ellos con tu compañero/a?

b ¿Podrías interpretar en parejas los «emoticones»? ¿Qué función tienen?

c Deduce por el contexto: *día chungo; me daba asco; para chuparse los dedos* y luego, en parejas, escribid un breve diálogo con esas expresiones.

2 Recuerda.

a ¿Por qué *Sisiquilu* usa el imperfecto para preguntar: «Te ibas a ir de vacaciones a Japón, ¿no?»?

- 1 Porque se refiere a una acción no terminada.
- 2 Porque se refiere a una intención que quiere confirmar.

b Con tu compañera/o escribe un diálogo breve donde aparezca ese imperfecto.

3 Y ahora reflexiona.

a Señala las dificultades o barreras que cada persona encuentra para hacer lo que quiere. Puedes buscar así: *Sisiquilu intenta trabajar, pero...*

Dificultades	Recursos con los que se expresan
<i>Sisiquilu no se concentra...</i> <i>Wakawaka...</i>	...aunque no está inspirada.

b ¿Puedes hacer alguna hipótesis sobre su funcionamiento?

c Ya sabes cómo se usa *para*. Busca en el *chat* los casos en los que aparece y recuerda cómo se usa.

d ¿Por qué crees que aparece el subjuntivo en esta oración: «Te invito a que lo pruebes en un japonés muy bueno que hay cerca de tu trabajo»?

3.1.4. Incluir estrategias

Responden a la pregunta «cómo aprender de manera más eficaz».

1. ¿Qué son?

- Son procedimientos.
- Incluyen actividades específicas.
- Persiguen el aprendizaje o la resolución de algún problema.
- Se aplican voluntariamente si se ha enseñando previamente cómo hacerlo.
- Se aprenden en situaciones de interacción con alguien que sabe más y cree que la aplicación de estrategias ayudará a aprender a aprender.

2. ¿A qué afectan?

Al aprendizaje: reglas para retener el vocabulario, la repetición de estructuras conflictivas, el uso de gramáticas o diccionarios, etc.

A la comunicación oral y escrita: fórmulas para resolver problemas comunicativos en el uso de la L2: gestos, paráfrasis, descripciones ante el desconocimiento de una palabra; peticiones de aclaración o de confirmación de la comprensión. Por otra parte, esta competencia estratégica se aplica a las cuatro destrezas y a la interacción oral; pueden darse por deficiencias lingüísticas, discursivas o sociolingüísticas.

Sería de gran ayuda para el alumnado plantearle preguntas que le ayuden a reflexionar sobre si usa o no estrategias de compensación, de apoyo de conocimientos previos, de intento, entre otras⁸. Aquí van algunos ejemplos:

⁸ Este tipo de estrategias aparecen recogidas en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas 4.4.1.3.* http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm#p44 (última consulta: 3-11-11).

Para la compensación: Cuando hablas, ¿intentas usar otras palabras para expresar lo que quieres decir? Podrías servirte de descripciones o palabras en otras lenguas.

Para rentabilizar los conocimientos previos: Antes de decir algo, ¿buscas relaciones entre lo que quieres decir y lo que ya sabes?

Para el intento: ¿Procuras expresar lo que deseas decir aun a riesgo de cometer errores? ¿Te lanzas a expresarte aunque no tengas las estructuras interiorizadas porque usas aquello que podría funcionar?

A continuación incluyo propuestas para trabajar estrategias en clase.

Ejemplo de estrategia de compensación:

Imagina que estás en un país de habla hispana y quieres comprar algo que necesitas. ¿Qué estrategias usarías para hacerte entender? Te damos algunos ejemplos:

- Describe el objeto.
- Di para qué sirve o cuándo se usa.
- Intenta hacer un dibujo.
- Usa gestos.
- Piensa en lo que haces en tu propia lengua cuando no sabes una palabra.

Ejemplo de estrategia para evitar la fosilización de errores:

Tipo de error	¿Cuál ha sido?	¿Hablando o escribiendo?	Forma correcta
Gramatical			
Léxico			
Cultural			

Ejemplo de estrategias para aprender vocabulario

Entre las más rentables, –en mi opinión–, se encuentran la asociación con imágenes, con conocimientos previos por un lado y la creación de contextos por otro. Esta última me parece especialmente relevante porque nos servirá también en el aprendizaje gramatical o pragmático. Enseñar al alumnado a crear contextos o a buscarlos para «colocar» en ellos palabras, giros o estructuras gramaticales les ayudará a despertar la conciencia lingüística –ya mencionada– y en su proceso de autonomía.

Ejemplo de asociación y refuerzo

FICHA 1

Árbol	Beso	Caramelo	Dormir
Escribir	Fresa	Gafas	Hablar
Isla	Jugar	Kilo	Luna
Llave	Mariposa	Nieve	Nido
Ojo	Perro	Queso	Ratón
Serpiente	Tomate	Uva	Ventana
Xilófono	Yogur	Zanahoria	

FICHA DE REFUERZO

Escribe lo que sabes de estas frutas

	Nombre	Tu texto
	cerezas	Las cerezas son rojas. Son dulces. Tienen rabo y forma redonda. Son jugosas.
	e que	

Ejemplo de creación de contextos

Actividad 1

A Lee este texto de la revista Imagen y contesta a las preguntas.



¿ERES PRESUMIDO/A?

1. ¿Cuánto tiempo necesitas para ducharte?

- a Media hora o más.
- b 15 minutos.
- c 3 minutos.

2. ¿Te das cremas después de bañarte o ducharte?

- a Sí, siempre. Tengo una crema para el cuerpo, otra para el cuello...
- b A veces. Solo si tengo tiempo.
- c No, nunca.

3. ¿Cuántas veces te lavas el pelo?

- a Todos los días.
- b Tres veces a la semana.
- c Una vez a la semana.

4. ¿Lees revistas de moda?

- a Sí, muchas veces.
- b A veces.
- c No, casi nunca.

5. Para un viaje de una semana llevas...

- a Dos maletas.
- b Una maleta.
- c Una maleta pequeña.

6. ¿Te maquillas o te afeitas?

- a Sí, todos los días.
- b Solo a veces, en ocasiones especiales.
- c Una vez a la semana.

7. ¿Te pones perfume?

- a Sí, siempre uso mi perfume favorito.
- b Normalmente no, solo a veces.
- c Nunca me pongo perfume.

8. ¿Cuántas veces vas a la peluquería?

- a Una o dos veces al mes.
- b Cuatro o cinco veces al año.
- c No voy casi nunca. Me corto y me tiño el pelo en casa.

9. ¿Te depilas?

- a Sí, una o dos veces al mes.
- b Normalmente solo en verano.
- c No, casi nunca.

10. ¿Cuánto tiempo necesitas para vestirte?

- a Una hora. También necesito tiempo para los complementos.
- b 15 o 20 minutos
- c 5 minutos

RESULTADOS DEL TEST

Mayoría de respuestas A

Eres muy presumido/a. Cuidas mucho tu imagen y el aspecto físico es muy importante para ti.

Mayoría de respuestas C

No cuidas tu imagen. No te importa mucho el aspecto físico y ¡no eres nada presumido/a!

Mayoría de respuestas B

Te cuidas para tener una buena imagen y encontrarte bien, pero esto no es lo más importante para ti.

Como vemos, en este test se repasan palabras de diferentes campos semánticos, pero el contexto que las une tiene que ver con un rasgo del carácter. Así se movilizan conocimientos previos y se implica personalmente a cada miembro del grupo.

4. Nueva visión de los papeles en el aula

Tras esta reflexión, podemos establecer una nueva forma de estar en el aula, de habitarla, de interactuar en ella. No es fácil, requiere voluntad, entrenamiento, complicidad de todas las partes implicadas. Pero si la forma en que veníamos trabajando no nos satisface, ¿por qué no intentar hacerlo de esta otra manera?

Papeles del profesorado	Papeles del alumnado
1) Negocia o informa de los objetivos del curso o de las actividades.	1) Aporta sus ideas.
1) Estimula creando un buen ambiente y planteando actividades interesantes.	1) Responde a ese estímulo con su aprendizaje.
1) Selecciona y evalúa materiales y actividades.	1) Interviene en el proceso de desarrollo de la clase y sus contenidos.
1) Transmite nuevos conocimientos, explicando, aclarando y expandiendo.	1) Recibe la instrucción pedagógica y responde con su aprendizaje.
1) Enseña a relacionar contenidos dentro de su materia con otras materias y con la realidad externa del aula.	1) Se relaciona socialmente al tiempo que interactúa con la lengua objeto.
1) Trata de conocer al alumnado tanto intelectual como afectivamente.	1) Se desarrolla tanto intelectual como personalmente.
1) Proporciona <i>feedback</i> constante que ayude a salvar momentos de dificultad.	1) Progresiona personalmente al tiempo que aprende la lengua objeto.
1) Supervisa y evalúa comprobando que se trabaja.	1) Se responsabiliza de su aprendizaje.
1) Se autoevalúa y sistematiza su trabajo.	1) Aprende a aprender.

Referencias bibliográficas

- Lambert Michèle (2001): *Cómo ser más creativo*. Mensajero. Bizkaia.
- Meirieu, Philippe (1990): *L'école, mode d'emploi. Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*. Paris, Ed. ESF.
- Moreno, Concha, Moreno, Victoria, Zurita Piedad. (2009, 2010, 2011): *Nuevo Avance 1, 2, 3, 4, 5*. SGEL. Madrid
- Richards, Jack y Lockhard, Charles (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge. Madrid
- Savater, Fernando (2002): *El valor de educar*. Ariel. Barcelona.
- Stevick, Earl W. (2000): «La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química» en Arnold, J. (ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge U. P. Madrid.