

Cómo dinamizar una clase de español Lengua Extranjera con los mínimos recursos posibles

Juan Gómez Beaty*

RESUMEN: En este trabajo tratamos de dar una solución a los posibles problemas técnicos, de planificación y de gestión del aula que pueden surgir en una clase de ELE. Abordamos una posible situación en el proceso de enseñanza aprendizaje de una LE/L2: dejar la planificación de la clase para el último momento, un hecho tan habitual como censurable. Intentamos dar unas pautas, tanto para el profesor experimentado como para los profesores noveles que necesitan llegar a clase con la lección bien planificada y se encuentran ante la situación de que, o bien la fotocopiadora, el vídeo-proyector o Internet no funcionan en el aula. Estas pautas consisten en una concepción flexible de la planificación de clase centrada en las necesidades de los estudiantes y en la dinamización de la clase.

PALABRAS CLAVE: Lengua extranjera, planificación, *Opción cero*, dinamización, recursos en el aula.

1. INTRODUCCIÓN

Si bien es cierto que a veces no es responsabilidad exclusiva del docente, en numerosas ocasiones el profesor de LE tiene que afrontar situaciones imprevistas y con tan solo unos minutos de reacción antes de entrar en clase. Esto conlleva el riesgo al que hacemos referencia en el título: llegar a la sala de profesores con la clase preparada, unas notas mentales solamente por supuesto, y nos encontramos con una larga cola de profesores haciendo copias, con solo diez minutos en el mejor de los casos y en muchas ocasiones ni siquiera eso, la fotocopiadora no funciona. ¿Qué hacemos en ese momento?, ¿entramos en clase con la idea fija de dar esa clase que teníamos preparada contra viento y marea?, ¿hacemos una actividad lúdica relacionada con los contenidos que teníamos pensado trabajar? Para poder dar respuesta a estas preguntas hemos de abordar el problema desde su raíz, desde la planificación, a la hora de enfocar nuestra concepción de gestión de clase, espacio comunicativo, dinámica en el aula, de ahí el título “*Cómo dinamizar una clase con los mínimos recursos posibles*”. Partimos de la

* Juan Gómez Beaty es doctorando por la Universidad de Granada, posgrado en Didáctica de la lengua y la literatura (2010) y licenciado en Filología Hispánica (2003) por la Universidad de Granada. Desde 2004 desempeña su labor docente en el campo de la enseñanza de español LE en Escuela Don Quijote y desde el año 2008 imparte clases de español LE para grupos Erasmus y programas de intercambio universitarios en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. Actualmente trabaja en su tesis en el ámbito de la competencia discursiva oral en ELE y factores socioafectivos en la dinamización de clases. Para contactar con el autor: jgbeaty@correo.ugr.es

idea de una clase centrada en las necesidades del grupo concreto, de los estudiantes y no en el cumplimiento de unos objetivos a cumplir fijos e innegociables.

A la hora de ponernos a trabajar nos encontramos con abundante bibliografía de metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, que, si bien no está dedicada a este aspecto concreto, trata en numerosos capítulos y epígrafes, en la mayoría de los casos intentando solucionar problemas concretos que aparecen en el aula. Es el caso de Alonso (1994), que plantea el problema de que la fotocopidora, el vídeo o el magnetofón no funcionen. En este punto la autora, en su manual de referencia para profesores que están empezando, propone solventar el problema con naturalidad y sin dejar que se cree una tensión en el aula, como dice “*no pasa nada si los alumnos pasan un día más de sus vidas sin trabajar ese maravilloso texto o la interesantísima grabación que teníamos preparada*” (Alonso 1994 pág. 47).

Preparando nuestra bibliografía trabajamos la ponencia de un docente de Inglés LE, David Levey, en unas jornadas llevadas a cabo en la Universidad de Granada que nos influyó de manera evidente a la hora de estructurar este trabajo: Levey, David. *Help! The photocopier is broken!* En esta ponencia como en nuestro artículo se pone de manifiesto esta realidad de clases no preparadas o falta de medios. Como nuestro compañero hemos intentado reflejar este hecho y buscar sus orígenes y causas, pero profundizando más en un marco teórico que sustente esta teoría y no quedarnos en una anécdota. El título de esta ponencia nos resultó inspirador y muy acertado. El hecho de tratar con cierto sentido del humor un problema técnico en la enseñanza de lenguas extranjeras iba en consonancia con nuestra idea de una metodología centrada en la dinamización de clases y la ruptura del filtro afectivo. Aunque esta idea sigue la misma línea de este trabajo, nuestra intención es “desgranar” el problema, ir al origen de esa situación y a los motivos por los que los estudiantes se pueden sentir decepcionados cuando su profesor presenta una actividad lúdica o actúa sin la clase preparada.

No se trata de actuar o sobreactuar para que el estudiante que no se percate del imprevisto o problema, sino cambiar la concepción de clase “bien planificada”. Para eso nos fundamentamos en la idea de la *Opción Cero* (Woodward, 2002) en la planificación de clases, en la idea de “buen docente” que prepara sus clases tanto para los estudiantes como para los mismos compañeros enseñantes; nos centramos en los estudiantes como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, como directores de su propio aprendizaje, y en sus características individuales, no solo como estudiantes sino también como personas, en el papel de la afectividad en el desarrollo de este proceso y, sobre todo, en la motivación. Creemos que un alumno –y un docente– motivado hace el aprendizaje mucho más efectivo que cualquier medio del que podamos disponer; en definitiva, el ambiente, la relación docente-alumno, el clima que generemos en clase será nuestro recurso más efectivo.

Como vemos, nos encuadramos dentro de una visión humanística del proceso de enseñanza que ya aparece implícito en Vygotsky (1995), o Montessori (1935), y tomamos como referencias a Krashen (1995), Goleman (1995) y, más recientemente, Arnold (2000), Dufeu (1994), Williams y Burden (1997) o Woodward (2002) para la planificación de las clases. Una visión holística del estudiante y por tanto del aula nos aporta el enfoque necesario para dotar de una base metodológica esa idea que refiere

Alonso (1994, Pág.: 180) “si aun así algo se estropea... la clase es de todos. No permitas que se cree tensión, discúlpate y tómatelo con sentido del humor”.

2. MARCO TEÓRICO

Estructuramos este trabajo en torno a tres líneas fundamentales:

- *El principio del placer en los estudiantes.* Con anterioridad, el interés en el estudio de la enseñanza de segundas lenguas estaba centrado en la propia lengua, no en el sujeto que la aprende. Aun así, hoy día encontramos docentes que llegan a clase con unos objetivos marcados de antemano que aplican por igual a todos los grupos. Para este tipo de profesionales un incidente de última hora puede resultar catastrófico y poner más de manifiesto la desconexión que tiene con su grupo. Nuestra línea de investigación se centra en el proceso de aprendizaje y más concretamente en la relación docente-alumno, en los estudiantes. Es de común acuerdo que estudiantes motivados, en un ambiente relajado, con confianza en sí mismos y sin temor a equivocarse aprenden mejor. Estudiantes y profesores coinciden en este principio del placer, por vía del sentido del humor, juegos, actividades lúdicas o simplemente de un buen ambiente en clase, y para todo esto no son necesarios fotocopiadoras, libros de texto o proyectores.

Intentamos complementar el vocabulario tradicional del docente con los conceptos de “afectividad en el aula”, “empatía”, “tensión emocional”, “ansiedad”, “flujo” o “espacio emocional”.

- *La planificación.* Abordamos este aspecto atendiendo a diferentes aspectos, como el contexto educativo, que puede ser tan diverso como enseñar una LE/L2 en contexto universitario, con dos clases por semana, maestros de primaria que introducen una segunda lengua por primera vez a sus estudiantes, o bien el docente en un centro de lenguas con grupos intensivos y más de veinte horas semanales dedicadas a la enseñanza de LE/L2.

A su vez tratamos también las diferentes posibilidades de planificar una clase en las diferentes etapas de la vida docente, y proponemos una alternativa que, si bien no siempre debe ser la primera opción, puede considerarse una alternativa interesante, *la Opción Cero* (éste término lo cogemos prestado de Woodward, 2002): llegar a clase sin la lección preparada, tan solo con una línea general a seguir y estar dispuesto a modificar esa línea así avance la clase.

- *Recursos para la dinamización de clases de LE/L2.* Este trabajo está pensado por y para docentes de una Lengua Extranjera, por eso en este apartado nos centramos en los recursos disponibles en la enseñanza-aprendizaje de LE. Por ser nuestro campo específico de trabajo y donde realizamos nuestra observación y práctica docente hemos tomado como referencia nuestra experiencia en clases de Español LE, pero aquí trataremos aspectos generales y comunes a cualquier

LE. Nuestra tarea es servir de modelo o, mejor dicho, de ayuda, a posibles situaciones que se den en el aula de L2/LE y para eso nos servimos de diferentes ejemplos que trabajamos en nuestras clases.

Fundamentalmente nos ayudaremos de tres medios a disposición de todos: la pizarra, el libro de texto o manual y, sobre todo, el propio docente. Esta afirmación no es opuesta a la opinión de los docentes, no como recursos sino como actores principales, junto los alumnos, del proceso de enseñanza. Se trata más bien de una pérdida de poder del profesor en el aula en beneficio de la dinámica de la clase. Siguiendo a Dufeu (1994), el estilo personal y las relaciones en la enseñanza son importantes porque no solo damos una materia sino que nos damos nosotros mismos.

1. Principio del placer en los estudiantes o afectividad en el aula

1.1. Lo emocional en aula de LE

¿Qué es una “buena” clase o un “buen” curso?, ¿cuál es el mejor método, el más efectivo? A la primera pregunta podríamos responder de diferentes maneras y cada uno de nosotros lo hará pensando en una situación específica ya que son infinitos los factores que acontecen: una buena clase es aquella en la que los alumnos aprenden lo que nosotros como docente nos hemos fijado como objetivos, o una clase en la que todo sale como pensaba. También podemos responder que una buena clase de LE es aquella en la que los estudiantes usan la lengua meta, independientemente de los objetivos marcados. En determinados contextos habrá docentes que respondan que una buena clase es aquella en la que los estudiantes no forman demasiado alboroto.

Nosotros compartimos opinión con Woodward (2002) cuando define una buena clase como aquella en la que se aprende mucho el idioma y tanto estudiantes como docentes se sienten a gusto a nivel físico, social y psicológico. De esta autora tomamos prestado el término *principio del placer* para acercar el papel de la afectividad y lo emocional al aula de idiomas. Partimos de un marco teórico centrado en una visión humanística del proceso de enseñanza aprendizaje.

¿Cuántas veces el docente sale de su aula y en un periodo de reflexión inmediato piensa: -¿por qué no ha funcionado esta actividad si la hice ayer con el otro grupo y resultó fantástica?- O también cuando nos referimos al resultado de una clase en términos afectivos como “no hay buen ambiente” o simplemente “son unos aburridos”. No solo afecta a contextos dispares o grupos diferentes por su nacionalidad o su nivel, cada estudiante es único y su manera de reaccionar ante el docente y el resto de compañeros, ante el proceso de adquisición de la lengua en cuestión, dependerá de su estado emocional. En un ambiente relajado, de bienestar, el filtro afectivo funciona positivamente y la tensión emocional se minimiza o desaparece.

Según Goleman (1995) la tensión emocional tiene una influencia nefasta en el proceso de aprendizaje de una lengua, en cualquier proceso mental, puesto que bajo esta tensión no se puede percibir correctamente la información y, por tanto, no somos

capaces de procesarla correctamente. Un estado de tensión, baja autoestima, unos límites de tolerancia a la ambigüedad muy altos o simplemente pensamientos negativos acerca del profesor, de uno mismo, o sobre el proceso de aprendizaje en sí reducen los recursos mentales para asimilar y procesar la información. En cambio, como afirma el mismo autor, un estado relajado, de hipomanía en términos psicológicos, repercute en un pensamiento fluido, imaginativo, permite hacer asociaciones y pensar con más amplitud. Todo esto nos lleva a otro concepto de igual importancia en la clase de LE/L2: el *espacio emocional*.

Cuando hablamos de *principio de placer*, de bienestar en el aula, referido a la adquisición de una LE estamos haciendo referencia al espacio comunicativo. A veces los docentes que decimos trabajar la enseñanza comunicativa de la lengua dejamos de lado este concepto que es de crucial importancia. Este espacio comunicativo no hace referencia solo a la escuela, al aula, a las fotocopias o al manual, a la parte física en definitiva, sino también al espacio emocional (Sanz García, 2005). Según esta autora el espacio emocional es determinante. Nosotros, los docentes, somos los responsables directos de este espacio emocional: qué información se va a dar, cómo, qué relación se tiene con los estudiantes, etcétera.

Bajo la óptica de la afectividad en el aprendizaje de LE se nos aparecen una infinidad de factores a tener en cuenta pero también nuevos recursos que están siempre ahí, al alcance del docente y que debe controlar. Obviando este factor emocional, pasándolo por alto, o simplemente no dándole la importancia debida, no hacemos sino mermar el proceso de enseñanza aprendizaje. Debemos insertar este factor afectivo en todas las fases del proceso, en la realidad del día a día, como recogen Llovet y Cerrolaza (2006: pág. 215):

Desde una perspectiva humanista, el aprendizaje de una lengua es considerado como una actividad que involucra a los estudiantes como seres humanos complejos, no simplemente como aprendices de una lengua. Por lo tanto, la enseñanza debería explotar los recursos afectivos e intelectuales del alumnado de la manera más completa posible, y debería insertarse en su continua experiencia vital. [Ian Tudor (1996) *Teacher roles in the learner-centred classroom en Power Pedagogy and Practise*. Oxford: Oxford University Press].

Debemos centrarnos en ese aprendizaje afectivo, como señalan William y Burden (1997), cualquiera que sea el material que presentemos, o lo que es lo mismo, la enseñanza que sigamos, no podemos predecir qué aprenderá el alumno, como tampoco podemos explicar por qué unos estudiantes aprenden más rápido, otros más despacio, etc. Según estos autores tenemos que considerar que las emociones forman parte esencial del aprendizaje.

1.2. ¿Existen unos métodos mejores que otros? La motivación

Esto nos lleva a la segunda pregunta que formulábamos al principio de este punto: *¿Cuál es el mejor método, el más efectivo?* Nuestra respuesta es que no existe un método mejor que otro. En cuanto a diseño curricular, pensado en un determinado contexto educativo o ámbito académico, no es factible afirmar que un tipo de enseñanza da mejores resultados que otra. Si prestamos atención a las escuelas de idiomas que siguen el MCERL vemos que trabajan una enseñanza comunicativa de la lengua o bien un enfoque por tareas, con grupos reducidos en sus aulas, hipermotivados, en muchos casos en una situación de inmersión lingüística. ¿Acaso se trabajará igual en un aula de secundaria, centrada en una obligatoria evaluación final? Nosotros vamos más allá, a las diferencias individuales de cada estudiante, de cada docente y de cada grupo. Podemos decir que ningún estudiante es igual a otro y por la misma razón el proceso de aprendizaje o adquisición de la lengua meta varía de una persona a otra. Existen evidencias neurobiológicas con respecto a este tema (Schumann, Edelman) aunque no es objetivo de este trabajo entrar en consideraciones específicas de otras materias.

Si cada alumno es diferente y por lo tanto es difícil encontrar un método que sea igual de efectivo para todos, nos tenemos que preguntar qué pueden tener en común, qué comparten como grupo en el aula de idiomas, y es eso precisamente, su condición de aprendices de una LE y la pregunta consiguiente es por qué, qué les ha traído a nuestra aula. Habrá estudiantes que cursan la LE como asignatura obligatoria en su centro escolar, otros deben aprender la L2 por ser la lengua vehicular de la región o país donde residen. Otros se habrán inscrito en un curso intensivo de LE en su país de origen, o bien han viajado a un país en el que se hable esa lengua concreta para vivir una situación de inmersión total en ese idioma, situaciones estas más generalizadas en el caso del Español LE. Unos lo harán para conseguir ese trabajo que quieren o para asistir a una entrevista, o bien para disfrutar en países de habla hispana, en el caso de Español LE. Todas estas diferentes razones condicionarán el proceso de enseñanza-aprendizaje a dos niveles, uno en cuanto a la programación del curso y otro, en cuanto a las razones personales para aprender esa lengua, es decir, la motivación.

No es necesario resaltar la importancia de la motivación en el ámbito académico, y tampoco es difícil escuchar a docentes “acusando” a sus alumnos de no estar motivados y viceversa, o bien estudiantes que culpan a sus profesores de no motivarlos. A menudo los docentes usamos esta palabra, pero no somos capaces de dar una definición de motivación. Es un fenómeno complejo condicionado por muchos factores: la motivación está constituida por todos estos factores capaces de provocar, mantener y dirigir la conducta hacia un objetivo.

Como docentes e investigadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que nos interesa es cómo identificar esa motivación si la hay y, si no es el caso, crearla, motivar a los estudiantes. Alonso (1994) y Arnold (2000) inciden en el papel facilitador del docente y en la comunicación con el grupo para descubrir qué quieren nuestros estudiantes, qué vienen buscando o por qué están ahí y después buscar temas de clase que les interesen. De capital importancia es adaptar nuestra metodología a sus modos de

aprendizaje y no al contrario, si bien modos y motivación son diferentes, los unos inciden en la otra. También como docentes involucrados en este proceso de facilitación, de dotar de autonomía al estudiante, debemos explicar el objetivo de las actividades, involucrarlos, animarlos y hablar sobre el progreso en clase para que ellos mismos sean conscientes de su evolución. Los docentes debemos crear un ambiente en el aula en el que los errores sean positivos, en el que no se estudie el lenguaje en sí mismo sino como un medio para actividades lúdicas y comunicativas, y así mantenemos la motivación de los estudiantes.

2. La planificación

Según las afirmaciones de apartado 1. *Principio del placer en los estudiantes o afectividad en el aula*, resulta imposible definir qué es una buena clase, ya que la consideración de esta depende de muchos factores: frecuencia, lugar, número de alumnos y sus características y necesidades, personalidad del profesor, etc. Según Alonso (1994, pág.: 173) el estudiante debe “*saber en todo momento qué hace, por qué está haciendo lo que está haciendo, no tener nunca la sensación de estar perdiendo el tiempo*”. Nosotros planteamos la preparación de una buena clase como aquella que simplemente persigue un aprendizaje significativo en el aula, una preparación de clases en las que cada minuto que pasa los alumnos adquieren una mayor fluidez en la lengua meta, y sobre todo, clases divertidas en las que este proceso de adquisición de la lengua se haga de manera casi inconsciente. El estudiante sí debe saber “qué hace ahí”, y confiar en que el docente “también sepa qué hace ahí”, se trabajará entonces una relación de iguales en el aula en el que se aprenda la lengua a través de del intercambio de información en esa misma lengua.

Intentamos definir en este apartado qué es planificar una clase, cómo debe actuar el docente y qué puede hacer éste cuando algún imprevisto le impida seguir con la clase que tenía planeada. Si el profesor trabaja “antes y después” de la clase, el “durante” puede ser prescindible.

2.1 ¿Qué hago mañana? o preparar una buena clase

La mayoría de las definiciones de planificación apunta a ésta como anticipación al proceso en sí, el proceso de establecer objetivos y escoger el medio más apropiado para el logro de los mismos antes de emprender la acción. Otras apuntan a la planificación en función de los objetivos a conseguir, como un proceso mediante el cual se determinan las metas y en función de éstas, se establecen los requisitos para lograrlas de la manera más eficiente y eficaz posible, la planificación se llevará a cabo en función del logro de fines bien definidos que se consideran valiosos.

Esta última es, en nuestra opinión, la idea más difundida de planificación, y si bien no es una visión errónea, se puede quedar corta en la práctica real de clase. Si solo prestamos atención a los objetivos podemos reducir la planificación a “*pensar qué vamos a hacer ese día en clase*” o bien “*mis estudiantes saldrán de clase conociendo la diferencia entre perfecto e indicativo*”, comentarios ambos muy frecuentes en una sala de profesores. Nosotros entendemos por planificación el proceso de establecer unos

objetivos iniciales en función del grupo, los estudiantes, y escoger el medio más apropiado para el lograr los mismos “antes, durante, y después” de emprender la acción. En definitiva, nos acercamos a la visión de Woodward (2001, pág.132) cuando dice que planificar es “escuchar a los estudiantes, recordar, visualizar, apuntar las cosas, hojear revistas, ensayar o tomarse un té mientras se decide lo que se va a hacer”.

Tenemos que tener en cuenta el currículo de la escuela y la programación global del centro en el que se desempeña la actividad docente. En función de cómo se agrupan los contenidos en esta programación podrá ser estructural, nocional-funcional, situacional, basada en la enseñanza de la lengua mediante tareas, etc. El tipo más normal de programación en centros de enseñanza de lenguas extranjeras es la comunicativa, sobre todo en centros de enseñanza del Español LE, si bien todavía hoy docentes solemos planificar nuestras clases en términos de gramática tradicional: “Hoy voy a dar el subjuntivo”.

La programación parcial a su vez debe ser coherente, los elementos de clase se deben integrar de una manera progresiva, y comprender una variedad de elementos que se adecuen a todos los estudiantes. Cada profesional debe también plantearse qué debemos tener en cuenta en una buena programación, como recoge Alonso (opus cit.) las destrezas lingüísticas, el lenguaje (pronunciación, funciones, vocabulario, etc.), la fluidez, qué actividades pensamos llevar a cabo en el aula, con qué material trabajamos y, sobre todo, la dinámica del grupo en cuestión.

2.2 Cuándo planificar (y por qué) y cuándo dejar de planificar (y por qué)

En nuestra experiencia como docentes hemos conocido todo tipo de compañeros, unos planifican sus clases con todo detalle, otros tienen un “baúl de recursos”. Están los que planifican sus clases y al final nunca llevan a cabo lo que habían pensado y se quedan quince minutos más en el aula, o los que se quedan cortos aun habiendo dado todo lo que tenían planificado. Hay tantas maneras de preparar una clase como docentes, y probablemente si preguntamos a cada uno de ellos responderán que su método funciona y que así se prepara una buena clase. En cierto modo todos y cada uno tiene razón, desde el que sigue el manual a rajatabla (no olvidemos que son un ahorro de tiempo para el profesor que no tiene que preparar actividades ni programación) hasta el que no prepara sus clases y sale “a la aventura

Nosotros consideramos que el profesor que llega a clase con tan solo una notas en mente y con la intención de seguir la programación de su centro tanto como sea posible suele responder a dos modelos: no prepara la clase en absoluto, simplemente repite contenidos, no se involucra en el proceso educativo, es el simple “lector” de Underhill (Arnold: 2000), o bien tiene la suficiente autoconfianza como para llegar a la conclusión de que la planificación puede llegar a ser una pérdida de tiempo y que ésta resta flexibilidad y espontaneidad al proceso de enseñanza y adquisición de una lengua extranjera. según esta autora, diferencia el modelo de docente al lector, el que sabe la materia, por otra parte el profesor que además de saber el idioma sabe técnicas y métodos de enseñanza y el facilitador, que además de conocer el español y la metodología de la enseñanza, sabe crear un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad.

Aquí es donde interesa especialmente el concepto de *Opción cero* de Woodward (2001) con el que nos referimos a un tipo de planificación más general y abierta, a unas notas mentales, a una “idea” de lo que vas a hacer ese día en clase, una clase flexible abierta a las sugerencias de los estudiantes. Esta opción cero funciona en grupos reducidos muy involucrados en su proceso de adquisición de la lengua extranjera que están estudiando, o bien con profesores con mucha trayectoria que disponen de una serie de recursos para clase cuya experiencia les ha dicho que funcionan. Pero sabemos que esta situación no siempre se da, ni todos reaccionamos de la misma manera en el aula, por eso nosotros planteamos la *Opción cero* como una alternativa más, un tipo de clase que podemos probar de vez en cuando para ver qué tal funciona o bien como recurso en el contexto que planteamos como punto de salida para este trabajo: un imprevisto, un cambio de horario, los medios con los que contábamos no funcionan, etcétera.

No es extraña una posición reacia a esta *Opción cero*, *¡Yo no me presento en clase sin nada preparado!*, o *¡Qué desastre!*, *¡Y qué hago yo ahora en una hora de clase!* Son frases que también se oyen comúnmente en una sala de profesores. A la pregunta de *¿cómo no vamos a preparar una clase?* nosotros respondemos con un *¿por qué sí debemos hacerlo?* Por supuesto no podemos olvidar que una clase bien preparada transmite seguridad al proceso de enseñanza aprendizaje, a los estudiantes, les inspira confianza. A los docentes les aporta seguridad y confianza, fundamental el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, así como para el clima del aula, y por otra parte, éste podrá fabricar un “yo profesor”, sin necesidad de exponerse tanto a los discentes como si intentan improvisar y ser flexibles. La *Opción Cero* no deja de lado estos aspectos sino que los reconsidera desde un punto de partida más flexible.

En esta labor de docentes resulta fundamental implicar a los estudiantes en la planificación del curso que estén realizando, utilizarla como punto de partida y estar dispuestos a variarla en función de los intereses de los estudiantes. También resulta crucial comentar con los compañeros la evolución de las clases y contar con sus opiniones a la hora de planificarlas.

Volviendo a la pregunta inicial, “¿Por qué no preparar nuestras clases?”. Quitamos flexibilidad al proceso de adquisición de la lengua y es más fácil que caigamos en el error de alejarnos de las expectativas de los estudiantes, mermando así su motivación. Queremos recordar otra vez que no se trata de no pensar en qué vamos a dar ese día, sino de centrarnos en los estudiantes y de llegar a clase con una actitud abierta al cambio, como dice Alonso (1994, pág.:176) en esta obra de referencia entre docentes: *“No hay recetas mágicas que funcionen en todo momento con todos los profesores y grupos. Desgraciada o afortunadamente lo que puede pasar dentro de una clase es imprevisible”*.

3. Recursos para la dinamización de clases de E/LE

No es nuestra intención dar una lista de actividades y recursos para la clase de LE, para eso ya tenemos numerosas referencias bibliográficas, webs especializadas con bancos de recursos, etc. Nuestra intención es, como a lo largo de todo el trabajo, llamar la atención sobre los aspectos más básicos de la enseñanza-aprendizaje de idiomas y darles la importancia y utilidad que siempre han tenido.

Al preguntarnos acerca de qué actividad tiene mejor resultado, cuál otra es más práctica, qué método debemos seguir o cómo utilizo el manual pensamos que el éxito depende menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos que de la interacción en el aula, lo que ocurre en el interior de las personas y entre ellas mismas dentro del aula. Partiendo de esta premisa nos centramos en tres instrumentos básicos que todo docente tiene a su disposición: la pizarra, el libro de texto y el profesor en sí mismo.

3.1 La amiga que siempre está ahí: la pizarra

Actualmente la pizarra quizás esté infravalorada en programas de formación de formadores o formación del profesorado de Lengua Extranjera en beneficio de las nuevas tecnologías, y desaprovechada por los docentes que inciden en la idea de pizarra como un instrumento anticuado y que responde a un modelo de enseñanza también anticuado. Lo relacionamos con largos dictados o complejas operaciones matemáticas con las que los maestros “torturaban” a sus estudiantes, pero no tiene por qué ser así. Hoy día tenemos diferentes tipos de pizarras: magnéticas, blancas, las tradicionales e incluso pizarras electrónicas con acceso a la Red.

Como docentes de una LE, y en consonancia con lo que venimos diciendo a lo largo de este trabajo, podemos usar la pizarra como algo interactivo, por ejemplo:

- Para facilitar el inicio de la clase con una tormenta de ideas, esquemas, etcétera.
- Escribir unas notas argumentales al principio de la clase, un tipo de guión a seguir ese día.
- Por supuesto, para escribir todo lo que pregunten los estudiantes y resolver sus dudas sobre ortografía.
- Dar seguridad a estudiantes cuyo sistema de aprendizaje sea más visual. No todos los estudiantes aprenden igual (kinético, auditivo, visual, etc.) y algunos necesitan de un soporte visual. Para copiar actividades en caso de que la fotocopidora no funcione, o simplemente para ahorrar papel. Recordemos que en la labor de docentes la fotocopidora es algo “reciente”.
- Explicar la tarea a realizar por escrito para asegurarnos de que todos la hayan entendido.
- Dejar por escrito las tareas para casa.

- Realizar juegos, dibujar, etc. Hacer a los estudiantes partícipes también de la pizarra.

No podemos dejar de tener en cuenta que el gran enemigo de la pizarra es el tiempo. La lentitud de copiar actividades en la pizarra, más el hecho de que estamos dando la espalda a los estudiantes, son una invitación a la distracción. Levey (en Martínez González, A. *et ali*: 1997) propone simples remedios como introducir errores a conciencia mientras vamos escribiendo. Esto nos aportará varias ventajas, los estudiantes se involucrarán desde sus asientos en el proceso de escritura y, por otra parte, si en otra ocasión cometemos un error siempre podremos achacarlo a esta técnica. Cuando reflejamos por escrito errores comunes se hacen más evidentes ante los ojos de los estudiantes.

3.2 El amigo de los estudiantes: el libro

En numerosas ocasiones hemos llegado la primera semana de curso al aula con una serie de actividades comunicativas preparadas o expectantes ante las demandas de nuestros estudiantes y lo primero que éstos preguntan es: *¿y nuestro libro?* El manual del curso tiene múltiples ventajas pero también muchos inconvenientes. En cualquier caso, es un elemento que está ahí y del que tenemos que disponer.

Para los estudiantes supone una ventaja porque les da seguridad y continuidad, no una serie de fotocopias que suelen perder o desorganizar, además de que el hecho de que hayan tenido que comprarlo le hace sentirse “engañados” si no se utiliza. Por otra parte, si algún día faltan a clase o quieren seguir estudiando en casa con un libro de texto pueden seguir haciéndolo, son más conscientes de su progreso, por no nombrar la alegría con la que reciben un nuevo libro correspondiente a un nivel superior.

No solo son ventajas para el estudiante, a nosotros, los docentes, nos ahorrará tiempo de programación y planificación de clases. No se trata de hacer todo lo que dice el libro, pero sí de una guía. No tenemos que olvidar que cada manual, no guste más o menos, está confeccionado por un grupo de expertos que avala el resultado, además de que el mismo centro lo habrá elegido porque está en consonancia con el currículo del mismo. Su uso nos hará la tarea de planificar y dar clases más fácil y si el manual es bueno, o como decimos está en consonancia con el grupo, resultará en una experiencia agradable y divertida.

De acuerdo con el enfoque humanístico de este trabajo, proponemos el uso del manual como un instrumento más de facilitación en el aula, una ayuda para la adquisición de autonomía de los estudiantes, por eso tenemos que hacerlos partícipes de este uso compartido del manual desde el principio. Al entregar el manual debemos explicarlo en clase y ver cómo es, a quién se dirige y qué ritmo y tiempos sigue. Ninguno es perfecto, así que lo más probable es que nos saltemos contenidos y actividades, echemos en falta otras, etc. Debemos explicar a nuestros estudiantes en todo momento qué estamos trabajando y por qué. Recomendamos analizar cada unidad antes de empezarla y preguntar en clase qué esperan ellos de esa unidad y cómo creen que van a trabajarla.

Todos sabemos que es muy difícil encontrar un manual que se adecue perfectamente a un grupo específico y que una falta de concordancia puede crear animadversión hacia el manual: encontramos docentes que lo siguen todo el tiempo, por gusto o por obligación; otros lo utilizan como complemento en las clases y otros reconocen abiertamente que el libro “*es malísimo*”. Si el manual no nos gusta, y no tenemos la opción ni la libertad de cambiarlo, no debemos olvidar que éste es un instrumento más y susceptible como todos los demás de ser modificado, o bien podemos añadir u omitir todo lo que nos parezca conveniente, pensando siempre en las necesidades de los estudiantes.

El mayor inconveniente puede ser la falta de sincronía entre grupo y manual, las lecciones pueden ser demasiado largas o demasiado cortas, por no decir que no todos los estudiantes buscan lo mismo. En Español LE, nuestro campo de acción, trabajamos con un mismo manual y en un mismo grupo con diferentes estudiantes, jóvenes que aprenden por gusto, jubilados que han comprado una casa en España o médicos norteamericanos que necesitan el español para comunicarse con sus pacientes. Otro inconveniente, de tipo estructural, es que pueden ofrecer una visión a los estudiantes de una adquisición de la lengua demasiado compartimentada y por lo tanto irreal: “*Esta semana vemos el Imperfecto y la próxima, futuro y condicional*”.

En definitiva, el manual de curso es un instrumento más que tenemos ahí, pero no por el hecho de tenerlo hemos de utilizarlo siempre y seguirlo sin objeción. Será tarea de los docentes conocer estas ventajas y desventajas en su tarea de facilitador, conocer el manual e integrarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta de la forma más natural y mejor posible.

6.3 Un instrumento que siempre tenemos a disposición: nosotros mismos.

Hasta ahora hemos hablado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE, de la opción por un enfoque humanista que lo sustente, de planificación y de posibles recursos, pero queremos resaltar una vez más la figura del docente como un recurso dentro del aula. Si bien la visión del docente no como recursos ni instrumentos, sino como actores principales, junto los alumnos, del proceso de enseñanza, es de común aceptación, tratamos de aportar un enfoque más abierto en el que el docente no ocupe un papel predominante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Al igual que cada grupo es diferente, cada docente lo es de igual manera. No todos reaccionamos igual ante determinados imprevistos, como no todos realizamos las mismas actividades en clase de la misma manera. No es solo la forma de explicar, de secuenciar las clases o de corregir a los estudiantes, es también cómo nos relacionamos con los estudiantes, con nuestros compañeros y con nosotros mismos, en función del “yo docente” y el “yo persona”. Nuestro estilo personal es algo que debemos estudiar y darle la misma importancia que le damos a otros factores en la enseñanza.

En los últimos años se han desarrollado los modelos de enseñanza-aprendizaje centrados en el alumno y en una visión humanística de este proceso, pero no por eso queremos dejar al docente en un segundo plano. Podemos citar numerosos trabajos acerca de la tarea del docente, pero nos interesa especialmente resaltar su faceta emocional: Christison, Waters, Pine y Boy, Arnold, Stanley y un largo número de autores coinciden en que, como docentes, no podemos controlar nuestra situación en todo momento, pero podemos aportar mejoras desarrollando aspectos de nosotros mismos, trabajando el espacio emocional en el aula y relacionándonos con nuestros estudiantes de manera relajada, amistosa y sincera, por eso nos parece crucial la idea del profesor como facilitador que potencia la autonomía de sus estudiantes. Como dice Alonso (1994, pág.176) muchas veces somos nosotros los que creamos situaciones de tensión y complicaciones. Ante un imprevisto, dice la autora, la mejor solución es relajarse, ser natural y espontáneo.

Tampoco es igual impartir una clase que por sus características quede fuera de la planificación del curso, que hacer una sustitución. Este último imprevisto es tan normal como que los recursos didácticos nos fallen, en ambas situaciones podemos poner en práctica actividades que normalmente no nos atrevemos a realizar con grupos más numerosos, haciendo a los estudiantes partícipes de este “experimento”. En caso de que no funcione la fotocopiadora, el proyector o Internet, somos nosotros y solo nosotros los que tenemos que facilitar la situación al estudiante y convertir esa circunstancia inesperada y adversa en fuente de aprendizaje significativo, ya que una situación inesperada es más parecida a una situación de comunicación real que una clase bien preparada. Estos imprevistos los llama Arnold (2000) “secuestros”, sucesos que te impiden hacer lo planeado. Debemos reaccionar ante estas situaciones con buen humor y ofreciendo un clima de relajación y bienestar que motive al estudiante¹.

1 Para consultar diferentes casos de secuestros/imprevistos véase la obra de Bailey y Nunan (1996). Otros autores que nos parecen interesantes en cuanto a cómo actuar ante posibles imprevistos y que nos facilitan una serie de actividades a realizar en estas situaciones son Stevick, Kennedy, Tripp o Tanner y Green en Arnold (2000), y también Alonso (1994), Levey (1997), Del Hoyo, M. A., Dorrego, L., Ortega, M. (2006), Woodward, Tessa (2002).

4. Conclusión

Con este trabajo, como decíamos en la introducción, pretendemos ayudar a otros docentes a desenvolverse con menor ansiedad ante una situación tan común como repentina: encontrarse ante nuestros críticos estudiantes “sin una fotocopia en las manos”. Para eso hemos propuesto un modelo de enseñanza centrado en el bienestar del alumno, en su motivación y en su consecuente autonomía, y en el rol amenizador y dinamizador del profesor como premisa básica para una buena clase en la que los estudiantes experimenten una verdadera adquisición de la L2/LE, para que se dé un aprendizaje significativo y para que los alumnos cojan confianza en sí mismos.

En cuanto a la planificación, con la *opción cero* no queremos fomentar la “laxitud” a la hora de preparar nuestras clases, programaciones o planificaciones parciales, sino más bien lo contrario, disponer de un *modus operandi* abierto a los cambios e imprevistos.

Bibliografía

Alonso, E. (1994) *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo. Principios y práctica de la enseñanza del español como segunda lengua; libro de referencia para profesores y futuros profesores*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

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

Bailey, K. y Nunan, D. (1996) *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Del Hoyo, M., Dorrego, L., Ortega, M. (2006) *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

De Paew, M., comp. (1935) *El método Montessori / comentado por M. De Paew*. Madrid: Espasa Calpe.

Dufeu, B. (1994) *Teaching myself*. Oxford: Oxford University Press.

Estaire, S. y Zanón, J. (1990) El diseño de unidades didácticas mediante tareas: Principios y desarrollo, *CL&L*, 7-8. Pp. 54-90.

Eusebio Hermira, S., Coord. (2002) *Experiencias e intercambios didácticos para el profesorado E/LE*. Madrid: Editorial Edinumen.

Goleman, D. (1995) *Inteligencia emocional*; traducción David González Raga y Fernando Mora Editor/Impresor. Barcelona: Kairós, 1997

Kozulin, A. (1995) *Vygotskii, Lev S., 1896-1934 Pensamiento y lenguaje/Lev Vygotsky*. Barcelona: Paidós.

Krashen, S. (1995) *The natural approach: language acquisition in the classroom*. London: Prentice-Hall International.

Lasagabaster D., Sierra J.M. Eds. (2004) La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. *Cuadernos de educación*. Barcelona: ICE-HORSORI. Universidad de Barcelona.

Levey, D. (1977) Help! The photocopier is broken! (Teaching with Minimal Resources) Pg. 285 en Martínez González, A. et ali. Eds. (1977) *Enseñanza de lenguas extranjeras. Quintas Jornadas*. Granada: Universidad de Granada. Grupo de lingüística aplicada.

Lindstromberg, S. (1990) *The Recipe Book*. Harlow: Longman, en Woodward, Tessa (2002) *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge University Press.

Llovet, B. y Cerrolaza, M. (2006) Una visión humanista del aprendizaje/enseñanza de E/LE: Valores y principios metodológicos. En Miquel, L. y Sans, N. (2006) *Didáctica del español como lengua extranjera. Colección Expolingua*. Madrid: Fundación Actilibre.

Madero Gaviria, A. (2005) Diseño de un curso básico de formación para futuros profesores/as de ELE. En Gómez Asensio, J. y Sánchez Lobato, J., coords. (2005) *Forma: Formación de formadores. 9 Cursos y métodos*. Madrid: SGEL.

Martínez González, A. Ed. (1997) *Enseñanza de lenguas extranjeras. Quintas Jornadas*. Granada: Universidad de Granada. Grupo de lingüística aplicada.

Miquel, L., Sans, N., Coord. (2006) *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua.

Rubio Gómez A. J. (1997) La motivación una vez más. Análisis de aspectos motivadores. Pg. 353 en Martínez González, A. et ali. Eds. (1997) *Enseñanza de lenguas extranjeras. Quintas Jornadas*. Granada: Universidad de Granada. Grupo de lingüística aplicada.

Sanz García, I. (2005) La distribución del espacio comunicativo en el aula. En Gómez Asensio, J. y Sánchez Lobato, J., (2005) *Forma: Formación de formadores 9*. Madrid: SGEL.

Torres González, S. (1997) El camino hacia el humor: un ejemplo práctico. Pg. 201 en Martínez González, A. et ali. Eds. (1997) *Enseñanza de lenguas extranjeras. Quintas Jornadas*. Granada: Universidad de Granada. Grupo de lingüística aplicada.

Williams, M y R. L. Burden (1997) *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woods, D. (1996) *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woodward, Tessa (2002) *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge University Press.

Zanón, J. (Coordinador) (1999) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.