



Universidad
Antonio de Nebrija

Departamento de Lenguas Aplicadas

Memoria de Máster en la Enseñanza de Español
como Lengua Extranjera

La importancia de la motivación en el
proceso de adquisición de una lengua
extranjera.

*Masteranda: Ana Ramajo Cuesta
Julio de 2008*

Universidad Antonio de Nebrija

Departamento de Lenguas Aplicadas

Memoria de Máster en la Enseñanza de Español
como Lengua Extranjera

La importancia de la motivación en el
proceso de adquisición de una lengua
extranjera

*Masteranda: Ana Ramajo Cuesta
Tutora: Beatriz López
Julio de 2008*

آلى من ساندنى دائماً

A quien siempre me ayudó

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN: La dimensión afectiva en el aula	1
2. ANÁLISIS DE NECESIDADES Y OBJETIVOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	
2.1 Objetivos del trabajo de investigación.....	6
2.1.1 Objetivo general	
2.1.2 Objetivos específicos	
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	7
3.1. La importancia de las emociones y de la dimensión afectiva en el aprendizaje.....	7
3.1.1 Contrarrestar las emociones negativas en el aula de idiomas	
3.1.1.1 La ansiedad	
3.1.1.2 La inhibición	
3.1.1.3 Extroversión frente intraversión	
3.1.2 Fomentar las emociones positivas en el aula	9
3.1.2.1 La importancia del entorno. El Feng Shui en el aula de ELE	
3.1.2.2 La autoestima	11
3.1.2.3 La motivación.....	11
3.1.2.3.1 Breve aproximación conceptual y desarrollo histórico de la investigación de la motivación hacia el aprendizaje	
3.1.2.3.2 Modelo de motivación de Deci y Ryan.....	14
a) La desmotivación	
b) Motivación extrínseca	
c) Motivación intrínseca	
3.1.2.3.3 Condicionantes personales de la motivación intrínseca	18
a) Autonomía	
b) Competencia	
c) Relación	
3.1.2.3.4 Niveles de motivación	20
3.1.2.3.5 El papel del profesor en la motivación del alumno	22
a) Estrategias para crear las condiciones básicas motivadoras	

b) Estrategias para generar la motivación inicial	
c) Estrategias para mantener y proteger la motivación	
d) Estrategias para finalizar la experiencia de aprendizaje	
3.1.2.4 Los factores de relación	29
3.1.2.4.1 La empatía	
3.1.2.4.2 Las transacciones en el aula	
3.1.3 Considerar los diversos estilos de aprendizaje	30
3.2. La dimensión afectiva en los métodos de enseñanza de una L2	33
4. EL FENG SHUI EN EL AULA DE ELE	37
4.1 La importancia del entorno en el aprendizaje de una L2	37
4.1.1 La influencia de la música	
4.1.2 La estética	
4.1.3 La expresión activa	
4.1.4 La clase de idiomas según Lozanov	
4.2 Crear una atmósfera relajada en el aula.....	40
4.3 Principios del Feng Shui	41
a) Los cinco elementos	
b) El cuadrado mágico y el Pa-kua	
4.3.1. Remedios interiores para eliminar problemas del Feng Shui.....	47
4.3.2 Aplicación específica del Feng Shui al aula.....	50
4.3.2.1. Elementos negativos que debemos evitar	
a) Flechas envenenadas (<i>Shars</i>)	
b) El desorden	
4.3.2.2. Disposición del mobiliario. El mapa bagua.....	54
5. MANERAS DE INTRODUCIR LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN EL AULA.....	57
5.1 La diversidad de los alumnos.....	57
5.2 Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner	58
5.2.1 La naturaleza holística de los estudiantes	59
5.2.2 Tipos de inteligencias y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras.....	60
5.2.2.1 La inteligencia lingüística- verbal	
5.2.2.2 La inteligencia lógica-matemática	
5.2.2.3 La inteligencia musical	
5.2.2.4 La inteligencia cinético-corporal	
5.2.2.5 La inteligencia interpersonal	

5.2.2.6 La inteligencia intrapersonal	63
5.2.2.6.1 La reflexión	
5.2.2.9 La inteligencia espacial-visual	65
5.2.2.9.1 La visualización y las imágenes mentales en el aprendizaje de idiomas.....	66
5.2.2.9.2 Ventajas de la visualización y las imágenes mentales	68
a) Ayudan a fijar contenidos en la memoria	
b) Ayudan a crear un estado mental propicio para el aprendizaje	
c) Ayudan a conseguir nuestros objetivos de aprendizaje	
5.2.2.9.3 Actividades artísticas en el aula	69
a) Títeres en el aula	
b) Cuentos con plastilina	
5.3 Otras propuestas	78
5.3.1 El árbol psicológico	
5.3.2 El diario de clase	
5.3.3 La revista de clase	
6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	81
6.1 Nuestro especial interés en la dimensión afectiva	
6.2 Desarrollo de la investigación	
6.2.1 Parámetros, variables e instrumentos de recogida de datos	
7. CONCLUSIONES	84
8. ANEXOS	
Anexo 1: Frases positivas	87
Anexo 2: El cuento en el aula de idiomas.....	89
2.1 Cuentos con música	
2.2 Continuación de relatos	
2.3 Mezcla de cuentos	
Anexo 3: La galería de arte afectiva	94
Anexo 4.1, 4.2, 4.3: Los anuncios publicitarios.....	95
Anexo 5: Origami. ¿Cómo hacer una cajita de papel?	98
Anexo 6: El árbol psicológico.....	99
6.1: Los árboles de clase	

6.2 ¿Cómo conocer la personalidad dibujando un árbol?	
Anexo 7: El diario de clase.....	103
7.1 Sugerencias para el diario	
7.2 Fragmentos de diarios	
Anexo 8: Actividades de reflexión	108
8.1 Reflexión sobre las actividades propuestas en esta memoria.	
8. 2 Otras actividades de autoevaluación para los alumnos	
Anexo 9: La revista de clase	115
9: BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	118

1. INTRODUCCIÓN: LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN EL AULA.

“La mente humana es como un iceberg cuya punta diminuta emerge a la conciencia mientras que la parte mucho más grande permanece oculta bajo la superficie” (Hansen, G, 1999:232). En la parte que no vemos se encuentran los sueños, los presentimientos, los impulsos, los pensamientos que no se pueden expresar, algunas emociones inconscientes.....Su influencia en el pensamiento consciente es enorme. Las emociones (tanto las conscientes como las inconscientes) actúan como causas subyacentes de mucho de lo que hacemos.

Antonio Damasio (1994) ha escrito con detalle y de forma fascinante la fisiología de las relaciones existentes entre emoción y cognición. Al fomentar las emociones positivas en el aula de idiomas y prestar atención a lo que sucede no sólo en la mente sino en el corazón de los alumnos obtendremos más éxito en nuestra enseñanza e impulsaremos el aprendizaje haciendo que los alumnos adquieran la L2 de una manera más efectiva y con mayor rapidez.

Tanto la psicología humanística como la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner que expondremos en nuestro trabajo de investigación reconocen que aprender incluye los aspectos físico, afectivo y cognitivo. El modelo cognitivo de Gardner propone que los seres humanos necesitan desarrollar no sólo sus capacidades cognitivas sino también otras habilidades físicas, artísticas y espirituales.

Efectivamente, “los aspectos físicos, emocionales y cognitivos del alumno no se pueden aislar en la práctica el uno del otro: lo que ocurre en una de estas áreas repercute inexorablemente en las demás”(Stevick,1980:187).

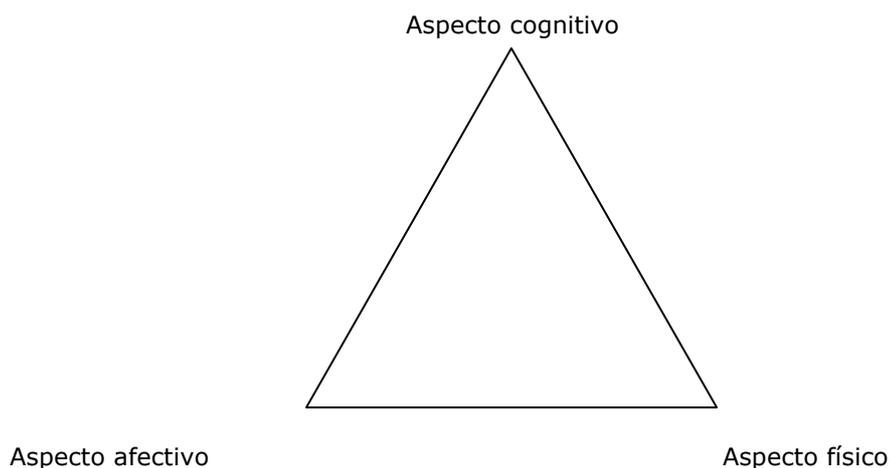


Figura 1

Sin embargo, tradicionalmente muchos de los recursos utilizados en el espacio de la interacción no reflejan esta composición holística. Con demasiada frecuencia los materiales tan sólo tienen en cuenta el aspecto cognitivo de los alumnos. Si consideramos los tres aspectos (el intelecto, el cuerpo y el corazón), nos damos cuenta de que los recursos que utilizamos con frecuencia dejan el cuerpo y el corazón inactivos por completo.

Zoltan Dörnyei (2001) se lamenta de que los centros educativos olviden incluir la motivación y los aspectos emocionales en el currículo. Dörnyei insiste en que los profesores deben formarse en el área de la afectividad, pues esto les dará muy buenos resultados a largo plazo consiguiendo que el ambiente del aula sea más agradable y que el aprendizaje sea más efectivo.

En la civilización occidental nos hemos concentrado en la comprensión de las funciones cognitivas y racionales de nuestra mente y hemos hecho mal uso de todo lo que queda en el campo de las emociones o de lo no racional, o incluso lo hemos negado. Una de las consecuencias de esta situación es nuestra actual *incultura de lo emocional*. Goleman propone que los centros de enseñanza eduquen globalmente al alumno, uniendo mente y corazón en el aula (1995:22,24).

La pedagogía moderna tiende a subrayar cada vez más la importancia de los aspectos afectivos del aprendizaje ya que cuando éstos se toman en cuenta se aprende más y mejor. Incluir los aspectos afectivos nos puede llevar a un aprendizaje de idiomas más efectivo: "Attention to affective aspects can lead to more effective language learning" (Arnold, 1999:2).



Figura 2 en (Revell y Norman, 1997)

Este ideograma chino muestra cómo la dimensión afectiva (corazón) es un elemento fundamental en el proceso de comprensión lingüística.

En este trabajo de investigación explicaremos la importancia de la dimensión afectiva en el proceso de aprendizaje de un idioma y cómo incluirla en el aula. En la primera parte de la memoria presentaremos el estado de la cuestión. En él se recogen los conceptos teóricos fundamentales y los principales autores e investigadores en este campo. Este apartado enfatiza la importancia que tienen las emociones y la dimensión afectiva en el proceso de aprendizaje de una L2.

En primer lugar, el entorno físico influye positiva o negativamente en el rendimiento del alumnado. Las técnicas del Feng Shui nos pueden ayudar a crear un aula agradable y un ambiente propicio para el estudio.

Hemos de intentar en la medida de nuestras posibilidades contrarrestar las emociones negativas que pueden surgir en el aula de idiomas. Entre ellas destaca la ansiedad, que es el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de aprendizaje.

Asimismo, debemos fomentar las emociones positivas en el aula sobre todo la motivación. Esta desempeña un papel fundamental en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Fomentarla, protegerla y mantenerla es labor del profesor.

Por último, los factores relacionales (trabajo en grupo, empatía entre los estudiantes....) son también importantes para conseguir un óptimo rendimiento académico.

Los métodos educativos tradicionales olvidaban la importancia de los factores emocionales. Sin embargo, a partir de los años 70 surgen varios métodos que sitúan la dimensión afectiva del aprendizaje en un lugar esencial. Actualmente un gran número de docentes la incluyen en sus clases pero aún queda un largo camino para que esta se considere como un apartado más del currículo de los centros educativos.

La segunda parte de la memoria es de corte práctico y su objetivo es presentar una serie de ideas y actividades para crear un entorno propicio en el aula e introducir la dimensión afectiva. Las actividades propuestas tendrán en cuenta los diversos estilos de aprendizaje del alumnado. Propondremos actividades que aúnan varias de las inteligencias múltiples de Gardner. De entre ellas destacan por su originalidad y su carácter novedoso aquellas que introducen la dimensión artística (los títeres, la plastilina) y que utilizaremos para desarrollar la expresión oral o escrita. Todas estas actividades las hemos realizado con varios grupos de alumnos libaneses de niveles C1 y C2 y alguna de ellas con profesores de ELE en cursos de formación del Instituto Cervantes. Hemos adjuntado a modo de anexo las principales actividades.

Finalmente, hemos realizado un análisis de los resultados obtenidos y una valoración de las encuestas a las que los alumnos respondieron sobre las actividades propuestas.

2. ANÁLISIS DE NECESIDADES Y OBJETIVOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

El análisis de necesidades desempeña un papel importante, ya que es la herramienta que proporciona los datos para establecer los objetivos (García Santa-Cecilia, 2000).

Brindley (1989) afirma que se han hecho dos interpretaciones distintas del análisis de necesidades. La primera, reducida y orientada hacia el producto: necesidades desde el punto de vista de la lengua y sobre el uso actual y futuro de la lengua por parte del alumno. La segunda se centra en las necesidades del alumno como individuo en la situación de aprendizaje. Esta última es mucho más completa ya que considera la multiplicidad de variables afectivas y cognitivas que

afectan al aprendizaje, como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje.

A la hora de recabar datos para el análisis de necesidades objetivas pueden considerarse aspectos como las condiciones sociales, culturales y educativas de los alumnos (país de procedencia, nivel de estudios, profesión, edad, idiomas...). En cuanto a las necesidades subjetivas, interesan aspectos como la actitud hacia la nueva lengua y cultura, variables individuales de carácter cognitivo o afectivo, actitud hacia el aprendizaje de lenguas en general, preferencia a la hora de aprender y sobre todo la motivación.

En el caso particular de los alumnos libaneses, podemos indicar que muy pocos de los estudiantes de español del Instituto Cervantes encuestados estudian nuestra lengua por motivos profesionales o académicos. Esto difiere de otros centros, como el Goethe Institut donde los estudiantes aprenden alemán con el objetivo de aprobar el examen de idioma que les permitirá obtener el visado para emigrar a Alemania. A los alumnos de español les mueven otros motivos:

- El interés por aprender lenguas extranjeras. Los libaneses presentan una gran facilidad para su aprendizaje ya que la mayoría de ellos habla tres idiomas: árabe, inglés y francés.
- Algunos estudiantes de español tienen familia en América Latina. Durante la guerra civil se produjo una fuerte emigración de libaneses, muchos de los cuales se instalaron en Hispanoamérica.
- El interés por aprender la cultura española. Las películas y la música interesan mucho a los alumnos.
- La clase de español es un lugar de encuentro. Los grupos de alumnos entablan relaciones de amistad. Todo esto ayuda a evadirse de la tensión cotidiana que se vive en el Líbano debido a los problemas políticos. Asimismo, los estudiantes realizan actividades al acabar las clases. Dörnyei (2001) señala que las actividades extracurriculares (cenas, comidas con los alumnos, karaoke en español....) resultan muy motivadoras para los alumnos.

2.1 OBJETIVOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

2.1.1 Objetivo general

El objetivo general de este trabajo es introducir la dimensión afectiva en el aula de ELE por medio de una serie de actividades prácticas en las que se trabajará sobre todo la expresión oral y escrita. Estas actividades se llevarán a cabo en Beirut en las clases de español (niveles C1 y C2) del Instituto Cervantes y de la Facultad de Traducción de la Universidad Saint Joseph.

Como hemos indicado anteriormente nuestros estudiantes están viviendo una situación difícil debido a la inestabilidad del Líbano. En las clases de español los alumnos olvidan los problemas y el aprendizaje de nuestra lengua se convierte en una nueva motivación para sus vidas. El Instituto Cervantes no es sólo un centro docente sino también un lugar de encuentro y de creación de grupos de amigos que siguen juntos hasta alcanzar el último nivel. Están muy motivados para aprender el castellano queriendo adquirir un dominio alto del idioma. La mayoría de ellos lo estudia por propio interés personal, muy pocos podrán aplicar sus conocimientos de español a su actividad profesional.

2.1.2 Objetivos específicos

- a) Crear un entorno que favorezca al aprendizaje aplicando los principios del Feng Shui para conseguir un ambiente relajado en el aula que sea propicio para el aprendizaje, lejos de los problemas y la tensión que vive el Líbano.
- b) Elaborar una serie de actividades prácticas para desarrollar la expresión escrita y oral introduciendo la dimensión afectiva:
 - a. Incluir varias de las inteligencias múltiples de Gardner en las actividades propuestas en clase. Nos centramos especialmente en la inteligencia visual espacial e introducimos actividades artísticas en el aula de ELE.
 - b. Emplear cuentos y relatos fantásticos. Utilizar la imaginación como manera de evadirse de la situación actual y de relajarse.
 - c. Actividades en las que los alumnos elaboran un "producto final" y trabajan en grupo:
 - i. Realizar una revista de clase

- ii. Utilizar el diario de clase como manera de introducir los elementos personales y el factor humano en el aula.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

"Las actitudes hacia la lengua son causantes de la motivación; la motivación causa la autoconfianza y el aprendizaje de estrategias; y la motivación, la aptitud y el uso de estrategias, causan el aprendizaje"(Gardner et al., 1997:353).

3.1. LA IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES Y DE LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN EL APRENDIZAJE.

Cuando aunamos en el aula la dimensión cognitiva y afectiva ayudamos a los estudiantes en el proceso de adquisición de una L2. Damasio ha comprobado durante años de trabajo clínico y experimental, que las emociones son una parte de la razón y ha podido observar que la ausencia de éstas pone en riesgo nuestra capacidad racional, afirmando que "algunos aspectos del proceso de las emociones y de los sentimientos resultan indispensables para la racionalidad" (1994:23).

Le Doux, investigador en el campo de la neurología, insiste en que ha llegado el momento de "reconciliar la cognición y la emoción en la mente" (1996:39) y afirma que "la mente sin emociones no es mente" (1996:25).

Al tratar la dimensión afectiva de los alumnos consideramos que hemos de preocuparnos tanto de la forma de solucionar los problemas originados por las emociones negativas como de crear y utilizar emociones más positivas y facilitadoras.

3.1.1 CONTRARRESTAR LAS EMOCIONES NEGATIVAS EN EL AULA DE IDIOMAS

Hay diferentes factores afectivos que pueden obstaculizar el aprendizaje de una lengua extranjera. Destacan entre ellos: la ansiedad, la inhibición y la intraversión.

3.1.1.1 La ansiedad

"Posiblemente el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de aprendizaje es la ansiedad. La ansiedad es el temor o aprensión que surgen

cuando un alumno tiene que realizar una actuación en su segunda lengua o en su lengua extranjera”(Gardner y MacIntyre, 1993).

Siguiendo la clasificación de Heron, podemos diferenciar varios tipos de ansiedad. Heron (1989:33) hace referencia a lo que denomina *ansiedad existencial*, que surge de una situación grupal y tiene tres componentes ligados entre sí: la *ansiedad de aceptación*, la *ansiedad de orientación* y la *ansiedad de actuación*. El origen de la *ansiedad existencial* puede encontrarse en lo que Heron denomina *ansiedad arcaica*, que es una angustia reprimida del pasado, una herida personal que ha sido rechazada para que el individuo pueda sobrevivir emocionalmente.

El intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad. Con la aparición de los enfoques comunicativos, donde se da mayor importancia a los aspectos personales como los sentimientos, crece la posibilidad de que se produzcan situaciones que provoquen ansiedad a no ser que se busque un ambiente emocionalmente seguro.

3.1.1.2 La inhibición

La inhibición es otro de los factores negativos que pueden dificultar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. En los últimos años, los enfoques de la enseñanza de idiomas han considerado la necesidad de crear situaciones de aprendizaje en las que se disminuyan las barreras de la inhibición y del ego con el fin de que pueda producirse la libre comunicación.

Por esto, en esta memoria destacamos la importancia de establecer un marco afectivo adecuado con el fin de que “los alumnos se sientan a gusto mientras dan sus primeros pasos en el extraño mundo de una lengua extranjera. Para conseguirlo, hay que crear un clima de aceptación que estimule la seguridad en sí mismos y les anime a experimentar y descubrir la lengua meta, permitiéndose correr riesgos sin sentirse avergonzado” (Dufeu, 1994:89-90).

3.1.1.3 Extroversión frente intraversión

La extroversión es un rasgo de personalidad que poseen los individuos que exteriorizan fácilmente. En la clase de idiomas, los alumnos extrovertidos participan más y buscan continuamente oportunidades para practicar la lengua. La intraversión caracteriza a las personas que se repliegan en sí mismos. Los estudiantes introvertidos al ser más reservados y al autocontrolarse demasiado tienden a participar menos en el aula.

Sin embargo, resulta difícil generalizar y extraer sólidas conclusiones respecto a cuál de las dos está directamente relacionada con el éxito en el aprendizaje de idiomas; ya que los introvertidos pueden tener una fuerte personalidad interior y demostrar una gran empatía, cualidades muy útiles para el aprendizaje de idiomas.

3.1.2 FOMENTAR LAS EMOCIONES POSITIVAS EN EL AULA

Al estimular diferentes factores emocionales positivos como la autoestima, la empatía o la motivación y al crear un ambiente de apoyo y de atención mutuos podemos facilitar extraordinariamente el proceso de aprendizaje de idiomas.

3.1.2.1 La importancia del entorno. El Feng Shui en el aula de ELE.

El entorno es fundamental en el aprendizaje de un idioma. Un aula de idiomas agradable creará un ambiente propicio para el aprendizaje (Lozanov, 1978). "We should not forget that the classroom is not only a psychological but also a physical environment. The classroom atmosphere will be strongly influenced by the decoration: posters, bulletin board displays ... are all welcome" (Dörnyei 2001:41-42).

Los principios del Feng Shui nos pueden ayudar a conseguirlo. El Feng Shui es un milenario sistema chino que estudia la relación entre los seres humanos y el ambiente que los rodea. Su nombre significa literalmente Viento y Agua, elementos fundamentales de la energía vital.

El Feng Shui es una filosofía y un arte que nos ayuda a través de sus reglas y principios a estudiar e interpretar los flujos de energía del universo y cómo nos afectan, a fin de crear ambientes sanos y prósperos. Aunque originario de China, se difundió a Occidente desde Hong Kong y Taiwán, ciudades conocidas como las capitales mundiales del Feng Shui. Con la llegada del comunismo que prohibió todas las prácticas tradicionales, China perdería el conocimiento de este arte y la clase dirigente que pudo escapar se instaló en Hong Kong y Taiwán llevándose consigo la práctica del Feng Shui. Su difusión en occidente no fue sino hasta los años 70 cuando empresarios y políticos intrigados por el éxito económico de los empresarios asiáticos comenzaron a contratar maestros de Feng Shui para asesorarlos en el diseño de sus edificios y oficinas.

Para aplicar correctamente el Feng Shui hay que comprender primero su "filosofía" resumida en tres principios fundamentales: *Tao*, *Yin-Yang* y *Chi*.

"El *Tao* es la fuerza primigenia que produce todos los fenómenos del universo, de lo infinito a lo infinitesimal. El *Tao*, invisible pero omnipresente, impregna al mundo con el hálito de vida y aquellos que aprenden a ponerse en armonía con él pueden utilizar esta fuerza para mejorar y prolongar su propia vida" (Reid D, 1989).

El *Yin* y *Yang* es un concepto fundamentado en la dualidad de todo lo existente en el universo según la filosofía oriental en la que surge. Describe las dos fuerzas fundamentales aparentemente opuestas y complementarias, que se encuentran en todas las cosas. En todo se sigue este patrón: luz/oscuridad, sonido/silencio, frío/calor, movimiento/quietud, vida/muerte, mente/cuerpo, masculino/femenino... Según esta idea, cada ser, objeto o pensamiento posee un complemento del que depende para su existencia y que a su vez existe dentro de él mismo. De esto se deduce que nada existe en estado puro ni tampoco en absoluta quietud, sino en una continua transformación. Además, cualquier idea puede ser vista como su contraria si se la mira desde otro punto de vista.

El *Chi* es la fuerza vital universal que se encuentra en todas las cosas con vida. El objetivo del Feng Shui es manejar el *Chi* para que fluya libremente y de manera equilibrada en el entorno. La limpieza y el orden son necesarios para que un lugar tenga buen Feng Shui pues permite que el *Chi* (la energía vital) fluya con libertad. Donde hay desorden, suciedad y mal olor hay un *Chi* estancado.

A pesar de los enormes beneficios que tendría el Feng Shui en el aula de idiomas, la bibliografía sobre su aplicación en el aula es muy escasa. En esta memoria expondremos algunas ideas para colocar los elementos de la clase de la forma más armónica posible prestando atención al mapa bagua de tal manera que se eliminen todas las energías negativas que afectan a los estudiantes en el aprendizaje y el *Chi* fluya libremente en el aula. El mapa bagua es un mapa octagonal que permite evaluar en términos Feng Shui cualquier espacio habitable o de trabajo. Asimismo, prestaremos atención a otros factores tales como la temperatura ambiente, la luminosidad y los colores del aula.

3.1.2.2 La autoestima

La autoestima es el aprecio o consideración que tiene una persona por sí misma. Es un requisito fundamental para que la actividad cognitiva y afectiva tengan éxito. Obtenemos nuestras nociones de autoestima de nuestras experiencias internas y de nuestra relación con el mundo externo. La base del concepto que tenemos del yo se establece en la primera infancia. Conforme incorporamos creencias, actitudes y recuerdos, las nuevas experiencias e ideas se ven afectadas por la noción previamente existente de quiénes somos, y por nuestra necesidad de proteger ese frágil yo.

Varias investigaciones indican que los aspectos cognitivos del aprendizaje se fomentan en un ambiente que promueva la autoestima (Waltz y Bleuer, 1992). Esta resulta especialmente significativa en los niños pequeños, pero los alumnos nunca pierden con la edad la necesidad de tener un autoconcepto sano.

3.1.2.3 La motivación

“La verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material” Chomsky (1988:181).

3.1.2.3.1 Breve aproximación conceptual y desarrollo histórico de la investigación de la motivación hacia el aprendizaje.

En términos generales, la motivación se concibe como un *constructo hipotético* que explica los procesos mentales que instigan y sostienen la actividad dirigida a un objetivo. Cuando el objetivo es el aprendizaje de una L2, la motivación explica la acción, la intencionalidad y la toma de decisiones respecto a la adquisición y el uso de un nuevo código lingüístico. En consecuencia, el estudio de la motivación accede de forma directa al estudio del comportamiento, tanto si este es perceptible como si no lo es, y a aspectos tan definitorios del aprendizaje como la perseverancia, la intensidad, el esfuerzo o el curso de las acciones en el uso de la L2 (Pintrich y Schunk, 1996; Garrido, 1996).

Dörnyei (1994) habla de las teorías cognitivas de la psicología educativa que consideran que la motivación es una función del proceso de pensamiento de una persona. Dörnyei menciona tres sistemas conceptuales principales descritos por Weiner (1992) relacionados con la motivación:

- *La teoría de la atribución.* Lo que consideramos que son las causas de nuestros éxitos y fracasos pasados afecta a nuestras expectativas y a través de ellas a nuestro rendimiento.
- *El desamparo aprendido.* Los estudiantes se convencen por medio de sus errores pasados de que es inútil todo intento de cambiar la situación.
- *La autoeficacia.* Tiene que ver con la opinión que tienen los alumnos respecto a su capacidad para llevar a cabo una tarea. Ehrman (1996: 137) la define como "el grado en que el alumno piensa que tiene capacidad de enfrentarse al desafío del aprendizaje".

En estos tres casos se puede aumentar la motivación animando a los alumnos a que se dirijan mensajes positivos, ayudándoles a sustituir los sentimientos de limitación por los de capacitación. Podemos comenzar nuestras clases con algún pensamiento positivo o una frase de un personaje celebre y escribirlos en la pizarra utilizando la L2 (véase Anexo1).

El interés por la motivación respecto a la adquisición de una L2 surgió a mediados de la década de los cincuenta del siglo pasado en Canadá (Lambert, 1955), como desarrollo de la intuición, hasta ese momento simplemente especulativa, de que un cierto grado de compromiso emocional en el aprendizaje de una segunda lengua afectaba de forma determinante el desarrollo del bilingüismo (Lorenzo, 2004:307).

En el campo de segundas lenguas se desarrollaron varios modelos teóricos que dan un enfoque social a la motivación, como el *Modelo de Aculturación* de Schumann (1978) o el *Modelo Intergrupar* de Giles y Byrne (1982). El más influyente, sin duda, ha sido el modelo desarrollado por Gardner, Lambert y sus asociados a lo largo de más de cuatro décadas. Según el modelo de Gardner de 1985, el grado de motivación de un individuo viene determinado por tres factores:

- El deseo por aprender o poder utilizar la lengua en cuestión
- Las actitudes hacia el aprendizaje de la misma
- El esfuerzo que uno está dispuesto a realizar.

Este modelo teórico se refleja en la batería de tests AMTB (*Attitude/Motivation/Test Battery*) que permite calcular la intensidad de la motivación de un aprendiz de lenguas. El modelo se caracteriza por la importancia dada a las actitudes del individuo hacia la comunidad, su predisposición e interés

por establecer contactos e interactuar con la comunidad de hablantes de la lengua meta. La elaboración teórica de Gardner parte de la distinción entre:

- La motivación instrumental – asociada a intereses de tipo pragmático (especialmente orientados al mundo laboral).
- La motivación integradora- asociada a intereses de tipo sociocultural hacia la comunidad meta.

Aunque toda la elaboración teórica de Gardner parte de esta distinción entre la motivación integradora y la instrumental (ambas pertenecen a un componente del constructo motivacional propuesto desde la psicología social), tal disyunción constituye únicamente el germen de la confección de modelos socioeducacionales, sucesivamente revisados por el propio autor, que ofrecen una visión del desarrollo de la competencia bilingüe (Gardner 1982, 1985; Gardner, Tremblay y Masgoret, 1997).

Sin embargo, “esta visión de la motivación hacia el aprendizaje ha impuesto una perspectiva con un marcado carácter social, relativamente inaplicable al estudio de idiomas como lengua extranjera, con lo que se ha entendido que la discusión en los términos expresados” no hacía justicia a la forma en que los profesores de segunda lengua han utilizado el término motivación (Crookes y Schmidt, 1991:469).

“El desequilibrio en la formulación del concepto en cuestión, provocado por una excesiva carga de factores sociales, ha dado lugar a lo que se ha denominado el giro educacional en los estudios de motivación hacia L2, iniciado en los primeros noventa con el estudio seminal de Dörnyei (1990). Junto con éste, Crookes y Schmidt (1991), Dörnyei (1994), Oxford (1994) y Oxford (1994) y Oxford y Shearin (1994), han debilitado la teoría gardneriana al hacer evidentes sus limitaciones, y al orientar el debate motivacional hacia el contexto aula como entorno con capacidad reparadora de la motivación” (Lorenzo, 2004:309-310). “Por lo tanto, el aula – entendida como un contexto propio que resulta dinámico, cambiante y complejo-sirve como un marco de referencia distintivo para el estudio de la motivación. Desde perspectivas de análisis bien establecidas en el terreno de la Lingüística Aplicada se considera la clase como marco con entidad propia para establecer las constantes motivacionales tanto individuales como grupales, sin dejar de reconocer la existencia e influencia de niveles de orden superior”. (Lorenzo, 2006:39).

La motivación desde el campo de la psicología educativa distingue entre:

- motivación extrínseca – asociada a fuentes externas de motivación
- motivación intrínseca – asociada a un interés interno o personal por el aprendizaje de la lengua como finalidad última.

3.1.2.3.2. Modelo de motivación de Deci y Ryan

Deci y Ryan (2000) plantean un modelo en el que se incluyen diversos tipos de motivación, pudiendo manifestarse cada uno de ellos a diferentes niveles. Establecen un modelo de motivación humana en el que además de la motivación extrínseca e intrínseca incluyen lo que denominan desmotivación o amotivación.

Una característica diferenciadora de estas formas de motivación es su grado de autorregulación. Mientras que la desmotivación se asocia a la no-regulación, en el extremo opuesto la motivación intrínseca suele implicar una regulación interna de la conducta. Cuanto más interiorizada e integrada esté la regulación de la conducta, mayor autonomía, confianza y flexibilidad experimentará el alumno y en mayor medida será considerado por los profesores como independiente.

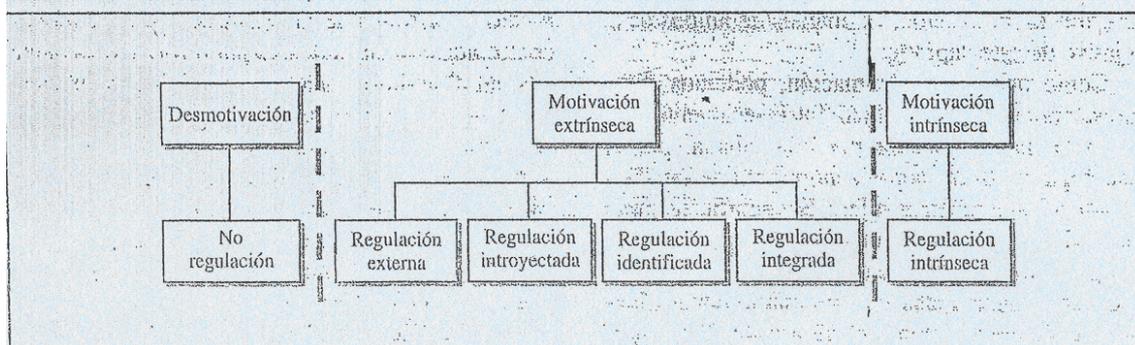


Figura 3 Taxonomía de la motivación humana (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000b)

a) La desmotivación

La desmotivación o amotivación es un estado de ausencia de motivación y de falta de intención para actuar. El alumno desmotivado carece de intencionalidad. Ryan y Deci (2000, 2002) y Vallerand (1997) apuntan algunos desencadenantes de esta situación:

- Pensamientos sobre la propia falta de capacidad para realizar una tarea.

- Convencimiento de que la tarea es demasiado difícil para él y que no es competente para realizarla con éxito.
- Sentimientos de indefensión y de falta de control, referidos a una percepción generalizada de que los resultados obtenidos no dependen en absoluto del esfuerzo desplegado.

b) Motivación extrínseca

Deci, Passer y Ryan (1997:61) definen la motivación extrínseca como "cualquier situación en la que la razón para la actuación es alguna consecuencia separable de ella, ya sea dispensada por otros o autoadministrada".

Deci y Ryan (2000) proponen cuatro tipos de motivación extrínseca:

- *Regulación externa.* Las conductas reguladas externamente se realizan para satisfacer una demanda exterior o para obtener un premio. Los alumnos necesitan para su motivación a padres y profesores, y éstos los consideran poco independientes, escasamente motivados y necesitados de mucha atención; estos estudiantes perciben el entorno educativo como controlador; se consideran a sí mismos poco autónomos y tienen bajas percepciones de confianza, competencia y autoestima.
- *Regulación introyectada.* Ocurre cuando las acciones se llevan a cabo bajo un sentimiento de presión, con el fin de evitar la sensación de culpa o ansiedad o para favorecer la autoestima. Son motivadores frecuentes estos objetivos: conseguir aprobación, evitar sentimientos negativos, experimentar valía personal o demostrar capacidad para suscitar alabanzas.
- *Regulación identificada.* La identificación es el proceso a través del cual la persona reconoce y acepta el valor implícito de una conducta, por lo que la ejecuta libremente incluso aunque no le resulte agradable ni placentera. Se considera extrínseca porque la conducta sigue siendo un medio y no es realizada por el disfrute y la satisfacción que produce. Suele estar asociada a un elevado sentimiento de competencia y autoestima, a una gran confianza en las propias posibilidades y al afrontamiento positivo del fracaso.
- *Regulación integrada.* Se produce cuando la identificación se ha asimilado dentro del propio yo, estableciendo relaciones coherentes, armoniosas y jerárquicas entre esa conducta y otros valores, necesidades o metas personales. Esta forma de motivación, aunque comparte ciertas cualidades con la motivación intrínseca (por ejemplo, la autonomía), todavía se considera extrínseca porque la conducta se lleva a cabo por su valor

instrumental respecto a un resultado que es distinto de ella, aunque querido y valorado por sí mismo. (Ej.: un alumno que rechaza salir con sus amigos porque tiene que preparar el examen del día siguiente).

c) Motivación intrínseca

Deci y Ryan (2000:233) explican que las actividades intrínsecamente motivadas son "las que los sujetos consideran interesantes y que desean realizar en ausencia de consecuencias" o "las que son interesantes por sí mismas y no necesitan reforzamiento alguno".

Precisando algo más, Ryan y Deci (2002:10) las definen como "las actividades cuya motivación está basada en la satisfacción inherente a la actividad en sí misma, más que en contingencias o refuerzos que pueden ser operacionalmente separables de ella".

En el contexto de la enseñanza, Ryan y Deci (2000:70) consideran la motivación intrínseca como "una tendencia innata a buscar la novedad y los retos, a ampliar y ejercitar las propias capacidades, a explorar y a aprender".

En este contexto, Vallerand (1997) sostiene que pueden diferenciarse tres tipos de motivación intrínseca:

- *Motivación para conocer.* Se concibe como la participación en una actividad por la satisfacción que se experimenta aprendiendo o tratando de entender algo nuevo. Se relaciona con constructos tales como exploración, metas de aprendizaje o curiosidad intrínseca.
- *Motivación de logro.* Tiene en cuenta el papel motivador asociado al placer que se siente cuando uno intenta superarse a sí mismo, lograr o crear algo. El foco de atención se centra en el propio proceso y no tanto en el producto final o resultado. Está relacionado con términos como reto personal, motivo de logro o competencia personal.
- *Motivación para experimentar estimulación.* Esta modalidad se pone en marcha cuando se participa en una actividad con el fin de vivir sensaciones agradables. Ha sido menos estudiada y tiene una menor aplicación en los niveles básicos de la adquisición del conocimiento, aunque sí en ámbitos como la lectura para disfrutar, el aprendizaje autorregulado, la creatividad o la resolución de problemas.

Según las investigaciones realizadas, existe mayor probabilidad de que un alumno se sienta intrínsecamente motivado hacia una tarea si experimenta sentimientos de autonomía o de competencia mientras la realiza y si le permite relacionarse con otros compañeros; además, el apoyo a la autonomía en familia y en el aula también fomenta este tipo de motivación.

Íntimamente relacionado con la motivación intrínseca está el concepto de *flujo* (*flow*) desarrollado por Mihaily Csikszentmihalyi. El *flujo*, o experiencia óptima, es un estado de movimiento de energía psíquica realizado sin esfuerzo. Es muy importante porque constituye el estado ideal del aprendizaje eficaz: "Debido a que uno se siente muy bien con el flujo, resulta intrínsecamente gratificante. Es un estado en el que las personas se quedan completamente absortas en lo que están haciendo y prestan a la tarea una atención sin fisuras, uniendo su conciencia con sus acciones" (Goleman, 1995:91).

Para beneficiarse del estado de flujo, una actividad no debe ser ni tan fácil que produzca aburrimiento ni tan desafiante que produzca ansiedad. La motivación y el flujo son también conceptos muy importantes para el profesor. Los profesores que tienen un sentimiento de flujo con su trabajo y que están motivados por el placer de participar en la experiencia de aprendizaje son modelos enormemente motivadores para los alumnos.

La investigación indica que el aprendizaje se ve influido de forma más favorable por las orientaciones intrínsecas que por las extrínsecas, sobre todo en cuanto a la retención a largo plazo.

Es razonable suponer que nuestros alumnos de idiomas generalmente tendrán mayores posibilidades de éxito con el desarrollo de las formas intrínsecas de motivación que les lleven a aprender por sus propios motivos personales para conseguir competencia y autonomía, aunque la retroalimentación (*feedback*) que aumenta los sentimientos de competencia y de autodeterminación sea una recompensa extrínseca que fomenta la motivación intrínseca. (Brown, 1994:39). En cualquier caso, lo importante es que los alumnos interioricen los aspectos externos y les den un sentido personal (Williams y Burden, 1997).

Csikszentmihalyi (1990:69) afirma que "si la experiencia es intrínsecamente gratificante, la vida está justificada en el presente, en vez de empeñarse en un hipotético beneficio futuro."

Brown (1994:43-44) propone algunas sugerencias para estimular el crecimiento de la motivación intrínseca en el aula de idiomas:

- Ayudar a los alumnos a desarrollar la autonomía haciendo que aprendan a establecer metas personales y a utilizar estrategias de aprendizaje.
- Animar a los alumnos a que encuentren satisfacción en la tarea bien hecha.
- Facilitar la participación de los alumnos a la hora de establecer algunos aspectos del programa y darles la oportunidad de realizar un aprendizaje en cooperación.
- Implicar a los alumnos en actividades basadas en el contenido que se relacionen con sus intereses y que centren su atención en el significado y la intención, más que en verbos y preposiciones
- Diseñar pruebas que permitan la aportación de los alumnos y que éstos consideren válidas; ofrecer comentarios así como una evaluación numérica.

3.1.2.3.3 Condicionantes personales de la motivación intrínseca

Tres factores personales propician la aproximación del alumno a la motivación intrínseca: los sentimientos de competencia y autonomía realizando las actividades escolares, y la posibilidad de acceso a relaciones positivas con personas significativas.

a) Autonomía

El alumno necesita ser independiente y participar en actividades de forma voluntaria, porque así lo desea. Según Alderman (1999), el sentimiento de autonomía se sitúa entre dos extremos: origen e instrumento. Sentirse origen es asumir que uno tiene cierta libertad y capacidad para elegir, considerarse instrumento se relaciona con vivencias de ser controlado por fuerzas externas del entorno.

En este sentido, Deci y Ryan (1992) aseguran que los factores contextuales favorecedores de la autonomía mantienen la motivación intrínseca, mientras que los que potencian el control y la presión exterior hacia la actuación tienden a eliminarla.

Skinner y Belmont (1993) creen que los profesores pueden apoyar la autonomía ofreciendo a sus alumnos posibilidades de elección y razones para actuar.

- *Posibilidad de elección.* Paris y Turner (1994) consideran que la esencia de la motivación intrínseca radica en la posibilidad de elegir entre diferentes cursos de acción o, al menos, en la libertad para dedicar distintas intensidades de esfuerzo a diferentes tareas.
- *Relevancia.* Hay, sin embargo, autores que relativizan el papel de la posibilidad de elección frente al de la importancia de la tarea. Aquellas prácticas en las que se le explica al alumno la relevancia de una actividad para la consecución de sus metas personales también favorecería la aparición de la motivación intrínseca.
- *Evaluación.* Las actividades evaluadoras tienen efectos negativos y positivos. Por una parte, los exámenes suelen ser elementos vividos como muy controladores por los alumnos. En una sociedad fuertemente orientada al éxito, la valía personal puede ser estimada en función del rendimiento. Pero la evaluación también puede ocasionar efectos positivos si tiene en cuenta los avances de cada alumno y los compara con su actuación previa (criterio personal) y no tanto con la de los compañeros (evaluación normativa). De este modo contribuye a elevar la autoeficacia educativa y favorece la autoevaluación.
- *Competición.* Desde las más tiernas edades, los niños son estimulados para que compitan en juegos y en otras actividades relacionadas con el éxito. Por una parte, las situaciones competitivas le ofrecen al sujeto el reto óptimo para su actuación y también el *feedback*, lo que puede facilitar el sentimiento de competencia. Asimismo, el hecho de ganar suele afirmar la percepción de capacidad. Sin embargo, la persona suele sentirse más controlada mientras está compitiendo. Además, cuando el objetivo básico es derrotar al otro, el posible interés y la motivación intrínseca desaparecen o pasan a un segundo plano. Los perdedores en la competición son los que manifiestan, luego, una menor motivación intrínseca hacia la tarea.

b) Competencia

Es un sentimiento específico de cada área de conocimiento o de actuación. La persona se percibe competente si se implica en tareas de dificultad adecuada, si recibe evidencias de que es eficaz en la ejecución de las mismas y si se considera responsable del resultado (Deci y Ryan: 1992).

Esta experiencia se investiga desde dos perspectivas:

- *Reto óptimo*. De acuerdo con múltiples teorías, las actividades deben tener un nivel de dificultad adecuado para que despierten el interés de un alumno.
- *Retroalimentación (Feedback)*. Cuando un alumno intenta realizar una actividad, es frecuente que reciba información de su actuación, ya sea por parte de otras personas o directamente de la propia tarea (por ejemplo, cuando constata que, después de estudiarlo, domina el tema). Cualquier elemento que le ayude a experimentar competencia puede contribuir a incrementar su motivación intrínseca, especialmente cuando se siente responsable de los resultados obtenidos. En cambio, lo que le haga sentirse incompetente tiende a disminuir la motivación intrínseca, llevándole a la pérdida de interés por la actividad, a la desmotivación y al sentimiento de fracaso. Todo ello tiene como consecuencia una menor elección de la tarea o una inferior implicación en ella. Para minimizar esta posibilidad, además de ofrecer información sobre los resultados, la retroalimentación deberá identificar los errores cometidos, presentar la respuesta óptima y especificar las estrategias necesarias para evitar ese problema en el futuro.

c) Relación

Diversos trabajos han puesto de relieve la trascendencia del apoyo emocional y de las relaciones personales para la salud mental, la autoestima, el motivo de logro y el rendimiento académico. Un destacado apoyo a la motivación intrínseca viene dado por la posibilidad de acceso a relaciones positivas con los compañeros y los profesores (Deci y Ryan: 2000).

- *Relación con profesores y compañeros*. Es muy importante la calidad de las interacciones con los profesores y compañeros. Cuando un estudiante experimenta un sentimiento de pertenencia a un grupo de pares significativos para él, es más probable que interiorice los valores y las reglas asumidas por ellos. Respecto a los profesores, los alumnos consideran que están comprometidos con su trabajo en la medida que manifiestan las siguientes conductas: los conocen y empalizan con ellos, ejercen a gusto su profesión, establecen interacciones democráticas en el aula y disfrutan con ellas, modelan el interés por el aprendizaje o están disponibles en caso de ser requeridos.

3.1.2.3.4 Niveles de motivación

Vallerand (1997) y Ratelle (2002), reconociendo los distintos condicionantes que inciden en la motivación (personales, ambientales y de tarea) y en el marco de

la teoría de Deci y en el marco de la teoría de Deci y Ryan, diferencian tres niveles de motivación (global, contextual y situacional) que influyen sobre la actuación en una tarea concreta.

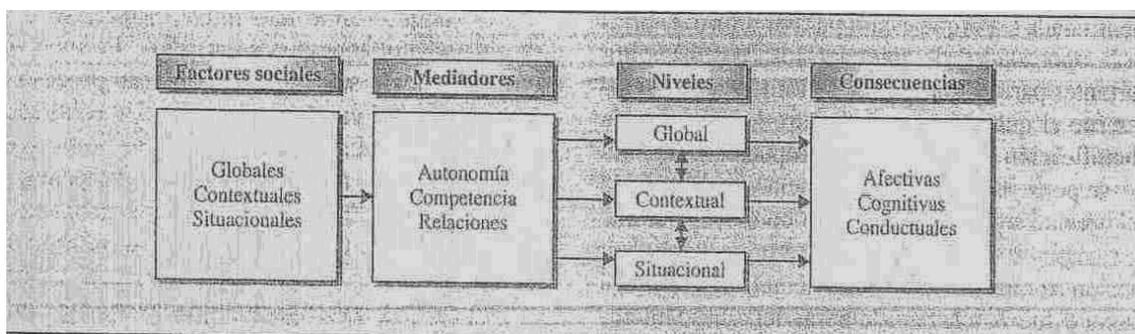


Figura 4. Niveles de motivación. Resumido de Vallerand (1997) y Vallerand y Ratelle (2002)

- *Global.* Se refiere a las diferencias personales relativamente permanentes en lo que respecta a la motivación, siendo este nivel representativo de la investigación llevada a cabo desde la psicología de la personalidad. Así, un estudiante que realiza distintas actividades porque hay muchos temas que despiertan su interés mostrará orientación motivacional intrínseca global; si las hace porque se siente obligado, estaría reflejando motivación extrínseca; no saber bien porque las ejecuta sería un síntoma de desmotivación.
- *Contextual.* Este nivel analiza la orientación motivacional en un campo específico, como el del aprendizaje. Se considera importante porque la orientación personal general cambia de un ámbito a otro y porque la motivación contextual está sujeta a más variaciones que la global. Es este tipo de motivación la responsable de que un alumno conteste que estudia porque le gusta, lo que denota una motivación académica intrínseca; o que argumente que lo hace porque eso le puede ayudar en el futuro a conseguir un trabajo, lo que indicaría motivación extrínseca; o que diga que no sabe muy bien porque estudia lo que indicaría desmotivación.
- *Situacional.* Se incluyen en él las razones que mueven a un estudiante cuando está participando en una actividad; es pues, el aquí y ahora de la motivación. El análisis de este nivel añade un elemento central: se refiere a los motivos personales donde y cuando los está experimentando el alumno, pues la motivación no es tanto un rasgo o una tendencia en un determinado entorno, sino que es, sobre todo lo que se vive en cada una de las distintas situaciones. Si un alumno, al preguntarle por qué estudia traducción, responde que lo hace porque la considera interesante, está indicando motivación situacional intrínseca; si dice hacerlo porque le gusta a sus

padres, denota motivos extrínsecos; en caso de no estar seguro de la razón por la que estudia, estará próximo a la desmotivación.

3.1.2.3.5 El papel del profesor en la motivación del alumno

Como profesores desempeñamos un papel muy importante en el proceso de adquisición de una lengua extranjera y somos nosotros los que aunamos la capacidad cognitiva y la afectiva, lo que produce un mayor rendimiento del potencial intelectual del alumno y por tanto mayor éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras. "El profesor influye, de modo consciente o inconsciente, en que los alumnos quieran saber, sepan pensar y elaboren sus conocimientos de forma que ayuden positiva y no negativamente en el aprendizaje, el recuerdo y el uso de la información (Alonso Tapia, 1991:12).

El concepto de mediación confiere al profesor un papel muy importante. La mediación se refiere a la intervención de otras personas (en el aula, sobre todo del profesor) en el proceso de aprendizaje por medio de la selección de experiencias de aprendizaje y la interacción con los alumnos. (Feuerstein, Klein y Tannenbaum, 1991).

En la mediación, "los desarrollos cognitivo, social y emocional están íntimamente relacionados, y tan importante como el contenido de lo que se trasmite es la creación de un ambiente apropiado en el hogar o en el aula, dentro del cual se pueda fomentar esto con eficacia" (Williams y Burden, 1997:67).

Una faceta muy importante del trabajo del profesor en la mediación es "ayudar a los individuos a que vean el significado que tiene para ellos lo que se les ha pedido que hagan", incluyendo "objetivos de carácter más duradero" y "una actitud más holística hacia el aprendizaje que suponga el desarrollo global de la persona" (op.cit 205).

La obra de Dörnyei (2001), nos aporta una base teórica sobre la que apoyamos algunas de las ideas que exponemos en esta memoria. Consideramos especialmente interesantes las estrategias que presenta para conseguir una enseñanza motivadora. Las presentamos a modo de esquema y las iremos explicando a continuación:

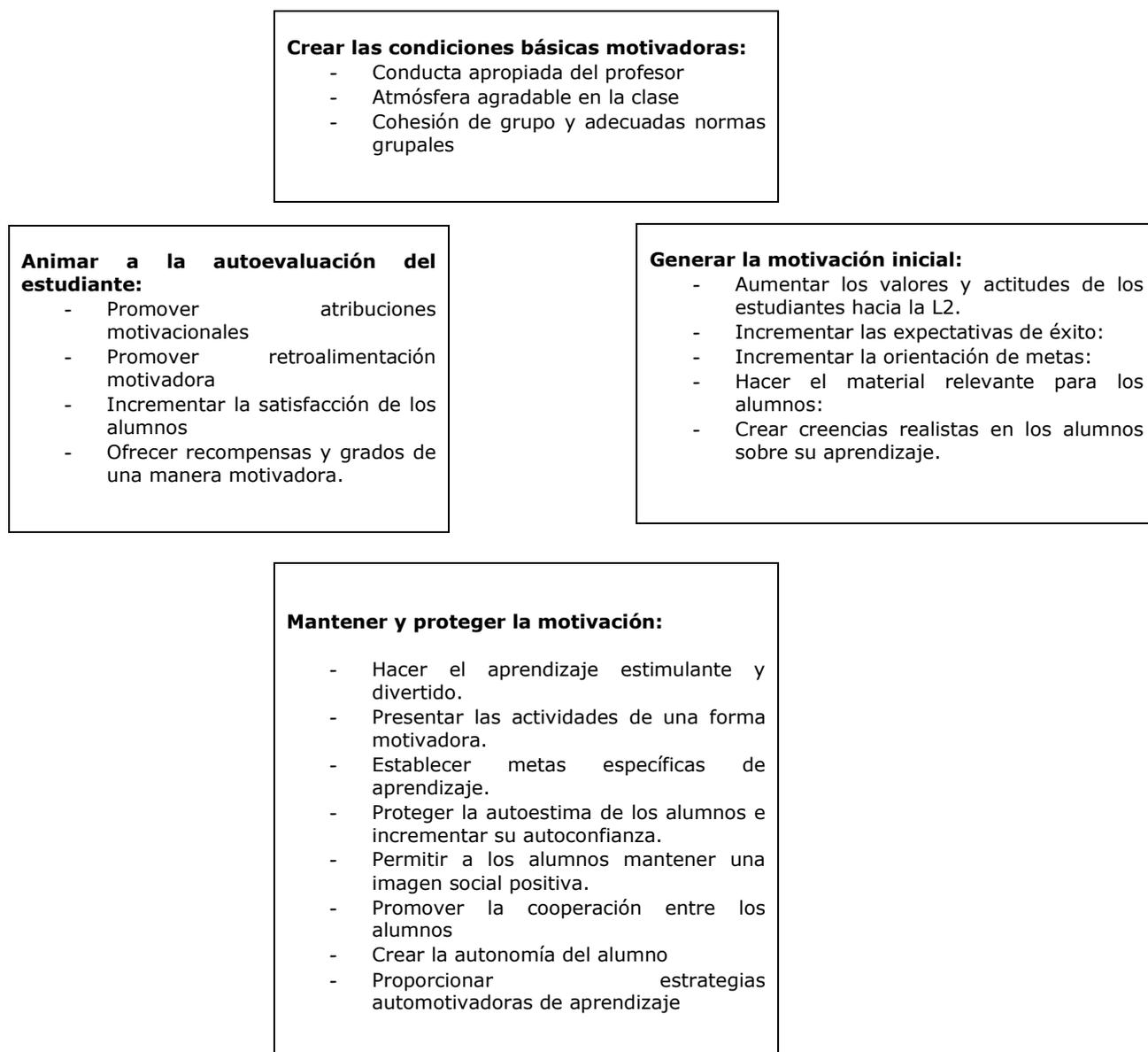


Figura 5: Componentes de la enseñanza motivadora en la clase de L2 (Dörnyei 2001:29)

a) Estrategias para crear las condiciones básicas motivadoras:

Las estrategias para crear las condiciones básicas motivadoras se refieren a tres puntos:

- Conducta apropiada del profesor.
- Atmósfera agradable en la clase.
- Cohesión de grupo y adecuadas normas grupales.

Los profesores, incluso en clases no centradas en el profesor, son el centro de atención del alumno e inevitablemente proporcionan modelos, positivos para ser

seguidos o negativos para ser rechazados. No sólo ofrecen modelos cognitivos sino también modelos afectivos y es fundamental que estos sean "apropiados". Los profesores han de nutrirse y apoyarse a sí mismos como primer paso hacia una enseñanza más eficaz (Waters, 1998:11).

Asimismo, "los educadores de segundas lenguas tienen que modelar la inteligencia emocional que están intentando enseñar por medio de interacciones cuidadosas, respetuosas y sinceras con los alumnos y los colegas" (Christison, 1997:3)

Consideramos interesante la práctica de la reflexión tanto para el crecimiento personal como para el profesional. Como los profesores también aprenden, el progreso real de su desarrollo está ligado al empleo de destrezas reflexivas. Stanley subraya la dimensión afectiva de la reflexión y la conexión que se realiza entre el hecho de enseñar a los alumnos a reflexionar y el de aprender a reflexionar sobre nuestra forma de enseñanza. Como profesores debemos preocuparnos por el cociente emocional de los alumnos, pero no menos por el nuestro. Éste puede ser la llave que abra la puerta del aprendizaje de idiomas: "los alumnos sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de sentir el impacto de su contenido intelectual" (Pine y Boy, 1977:3).

Ciertamente, un profesor que no esté motivado con lo que enseña difícilmente motivará a sus alumnos. El alumno debe percibir el entusiasmo del profesor, ha de sentir que al profesor le apasiona su asignatura. "If a teacher does not believe in his job, does not enjoy the learning he is trying to transmit, the student will sense this and derive the entirely rational conclusion that the particular subject matter is not worth mastering for its own sake" (Mihaly Csikszentmihalyi, 1997:77).

Dörnyei (2001:33) comparte esta misma idea: "many scholars share Csikszentmihalyi's belief that enthusiasm for one's specialisation area and the ability to make this enthusiasm public rather than hiding it is one of the most important ingredients of motivationally successful teaching.

Asimismo, los estudiantes se sienten motivados cuando ven que el profesor se preocupa por su proceso de aprendizaje y que tiene altas expectativas acerca del progreso de los alumnos. "If students can sense that the teacher doesn't care this perception is the fastest way to undermine their motivation. The spiritual (and

sometimes physical) absence of the teacher sends such a powerful message to the students, that everybody, even the most dedicated ones, are likely to be affected and become demoralised" (Dörnyei 2001:35).

El profesor ha de intentar en la medida de lo posible establecer una buena relación con los estudiantes y que estos sientan que está disponible para resolver sus dudas. "Building trust in a classroom is a show process and results from many small incidents in which the teacher has responded honestly and dependably (Raffini 1993:145-6). Es importante que tenga en cuenta la vida afectiva del grupo, ya que no sólo hemos de esforzarnos por transmitir a nuestros alumnos conocimientos lingüísticos útiles y enriquecedores, sino también debemos procurar ofrecer un modelo que aumente su competencia afectiva.

Otro aspecto importante es que los estudiantes del aula de idiomas formen un grupo cohesionado en el que se sientan satisfechos de pertenecer. "Cohesiveness is often manifested by members seeking each other out, providing mutual support, and making each other welcome in the group" (Ehrman and Dörnyei,1998). En los grupos de clase cohesionados aumenta la motivación individual de los estudiantes ya que entre los alumnos se animan en el proceso de aprendizaje de una lengua y lo hacen más agradable (Dörnyei, 2001:44-45).

Algunas de las propuestas del autor para promover el desarrollo de la cohesión de grupo son:

- Al comenzar el curso realizar actividades "rompe hielo".
- Promover la interacción y cooperación entre los estudiantes.
- Realizar frecuentemente actividades en grupo donde no siempre trabajen los mismos alumnos.
- Realizar actividades que incluyan a toda la clase como por ejemplo juegos en los que compitan varios grupos.
- Organizar actividades extracurriculares.

b) Estrategias para generar la motivación inicial

Dörnyei (2001) las describe en cinco puntos:

- Aumentar los valores y actitudes de los estudiantes hacia la L2.
- Incrementar las expectativas de éxito:

“The simplest way to ensure that students expect success is to make sure that they achieve it consistently...” (Brophy 1998:60). Para ello, Dörnyei (2001) propone varias estrategias:

- Proporcionar suficiente preparación para realizar las actividades propuestas.
 - Ofrecer ayuda y permitir que los alumnos se ayuden entre sí.
 - Establecer un modelo de éxito y clarificar los criterios de éxito.
 - Considerar y eliminar los posibles obstáculos en el proceso de aprendizaje.
- Incrementar la orientación de metas:
- “It is fundamental to the successful working of a group to have a sense of direction and a common purpose. Defining and agreeing aims is one of the hardest tasks that the group has to undertake together” (Hadfield 1992:134)
- Hacer el material relevante para los alumnos:
- “If the teacher is to motivate pupils to learn, then relevance has to be the red thread permeating activities. If pupils fail to see the relationship between the activity and the world in which they live, then the point of the activity is likely to be lost on them...If pupils do not see the relevance of a subject, the teacher has from the outset a major challenge” (Chambers 1999:37). Dörnyei señala las siguientes formas de actuación para crear material relevante para el alumno:
- Usar técnicas de análisis para encontrar las necesidades, los objetivos y los intereses de los alumnos e introducirlos en el *currículum* en la medida que sea posible.
 - Relaciona los temas con las vivencias cotidianas de los estudiantes y sus experiencias previas.
 - Implicar a los estudiantes en el diseño y desarrollo del curso
- Crear creencias realistas en los alumnos sobre su aprendizaje.

c) Estrategias para mantener y proteger la motivación.

Consideramos este apartado especialmente interesante porque la mayoría de los trabajos de investigación se centran en como motivar inicialmente a los alumnos pero pocos de ellos estudian cómo mantener la motivación a lo largo del proceso de aprendizaje. Dörnyei (2001) establece ocho estrategias:

- Hacer el aprendizaje estimulante y divertido. Para conseguirlo propone:
 - Romper la monotonía del aprendizaje variando las actividades propuestas y en ocasiones realizar tareas novedosas.

- Hacer actividades interesantes para los alumnos introduciendo elementos lúdicos, novedosos y tratando temas que interesen a los alumnos.
- Aumentar el grado de implicación de los estudiantes en las actividades propuestas.
- Presentar las tareas de forma motivadora. Dörney sugiere:
 - Explicar el propósito y la finalidad de la tarea.
 - Proporcionar estrategias adecuadas para la realización de la tarea.
- Establecer metas específicas en el aprendizaje, preferiblemente metas a corto plazo.
- Proteger la autoestima de los alumnos e incrementar su autoconfianza proporcionando en la medida de lo posible el mayor número de experiencias de éxito, enseñando estrategias de aprendizaje y de comunicación, reduciendo la ansiedad de los estudiantes y animándolos a aprender.
- Permitir a los alumnos mantener una imagen social positiva evitando en la medida posible situaciones que se prestan a la crítica y a poner en evidencia a compañeros de clase.
- Promover la cooperación entre los estudiantes realizando actividades en grupo.
- Crear la autonomía del alumno. Dörney propone las siguientes estrategias:
 - Permitir a los alumnos el mayor número posible de opciones sobre su proceso de aprendizaje.
 - Delegar sobre los alumnos, en la medida de lo posible, los papeles típicos del profesor.
 - Adoptar el papel de profesor-facilitador. (Este punto se desarrollará más adelante en el apartado 3.1.2.4.2)
- Proporcionar estrategias automotivadoras de aprendizaje que Dörney divide en cinco clases:
 - Estrategias de control del compromiso.
 - Estrategias metacognitivas.
 - Estrategias para el control de la saciedad.
 - Estrategias para el control de la emoción.
 - Estrategias para controlar el ambiente.

d) Estrategias para finalizar la experiencia de aprendizaje: animar a la autoevaluación positiva.

No debemos olvidar que la manera de finalizar la experiencia de aprendizaje es fundamental para sentar las bases de la futura motivación. El modo en el que se analiza el pasado influye enormemente en las actuaciones futuras. Para facilitar esta evaluación positiva Dörnyei nos propone varias estrategias, entre ellas destacamos la de proporcionar retroalimentación motivadora realizando una crítica constructiva para ayudar al alumno a mejorar su aprendizaje.

Como expusimos anteriormente, Deci y Ryan (apartado 3.1.2.3.3) consideran que la retroalimentación puede influir en la motivación intrínseca del alumno.

La retroalimentación es un área compleja que implica varias variables: la intención de la persona que ofrece la retroalimentación, la forma en que se ofrece y la forma de percibirla la persona que la recibe.

Partiendo de los descubrimientos que se están realizando sobre el asunto, podemos sugerir algunas directrices para la aplicación de retroalimentación positiva. Los refuerzos externos en forma de recompensas, las buenas notas o el simple elogio a menudo se consideran que son formas excelentes de motivar a los alumnos mediocres o reacios.

Los centros escolares y las aulas a menudo están organizados según esos principios. Los sistemas de recompensa y castigo se establecen como programas de organización del aula o incluso como normas disciplinarias generales de los centros. Para algunos individuos las recompensas externas funcionan, al menos, a corto plazo y con respecto a la situación concreta en que se han aplicado. Sin embargo, la evidencia de que su efecto sea generalizado es mucho más limitada. En cuanto a los castigos o sanciones tienden a revelar que no sólo son ineficaces para obtener cambios positivos, sino que en numerosas ocasiones pueden tener el efecto contrario.

Se han realizado estudios que demuestran que algunas recompensas, como puede ser el elogio, son más eficaces que el castigo. Wheldall y Merrett (1987) han elaborado un enfoque de enseñanza basado en este principio, que denominan enseñanza positiva y que aseguran que es muy eficaz. Es importante la

comunicación de mensajes positivos en el aula con el fin de mejorar la autoestima de los alumnos, ya que la creencia que ellos tienen respecto a sus capacidades ejerce una fuerte influencia en su rendimiento.

3.1.2.4 Los factores de relación

En las situaciones de enseñanza y de aprendizaje de idiomas, la atención de los profesores no sólo debe atender a los factores individuales del alumno (motivación, autoestima...) sino que también deben de ser considerados los llamados factores relacionales. Se conoce como tales a aquellos que permiten al alumno crear un vínculo o vínculos afectivos o profesionales en la vida diaria.

3.1.2.4.1 La empatía

Es un estado mental en el que uno mismo se identifica con otro grupo o persona. La empatía es uno de los factores que más contribuye a la coexistencia en armonía de los individuos de la sociedad. Todavía queda por dilucidar el grado de correlación existente entre la empatía y el éxito en el aprendizaje de idiomas.

3.1.2.4.2 Las transacciones en el aula

“El éxito de la enseñanza de un idioma depende menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos, y más de lo que sucede dentro de cada persona y entre las personas que están en el aula” (Stevick, 1980:4)

Como hemos visto la afectividad tiene una gran importancia en lo que sucede en el aula. La relación enseñanza-aprendizaje puede pasar de transmisión a diálogo (Malderez, 1999). El diálogo supone estar con personas que piensan y sienten, seres humanos en sus aspectos espiritual y físico que negocian significados. Lo que importa al final es que las personas tengan significados que transmitir con palabras.

Desde la década de los setenta ha aumentado la importancia en la facilitación en la educación y otros procesos de grupo. La facilitación supone impulso y ayuda y está basada en la idea de que la enseñanza y el aprendizaje son cosas muy diferentes. Por lo tanto, es muy aconsejable que dotemos a nuestros alumnos para aprender. En esta visión del proceso de aprendizaje, “la enseñanza ya no se considera como impartir algo y hacer cosas para el alumno, sino que ahora se define como la *facilitación del aprendizaje autodirigido*” (Heron, 1989:12). Una de las ventajas de este enfoque es que permite a los alumnos seguir aprendiendo después de salir de las aulas.

Íntimamente ligada a la facilitación se encuentra la dinámica de grupos, que podemos considerar como "la configuración combinada de las energías mental, emocional y física del grupo en cualquier momento determinado, y la forma en que esta configuración experimenta los cambios" (Heron, 1989:16). Puede ser sumamente significativa a la hora de establecer el éxito o el fracaso de la experiencia de aprendizaje porque, como apunta Heron, "la dinámica del grupo (...) también podía denominarse dinámica emocional: está asentada en la vida del sentimiento, que constituye el núcleo de la existencia del grupo" (1984:94).

Gran parte del trabajo que realiza el facilitador con la dinámica de grupos es de controlar los estados emocionales: fomenta los positivos y busca formas de superar los negativos. Las experiencias de aprendizaje cooperativo de idiomas son ejemplos de cómo se puede explotar eficazmente la dinámica de grupos.

3.1.3 CONSIDERAR LOS DIVERSOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

El concepto de estilo de aprendizaje surge del ámbito de la psicología del aprendizaje como un intento de clasificar a los alumnos a partir de la identificación de una serie de rasgos de naturaleza diversa capaces de caracterizar las formas en las que los individuos se enfrentan a las experiencias de aprendizaje. Las investigaciones realizadas sobre los estilos de aprendizaje han contribuido significativamente a la enseñanza de idiomas al acentuar la toma de conciencia de los profesores respecto a la necesidad de considerar la heterogeneidad de los alumnos y de diversificar las actividades del aula con el fin de llegar a una mayor variedad de alumnos.

La diversidad de enfoques a la hora de abordar la cuestión de los estilos de aprendizaje de idiomas, se debe a la distinta naturaleza y a la cantidad de las variables que se conjugan al intentar definir el concepto de estilo de aprendizaje y al considerar las variables de uno u otro tipo.

Una de las clasificaciones más conocidas es la del indicador tipológico de Myers-Briggs (citado en Ehrman, 1996), inventario basado en la teoría de los tipos psicológicos, elaborada por Jung. Según Jung (1923) las personas poseen diferencias fundamentales y cada individuo tiene preferencias de "funcionamiento" típicas de ese individuo concreto.

La prueba tipológica Myers-Briggs incluye cuatro polos de trabajo: intraversión-extroversión, sensación-intuición, pensamiento-sentimiento y

estimación-percepción. Estos polos conducen a dieciséis perfiles de personalidad que han descrito Keirsey y Bates (1984). Ehrman y Oxford (1990) y Ehrman (1996) han aplicado estos conceptos a la enseñanza de idiomas.

La investigación de los estilos de aprendizaje resulta especialmente útil en situaciones de grupos reducidos, donde hay mayor posibilidad de ofrecer atención individual a cada alumno.

Consideramos muy importante que tanto el profesor como los estudiantes sean conscientes de las diferencias que presentan los alumnos a la hora de enfrentarse a las experiencias de aprendizaje. Estos deben aprender a identificar los rasgos que determinan sus propias tendencias y preferencias, con el fin de conocer las ventajas e inconvenientes de sus formas de aprender (Ehrman, 1996:129).

El profesor debe centrarse en ampliar lo que denominan *zonas de confort* (Ehrman y Oxford, 1990). Según estos autores es suficiente hacer saber a los alumnos que se reconocen sus necesidades especiales y se puede ir elaborando e incrementando poco a poco una variedad de opciones para el trabajo del aula y para los deberes de casa. Generalmente los alumnos agradecen la ayuda que se les presta para estructurar sus deberes según pautas que comiencen en sus zonas cómodas y se extiendan paulatinamente fuera de esas zonas.

H. Gardner (1983,1999) establece nueve tipos de inteligencia. Cada una de ellas contempla diversas formas de aprendizaje que pueden introducirse en el aula de idiomas y que serán objeto de estudio en esta memoria.

- lingüística-verbal
- lógica-matemática
- visual-espacial
- musical
- cinética-corporal
- interpersonal
- intrapersonal
- naturalista
- existencial (Esta última no ha sido aplicada a la enseñanza de lenguas)

Los profesores de lenguas extranjeras podemos conseguir que nuestra labor docente sea más rica y efectiva al ofrecer al alumnado una variedad de tareas que puedan adaptarse a los distintos estilos de aprendizaje. Estas formas alternativas incluyen experiencias interactivas con las artes (pintura, música, literatura....etc.) y prácticas que reducen la ansiedad en el aula de lengua extranjera y potencian el desarrollo de la inteligencia emocional¹.

Al introducir el arte y la estética en el aula no sólo contribuimos a crear un estado mental propicio para el aprendizaje sino que al integrar y armonizar la mente mejoramos nuestra salud física y mental (Lozanov, 1978). Asimismo, al incluir la inteligencia visual y espacial en el aula de idiomas potenciamos el uso del hemisferio derecho del cerebro, lo que puede ayudar a los alumnos a recordar las estructuras y el léxico aprendido fijándolo en la memoria a largo plazo.

La finalidad de infiltrar las artes en otras asignaturas del currículo no es crear artistas sino fomentar la educación integral del individuo: "only those persons who are well and broadly educated will be able to function productively in this new World" (Gardner, 2001). Numerosos autores han señalado la importancia de fomentar la capacidad creadora en el niño, argumentando que ésta se manifiesta en la creación tanto artística como en la científica y técnica y que por tanto es crucial para el desarrollo global del individuo (Vigotskii 1930).

Para Gardner, el arte constituye una forma irremplazable de simbolización humana que hoy en día corre el riesgo de ser aplastada por modos de simbolización más escolásticos, que utilizan tan sólo la *inteligencia lingüística* y la *lógica-matemática*. Las primeras experiencias artísticas forman la simiente de una creatividad y capacidad de reflexión que se desarrollan a lo largo de toda la vida si mantenemos activa nuestra capacidad creativa, lo que otorga al individuo un entendimiento superior y no una simple acumulación de conocimientos o habilidades. Gardner concede a las artes una categoría especial que debe fomentarse, protegerse e incluso incorporarse a otros campos de aprendizaje: "We must be careful not to sacrifice the special nature of the arts- indeed, we might do

¹ La expresión "inteligencia emocional" la introdujeron por primera vez en el campo de la psicología en 1990 los investigadores Peter Salovey y John D.Mayer definiéndola como la *capacidad de percibir los sentimientos propios y los de los demás, distinguir entre ellos y servirse de esa información para guiar el pensamiento y la conducta de uno mismo*. Goleman presentó mediáticamente este concepto en su libro publicado en 1995. Considera cinco aptitudes emocionales, clasificadas a su vez en dos grandes grupos: Aptitud Personal (auto-conocimiento, auto-regulación y motivación) y Aptitud social (empatía y habilidades sociales).

well to allow this form of understanding to infiltrate other areas of the curriculum” (Garner 1990:43).

La expresividad creadora es la quintaesencia de la actividad humana y una poderosa fuente de inspiración para el aprendizaje. Por tanto, es fundamental que la educación vaya orientada hacia el desarrollo pleno de las potencialidades del individuo (Suzuki & Fromm 1964). Para Angoloti, hay una necesidad imperante de desarrollar las capacidades expresivas de los colegiales si no queremos crear generaciones que sólo se puedan expresar por estereotipos. Según este autor, sólo fomentando la creatividad de los alumnos se logrará que adquieran un criterio propio y sean capaces de aportar elementos de sí mismos (Angoloti 1990).

Helena y Carola Aikin (2002) proponen interesantes ideas para introducir la dimensión artística en el aula de idiomas tales como utilizar títeres de guiñol, plastilina y barro que recogemos y explicaremos en esta memoria.

3.2. LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE UNA L2

Desde el momento en el que se evidencia que la motivación y los demás factores afectivos tienen una influencia decisiva en el proceso de aprendizaje de los alumnos, la enseñanza de lenguas extranjeras empieza también a tenerlos en cuenta.

A partir de la década de los años setenta, los enfoques humanistas del aprendizaje de lenguas, que toman como punto de partida el auge que en la década anterior alcanza la psicología humanista, comienzan a plantearse los procesos de enseñanza en función de todas estas variables. Estos enfoques dejan una fuerte impronta en la corriente conocida como enseñanza centrada en el alumno que se consolida a lo largo de los años ochenta y noventa.

El humanismo provocó un cambio en la educación hacia un marco interno de referencia, considerando la capacidad de aprendizaje en función del estado emocional, condicionado por la experiencia vital y las creencias del individuo. Este cambio de perspectiva supuso al final desarrollos tales como la teoría de las inteligencias múltiples y la investigación sobre los distintos estilos de aprendizaje.

En los años 70 surgen varios métodos que sitúan la dimensión afectiva del aprendizaje en un lugar esencial: la respuesta física total, la sugestopedia la programación neuro-lingüística... Asimismo, en el método natural, el aprendizaje comunitario o tutelado y en la enseñanza por contenidos, la consideración de la dimensión afectiva está siempre presente.

- La respuesta física total (RFT) se desarrolló plenamente en EEUU a lo largo de la década de los 70. Su creador fue Asher y se basa en los principios constructivistas de Piaget. Parte de tres premisas importantes:
 - Existe un bioprograma innato para el aprendizaje de las lenguas.
 - Hay que tener en cuenta las funciones de cada uno de los hemisferios del cerebro.
 - Hay que reducir al máximo la ansiedad que se produce en el aprendizaje de la L2. Se introduce el elemento lúdico.

- La sugestopedia fue creada por Lozanov. Este psicoterapeuta y psiquiatra búlgaro consideraba que la causa de la lentitud en el aprendizaje es la barrera psicológica que ponemos al pensar que no podemos cumplir con las exigencias que el aprendizaje requiere. Fue el creador de la sugestopedia, método que dio a conocer en 1978, y cuyo principio básico es que las técnicas de relajación y concentración ayudan a retener grandes cantidades de vocabulario y estructuras pudiendo aprender la lengua tres o cinco veces más rápido que siguiendo los métodos tradicionales. Lozanov adoptó diferentes técnicas del yoga (la relajación, la concentración y la respiración) y de la psicología soviética con el fin de facilitar el aprendizaje de una lengua. Los principios más importantes de la Sugestopedia son:
 - La unificación del consciente con el sub-consciente, donde la mente consciente corresponde al hemisferio derecho del cerebro en el que domina la creatividad y la intuición. Al trabajar con el subconsciente se pueden crear condiciones para traer al consciente las reservas funcionales de la mente que denotan los talentos que tenemos esperando a ser desarrollados como la creatividad y la memoria entre otros.
 - El concepto cuerpo relajado-mente alerta, implica que el alumno debe aprender a relajar su mente para reducir los niveles de angustia, ansiedad y estrés.

- La programación neuro-lingüística fue fundada por John Grinder y Richard Bandler en 1976. Los autores crearon un modelo en el que la mente (neuro) interactúa con el lenguaje (lingüística) y el cuerpo. En los años 80 la programación neuro-lingüística comenzó a convertirse en una expresión habitual en los círculos de la enseñanza de inglés para alumnos extranjeros. "Durante los últimos años han surgido aproximaciones teóricas de carácter neurolingüístico que describen las bases biológicas de la motivación hacia la adquisición de segundas lenguas (Schumann, 1998). Se sostiene de esta forma que la motivación, junto con el resto de factores afectivos, tiene una importante incidencia en el procesamiento de la información de la L2 tanto en contextos académicos como naturales de aprendizaje, explicando las diferencias individuales en grado de adquisición de la lengua". (Lorenzo, 2006:14).
- El método natural parte de las teorías de Krashen sobre la adquisición de lenguas supone un intento de incluir los aspectos afectivos en conjunción con una teoría fundamentalmente cognitiva. La hipótesis del filtro afectivo sugiere que los factores como la baja autoestima, la ansiedad y la distancia social y psicológica pueden impedir el progreso de los alumnos. Los fundamentos de este método se recogen en *The Natural Approach*, escrito por Terrell y Krashen en 1983.
- El aprendizaje comunitario o tutelado tiene como punto de partida la teoría del "asesoramiento psicológico"² creada por Rogers a mediados del siglo XX. El profesor se encarga de ayudar a los alumnos en su proceso de aprendizaje y éstos aprenden en comunidad, no de forma individual o aislada en un ambiente muy distendido. Fue creado por Curran y se desarrolló fundamentalmente en algunas universidades americanas. El objetivo del aprendizaje es que los alumnos aprendan la lengua comunicativamente y en comunidad, por lo que se tiene en cuenta cuatro aspectos psicológicos: seguridad, atención, retención y reflexión, y discriminación (SARD).
- La enseñanza por contenidos. Cercana a las bases de la inmersión lingüística, pero centrada especialmente en los contextos de enseñanza de idiomas como lengua extranjera, la enseñanza por contenidos plantea una nueva concepción del sistema lingüístico que pasa de ser objeto de estudio a convertirse en vehículo de transmisión de contenidos académicos en el aula.

² En el asesoramiento psicológico una persona actúa de asesor o consejero y otras personas son los clientes. Al aplicar esta teoría a la enseñanza de segundas lenguas, el profesor es el asesor y los clientes son los alumnos. Esta teoría fue creada por Carl Rogers uno de los pioneros del movimiento humanista en psicología.

La enseñanza por contenidos entendió así que para llevar a cabo uno de los preceptos de la revolución funcional de la enseñanza de lengua- el de *enseñar la lengua y no enseñar acerca de la lengua-*, la L2 debía dejar de ser objeto inmanente de estudio para transformarse en vehículo de enseñanza de otras disciplinas académicas. Las necesidades cognitivas y afectivas de los alumnos son satisfechas. El efecto motivacional en el uso de este método es una constante y como causa o consecuencia también lo es el aumento en los niveles de competencia lingüística. (Lorenzo 2006:51,52)

Por último, hemos de destacar que 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. Ernest Hilgard, notable especialista en aprendizaje y cognición, reconoció a este respecto la necesidad de adoptar un enfoque integrador: "Las teorías puramente cognitivas del aprendizaje serán rechazadas a menos que se asigne una función a la afectividad" (1963:267).

Cada vez hay una mayor toma de conciencia de la importancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje y "se hace cada vez más evidente que el objetivo del aprendizaje en el aula no es sólo el de transmitir información de contenidos" (Ehrman, 1998:102). Stevick (1998:166) habla de infundir en la enseñanza de idiomas una preocupación por "metas más profundas", por la consecución de nuevas *metas vitales*, no sólo por la consecución de *metas lingüísticas concretas*.

Por tanto, "la relación entre afectividad y enseñanza de idiomas es de carácter bidireccional. La preocupación por la afectividad puede mejorar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, pero el aula de idiomas puede, a su vez, contribuir de forma significativa a educar a los alumnos de manera afectiva. Para conseguir mejores resultados, debemos tener en cuenta ambas direcciones" (Arnold, 1999:21).

A continuación explicaremos cómo crear un entorno propicio para el aprendizaje e introducir la dimensión afectiva en nuestras aulas. Todo ello tiene como objetivo ayudar a nuestros alumnos en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

4. EL FENG SHUI EN EL AULA DE ELE



Ideograma del Feng Shui

4.1 LA IMPORTANCIA DEL ENTORNO EN EL APRENDIZAJE DE UNA L2.

El entorno ejerce una influencia poderosa y determinante sobre el pensamiento y las acciones humanas y una acción sugestiva sobre el cerebro. Lozanov (1978) consciente de ello da una gran importancia al entorno en las aulas en las que se utiliza la sugestopedia, cuidando la decoración e iluminación del aula, el diseño del mobiliario...

El arte y la estética pueden influirnos profundamente haciendo que tengamos una salud y un pensamiento mejores. Los antiguos griegos fueron los primeros en documentar este efecto. Utilizaron el arte para proporcionar "catarsis", la descarga de emociones negativas, y seguidamente reintegrar y armonizar el complejo emocional. A título de ejemplo, en la tragedia griega hay una gran implicación emocional; el corazón del espectador se retuerce con una serie de acontecimientos catastróficos que se suceden uno tras otro, pero por virtud de la poesía, la música y los sentimientos elevados, al final queda purgado y purificado.

Este efecto tranquilizador y reintegrador del arte se puede explicar en términos neurológicos. El cerebro refleja internamente lo que percibe. El dolor percibido nos provoca sufrimiento, la violencia nos vuelve más agresivos y la armonía armoniza.

Aunque no seamos en ocasiones conscientes de ello el entorno puede influir positiva o negativamente en el aprendizaje de una lengua extranjera. A continuación, expondremos de manera resumida las aportaciones de la música, la estética y la creatividad artística en aula.

4.1.1 La influencia de la música

Hay varios estudios que demuestran la influencia de la música, desde la armonización del sistema vegetativo del cuerpo hasta el aumento de la inteligencia y la aceleración del desarrollo del pensamiento conceptual de los niños.

Investigando el trabajo de Lozanov, el musicólogo Dieter Lehmann se dio cuenta del efecto de catarsis que producía la utilización por parte de Lozanov de la música del periodo clásico³. Esto se consigue porque la música clásica, con su alto contenido emocional, permite codificar los recuerdos con emoción, estimular la necesidad de comunicación (la música clásica incluye diálogos, pregunta y respuesta, así como el monólogo, el tema y la variación) e integrar paulatinamente el complejo emocional.

La música barroca, por su regularidad matemática y su énfasis en la simetría, es especialmente útil para armonizar el sistema vegetativo, despejando la mente y llevándola a un estado receptivo óptimo.

La investigación de Lehmann demuestra también que la respuesta emocional tiene lugar tanto si el oyente presta atención a la música como si no lo hace (Lehmann, 1988).

Entre los muchos trabajos innovadores de investigación musical que se están realizando ahora en Estados Unidos, quizá el más congruente con el trabajo de Lozanov es el análisis de la fisiología de la expresión emocional dentro de la música realizado por Manfred Clynes, pianista y neurocientífico (Clynes, 1982). Observando las muchas formas en que la emoción se expresa por medio del cuerpo, Clynes comprobó la hipótesis de que cada emoción tiene una impronta expresiva específica de pautas reconocibles, y que la emoción también se transmite a través de estas pautas. Al medir los movimientos micromusculares, como la presión de los dedos, descubrió que estos movimientos están en la base de la respuesta emocional en una amplia gama de culturas.

³ Según Lozanov (1979) la música es un método sugerente y relajante que crea un estado mental relajado propicio para el aprendizaje de una L2. Tras haber realizado numerosos experimentos controlados empleando una gran variedad de música. Lozanov llegó a la conclusión de que la música Clásica y del Romanticismo temprano era la más efectiva para la primera presentación del material didáctico. La música de Hayden, Mozart and Beethoven es estimulante, fomenta la agudeza mental y su armonía es relajante. Para la segunda presentación del material didáctico, Lozanov eligió la música Barroca. La música de Händel, Vivaldi, Telemann, Corelli (entre otros) al estar estructurada más rigurosamente proporcionaba un fondo de orden y regularidad muy adecuado para apoyar esta segunda presentación.

Asimismo, demostró que cada compositor sigue su propia pauta emocional concreta que se trasmite en la manera habitual que tiene esa persona de combinar las notas; el oyente refleja esta pauta, aunque muy por debajo del umbral de conciencia. Beethoven, según Clynes, expresó generalmente el dolor, y en el movimiento final solía trabajar mediante la catarsis para llegar a la resolución (Clynes, 1991).

La canción tiene también beneficios terapéuticos y es muy fácil incorporarla al aula de idiomas. La canción puede ser sumamente catártica y nuestra propia voz cuando canta es generalmente terapéutica.

4.1.2 La estética

Cuando contemplamos una creación artística es muy posible que adquiramos el estado de ánimo del objeto o persona observados. Este es el principio de respuesta mediante imitación que Lozanov (1979) aplica a las artes plásticas. A título de ejemplo, observar un hermoso cuadro supone un gran placer. Puede haber una catarsis, según el estado del observador: el cuadro puede ayudar al observador a trascender el caos que hay en su mente a través de la influencia de su propia integración. Esto no supone la formación de conceptos; su presencia en la conciencia no será más que un sentimiento impreciso, pero dentro del iceberg que es la mente humana ha tenido lugar una gran cantidad de movimiento.

Así Lozanov, reproduce arte clásico inglés como ilustración en sus libros. Asimismo, coloca carteles de buenas reproducciones en las paredes del aula. Un efecto parecido se puede conseguir mediante el uso de fotografías de paisajes, que también producen un efecto de armonía y pueden provocar una respuesta más amplia de la corteza sensorial.

Lozanov también llena sus textos con poesía, símbolos y paradojas. La poesía tiene su forma característica de influencia. El ritmo y la armonía, por medio de su efecto repetitivo moderado tranquilizan y armonizan. Los cuantiosos beneficios sensoriales de imágenes y metáforas estimulan el cerebro ampliamente y requieren una búsqueda activa de significado, de representación de los recuerdos y de implicación emocional.

De este modo, el creador de la sugestopedia utiliza la estética de maneras diferentes para crear un estado ideal de aprendizaje: el cerebro se integra y se armoniza, liberado de bloqueos emocionales por medio de descargas apropiadas, tranquilo y estimulado hacia una actividad de resolución de problemas cada vez mayor.

4.1.3 La expresión activa

Los ejemplos que hemos expuesto anteriormente son efectos pasivos del arte; pasivos en el sentido de que en gran medida son una respuesta, aunque esa respuesta exija una actividad interna considerable. Si fomentamos la propia creatividad artística de los alumnos obtendremos un efecto aún más poderoso.

La creatividad artística es la expresión última de la autonomía y combina los efectos de las respuestas pasiva y activa. Hace que el cerebro se extienda hasta el límite y permanezca tan equilibrado como sea posible en el proceso. En este trabajo de investigación propondremos actividades artísticas para el desarrollo de la expresión escrita y oral en el aula de idiomas.

4.1.4 La clase de idiomas según Lozanov

Por último, siendo más específicos según la sugestopedia en las paredes de la clase no se deben poner demasiados carteles de manera desordenada. Se pueden poner de forma ordenada fotografías de buena calidad y cambiarlas por otras cada cierto tiempo. Es buena idea poner música cuando los estudiantes entran en el aula y en los descansos. En el aula debería haber flores y plantas ya que crean un ambiente muy agradable. Es conveniente colocar las sillas en forma de U para facilitar la comunicación entre el profesor y los estudiantes.

En el apartado 4.3 veremos como el Feng Shui también establece estos principios que utilizaremos para crear un entorno propicio para el aprendizaje en el aula.

4. 2 CREAR UNA ATMÓSFERA RELAJADA EN EL AULA

No sólo Lozanov otorga una gran importancia a la influencia del entorno en el proceso de aprendizaje. Autores como Arnold (1999), Lorenzo (2001) y fundamentalmente Dörnyei (2001) consideran que crear una atmósfera relajada en

el aula es una macroestrategia fundamental para incrementar la motivación del alumno y su rendimiento académico. "En el aula ha de reinar una atmósfera relajada que permita la tensión propia que genera la inducción de estructuras, la generación de hipótesis lingüísticas de la L2 y el uso de estrategias comunicativas cuando los recursos lingüísticos fallan, resulta esencial para el desarrollo de la motivación" (Lorenzo, 2001)

Asimismo, Dörnyei (2001:41) describe el ambiente ideal de una clase de idiomas de la siguiente manera: "There is no tension in the air; students are at ease; there are no sharp- let alone hostile- comments made to ridicule each other. There are no put-downs or sarcasm. Instead, there is mutual trust and respect. No need for anyone to feel anxious or insecure. Scheidecker and Freeman (1999:138) have summarised very expressively the essence of the classroom with a motivational climate for learning. `When one watches students enter such a classroom, one gets an overwhelming sense that the students shed emotional baggage at the doorway´. This is an `emotional safe zone".

Según Dörnyei el ambiente psicológico de la clase está formado por varios componentes tales como la relación del profesor con los estudiantes o la relación de los estudiantes entre sí. Asimismo, el aula no es sólo un ambiente psicológico sino físico. El ambiente de la clase se verá influido enormemente por la decoración: carteles, tablón de anuncios, flores...Podemos animar a los estudiantes a que *personalicen* la clase según sean sus gustos decorando las paredes, poniendo música, colocando el mobiliario....

Para obtener una atmósfera relajada en el aula podemos emplear los principios del Feng Shui.

4.3 PRINCIPIOS DEL FENG SHUI

El Feng Shui es un milenario sistema chino que estudia la relación entre los seres humanos y el ambiente que les rodea. Surgió hace miles de años en China cuando sus habitantes observaron que si colocaban su casa orientada hacia el sur, con colinas en la parte de atrás y con agua fluyendo suavemente en el frente, tendrían una vida satisfactoria. Como sabemos, Feng Shui significa "viento y agua". Los antiguos habitantes de China se dieron cuenta de que los duros vientos fríos del invierno venían del norte. Las colinas detrás de sus casas los protegían de los

peores vientos. El agua que fluía permitía que los cultivos crecieran y crearan energía *Chi*.

El Feng Shui proporciona grandes beneficios a todo el mundo, enriqueciendo vidas, aliviando problemas y llevando la felicidad a las relaciones. Su objetivo es llenarnos de felicidad, prosperidad y satisfacción. Cuando un hogar goza de un buen Feng Shui, queda literalmente inundado de una energía armoniosa y feliz. En un ambiente de estas características, la salud general mejora considerablemente (Too, 2005). En cuanto la energía espacial sea positiva y esté cargada de buenos presagios y buenas vibraciones, los sentimientos de estancamiento y desencanto que uno pueda albergar quedarán atrás, ya que los sentimientos a menudo reflejan la energía que desprende nuestra casa.

Los estados de ánimo tensos y malhumorados suelen ser una señal de que la energía del hogar no está sincronizada y carece de armonía. La tristeza y la infelicidad también indican que el *Chi* invisible e intangible del hogar se encuentra inestable o debilitado y precisa de un nuevo empujón.

Cuidar el Feng Shui espacial es una tarea sencilla. La regla básica es mantener el *Chi* en movimiento y no permitir en ningún caso que se estanque o se desequilibre. Los sonidos, la actividad, el movimiento y la gente mantienen el *Chi* activo aunque un exceso del mismo también puede resultar desequilibrante.

Cuando el espacio permanece demasiado inmóvil y se abandona durante un cierto período de tiempo, el *Chi* vibrante se estanca. Para despertarlo es preciso mover los muebles.

Es fundamental ser sensible a las estructuras físicas, los colores, las columnas, la luz, las obras de arte y los objetos decorativos que forman parte del espacio. Con frecuencia, estos elementos provocan problemas de Feng Shui y esto conlleva a hacer la vida más difícil y pesada.

Otro aspecto del Feng Shui que hay que tener en cuenta tiene que ver con el tiempo. Si los conflictos físicos se producen a causa de la disposición de los muebles, el diseño, los bloqueos y la orientación, los temporales son el resultado del paso del tiempo. Así pues, el Feng Shui está influenciado por dos dimensiones distintas, el espacio y el tiempo. Los chinos dan una gran importancia al valor del

calendario. Cada ciclo del calendario se expresa en términos relativos a los cinco elementos: agua, madera, fuego, tierra o metal.

a) Los cinco elementos

Los antiguos chinos creían que todo estaba compuesto de fuego, tierra, metal, agua o madera. Sería más exacto describir los elementos como fuerzas en las que la energía chi se expresa de cinco maneras diferentes. Hay un ciclo de Producción y un Ciclo de Destrucción para los cinco elementos. En el Ciclo de Producción, la madera alimenta al fuego, el fuego quema y produce la tierra, en la tierra encontramos el metal, el metal se licúa y produce agua y el agua nutre y alimenta la madera.

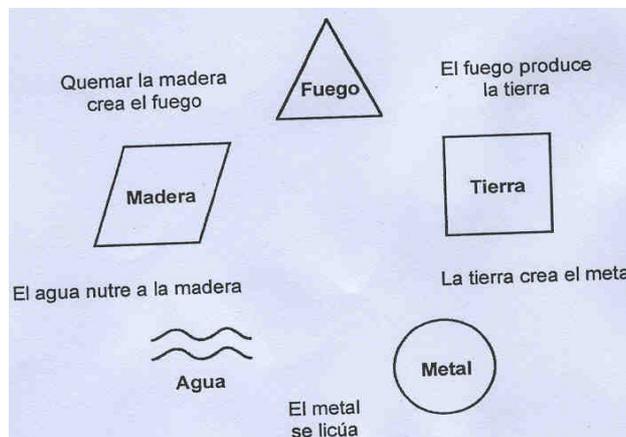


Figura 6 en (Webster, 1998: 17)

En el Ciclo de Destrucción, el fuego funde el metal, el metal funde la madera, la madera consume la tierra, la tierra estanca el agua y el agua extingue el fuego.



Figura 7 en (Webster, 1998: 18)

El elemento tierra

El elemento tierra provee no sólo nutrición sino también solidez y una base para el resto de los elementos y los seres humanos. Asimismo, representa las montañas, elemento natural muy importante para la antigua cultura china y el Feng Shui. La tierra es un elemento fundamental para los humanos y los seres vivos y no puede haber armonía o vida sin ella.

Según el mapa bagua (véase sección 4.3.2.2) la tierra es el elemento que debe colocarse en el centro de la casa, del trabajo o de la clase. Esta área central representa nuestra salud. Por lo tanto, la tierra es imprescindible para conseguir el equilibrio necesario para estar sanos y mantener alejada la enfermedad.

Existen varias formas de añadir elementos tierra al hogar. La manera más frecuente es por medio de los colores que la caracterizan como los tonos naranjas, marrones y amarillos. También es posible utilizar objetos que representan la tierra o la contienen en sus componentes como la cerámica, las rocas o los ornamentos de terracota.

El fuego fortalece a la tierra, la tierra controla el fuego. Esta relación entre el fuego y la tierra puede utilizarse como un remedio importante para la consecución del equilibrio. Si hay demasiado fuego en un lugar se pueden añadir objetos o colores tierra para apaciguarlo.

El elemento metal

El metal es uno de los elementos que tiene más yang y el más recomendado para atraer riqueza y prosperidad a cualquier lugar. Es muy poderoso y puede causar un fuerte efecto en los otros elementos así como en los seres vivos que lo rodean. Los objetos metálicos y los colores que lo simbolizan (diversos tonos del gris y el blanco) representan el elemento metal.

El metal no sólo se utiliza para atraer riqueza y prosperidad sino que es necesario para conseguir el equilibrio y la armonía en cualquier lugar y aportar fuerza y poder y creatividad.

El elemento madera

La madera representa el nacimiento de una nueva vida y la renovación. También simboliza la primavera y el aire fresco. Según el mapa bagua la madera representa las zonas del este y sudeste.

Todos los tonos de verde, las plantas y las flores representan el elemento madera. En el Feng Shui la madera purifica la energía *Chi*, renovando y agilizando su flujo en cualquier espacio trayendo nueva vida y movimiento a todo lo que le rodea.

La madera puede ser muy útil allí donde se necesita renovación, sobre todo cuando se desea cambiar de vida o de hogar.

Sin embargo, aunque la madera es un elemento muy positivo hemos de recordar que nunca se debe utilizar una cantidad excesiva o el equilibrio de los elementos se perderá. Cada elemento ha de ser utilizado en la cantidad necesaria de acuerdo con el área donde está y la cantidad de otros elementos presentes en la misma, si ponemos demasiados elementos originaremos problemas.

El elemento fuego

El elemento fuego se caracteriza por ser el que más contiene energía yang. El fuego es muy poderoso y efectivo. Cuando se necesita armonizar un lugar se puede conseguir fácilmente colocando una vela, poniendo color rojo o objetos que representen este elemento.

En esta interacción con los otros elementos, el fuego fortalece la tierra y reduce la madera. Por eso, en las zonas en las que hay demasiados elementos madera podemos utilizar el fuego para absorber los efectos negativos de la madera.

Cuando se usa correctamente el elemento fuego no sólo nos ayuda a conseguir el equilibrio perfecto entre los elementos sino que también atrae la riqueza y fortalece las relaciones. Pero se debe de utilizar con cuidado ya que si se aplica su poder de forma equivocada puede traer problemas de salud y debilitar nuestras relaciones.

El elemento agua

Según el Feng Shui, el viento hace que el *Chi* se mueva y fluya mientras el agua tiene el poder de mantenerlo. El agua es la fuente de vida. Las personas que la utilizan de forma adecuada mantendrán energía positiva a su alrededor.

Los seres vivos necesitan agua para sobrevivir y siempre han construido sus hogares cerca de este elemento. Es esencial para el bienestar y es una parte del equilibrio natural, no hay vida sin agua.

El agua de las fuentes o de los estanques debe de estar limpia y en movimiento. El agua sucia o estancada atrae el efecto contrario pudiendo traer pobreza o falta de éxito.

b) El cuadrado mágico y el Pa-kua

Según una leyenda el Feng Shui empezó cuando una gran tortuga salió arrastrándose del Río Amarillo. Las marcas del caparazón de esta tortuga formaban un cuadrado mágico perfecto. Todos los sabios de la época examinaron estos sucesos prometedores y finalmente encontraron los inicios del Feng Shui, la numerología y la astrología chinas.

		Sur		
	4	9	2	
Este	3	5	7	Oeste
	8	1	6	
		Norte		

Figura 8 en (Webster, 1998:24)

Este cuadrado mágico indicaba las ocho direcciones, todas las que llegaron a representar diferentes aspectos de la vida de una persona.

4.3.1 REMEDIOS INTERIORES PARA ELIMINAR PROBLEMAS DEL FENG SHUI

Hay varios remedios interiores que se pueden usar para eliminar los problemas de Feng Shui y que podemos aplicarlos a nuestro lugar de trabajo.

1. Luz y objetos que reflejan la luz
2. Plantas y animales
3. Sonidos agradables
4. Objetos con movimiento
5. Objetos mecánicos
6. Color

1. Luz y objetos que reflejan la luz

Incrementar la cantidad de luz en el lugar de trabajo, en casa o en el aula es una de las mejores maneras para fomentar que entre más *Chi*. También se pueden utilizar objetos que reflejen la luz. Por consiguiente, los cristales y los espejos son herramientas sumamente útiles en el Feng Shui.

Podemos emplear espejos para aumentar la luminosidad. Estos se pueden usar de varias maneras. Su propósito principal es atraer el *Chi* y devolver los *Shars*⁴ al lugar donde salieron. También pueden reflejar una vista atractiva del exterior dentro del lugar de trabajo.

Las rocas de cristal natural (amatista, citrina, cuarzo...) traen energía auspiciosa. Los mejores cristales son los de cuarzo natural. También traen mucha energía las bolas de cristal. Es una buena idea colocar un cuenco lleno de piedras pulidas o cristales. Los cristales y los prismas atraen el *Chi* y le permiten que se propague en todas direcciones. Se pueden usar para alejar el *Chi* de un *Shar* obvio.

Los jarrones de cristal sirven para el mismo propósito. Las flores naturales en un jarrón de cristal actúan como un imán para atraer el *Chi* dentro de tu espacio de trabajo.

⁴ *Shars*: Son líneas rectas que contienen energías negativas que traen mala suerte y la desgracia potencial. Pueden ocasionarse por cualquier línea recta o ángulo agudo que apunte directamente hacia ti. Un camino recto que va de la calle a tu puerta principal se podría considerar un *shar*. A los *shars* muchas veces se les llama "flechas envenenadas".

2. Plantas y animales

Las plantas, los árboles y los arbustos desprenden una valiosa energía *Yang*. Al crecer, las plantas generan energía de la vida en estado puro. Los científicos han confirmado este punto al demostrar que los árboles y las plantas producen oxígeno durante su crecimiento. Del mismo modo, las raíces de los árboles y las plantas constituyen el mejor método de transmitir energía *Yang* al suelo que nos rodea con lo que se reducen las consecuencias del estancamiento del yin.

Las plantas son pues altamente benéficas. Se ha demostrado que levantan el ánimo de la gente y además nuestros estudiantes pueden cuidar. La gente trabaja con más felicidad en un entorno donde crecen plantas vivas. Las macetas con plantas también se pueden colocar enfrente de los *Shars* para hacer que desaparezcan.

Las flores frescas fomentan el *Chi* benéfico. Los colores vivos y agradables atraen el *Chi* benéfico y cualquiera que trabaje cerca experimentará una sensación de bienestar y positivismo. Es importante que las flores frescas se sustituyan en cuanto empiecen a marchitarse. Las flores marchitas o que estén muriendo generan *Chi* negativo, el cual tiene un efecto adverso en los ocupantes de la habitación. Nunca se deben utilizar flores deshidratadas. Después de todo el Feng Shui significa viento y agua y a las flores deshidratadas se les ha quitado toda el agua.

Los peces son los únicos animales que regularmente se encuentran en los lugares de trabajo. Los acuarios tienen efectos benéficos. El agua y los peces representan la riqueza. Nueve peces es el número perfecto en un acuario. La combinación perfecta de colores consiste en ocho peces dorados, porque el ocho representa el dinero en el futuro cercano y un pez negro para la protección.

Asimismo, se cree que los peces dan protección a los lugares de trabajo. Cuando un pez muere, es una indicación de que se ha desviado un desastre y se necesita reemplazar de inmediato el pez.

Los peces también están asociados con los ascensos, el logro y el éxito en los exámenes. Los antiguos chinos observaban a las carpas nadando río arriba y saltando hacia arriba en las cascadas para llegar a sus terrenos de reproducción. Esta resolución le recordaba a la gente la persistencia, la resistencia y el éxito final.

En la China Imperial, la gente tenía que pasar exámenes para progresar en sus carreras como sirvientes del gobierno y el pez se convirtió en una afirmación motivadora. Cuando uno siente que está preparado para un ascenso en el trabajo, ha de colocar un acuario en el sector de la carrera de tu oficina para que se active el proceso.

Naturalmente, el acuario necesita tener un buen mantenimiento. Un acuario oxigenado es lo mejor porque el agua moviéndose activamente crea chi al igual que lo hace una fuente.

La mejor posición para el acuario es en el sector de la riqueza (véase el mapa bagua aplicado al aula en el apartado 4.3.2.2, Pág.57) aunque se puede colocar en cualquier otra parte.

3. Sonidos agradables

Se pueden utilizar campanillas de viento en el exterior como en el interior. En el exterior, crean una música agradable cuando la brisa las atrapa. En el interior puede que necesites golpearlas levemente para escuchar los diferentes sonidos. Esto es muy útil si los estudiantes están realizando una actividad para la que necesitan toda la concentración. Es mejor utilizar campanillas de viento con varas huecas para dejar que el *Chi* suba por ellas.

Como vimos en el punto 4.1.1, la música agradable puede beneficiar en gran medida el aprendizaje de los alumnos.⁵

4. Objetos con movimiento

Cualquier objeto que se mueva puede estimular el *Chi*: banderas, pancartas, móviles, campanillas de viento....Una fuente es el mejor ejemplo porque el agua en movimiento genera *Chi* al mismo tiempo. Gracias a los materiales y a la tecnología moderna se pueden comprar fuentes en miniatura que se pueden colocar en cualquier parte.

⁵ Se han hecho estudios en escuelas americanas y se ha llegado a la conclusión de que la música de Mozart es tranquilizante, disminuye la violencia y la agresividad y aumenta el poder de concentración. Florida es uno de los estados pioneros en establecer que se escuchara música de Mozart en preescolar.

5. Objetos mecánicos

Esta categoría incluye a cualquier aparato eléctrico: ordenadores, ventiladores, televisores, radios...antes se utilizaban diferentes tipos de maquinaria para fomentar el *Chi*. Actualmente, una televisión o un estéreo en el área de la Familia o de los Protectores activarán el *Chi* (véase el mapa bagua aplicado al aula en el apartado 4.3.2.2, Pág.57). Naturalmente, todos estos artículos pueden crear *Chi* negativo así como positivo y necesitan cuidarse. Los cables eléctricos necesitan mantenerse fuera de la vista lo más posible.

7. Color

Los colores se usan para estimular el *Chi*. Los colores vivos lo estimulan, mientras que los suaves lo calman. En Occidente estamos acostumbrados a esquemas de color tranquilos, pero un poco de color más fuerte puede ser sumamente efectivo para estimular el *Chi* de una habitación.

Por último, es conveniente utilizar incienso puro en el caso de que el aire transmita energía negativa. El mejor tipo es el que está elaborado con hierbas de alta montaña que crecen en lugares con ambiente limpio y puro.

4.3.2 APLICACIÓN ESPECÍFICA DEL FENG SHUI AL AULA

Los profesores y los alumnos pasamos un tercio del día en nuestro lugar de trabajo. Tiene sentido que intentemos arreglar nuestro entorno para hacerlo lo más agradable posible y ser felices y exitosos en nuestra profesión.

El Feng Shui nos puede ayudar: "In a classroom, Feng Shui can cause amazing things to happen. It may be as small as a reluctant child finally asking a question aloud or as significant as a disinterested student awakening to the virtues of school. You may find yourself reading more inventive creative writing, grading higher test scores, enjoying more active listening, seeing neater desks, finding your room so quiet you could hear a pin drop, or simply feeling excited every day you go to work." (Keller⁶, 2004)

⁶ Se pueden leer los fragmentos del libro "Feng Shui for the classroom" que recojo en esta parte de la memoria en la siguiente página web: <http://www.andrewsmcmeel.com/products/?isbn=0740742590>

El Feng shui nos enseña una nueva dimensión de la organización de la clase. Cuando los estudiantes están en armonía con la naturaleza, se sienten bien con ellos mismos. Cuando se sienten bien recibidos en el ambiente del aula, entrarán a la misma ansiosos por aprender.

Heiss (2004) resume en varios puntos los principios fundamentales del feng shui en el aula:

1. Tanto la mesa del profesor como los pupitres de los estudiantes deben de estar orientados hacia la puerta de la clase para absorber el chi en cuanto entre a la clase.
2. La utilización de los colores verdes o azules en tonos vivos fomenta el aprendizaje y el desarrollo, sobre todo en estudiantes jóvenes. Los colores más oscuros como el marrón y el negro son beneficiosos para estudiantes más mayores ya que fomentan el conocimiento y el pensamiento profundo.
3. No debe de haber ningún obstáculo en la entrada de la clase para permitir que entre el *Chi* libremente. Los obstáculos crean tensión y estrés con los estudiantes y el profesor.
4. Las estanterías se deben colocar al fondo de la clase en la esquina izquierda tomando como punto de vista la puerta de entrada. Según los principios del Feng shui esta zona fomenta el aprendizaje y el pensamiento crítico.
5. Las clases sin ventanas llevan al estancamiento de energía y a las mentes estancadas. Un cuadro o una escena de la naturaleza crea la sensación de una vista al exterior y tiene una gran fuerza energética. Las plantas también tienen el efecto parecido.



Las paredes del aula en tonos verdes y azules tienen un efecto relajante e inspiran la creatividad. Los alumnos están dispuestos en semicírculo. En el techo se cuelga un móvil de cristal que despeja la mente

y hace que los estudiantes se concentren. La clase está ordenada y en las paredes del aula se colocan carteles. Fotografía obtenida de Staden (2007).

Además de todo esto es fundamental que haya una buena iluminación en el aula para que el *Chi* fluya libremente: "The more natural light in a classroom the better. Its chi is energizing and uplifting and can inspire students to reach new heights...Increase light levels with bright pictures, metal frames, mirrors, glass, and crystals. Refrain from turning on overhead lights unless you absolutely need them" (Keller, 2004).



Para conseguir un efecto relajante se ha colocado un gran poster con un bello paisaje enmarcado por la luz suave de dos lámparas. Fotografía obtenida de Staden (2007).

Asimismo, Heiss (2004) recomienda poner una pecera y añadir plantas para que el *chi* fluya libremente. Son especialmente recomendables aquellas que tienen hojas redondas como el geranio. Nunca se deben utilizar plantas con hojas puntiagudas y por supuesto nunca un cactus.⁷

Por último, la temperatura ambiente es también muy importante. En una clase en la que haga demasiado frío o demasiado calor difícilmente nuestros estudiantes podrán concentrarse.

4.3.2.1 Elementos negativos que debemos evitar

a) Flechas envenenadas (*Shars*)

Si nos damos cuenta las esquinas de las pagodas (templos) chinas nunca apuntan al suelo. Esto se debe a que en el Feng Shui los objetos puntiagudos son perjudiciales para la salud y el bienestar. Por ello los chinos giran las esquinas de las pagodas apuntando hacia arriba para desviar el efecto negativo de las flechas envenenadas que puede afectar a los transeúntes.

⁷ Las plantas hojas puntiagudas son negativas ya que se consideran flechas envenenadas (*Shars*)

En el aula podemos tener las siguientes flechas envenenadas:

- Vigas en el techo
- Pupitres en filas
- Objetos en el techo que apuntan al suelo
- Esquinas de mesas y armarios

En caso de que tengamos alguna de éstas en nuestras aulas, podemos aplicar los siguientes remedios (Heiss, 2004):

- Añadir un espejo para reflejar las esquinas afiladas de los armarios y eliminar el shar negativo.
- Colocar los pupitres para que no estén en línea recta.
- Colgar guirnaldas de las vigas
- Colocar un espejo fuera de la clase si está al final del pasillo.

Para suavizar las esquinas podemos colocar una cortina o una tela de un lado de la esquina a la otra (recordemos que debemos usar el color y el diseño apropiado para esa esquina). Detrás de esta, podemos apilar de manera organizada las cajas con etiquetas o preferentemente colocar los objetos en estanterías.

Otra buena idea es utilizar un biombo de estilo japonés. Es muy eficaz para crear un rincón de lectura y también se pueden poner en él las fotos relacionadas con el texto. Otra sugerencia es colgar una cuerda con nudos o una cortina de abalorios. Esta idea es muy buena para demarcar un territorio en una habitación.

b) El desorden

Busquemos dónde se acumula el desorden de la clase: en los armarios, los cajones de las mesas...El desorden afecta al movimiento del *Chi*

El *Chi* emana del centro de una habitación con movimientos circulares como las ondas del agua cuando lanzamos una piedra en un lago. ¿Qué sucede cuando esta espiral se encuentra con una esquina? Se vuelve espeso y atrapado sin salida. Cuanto más *Chi* se quede atrapado en las esquinas, será cada vez más difícil vigorizar o dar energía a nuestra clase.

4.3.2.2 Disposición del mobiliario. El mapa bagua.

EL mobiliario se coloca según los principios del Feng Shui que separa el espacio en cuadrantes. Cada uno de ellos tiene una función específica como fomentar la concentración al estudiar o el trabajo creativo.

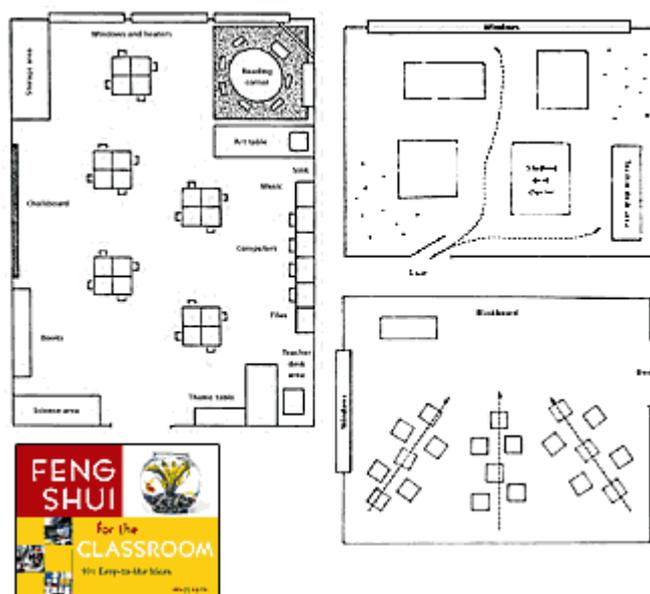


Figura 9: la distribución ideal de una clase siguiendo los principios del Feng Shui en *Feng Shui for the Classroom* (Heiss, 2004)

Según el Feng Shui, en una clase las líneas curvas son mucho más beneficiosas que las líneas rectas. Por eso, no se debe poner a los alumnos en filas sino que los pupitres han de disponerse en forma de U o en forma octagonal. El mobiliario debe colocarse de manera que el profesor pueda circular libremente por los pupitres de los estudiantes. "When students sit in rows, the arrangement discourage interaction, is that what you truly want in a classroom-25 passive, immobile learners? (Heiss, 2004:4).

La mesa del profesor se debe situar en frente de la puerta: "A teacher's desk should always face the classroom door. Not only will this allow you to keep a watchful eye out for tardiness, but the Chi that flows between you and your class will encourage academic strength" (Keller, 2004).

El mapa bagua

El mapa bagua permite evaluar en términos Feng Shui cualquier espacio habitable o de trabajo. Se compone de nueve casillas que representan los

diferentes aspectos de la vida. Cada aspecto tiene sus propias características y elemento. Al armonizar las nueve áreas bagua en casa, en el lugar de trabajo o en la clase armonizaremos cada área de la vida.

Vamos a utilizar el mapa bagua del Feng Shui para armonizar el aula y los elementos que hay en ella. Este nos señala la colocación del color, el mobiliario y los centros de aprendizaje en la clase. Hemos de tener en cuenta que cuando se utiliza el mapa Bagua para evaluar una oficina o una clase, el lado que contiene el Conocimiento, la Carrera y los Protectores, está alineado con la pared que tiene la entrada principal a la habitación.

EL MAPA BAGUA APLICADO AL AULA⁸

<p>4. RIQUEZA (sudeste) Violeta Madera Rectángulos Buen lugar para poner flores sobre todo violetas. No se debe colocar en esta zona recipientes, ni cajas de metal, ni el equipo eléctrico. Añadir un elemento de agua.</p>	<p>9. FAMA/REPUTACIÓN (sur) Rojo fuego Triángulos No poner aquí ningún elemento de agua. Es un buen lugar para <u>colocar los trabajos de los alumnos.</u></p>	<p>2. RELACIONES (Sudoeste) Amarillo o Rosa Tierra Cuadrados Añadir recipientes de cerámica llenos de piedras y cristales o colgar un elemento móvil de cristal. Evitar las plantas y flores.</p>
<p>3. FAMILIA (este) Verde Madera Rectángulos Colocar <u>libros en una estantería de madera</u> pintada de verde hará que los estudiantes se sientan motivados para leerlos. No utilizar estanterías de metal. Añadir un elemento de agua como una pecera o cristales para atraer la atención.</p>	<p>5. SALUD Naranja Tierra Cuadrados En cartulinas de colores naranja o beige escribir <u>mensajes de ánimo o frases positivas en la L2</u> y dejarlos en los pupitres de los estudiantes. Cambiarlos con frecuencia.</p>	<p>7. CREATIVIDAD/NIÑOS (oeste) Blanco Metal Círculos Es el lugar ideal para <u>colocar una pizarra blanca</u> rodeada de un marco metálico. Buena zona para colocar plantas evitando los tonos rojos y naranjas.</p>
<p>8. EDUCACIÓN/CONOCIMIENTO (noroeste) Azul-Verde Tierra Cuadrados Cuelga un elemento móvil en esta zona. Utilizar cristales o piedras y luces, pero no objetos de madera.</p>	<p>1 CARRERA (norte) Azul- Negro Agua Olas Es la zona ideal para colocar carteles sobre posibilidades laborales o académicas o <u> cursos de lengua</u>. Es también una buena zona para colocar el ordenador. Evitar poner piedras y elementos tierra.</p>	<p>6 VIAJE/PROTECTORES (noroeste) Gris Metal Círculos Utilizar un tablón de anuncios de color gris con un marco metálico donde se colocarán <u>carteles acerca de los países de la L2</u>. No poner luces y evitar el color rojo. Añadir elementos tierra.</p>

ZONA DE ENTRADA

⁸ http://www.teacherfengshui.com/index_files/Page460.htm . Extracto Heiss, R (2004), *Feng Shui for the Classroom: 101 Easy-to-Use Ideas* En esta página web se recogen algunas sugerencias para aplicar el mapa bagua al aula. Hemos añadido algunas sugerencias para la clase de idiomas señaladas en negrita.

5. MANERAS DE INTRODUCIR LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN EL AULA

“Cuando garantizamos el gusto natural de los alumnos por el juego y la diversión, cuando estimulamos su capacidad creativa, cuando introducimos la respuesta estética; en todos estos casos estamos trabajando con el corazón” (Arnold, 1999:194).

Tras haber creado el entorno propicio para el aprendizaje de un idioma, utilizaremos actividades y procedimientos para introducir la dimensión afectiva en el aula. Teniendo en cuenta que no existe una única forma de aprender ni el método perfecto, exponemos en este apartado los diversos tipos de inteligencias según Gardner (1983, 1999) aplicándolas a la enseñanza de idiomas y proponiendo una serie de ejemplos prácticos de algunas de ellas.

5.1 LA DIVERSIDAD DE LOS ALUMNOS

Los factores sensoriales, cognitivos, de personalidad o sociales caracterizan y definen la unicidad de cada alumno. Cada vez se toma más conciencia de que no prevalece un único método válido de enseñanza (Prabhu, 1990). Todo esto ha suscitado una búsqueda de modelos de enseñanza/aprendizaje con el objetivo de ofrecer formas alternativas que ayuden a los alumnos en nuestras aulas a conocer sus capacidades y potenciarlas.

Estas formas alternativas, incluyen experiencias interactivas con las artes (pintura, música, literatura, etc.) que reducen la ansiedad en el aula de lengua extranjera y potencian el desarrollo de la inteligencia emocional, ejercicios que activan las imágenes mentales, técnicas de aprendizaje cooperativo o actividades que alternan energía activa y energía pasiva, entre otras (Fonseca, 2002). Se trata de encontrar la vía para asegurar que los alumnos quieran pertenecer al aula de español, porque “las experiencias que tienen un resultado positivo tienden a ser repetidas y aquellas con resultados negativos a ser evitadas” (Chastain, 1988: 167).

Uno de los más importantes avances de la educación en las últimas décadas del siglo veinte han sido las investigaciones realizadas en el campo de los estilos de

aprendizaje y la toma de consciencia de que los estudiantes tengan perfiles de aprendizaje muy diferentes.

Los estudiantes se beneficiarían en su proceso de aprendizaje si son conscientes de su propio estilo de aprendizaje como señala Reid (1999:301): "higher interest and motivation in the learning process, increased student responsibility for their own learning, and greater classroom community. These are affective changes, and the changes have resulted in more effective learning".

5.2 TEORÍA DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER

La teoría de las inteligencias múltiples nos puede ayudar a conseguir un mejor entendimiento de cómo las diferencias cognitivas individuales pueden dirigirse y desarrollarse en la clase. Es especialmente útil en el aula de idiomas y puede ayudar significativamente a los estudiantes en el proceso de adquisición de una L2.

Fue presentada por Howard Gardner en su libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983) en el que formuló la existencia de siete inteligencias: lingüística-verbal, lógica-matemática, visual-espacial, musical, cinética-corporal, interpersonal e intrapersonal. En 1999 identificó también la inteligencia naturalista y la existencial. Estas inteligencias raramente operan de manera independiente, las utilizamos constantemente y son complementarias entre sí.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983,1999) es una aportación importante a la ciencia cognitiva y constituye una filosofía basada en el estudiante que constituye "an increasingly popular approach to characterizing the ways in which learners are unique and to developing instruction to respond to his uniqueness" (Richards & Rodgers, 2001:123).

Las diferentes inteligencias reflejan un panorama pluralista de las diferencias individuales de cada individuo. Estas se entienden como herramientas personales que posee cada individuo para entender la nueva información y almacenarla de tal manera que pueda recuperarla cuando la necesite. Ninguna de estas inteligencias es considerada superior a las otras (Arnold y Fonseca, 2004).

La investigación de Gardner ha demostrado que la habilidad humana cognitiva es pluralista más que unitaria y que los estudiantes de cualquier materia

progresarán más si tienen la oportunidad de utilizar sus áreas más fuertes para llegar a dominar los conocimientos requeridos.

5.2.1 La naturaleza holística de los estudiantes

El modelo cognitivo de Gardner propone que los seres humanos necesitan desarrollar no solo sus capacidades cognitivas sino también otras habilidades tales como física, artística y espiritual. Tradicionalmente, el aprendizaje se había considerado sólo una actividad cognitiva. Rogers (1975:40-41) afirma que las instituciones educativas "have focused so intently on the cognitive and have limited themselves so completely to *educating from the neck up* that this narrowness is resulting in serious social consequences". Como indicamos en la introducción tanto la psicología humanística como la teoría de las inteligencias múltiples reconocen que aprender incluye los aspectos físico, afectivo y cognitivo.

En cuanto a la relación entre el aprendizaje y el cuerpo, la neurofisióloga Hannaford señala los beneficios de considerar el lado físico de los estudiantes y de incorporar el movimiento en la clase: "Intelligence, which is too often considered to be merely a matter of analytical ability measures and valued in IQ points depends on more of the brain and the body than we generally realize. Physical movement, from earliest infancy and throughout our lives, plays an important role in the creating of nerve cell networks which are actually the essence of learning (Hannaford, 1995:96).

Asimismo, como hemos visto anteriormente la dimensión afectiva es esencial en el proceso de aprendizaje. El neurobiólogo Damasio (1994:xii) afirma que nuestra vida emocional es "an integral component of the machinery of reason". Por lo tanto desde una perspectiva neurológica, la dimensión afectiva es una parte integral de la cognición.

La neurociencia, señala la necesidad de desarrollar una visión holística de la clase, tomando en consideración la dimensión física, afectiva y cognitiva de los estudiantes. La dimensión afectiva será objeto de estudio en esta memoria.

5.2.2 TIPOS DE INTELIGENCIAS Y SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Gardner establece un concepto muy completo del término *inteligencia*. "Ser una persona *inteligente* puede significar tener una gran capacidad memorística, un amplio conocimiento, pero también puede referirse a la capacidad de conseguir convencer a los demás, saber estar, expresar de forma adecuada sus ideas ya sea con palabras o con cualquier otro medio de índole artístico, controlar su ira, o saber localizar lo que se quiere, es decir, significa saber solucionar distintos problemas en distintos ámbitos. Además, la formación integral de los alumnos ha de entenderse también como la formación de lo emocional y no sólo como la formación de lo cognitivo" (Fonseca, 2007).

Según Gardner (1993) para que una capacidad sea denominada inteligencia han de observarse en ella al menos las cuatro características siguientes:

- a. Ha de servir para solventar algún tipo de problema propio de su entorno social
- b. Debe ser una capacidad innata, que se pueda observar de forma genérica, o incluso en su estadio de desarrollo más primitivo, en toda la especie humana.
- c. Debe poseer su propio conjunto de operaciones cognitivas representables neurológicamente y activables a partir de estímulos internos o externos.
- d. Debe de ser un sistema de símbolos que contenga un conjunto de significados culturales y que se pueda desarrollar y potenciar en cada individuo.

La teoría de las inteligencias múltiples aplicada a la enseñanza de lenguas constituye un marco teórico que facilita la labor del docente a la hora de planificar clases llenas de actividades atractivas. Los siete tipos de inteligencia (1983) nos llevan a siete formas de enseñanza en vez de una.

A continuación presentamos las diferentes inteligencias múltiples exponiendo ejemplos para aplicar a nuestras clases. Nos centraremos de manera especial en la inteligencia interpersonal e intrapersonal y sobre todo en la visual-espacial ya que su incorporación en el aula de idiomas nos parece especialmente útil y nos permite introducir una serie de actividades muy interesantes.

5.2.2.1 La inteligencia lingüística-verbal

Es la capacidad de entender y producir mensajes orales o escritos. Sensibilidad a los sonidos, significados y funciones de palabras y lenguaje. Los alumnos que destacan en la inteligencia lingüística verbal disfrutan especialmente con actividades que incluyen historias, debates, diálogos, chistes, lecturas. Presentan facilidad para componer creativamente poesías, cuentos, historietas....Tienen buena memoria para los nombres, los lugares, las fechas o los datos de cultura general. Tienen buen vocabulario y ortografía.

5.2.2.2 La inteligencia lógica-matemática

Está estrechamente vinculada a la capacidad de razonamiento, de secuenciación y de creación de hipótesis. Es la habilidad para usar los números de forma efectiva, discernir patrones lógicos o numéricos y manejar largas cadenas de pensamiento. Las actividades que incluyen este tipo de inteligencia en el aula de lengua son: análisis, predicciones, problemas, causa-efecto, razonamiento, juegos de estrategia, comparar personajes u opiniones en un texto, ordenar los fragmentos de un texto, de una receta de cocina....

5.2.2.3 La inteligencia musical

Es la capacidad de percibir, apreciar y producir ritmos, tonos y melodías. Desde el punto de vista neurológico se localiza en el hemisferio derecho. Podemos trabajarla mediante rimas, poesías, canciones, música, juegos de voz....

Como vimos en el apartado 4.1.1, la música ejerce una gran influencia sobre los estudiantes, ya que puede fomentar su concentración y rendimiento y también resultar relajante y estimulante. Trabajar con canciones es especialmente beneficioso, no sólo para aprender vocabulario o estructuras gramaticales sino también para crear un ambiente agradable y propicio para el aprendizaje.

5.2.2.4 La inteligencia cinético-corporal

Habilidad para controlar los movimientos del cuerpo y manejar objetos físicos con destreza. Como bien señala el antiguo dicho romano *Mens sana in corpore sano*, potenciar esta inteligencia no es sólo beneficioso para la salud y el estado físico sino también para cultivar los poderes de la mente. El movimiento

tiene un valor potencial para crear niveles de energía más altos y mantener la atención. Sin embargo, en general los centros de enseñanza aún no le dan al movimiento la importancia que tiene.

Actividades teatrales, mímica, simulaciones, juegos, ejercicios físicos, títeres y marionetas permiten incluir este tipo de inteligencia en el aula de idiomas.

5.2.2.5 La inteligencia interpersonal

La inteligencia interpersonal se define como la habilidad de entender al otro, de trabajar de forma cooperativa y de comunicarse eficazmente con los demás. Es fundamental en nuestra vida diaria y se basa en el desarrollo de dos grandes tipos de capacidades, la empatía y la capacidad de manejar las relaciones interpersonales. Ambas son cualidades imprescindibles en el aula.

Como vimos en el apartado 3.1.2.4.1, la empatía es el conjunto de capacidades que nos permiten reconocer y entender las emociones de los demás, sus motivaciones y las razones que explican su comportamiento. Cuando entendemos al otro, su manera de pensar, sus motivaciones y sus sentimientos podemos elegir la manera más adecuada de presentarle nuestro mensaje.

La empatía es una cualidad muy útil para el aprendizaje de idiomas y es susceptible de un desarrollo con imágenes. "Utilizando nuestra imaginación y nuestra intuición podemos intentar percibir los sentimientos y los pensamientos de la otra persona; esto es importante en la conducta comunicativa y especialmente cuando el aprendizaje de idiomas supone el aprendizaje de la cultura" (Miller, 1981:118).

En el aula de idiomas podemos trabajar con la inteligencia interpersonal realizando las siguientes actividades: dinámica de grupos, trabajos en pareja, cooperación... Otra idea sería trabajar con una *webquest* en la que cada componente del grupo tiene un papel distinto y el objetivo de la misma es realizar una tarea final entre todos los miembros del grupo. Para realizar con éxito esta tarea final los estudiantes deberán organizarse y repartir el trabajo.

5.2.2.6 Inteligencia intrapersonal

Es la habilidad para entender los aspectos internos del yo, conocer las propias fortalezas y debilidades y practicar la autodisciplina.

Conocer y controlar nuestras emociones es imprescindible para poder llevar una vida satisfactoria. El primer paso es reconocerlas y darnos cuenta de que las estamos sintiendo. Toda la inteligencia emocional se basa en la capacidad de reconocer nuestros sentimientos. Para aprender a notar nuestras emociones podemos seguir estos sencillos pasos. El primero es prestar atención a las sensaciones físicas que provocan esas emociones. Estas son el punto de intersección entre mente y cuerpo, se experimentan físicamente, pero son el resultado de una actividad mental. El segundo es aprender a identificar y distinguir unas emociones de otras y el último es aprender a evaluar su intensidad.

Una vez que hemos detectado e identificado nuestros sentimientos y emociones debemos ser capaces de reflexionar sobre los mismos. Reflexionar sobre nuestras emociones requiere dar tres pasos, determinar la causa, determinar las alternativas y por último actuar.

Para utilizar este tipo de inteligencia en la clase podemos realizar las siguientes actividades: reflexión, visualización, metacognición, autodescubrimiento, autoconocimiento... Otras actividades más sencillas tales como preguntar a los alumnos por el color, la talla y el material que mejor expresa sus sentimientos o leer actividades en las que los alumnos desarrollan estrategias para solucionar un problema son ejemplos de cómo funciona la inteligencia intrapersonal en la clase de idiomas. (Arnold y Fonseca, 2004).

5.2.2.6.1 La reflexión

Consideramos la reflexión como un elemento fundamental no sólo para el profesor sino también para el alumno. Para el profesor porque por medio de la reflexión puede mejorar su enseñanza reflexionando sobre las actividades que realiza en la clase y tomando conciencia de las diferentes necesidades de los estudiantes, y para el alumno porque la reflexión le permite reconocer sus estilos de aprendizaje y los aspectos que necesita mejorar.

La experiencia docente nos hace reflexionar. Podemos utilizar medios para recoger tanto la experiencia como las reflexiones consecuentes y a partir de aquí podemos desarrollar estrategias de intervención según sean nuestras necesidades.

El diario puede ser uno de estos medios. El diario es un informe escrito donde el profesor reacciona o responde ante hechos docentes. Su objetivo es registrar hechos e ideas para la reflexión posterior. En él se incluyen conversaciones con estudiantes, incidentes, vivencias, creencias, reacciones personales ante fenómenos de la clase o de la escuela, dilemas, descripción de hechos significativos, ideas o recordatorios para ponerlas en práctica... Nos permite descubrir de qué forma influye todo esto en la vida del aula.

El diario puede utilizarse incluso en cursos de formación de profesores ya que a través de la escritura se generan ideas y estas se relacionan con la experiencia. La escritura es tanto una actividad social como cognitiva. A la vez que escribimos el diario exploramos nuevas ideas y nos implicamos en mayor medida en el proceso formación-aprendizaje.

Todo esto nos ayudará a reflexionar sobre nuestra forma de enseñanza lo que nos permitirá explorar y buscar contradicciones entre lo que decimos y lo que hacemos, analizar nuestras nuevas ideas y actuar poniendo en práctica nuestra reflexión. Otra idea también muy enriquecedora es compartir diarios para así aprender de las propuestas de los compañeros. La reflexión es uno de los caminos para mejorar nuestra actividad docente.

5.2.2.7 La inteligencia naturalista

Habilidad para distinguir entre las distintas especies de flora y fauna, incluye la sensibilidad ecológica, la habilidad para disfrutar del mundo natural.

Las actividades que podemos aplicar al aula serían: excursiones, observaciones de campo, exploraciones, descripciones de escenas de la naturaleza, de la flora y fauna de un país, actividades al aire libre...

5.2.2.8 La inteligencia existencial

Tanto la inteligencia naturalista como la existencial fueron identificadas posteriormente por Gardner (1999). La inteligencia existencial es la capacidad para

situarse a sí mismo con respecto a los más lejanos alcances del cosmos y con respecto al significado de la vida, el significado de la muerte, el destino de los mundos físico y psicológico y a las experiencias profundas como el amor. Este tipo de inteligencia aún no ha sido aplicada a la enseñanza de lenguas.

5.2.2.9 La inteligencia espacial-visual

En esta memoria vamos a tratar con mayor profundidad este tipo de inteligencia, por eso para poder dedicarle una mayor extensión la explicamos en último lugar. Consideramos que su incorporación en el aula de idiomas es muy beneficiosa y permite desarrollar una serie de actividades interesantes y novedosas.

La inteligencia visual espacial se define como la habilidad de percibir modelos mentales (forma, espacio, colores...) necesarios para percibir la imagen mental de algo. Está localizada en el hemisferio derecho. Lesiones en el área posterior del hemisferio derecho pueden causar desorientación u olvido de caras o lugares (Gardner, 1993:22). Las imágenes mentales están presentes en el pensamiento y ejercen una fuerte influencia en el razonamiento (Arnold, 1999).

Nuestros alumnos se beneficiarán de utilizar el hemisferio derecho en el proceso de aprendizaje, ya que en los centros de enseñanza se realizan actividades que emplean tan sólo el izquierdo. En el informe sobre la especialización de los hemisferios del cerebro, Springer y Deutsch (1993:199) llegan a la conclusión de que hay motivos para creer que el hemisferio derecho es el dominante "tanto en el procesamiento de la información emocional como en las expresiones emocionales de la producción". "El procesamiento emocional comprende estrategias y funciones para las que el hemisferio derecho es superior" (Springer y Deutshe, 1993:201),

Los estímulos visuales son muy útiles para presentar un *input* comprensible en la L2. Asimismo, según investigaciones realizadas las ilustraciones que aparecen en los libros no sólo facilitan la comprensión lectora sino también resultan motivadoras para los estudiantes. Es interesante señalar el importante papel que desempeñan las imágenes en la comprensión lingüística. Se ha comprobado que los textos que evocan imágenes facilitan enormemente su comprensión (Sadoski, Goetz & Ávila, 1995) y que el interés por la lectura está relacionado con las imágenes (Long, Winograd & Bridge, 1989).

Ciertamente las imágenes mentales son una buena estrategia de aprendizaje debido a que visualizar mientras intentamos entender un texto es crucial para la comprensión de significados (Tomlinson, 1998).

Para introducir las imágenes mentales en el aula se pueden llevar a cabo actividades sencillas tales como pedir a los estudiantes que imaginen un lugar en el que les gustaría estar o un viaje que les gustaría realizar.

5.2.2.9.1 La visualización y las imágenes mentales en el aprendizaje de idiomas

Una imagen es “un compuesto que percibimos como resultado de la interacción entre lo que tenemos almacenado y lo que está ocurriendo en este momento” (Stevick, 1986:16). El proceso de formación de imágenes mentales a menudo es inconsciente, aunque puede ser guiado y parcialmente adiestrado.

En esta memoria vamos a utilizar el término visualización (tal y como lo hace Arnold, 1999) para referirnos a las imágenes mentales traídas a la conciencia con alguna finalidad. Estas se encuentran muy relacionadas con la dimensión emocional de la vida y por tanto pueden contribuir a conseguir la implicación del alumno y una mayor asimilación de la lengua. Al utilizar la visualización no sólo utilizamos la inteligencia visual espacial sino también la intrapersonal que hemos explicado anteriormente.

Consideramos que la visualización es un mecanismo muy eficaz que podemos utilizar en nuestra aula de idiomas. El empleo de esta técnica se está haciendo cada vez más habitual en diversas áreas de la labor educativa. “La visualización se convertirá en una de las herramientas más poderosas, eficaces y necesarias de los profesores en los años venideros. El aprovechamiento del espacio interior revolucionará la enseñanza y el aprendizaje”(Majoy,1993:64).

Recogemos en esta memoria la propuesta de Murdock (1987: 27-28) que presenta un ejercicio llamado “Imágenes mentales multisensoriales” en el que se trabajan todos los sentidos así como el trabajo con imágenes utilizando ambos hemisferios cerebrales. Con ello se busca experimentar distintas categorías sensoriales con imágenes en la parte izquierda del cerebro y después en la derecha. Adjuntamos un ejemplo que recoge también Jane Arnold (1999:283) y que nos parece muy interesante y útil para aplicarlo en nuestra clase de idiomas:

“En la parte izquierda de tu cerebro ves una playa soleada...en la derecha, una montaña cubierta de nieve...en la izquierda sientes la textura de un suave terciopelo rojo....en la derecha la textura de la corteza de un árbol...”

Otro ejemplo práctico es pedir a nuestros alumnos que se visualicen hablando el idioma con fluidez e interactuando con la gente. Resulta útil servirse de tantos sentidos como sea posible y enfatizar las reacciones emocionales implicadas. Brown (1991:86) describe este ejercicio analizando sus efectos positivos.

Un ejercicio parecido para eliminar bloqueos al hablar una lengua extranjera es pensar en una palabra que consideremos que es la esencia de un idioma y dejarla fluir a través de nosotros. Todo esto debe de hacerse en un estado de relajación. Después nos visualizamos viajando a lo largo del país hablando con la gente. En experimentos realizados se verificó que las personas que realizaron treinta minutos de visualización mejoraron su fluidez considerablemente. Houston (1982:153) habla de los resultados de esta forma: “es posible concentrar el procesamiento psíquico para que parezca que se abre un camino hacia el conocimiento previamente oculto”.

El trabajo con imágenes mentales a nivel más profundo es el establecimiento de metas. Consideramos esta técnica muy positiva ya que cuando nuestros estudiantes ponen toda su energía y pensamiento en conseguir algo se encuentran en el buen camino para conseguir sus objetivos.

Arnold (1999) propone que pidamos a los alumnos que se vean a sí mismos tal como son ahora con relación a sus destrezas de aprendizaje de idiomas y después que se imaginen cómo les gustaría ser al final del curso. Es importante que se imaginen el posible estado nuevo de la forma más completa posible: ¿cómo se sentirían? ¿qué serían capaces de hacer?...Después de que hayan tendido tiempo suficiente de desarrollar y disfrutar la segunda imagen, se puede pedir a los alumnos que escriban sus objetivos específicos de aprendizaje de idiomas y que elaboren planes para alcanzar dichos objetivos.

Como señala esta autora para el trabajo de imágenes mentales resulta útil pedir a los alumnos que cierren los ojos y se relajen. Es necesario tener una mente tranquila y concentrada. La programación neuro-lingüística también apoya esta idea demostrando que si nos podemos imaginar haciendo algo, es más probable que seamos capaces de hacerlo. Hemos de tener en cuenta que para aplicar esto en el

aula debemos preparar a los alumnos de forma gradual con el fin de evitar la resistencia a lo que para algunos puede resultar un tipo de actividad demasiado novedosa.

5.2.2.9.2 Ventajas de la visualización y las imágenes mentales

Utilizar imágenes mentales en el aula de idiomas tiene numerosas ventajas y beneficios entre ellos destacamos las siguientes:

a) Ayudan a fijar contenidos en la memoria

Está demostrado que las palabras a las que asociamos una imagen se recuerdan con mayor facilidad. "Las imágenes tienen una función importante en la memoria. La intensidad de las imágenes (...) facilita la precisión de los recuerdos" (Marks, 1973:23). En el proceso de aprendizaje de idiomas existen conexiones significativas entre las imágenes y la afectividad. Las palabras se codifican generalmente con algún tipo de imagen, haciendo que se recuerden con mayor facilidad.

El uso de las imágenes como ayuda consciente para la memoria tiene siglos, incluso milenios de antigüedad. Según investigaciones realizadas la mnemotecnia de imágenes además de mejorar la eficacia cognitiva del recuerdo también puede influir en los aspectos de la motivación posiblemente haciendo que el aprendizaje sea más sencillo y entretenido. "Las imágenes y las palabras juntas crean un episodio de aprendizaje muy vigoroso" (Fogarty, 1994:23).

Las reglas mnemotécnicas pueden facilitar la retención de palabras y además atraen la curiosidad de los estudiantes motivándolos y fomentando su creatividad y haciendo que el aprendizaje sea más sencillo y entretenido.

b) Ayudan a crear un estado mental propicio para el aprendizaje

Mediante la visualización podemos ayudar a solucionar problemas tales como la ansiedad y mejorar la autoestima y la autoeficacia de nuestros alumnos.

Asimismo, la visualización puede ayudar a los estudiantes a olvidar sus problemas y preocupaciones al entrar en el aula. Durante el periodo en el que redactamos esta memoria en el Líbano, el país sufría una profunda crisis. Los

ejercicios de visualización al comenzar las clases de español ayudaban a los alumnos a dejar a un lado sus problemas, a relajarse y a disfrutar de la clase.

Adjuntamos un ejemplo de visualización para relajar a nuestros alumnos antes de comenzar la clase (Arnold, 1999:283): "Cierre los ojos y fíjese en su respiración. Mientras respira, observe cómo desaparece toda la tensión que hay en su cuerpo. Respire con un sentimiento de calma y bienestar, expulse con la respiración todas las preocupaciones, el estrés, las molestias, cualquier tensión que haya en su cuerpo".

c) Ayudan a conseguir nuestros objetivos de aprendizaje

Encontrarse en un estado afectivo positivo es muy importante ya que ayuda en el aprendizaje. La creación de nuevos estados afectivos más eficaces tiene un efecto muy facilitador en el aprendizaje de idiomas. Neville (1989:103) registra algunas formas de mejorar los estados afectivos de los alumnos que consideramos muy interesantes y que podemos aplicar en nuestras aulas: "Los alumnos pueden enfrentarse a las dificultades de aprendizaje imaginándose a si mismos como capaces de realizar la tarea con facilidad. Pueden enfrentarse a la fatiga y al aburrimiento mediante una visualización en la que se encuentran animados y llenos de energía. Pueden enfrentarse a la depresión y a la frustración por medio de una fantasía según la cual estas emociones se transforman simbólicamente en sus contrarias."

Las imágenes mentales están llenas de emociones y pueden influir en nuestro estado afectivo. Este vínculo entre la afectividad y las imágenes en nuestros procesos mentales apunta a la utilidad de la incorporación de la visualización en un enfoque afectivo del aprendizaje de idiomas. Cuando existen emociones positivas, el aprendizaje queda reforzado y una forma fácil de producir una asociación de emoción y lenguaje es a través de las imágenes.

5.2.2.9.3 Actividades artísticas en el aula

Consideramos que el trabajo creativo debe estar presente en todas las asignaturas del currículo y no limitarse tan sólo a la clase de pintura, música o teatro. La introducción de actividades artísticas en materias en ocasiones difíciles ayuda en gran medida a los alumnos en su proceso de aprendizaje. "Art education is too important to be left to any one group, even to the group designated as *art educators*. Rather, art education needs to be a cooperative enterprise involving

artists, teachers, administrators, researchers and students themselves" (Gardner, 1993:43).

Para facilitar el desarrollo de esta inteligencia en el aula sería conveniente que los alumnos pudieran circular libremente por el aula y que trabajaran en mesas circulares o semicirculares con una buena iluminación y expusieran los trabajos artísticos a la clase. Algunos de los materiales que estimulan este tipo de inteligencia son: tizas o rotuladores de colores, ilustraciones, fotografías, mapas, puzzles, rompecabezas, televisión, video, retroproyector, diapositivas, PowerPoint...

La utilización de material visual facilita el aprendizaje y refuerza la retención ya que permite clarificar los conceptos explicados y proporciona medios visuales para comprender y comunicar lo aprendido.

A continuación proponemos actividades y materiales para trabajar en el aula de lengua basados en las propuestas de Helena y Carola Aikin (2002).

a) Títeres en el aula

El teatro de títeres es un excelente recurso didáctico que agrupa varios lenguajes artísticos. Nos permite realizar una obra plástica original a través de la cual llevamos a cabo un trabajo de expresión corporal, de voz y de música. El títere nos sirve para contar historias y está ligado a la representación dramática.

Podemos contar una historia con títeres una y otra vez introduciendo nuevos elementos o nuevas versiones de la historia. En cada repetición obtenemos una mayor participación de los espectadores que pueden realizar por ejemplo efectos sonoros en momentos clave o repetir palabras o frases sueltas. Esta actividad resulta enormemente atractiva, capta la atención de los alumnos y ayuda a fijar estructuras o vocabulario nuevo.

El uso de títeres permite comprender palabras nuevas al ponerlas en un contexto significativo. Helena Aikin (2002) propone que cada alumno cree su propio títere y el mundo que le rodea (de que especie es, edad, personalidad....). Esto permite introducir un vocabulario muy variado que los estudiantes recordarán con cierta facilidad al estar dentro de un contexto significativo. A continuación, se desarrollan actividades de grupo donde cada títere debe buscar un amigo, una mascota, una familia entre los demás títeres....Este tipo de tarea permite a los

estudiantes circular libremente por el aula hablando con los diversos títeres hasta encontrar lo que buscan. De aquí surgen una serie de pequeñas representaciones espontáneas que a veces dan lugar a la creación de una historia colectiva. Con algunos alumnos se puede llegar a escribir un guión y representar una historia o bien se puede elegir un cuento tradicional y modelar los títeres para poder representarlo.

Existen dos tipos de títeres de guiñol: títeres de dedo y de guante. También podemos utilizar los títeres de sombras, de papel y otros materiales como el barro o la plastilina.

Los títeres de dedo son rápidos de elaborar y fáciles de manejar. Los alumnos colocan un dedil (de un guante de látex) sobre su dedo índice, recubriéndolo con varias capas de venda de escayola previamente humedecida. Esperan varios minutos a que se endurezca la escayola y a continuación modelan, también con venda, todos los detalles que pretenden destacar (sombreros, capas, brazos...). Finalmente pintan su marioneta con témperas o acrílicos. En unos veinte minutos nuestros estudiantes realizan una marioneta graciosa y reconocible.

Títeres de guante. Son más vistosos que los títeres de dedo, pero más complicados de manejar y son más caros. Se infla un globo al tamaño deseado, recubriéndose de varias capas de venda de escayola siguiendo el mismo procedimiento que con los títeres de dedo.

En cuanto al escenario: Es fácil construir un teatrillo de guiñol utilizando una caja grande de cartón. También se puede emplear la pizarra como escenario, dibujando los decorados con tizas de colores o pegando fotografías o dibujos.

Los títeres de sombras son sencillos de hacer: dibujamos y recortamos una figura, preferentemente de perfil, sobre una cartulina oscura. Estas siluetas planas se sostienen mediante una varilla pegada por detrás en posición vertical y se proyectan sobre una pantalla mediante un foco de luz. La pantalla se hace a partir de un pedazo de sábana de algodón al que cosemos un palo en los extremos superior e inferior, dejando que sobresalga varios centímetros a ambos lados para así poderla colgar entre percheros, pupitres etc. Se coloca un foco por detrás de la pantalla, aproximadamente a un metro de distancia, dirigiéndose la luz hacia el centro. Se pueden construir decorados fijos a partir de recortes de cartulina negra y de papel celofán de colores adheridos a la parte interior de la pantalla. En el teatro

de sombras, las siluetas se mueven por detrás de la pantalla, de modo que el espectador ve sólo la sombra que éstas proyectan; será pequeña y nítida cuando pegamos la silueta a la pantalla; si por el contrario nos alejamos, aumenta de tamaño y se vuelve borrosa, creando un efecto fantasmagórico.

Los títeres de papel son muy parecidos a los de sombra, pero realizados sobre una cartulina blanca y pintados. El escenario se elabora con papel continuo y se decora a base de dibujos. Tienen la ventaja de que pueden contener muchos más detalles que los de sombras al ir pintados y no necesitan foco de luz ni pantalla especial.

La plastilina es un material muy atractivo por la viveza de sus colores y por ser muy fácil de manejar. El barro tiene la ventaja de que es un material orgánico. Sin embargo, es monocromático y no se puede pintar hasta que se seca varios días después.

La elaboración y uso de títeres en el aula es una actividad que involucra varias de las inteligencias múltiples definidas por Gardner:

- Inteligencia visual-espacial: "Habilidad para formar un modelo mental de un mundo espacial y ser capaz de maniobrar y operar utilizando ese modelo". Primero pensamos mentalmente en la figura que vamos a modelar
- Inteligencia lingüística: hablamos a través de la marioneta o contamos historias que giran alrededor de ella.
- Inteligencia cinética o corporal: movemos la marioneta o el títere
- Inteligencia musical: se puede hacer que el títere cante o baile.
- Inteligencia interpersonal: las actividades con títeres implican con frecuencia un trabajo en equipo donde el alumno debe coordinarse y colaborar con los compañeros, de modo que esta tarea le ayuda a avanzar en el proceso de socialización. Como consecuencia manejamos la inteligencia interpersonal o habilidad de comprender la motivación, las intenciones y los sentimientos de otros y responder adecuadamente.

Con la plastilina (o el barro) trabajamos la inteligencia visual-espacial, la lingüística y la interpersonal. Si realizamos una representación con las figuritas también utilizaríamos la cinética o corporal. La plastilina proporciona al alumnado un gran medio de expresión plástica ya que nos permite contar un cuento en clase

sin necesidad de recurrir a la lengua materna: introducimos el vocabulario a base de figuritas de plastilina y mediante gestos.

b) Cuentos con plastilina

Esta actividad nos permite aunar la introducción de elementos fantásticos (véase apartado 5.3) y la utilización de la inteligencia visual – espacial (Gardner, 1983).

La realicé en cursos de formación de profesores en el Instituto Cervantes de Beirut y de Alejandría y con mis alumnos libaneses de último año de Traducción de la Universidad Saint Joseph de Beirut. Resultó muy motivadora y el grado de participación fue muy alto. La actividad fue realizada con plastilina. Trabajar con este material además de desarrollar las estrategias visual-espaciales estimula la psicomotricidad fina, proporciona al alumnado un gran medio de expresión plástica, estimula la imaginación, fomenta la creatividad y proporciona una experiencia social compartida (Ellis y Brewster, 1991).



Biblioteca del Instituto Cervantes de Alejandría, taller "La motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera: la experiencia artística en el aula de ELE" impartido el 23 de marzo de 2008.

Se divide la clase en grupos. A cada uno de ellos se le reparte un sobre que contiene un cuento y unas tarjetas con los dibujos de los personajes que van a realizar con plastilina. Tras haberlos modelado, cada grupo se los mostraba a la clase para que descubrieran de qué cuento se trataba.



Instituto Cervantes de Beirut, el taller que organizamos "La dimensión afectiva en el aula de ELE" tuvo lugar el 14 de marzo de 2008.

A continuación, repartimos al azar a los grupos las figuritas de plastilina de manera que cada uno tenga los personajes de distintos cuentos. La confusión de cuentos de diversos relatos es una de las sugerencias creativas de Gianni Rodari⁹. El objetivo de la actividad es que inventen un nuevo cuento con los diversos personajes de plastilina. Para facilitarles la labor pueden coger una o dos tarjetas con los nuevos personajes que guarda el profesor en una cajita.



Ejemplos de las tarjetitas de la caja de personajes

⁹ Gianni Rodari (1920-1980) Maestro y escritor italiano. Su principal obra teórica es *Gramática de la fantasía* (1972) en la que propone diversas maneras de jugar con las palabras a través de lo fantástico. El concepto fundamental es la técnica del binomio fantástico.

Tanto los profesores de ELE como los alumnos libaneses crearon unos cuentos muy divertidos (véase Anexo 2, apartado 2.3) y resultó una actividad altamente motivadora. Incluso para un grupo de estudiantes universitarios sumamente indisciplinados, esta actividad resultó ser un éxito.



Modelando las figuritas de plastilina. Instituto Cervantes de Beirut.





El taller resultó muy ameno y los profesores disfrutaron realizando los cuentos con plastilina. Instituto Cervantes de Alejandría.

La creación de cuentos permite introducir elementos fantásticos que resultan muy motivadores. "Tasks are inherently captivating if they engage the learner's fantasy. Everybody, children and adults alike, enjoy using their imagination for creating make-believe stories, identifying with fictional characters or acting out pretend play" (Dörnyei, 2001:76).

Según nuestra experiencia, la representación de títeres o la utilización de plastilina resulta muy beneficiosa ya que al introducir un elemento novedoso y original en el curso de idiomas damos un nuevo "empujón motivacional" a nuestros alumnos. No pensemos que esta actividad es sólo para niños, es perfectamente aplicable a adultos. Tanto los estudiantes universitarios como los profesores del Cervantes estuvieron encantados de realizar la actividad "cuentos con plastilina".



La sirenita y la bruja Úrsula, Instituto Cervantes de Alejandría.

En Estados Unidos, algunos centros introducen el arte en otras asignaturas del currículo con resultados muy positivos. Citemos el programa educativo

Changing Education through the Arts, patrocinado por el Kennedy Center de la ciudad de Washington. Este centro imparte cursos de formación al profesorado de una serie de colegios piloto en el estado de Maryland. Los informes muestran resultados muy positivos no sólo en lo que respecta a las calificaciones, sino también en lo relativo al comportamiento del alumnado y al ambiente del centro en general.

Asimismo, en la ciudad de Nueva York se han incrementado dos programas denominados Aprendizaje mediante un programa comprensivo de artes (*LEAP*) y Enseñanza de lectura por medio del arte (*RITA*), mediante los cuales quedó demostrado que las experiencias artísticas participativas favorecen el aprendizaje de contenidos académicos en todos los niveles de enseñanza.

Uno de los proyectos del *LEAP* utiliza los títeres. Se inicia con la lectura en voz alta de un cuento en clase. Luego los alumnos se dividen en dos grupos de acuerdo con sus preferencias: uno de ellos confeccionará títeres y el otro pintará un mural.

Vuelven a releer el texto, los muralistas identifican las escenas del cuento y preparan una lista de adjetivos para tiempo y espacio y descripciones de cada ámbito. Los que realizan los títeres deben de tener en cuenta los rasgos de personalidad de los personajes así como sus características físicas.

c) Otras actividades creativas

Como hemos visto en el apartado 4.1, el entorno es fundamental en el aprendizaje de un idioma. Podemos llenar las paredes del aula de fotografías de lugares de España o Hispanoamérica (con comentarios de nuestros alumnos), de pancartas para ilustrar temas diversos, de carteles con aspectos gramaticales o estructuras importantes (realizados también por nuestros estudiantes).....

En un taller de formación de Arnold "La dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas" impartido en Baeza en agosto de 2006, la autora nos propuso la creación en nuestras aulas de una galería de arte afectiva. Consiste en colgar en las paredes del aula láminas que representan cuadros de diversos pintores. Los estudiantes contemplaban estas obras y luego respondían a varias preguntas (véase Anexo 3).

Una de las actividades artísticas que realizamos en nuestras aulas con resultados siempre muy positivos es la realización de anuncios publicitarios. En niveles intermedios y avanzados se estudia el tema de la publicidad. Los alumnos realizan anuncios publicitarios utilizando las fotografías proporcionadas por el profesor o las suyas propias. También se pueden realizar en clase de manera rápida y sencilla con rotuladores o lápices de colores (véase Anexo 4, apartado 4.3). En las clases de traducción resulta muy interesante trabajar con anuncios ya que al traducir debemos en algunas ocasiones realizar transformaciones para adaptarlos a la cultura meta.

El tema de la publicidad se utiliza en el nivel B1 para introducir el imperativo, proponemos una idea novedosa para practicar este tiempo realizando un trabajo creativo. La actividad consiste en realizar figuritas de papel (origami). El profesor comenzará dando indicaciones con la forma "tú"...dobla el papel....y los alumnos realizarán una figurita (véase Anexo 5). A continuación se repite el ejercicio practicando con el uso de "usted" o "vosotros" e incluso se puede introducir el imperativo negativo. Es recomendable proporcionar un apoyo lingüístico a los alumnos antes de empezar la actividad, se les puede entregar una copia en papel de las instrucciones para facilitar la tarea.

5. 3 OTRAS PROPUESTAS

Presentamos otras actividades con las que introducimos la dimensión afectiva en el aula.

5.3.1 El árbol psicológico

El primer día de clase en niveles avanzados realizamos la actividad del árbol psicológico. Se reparte a cada alumno un folio en blanco en el que dibuja libremente un árbol. Después se lo entrega a un compañero. A continuación, les repartimos un artículo que explica cómo se puede analizar la personalidad de una persona dibujando un árbol. Lo leemos juntos y cada alumno debe describir el carácter del compañero según el artículo. Una vez terminado, entrega la descripción al compañero y éste comenta si está de acuerdo o no (la mayoría de los alumnos usualmente está bastante de acuerdo con los resultados obtenidos). En caso de no estarlo se corrigen aquellos aspectos de la personalidad con los que no se identifican. Una vez comentados en clase y corregidos colgamos en las paredes

del aula los árboles con el nombre de la persona que lo ha dibujado y su descripción psicológica correspondiente (véase Anexo 6).

Otra actividad más sencilla y que se puede realizar en todos los niveles es repartir el primer día a los estudiantes un *post it* en el que escriban su nombre y dibujen aspectos que les caractericen. De esta manera los estudiantes podrán retener los nuevos nombres y lo que le gusta a cada alumno.



Ejemplo del *post it* utilizado en los cursos de formación sobre la dimensión afectiva

5.3.2 El diario de clase

Introducir elementos personales en las actividades puede resultar muy motivador para los estudiantes. "There is something inherently interesting about learning about the everyday life of real people; this has been capitalised on by TV soap operas and their generally high viewing rates prove that the principle works. In a similar vein, many stilted coursebook tasks can be made stimulating by personalising them, that is, by relating the content to the learners' own lives (Dörnyei, 2001:76).

Esta idea de Dörnyei nos llevó a introducir el diario en clase. Es cierto que en el apartado 5.2.2.6.1 hemos hablado del diario como un instrumento de reflexión para el profesor o para el alumno. Ahora hablamos del diario en el que reflejamos nuestras experiencias cotidianas. Los estudiantes también pueden hablar de cualquier tema libre o de las sugerencias que puede repartir el profesor al comienzo del curso (véase Anexo7).

El procedimiento de trabajo con el diario de clase era el siguiente: cada día entregábamos el diario a un alumno, éste se lo llevaba a casa y escribía su aportación. Al día siguiente lo traía a clase y se lo daba a otro compañero y así sucesivamente. A los estudiantes les encantaba tener el diario porque podían leer lo

que habían escrito anteriormente los demás. Una vez a la semana o a los quince días los corregíamos y comentábamos los errores en clase, siempre de manera anónima. Una manera adecuada de corregir errores en redacciones es escribirlos en la pizarra y los estudiantes deben corregirlos.

Según nuestra experiencia, el diario fue un enorme éxito, lo utilizamos en los niveles C1 y C2, tanto en la Universidad como en el Instituto Cervantes. En las encuestas que realizamos al final del curso (véase Anexo 8) los estudiantes señalaron que una de las cosas que más les había gustado de la clase de español fue escribir un diario.

Muchos alumnos realizaron aportaciones muy interesantes, algunos sobre cuestiones de la vida cotidiana y otros sobre los temas libres que entregué el primer día de clase.

También podemos realizar el *Blog* de la clase e incluso utilizar otras herramientas que gustan mucho a nuestros estudiantes (sobre todo los adolescentes) tales como el *facebook*.

Realizamos un experimento interesante creando en el *facebook* el grupo de la clase de español. Cada semana el profesor insertaba un comentario, un concepto nuevo, un aspecto cultural de la clase de español y los alumnos escribían sus aportaciones. Resultó una forma divertida de que trabajaran la expresión escrita sin sentir que estaban haciendo los deberes.

5.3.3 La revista de clase

Por último, recomendamos actividades que requieran la creación de un "producto final" puesto que motivan mucho a los alumnos y les permiten trabajar en grupos. "Tasks which require learners to create some kind of a finished product as the outcome (e.g student newsletter, a poster, a radio programme, an information brochure or a piece of artwork) can engage students to an unprecedented extent" (Dörnyei, 2001:77).

Consideramos muy interesante la creación de la revista de clase (véase Anexo 9) en niveles avanzados ya que permite trabajar de manera amena y divertida la expresión escrita, es una forma de que nuestros alumnos mejoren la gramática y el vocabulario y es una manera excelente de introducir la inteligencia

interpersonal al requerir la coordinación de un trabajo en grupo. El primer paso para su realización es fijar los contenidos, los objetivos y el público al que irá orientada. Otro aspecto importante es elegir el título de la revista y la portada. Cada estudiante se encargará de una determinada sección: editorial, entrevistas, anuncios publicitarios, artículos de diverso contenido...La revista será la tarea final del curso de idiomas, cada alumno tendrá una copia de la misma, lo que será un estupendo recuerdo de la clase.

6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

6.1 NUESTRO ESPECIAL INTERÉS EN LA DIMENSIÓN AFECTIVA

Nuestro interés por la investigación en la dimensión afectiva comenzó en septiembre de 2004 con la asistencia a un interesante taller de Helena Aikin titulado "actividades artísticas en el aula de inglés" impartido en septiembre de 2004 en la Universidad de Castilla la Mancha (Toledo). Los participantes realizamos una representación con títeres de dedo. Nos pareció una actividad muy innovadora y original y nos interesamos en descubrir nuevas formas de trabajar con el arte en el aula de idiomas.

Nuestra experiencia docente nos ha demostrado que la dimensión afectiva es uno de los pilares centrales del aprendizaje de los alumnos. Con el objetivo de conocer nuevas formas de introducir los aspectos emocionales en el aula asistimos en agosto de 2006 a un taller de Jane Arnold "la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras" que nos proporcionó nuevas ideas y actividades para aplicar en nuestras clases. Este taller se desarrolló en Baeza durante la guerra de Líbano- Israel.

Al terminar la guerra y regresar al Líbano en septiembre encontramos a los alumnos cansados y desmoralizados y consideramos que nuestras clases de español debían hacerles olvidar la terrible situación que se vivía en el país en aquel momento. Fue entonces cuando comenzamos a aplicar con enorme éxito las ideas obtenidas de los manuales y talleres. Algunos alumnos entraban a clase agobiados y al terminar se sentían más relajados y nos daban las gracias.

Otro de los aspectos que comenzamos a investigar fue la importancia del entorno en el aprendizaje. Nos ha ayudado mucho el hecho de continuar siendo

estudiantes¹⁰ para comprobar la influencia del aula en la concentración y el rendimiento.

Comenzamos a investigar sobre el Feng Shui y el flujo del *Chi* y empezamos a aplicar estas ideas en la medida de nuestras posibilidades en nuestras aulas. Principios básicos como ventilar el aula antes de comenzar una clase, colocar los pupitres en forma de U, tener la clase ordenada...facilitan enormemente la concentración de nuestros alumnos. Conseguimos crear aulas agradables que para nosotros constituían un remanso de paz en un mundo exterior hostil. Llenamos las paredes del aula (siempre de forma organizada) de fotografías, carteles, trabajos de los estudiantes... La clase de español para muchos de nuestros alumnos se convirtió en una gran motivación y un lugar agradable durante tiempos tan difíciles.

6.2 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El primer paso para comenzar a redactar este proyecto de investigación fue viajar a España en búsqueda de una amplia bibliografía. Una vez conseguidos los principales manuales, regresamos al Líbano y diseñamos una serie de actividades que hemos realizado en seis grupos diversos:

a) En el Instituto Cervantes de Beirut:

Grupo de D1¹¹ (de octubre a diciembre 2007) compuesto por 9 alumnos. En clase realizamos el árbol psicológico, los anuncios publicitarios y el diario. No añadimos sugerencias de temas libres y los alumnos escribieron en el diario sus experiencias cotidianas.

Grupo de D1 (de enero a marzo 2008) formado por 8 alumnos. Realizamos todas las actividades anteriores pero añadimos una serie de sugerencias creativas para el diario. El resultado fue muy positivo puesto que los alumnos escribieron sobre temas muy interesantes (véase los fragmentos del diario en el Anexo 7) y no se limitaron a su vida cotidiana. Asimismo, utilizamos el *facebook*.

¹⁰ La realización de nuestros estudios de árabe en paralelo a la labor como docentes en el Instituto Cervantes (tres años en Alejandría y otros tres en Beirut) nos ha permitido observar las características de las aulas. Hemos comprobado cómo en las aulas frías, sin luz, con las mesas alineadas en filas y con el material desordenado, concentrarse resulta verdaderamente difícil. Sin embargo, en otras más luminosas, acogedoras y con las mesas en semicírculo, la concentración es mucho más fácil.

¹¹ En el Instituto Cervantes de Beirut los niveles son A1, A2, B1, B2, C1, C2, D1, D2. Los cursos son de 60 horas. D1 y D2 corresponden al nivel C2 del marco europeo.

b) En la Facultad de Traducción de la Universidad Saint Joseph:

Curso de nivel 4b4¹² (septiembre –diciembre 2006) compuesto por 8 alumnas. Con este grupo elaboramos la revista de clase y numerosos anuncios publicitarios (Véase Anexo 4.1 y 4.2).

Curso de nivel 4a4 (febrero-mayo 2007) formado por cinco alumnos. Realizamos pancartas sobre el tema de la ecología.

Curso de nivel 4b4 (septiembre-diciembre 2007) compuesto por cinco alumnas. Elaboración de una revista de clase (véase Anexo 9) y del diario.

Curso de nivel 4a4 (febrero-mayo 2008) formado por doce alumnos. Realización de la actividad mezcla de cuentos (véase Anexo 2.3) con gran éxito.

En todos estos grupos realizamos ejercicios de visualización, reflexión y al comenzar la clase escribíamos frases positivas (véase Anexo 1).

c) En los cursos de formación de profesores del Instituto Cervantes:

Decidimos presentar la actividad de los cuentos con plastilina en cursos de formación de profesores en el Instituto Cervantes de Beirut y de Alejandría. Los docentes la encontraron muy original y el taller resultó muy agradable.

6.2.1 Parámetros, variables e instrumentos de recogida de datos

Realizamos estas actividades en seis grupos bastante heterogéneos. Al final del curso repartimos cuestionarios anónimos sobre la metodología empleada (Ver Anexo 8.1) y las opiniones fueron en el 99.5% de los casos muy favorables. Asimismo, las opiniones positivas de otros docentes reafirman nuestra creencia de la gran importancia que tiene la dimensión afectiva.

¹² En la Universidad Saint Joseph los niveles superiores de español son 4a4 y 4b4 cada uno de 40 horas. Corresponden al nivel C1 del marco europeo.

7. CONCLUSIONES

En este trabajo de investigación hemos intentado demostrar la gran importancia que tiene la dimensión afectiva en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Como se puede observar en el Anexo 8 nuestros alumnos acogieron con una respuesta positiva las actividades propuestas (el árbol psicológico, los anuncios publicitarios, el diario de clase, los cuentos y la revista).

Consideramos que no sólo es fundamental desarrollar la motivación inicial de nuestros estudiantes sino que hemos de mantenerla y protegerla durante todo el proceso de aprendizaje. Asimismo, al terminar el curso debemos animarlos a realizar una autoevaluación positiva y motivarlos para que continúen su aprendizaje (Dörnyei, 2001).

Crear un entorno propicio es el primer paso para conseguir que nuestros estudiantes estén motivados y aprendan con facilidad. Los principios del Feng Shui nos ayudarán a crear un ambiente adecuado para el aprendizaje. Con algunas modificaciones conseguiremos que los estudiantes se concentren más en el aula de idiomas.

Tener en cuenta los diversos estilos de aprendizaje de nuestros alumnos es otro aspecto fundamental. La teoría de las inteligencias múltiples nos permite contemplarlos y trabajar no sólo con el hemisferio izquierdo sino también con el derecho. En la mayoría de los centros de enseñanza éste último apenas se utiliza por lo que la mitad de nuestra capacidad mental es desaprovechada.

La aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983: 274) puede ayudar a que los alumnos con un rendimiento lingüístico no muy alto desarrollen creencias positivas sobre su capacidad de aprendizaje y se facilite la adquisición de la L2 por diferentes rutas, atendiendo a la diversidad de estilos de aprendizaje que habitualmente encontramos en el aula.

En esta memoria nos hemos centrado especialmente en la inteligencia intrapersonal, interpersonal y visual espacial:

La inteligencia intrapersonal es muy importante ya que permite conocernos y analizarnos como personas. En nuestras clases las actividades de reflexión están siempre presentes. Son muy importantes no sólo para nosotros como profesores

sino también para los alumnos. En los cursos de lengua resulta interesante comentar en clase cómo aprendemos mejor¹³. Asimismo, se pueden repartir tablas o preguntas a las que los alumnos contestan de forma anónima para así poder expresarse con total libertad (véase Anexo 8). Para nosotros docentes, este material es realmente valioso puesto que nos permite evaluar las técnicas aplicadas y ver aquellos aspectos que han gustado a los alumnos y aquellos que no.

La inteligencia interpersonal está presente constantemente en nuestras aulas ya que nos relacionamos con nuestros alumnos y éstos además trabajan en parejas o en grupos. Sin duda alguna la enseñanza es una de las profesiones donde más se necesita este tipo de inteligencia.

Por último, la inteligencia visual espacial es la que hemos tratado con mayor extensión en nuestra memoria porque consideramos que el arte y las actividades artísticas tienen un efecto muy beneficioso en nuestro aprendizaje.

Las actividades de visualización resultaron enormemente positivas y fueron una manera de relajar a nuestros alumnos y de aumentar su concentración en momentos en los que en el Líbano se vivía un clima de tensión.

La introducción de las diversas inteligencias múltiples en nuestras aulas aumentó la motivación y el interés del alumnado al presentarle una serie de actividades muy variadas e interesantes. Otras actividades como la revista de clase o el diario resultaron ser instrumentos formidables para desarrollar la expresión escrita.

Por último, los sentimientos, las emociones, la reflexión, la visualización, el arte, la estética, el orden y el equilibrio han sido olvidados durante largo tiempo en las aulas. Hace algunos años, gracias a las investigaciones realizadas, se tomó conciencia de su gran importancia y de sus grandes beneficios pero aún queda un largo camino hasta que se considere la dimensión afectiva como una parte integrante en el currículo.

¹³ En los cursos de lengua dialogamos sobre las formas de aprender de cada alumno. Algunos de ellos comparten sus “trucos”. Por ejemplo, para retener vocabulario un alumno pegaba en la pared papelitos con las palabras o expresiones que le resultaban difíciles, otro escuchaba el CD del libro justo antes de irse a dormir y al levantarse recordaba con claridad las palabras y expresiones. Se aprende mucho de la experiencia de los demás.

Esperemos que se desarrollen futuras investigaciones y que se reconozca la gran importancia que tienen los aspectos afectivos. Los efectos serían altamente beneficiosos y no sólo conseguiríamos que nuestros alumnos rindieran más y aprendieran mejor un idioma sino que además los educaríamos globalmente, fomentando su educación integral y haciendo de ellos personas competentes y autónomas capaces de seguir aprendiendo siempre y disfrutando del aprendizaje.

A continuación, adjuntamos varios Anexos con los que pretendemos mostrar ejemplos de las actividades realizadas en clase. Así, nuestros lectores tendrán una idea más clara de las mismas y esperamos que se animen a utilizarlas en sus clases.

ANEXO 1: Frases positivas

Antes de empezar nuestras clases escribimos en la pizarra una frase positiva o un pensamiento que nos ayude a la reflexión. También se puede pedir a los alumnos que las comenten en el diario de clase. Este ejercicio es idóneo para niveles avanzados, pero en los iniciales se pueden poner frases en la lengua materna de los estudiantes.

Adjuntamos algunas a título de ejemplo:

La vida es como un viaje por mar: hay días en calma y días de borrasca. Lo importante es ser un buen capitán de nuestro barco.

J.BENAVENTE, DRAMATURGO ESPAÑOL (1866-1954)

Un hombre no trata de verse en el agua que corre, sino en el agua tranquila, porque solamente lo que sí es tranquilo puede dar tranquilidad a otros.

CONFUCIO, FILÓSOFO CHINO (H.551-H.478 AC)

Si no tenemos paz dentro de nosotros, de nada sirve buscarla fuera.

F.ROCHEFOUCAULD, ESCRITOR FRANCÉS (1613-1680)

Everybody visualizes whether he knows it or not. Visualizing is the great secret of success.

We all possess more power and greater possibilities than we realize, and visualizing is one of the greatest of these powers.

GENEVIEVE BEHREND (1881-1960)

Si te paras a contar los días de sol y los nublados en el año, verás que los días serenos han sido los más.

OVIDIO, POETA LATINO (43 AC-17)

*Mantén tus pensamientos positivos,
porque tus pensamientos se convierten en tus palabras.*

*Mantén tus palabras positivas
porque tus palabras se convierten en tus acciones.*

*Mantén tus acciones positivas
porque tus acciones se convierten en tus hábitos.*

Mantén tus hábitos positivos,

porque tus hábitos se convierten en tus valores.

Mantén tus valores positivos

porque tus valores se convierten en tu destino.

MAHATMA GANDHI (1869-1948)

ANEXO 2: El cuento en el aula de idiomas

2.1 Cuentos con música

Otra variante a la utilización de plastilina (o a los títeres de sombra o marionetas) es escuchar fragmentos de música y sonidos. De esta manera introducimos la inteligencia musical. Los alumnos escuchan distintos tipos de música y varios sonidos y se les pide que inventen una historia, un cuento, una película....

2.2 Continuación de relatos

Los alumnos comienzan la primera parte de un relato. Escriben una frase y los compañeros deben continuarla. Adjuntamos los siguientes ejemplos:

- *Cuando Miguel salió a la hora de siempre de su casa, observó que todo el mundo lo miraba horrorizado.....*
- *Cuando Juan despertó, vio que su mano derecha estaba manchada de sangre.*
- *Desde el noveno piso, todo se veía distinto.....*
- *Casablanca. 10 de la noche. En el laboratorio sólo queda Hanan. Cansada, decide volver a casa. Al salir a la calle no hay nadie, no hay coches, no hay luces. Un silencio sepulcral y un olor extraño inundan el ambiente.*

Un oscuro bosque de abetos se extendía a ambos lados de la helada corriente de agua. Un profundo silencio reinaba sobre la tierra. La tierra misma estaba desolada.

Sheihaz y Nairo remaban con miedo, asustados.

Sabían que en aquel bosque se escondía el misterio de la desaparición de su pequeño.

Sabían que nadie se había atrevido jamás a adentrarse en él, pues los ancianos de la aldea aseguraban que estaba encantado y que por él vagaban las almas atormentadas de asesinos y criminales. Muchas noches, se oían terribles gemidos y el llanto angustiado de un bebé.

Sheiraz y Nairo amarraron la barca. Sheiraz sintió que sólo ella podía entrar y Nairo la esperó en la orilla.

La vegetación era tan espesa que apenas penetraba la luz. Mientras caminaba, escuchaba una dulce voz que la llamaba. Sin embargo, a medida que se iba

adentrando en el bosque, la voz se oía más y más fuerte, penetraba en sus oídos la invadía por dentro, la aturdía. Era una voz diabólica, horrible. Sheihaz comenzó a correr, presa del pánico, aterrorizada. Corría sin rumbo, fuera de sí, hasta que llegó a un lago de agua caliente. Entonces la voz se desvaneció y comenzó a escuchar el llanto atormentado un bebé...

Sheihaz y Nairo jamás regresaron a la aldea.

Cuentan los ancianos que por las noches nunca se volvieron a escuchar los llantos del niño, sino sus risas y una voz dulce cantando nanas.

2.3 Mezcla de cuentos

El siguiente cuento fue realizado por estudiantes libaneses de último año de la Facultad de Traducción. Realizaron la actividad de "cuentos con plastilina" recogida en el apartado 5.2.2.9.3.



ALADIN, EL LADRÓN DE SHANGHAI.

Personajes: un cerdito, Aladino, la bruja malvada, campanilla, Rapunzel.

Érase una vez un joven llamado Aladino que vivía en Shanghái. Era muy pobre entonces necesitaba ser ladrón para vivir.



Un día, cuando fue al mercado, vio un collar de perlas preciosas. Pensó que si lo tuviera, podría venderlo y utilizar el dinero para ir a su lugar preferido, el "stripclub" del rincón.



Pero no sabía que la bruja malvada estaba mirando lo que pasaba, y que se enfadó mucho cuando vio que Aladino iba a robar el collar.



Para castigarlo, la bruja lo transformó en un cerdito rojo muy feo.



Un granjero pasaba por allí y Aladino, el cerdo, llamó su atención. Inmediatamente, el hombre decidió comprarlo porque jamás había visto un cerdito tan peculiar.

Así, Aladino, fue llevado a la granja donde vivía el hombre con su hija, la bella Rapunzel.

En cuanto la vio, Aladín se dio cuenta de que la chica Rapunzel era la misma chica que trabajaba en el "stripclub" del rincón y que se llamaba por la noche "Natasha". En realidad, Aladín estaba enamorado de ella y estaba muy triste porque no podía hablar con ella en su forma actual.

Cuando la bruja malvada supo que Aladín se sentía mal por lo que había hecho, decidió enviar a campanilla para ayudarlo a cambiar su vida.



Entonces, Aladín fue humano de nuevo y decidió sacar a Rapunzel de la vida nocturna. Los dos amantes se casaron y tuvieron trece hijos. Lo más original era que cuando Rapunzel iba al mercado, sus hijas se agarraban a su pelo largo de quince metros.

Colorín Colorado este cuento se ha acabado.

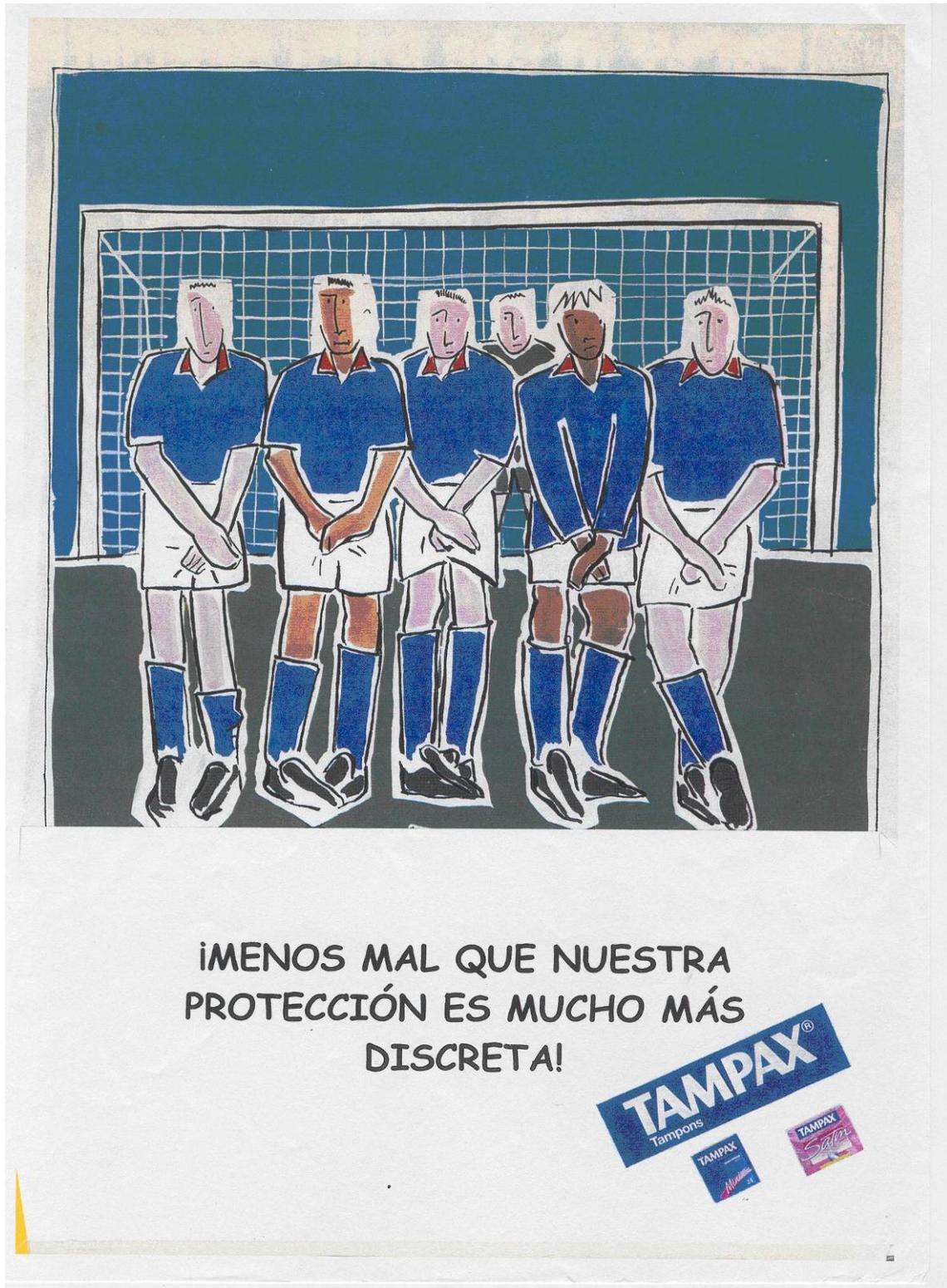
ANEXO 3: La galería de arte afectiva

1. ¿Cuál de las obras de arte quisieras tener en tu casa? ¿Por qué?
2. ¿Qué colores prefiere el artista número X?
3. ¿Cuál crees que es el cuadro más reciente? ¿Por qué?
4. ¿Qué tienen en común los cuadros x e y?
5. ¿Con qué artista te gustaría hablar? ¿Qué le preguntarías?
6. ¿Cuál de los cuadros comprarías para regalar a una persona muy especial?
¿Por qué?
7. ¿Hay algún cuadro que no pondrías en tu casa? ¿Por qué?



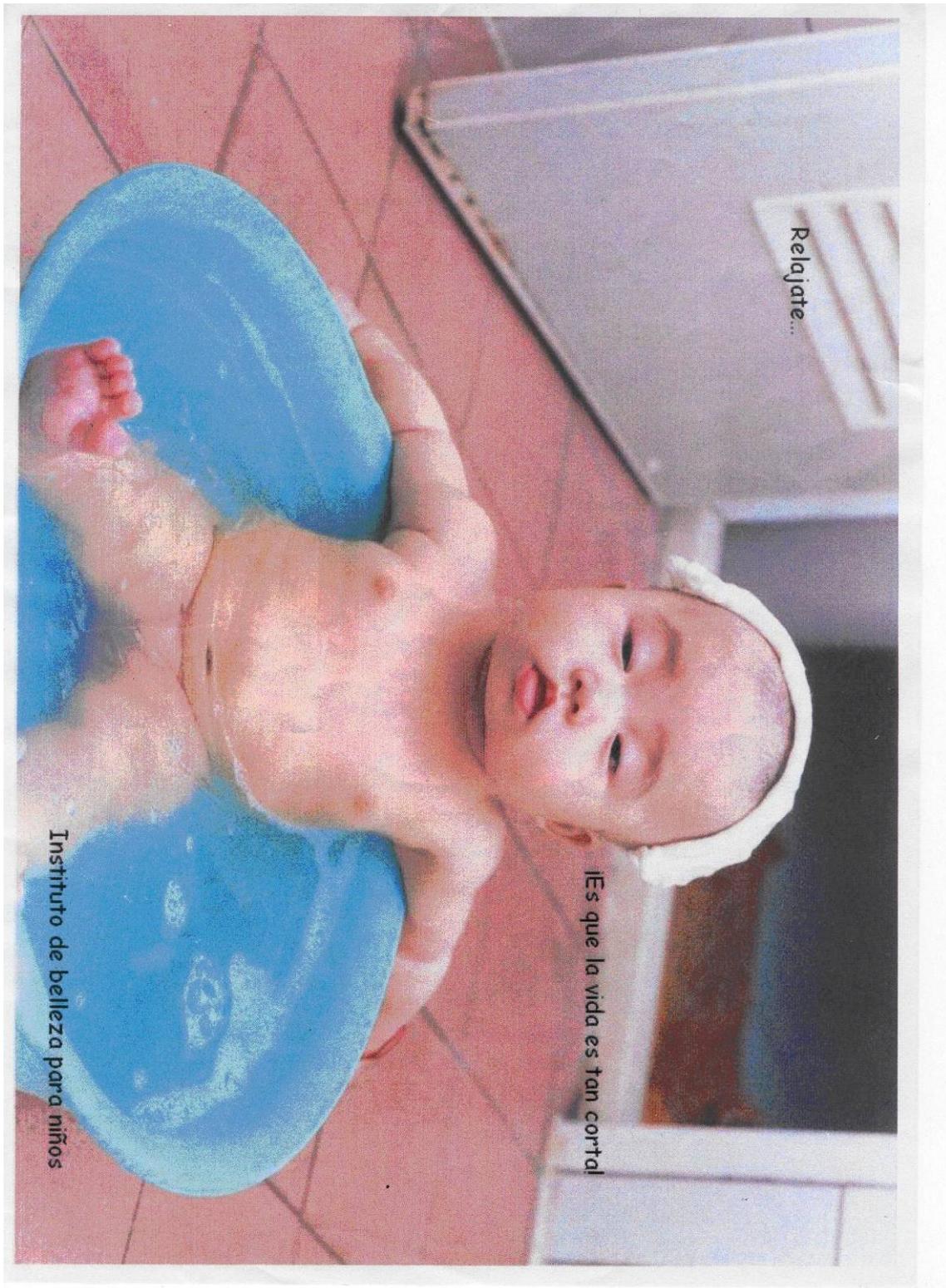
ANEXO 4.1: Los anuncios publicitarios

Anuncio realizado por una alumna de la Universidad Saint Joseph de nivel C1 para la revista de clase en octubre 2006.



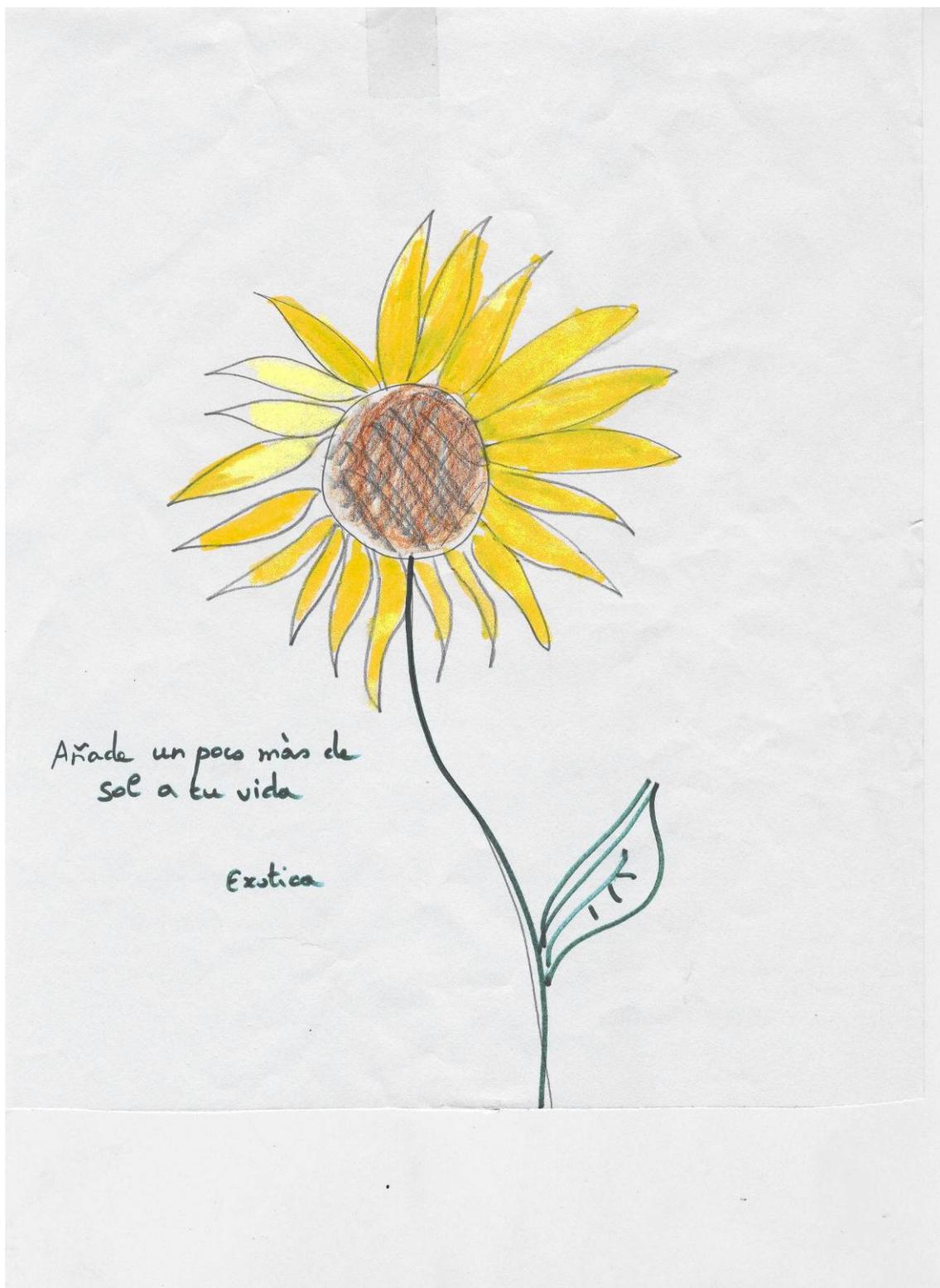
ANEXO 4.2: Los anuncios publicitarios

Anuncio de una estudiante de nivel C1 para la revista de clase de la Universidad Saint Joseph realizado en noviembre de 2007.

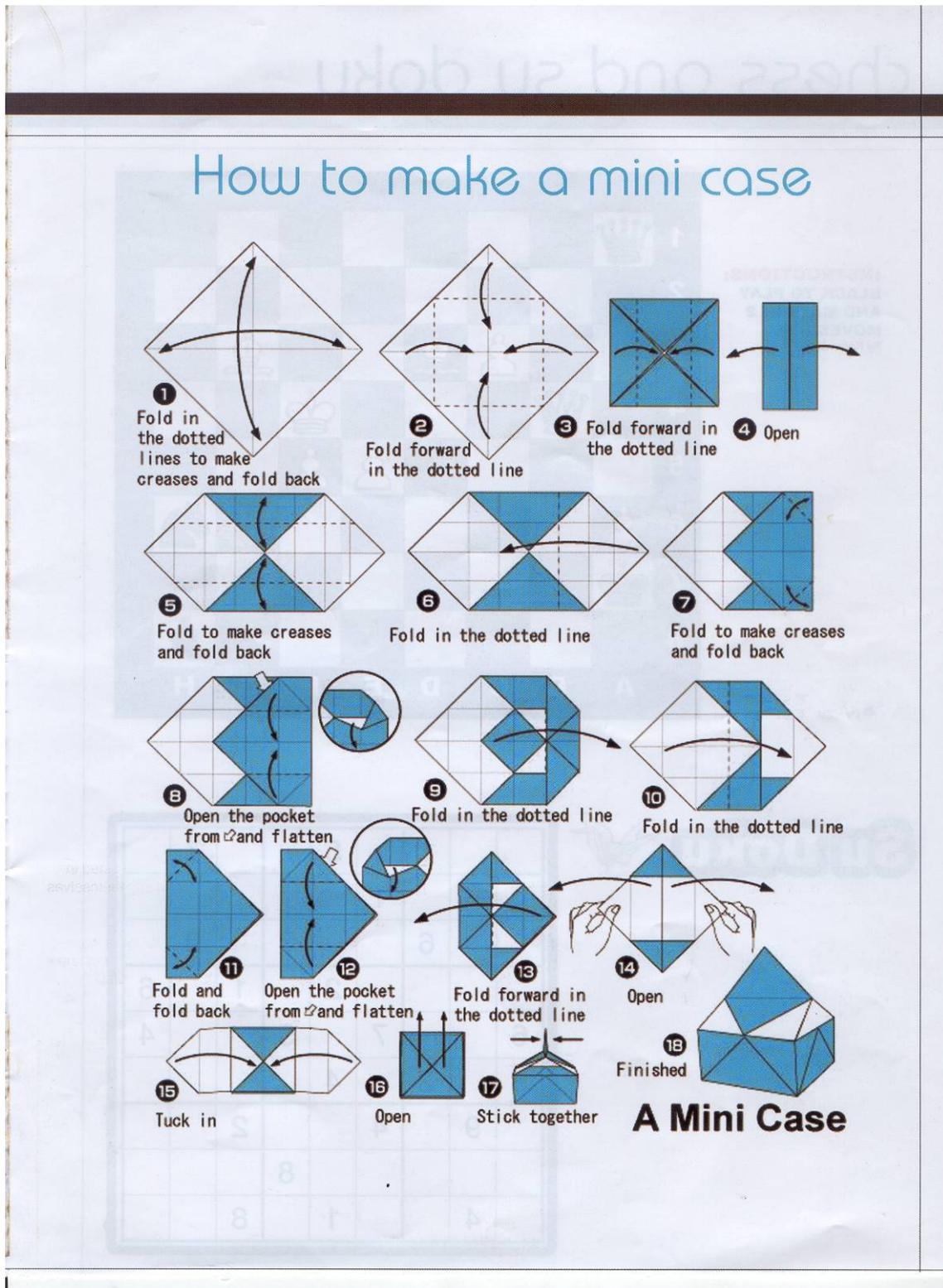


ANEXO 4.3: los anuncios publicitarios

Anuncio publicitario realizado en el transcurso de una clase del Cervantes de nivel C2 en noviembre de 2007. Esta actividad se elaboró en parejas y se llevó a cabo tras haber estudiado el tema de la publicidad. El objetivo de la misma era que los alumnos pusieran en práctica las estructuras, el léxico y el estilo propios de los anuncios publicitarios españoles. Lápices y rotuladores fueron los materiales empleados y la duración de la actividad fue de 20 minutos.

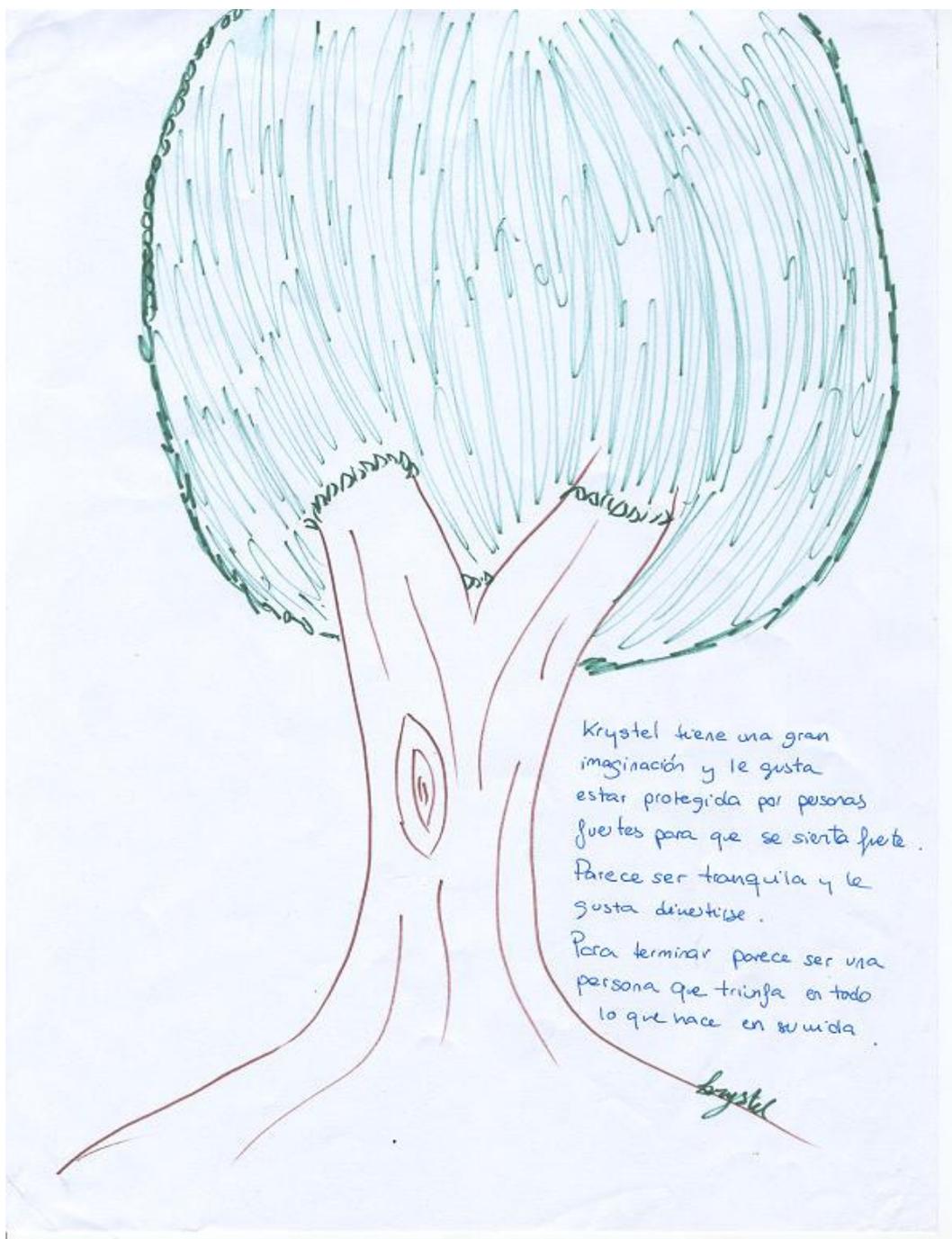


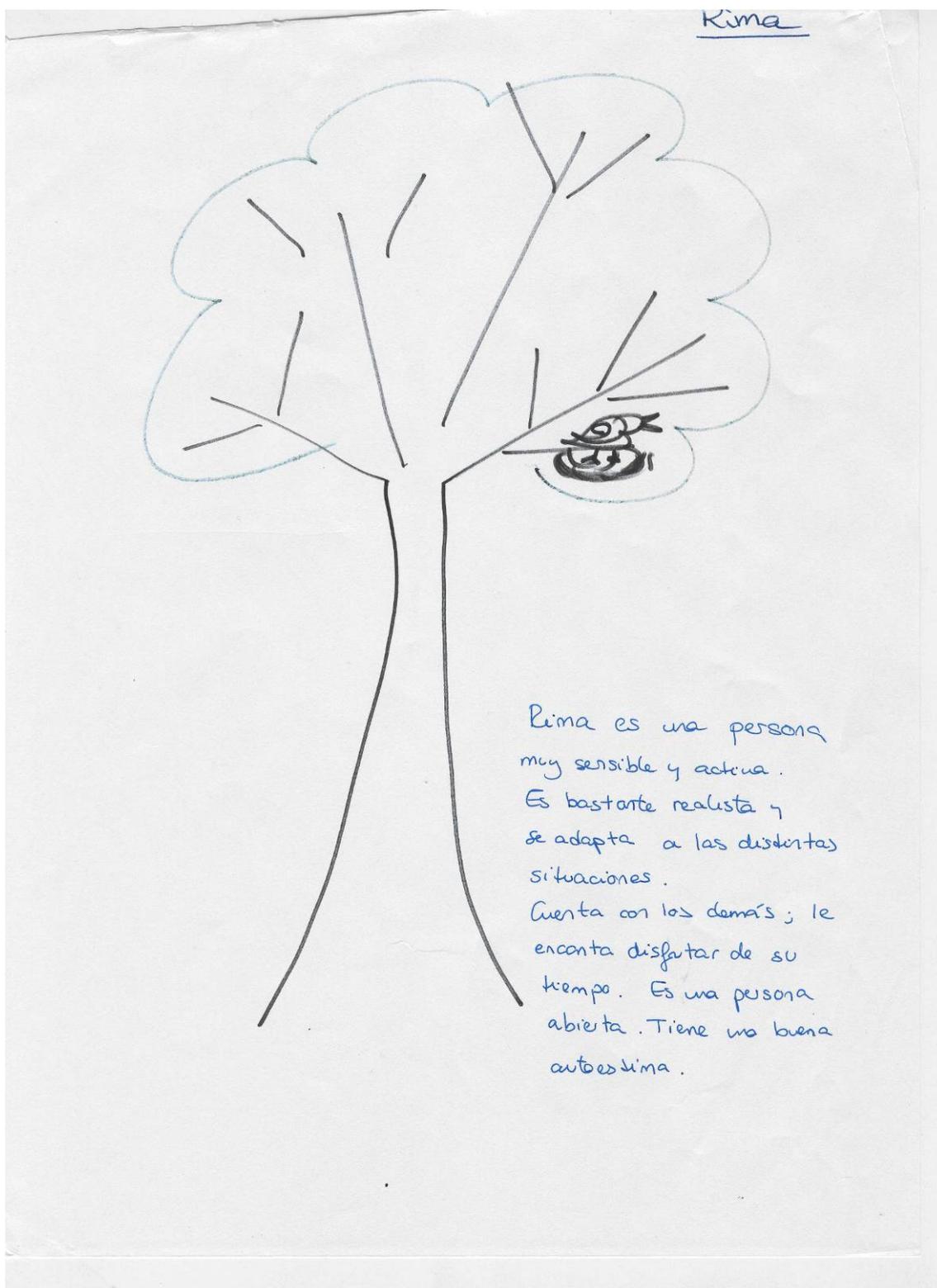
ANEXO 5: Origami. ¿Cómo hacer una cajita de papel?



ANEXO 6: El árbol psicológico

6.1: Los árboles de clase





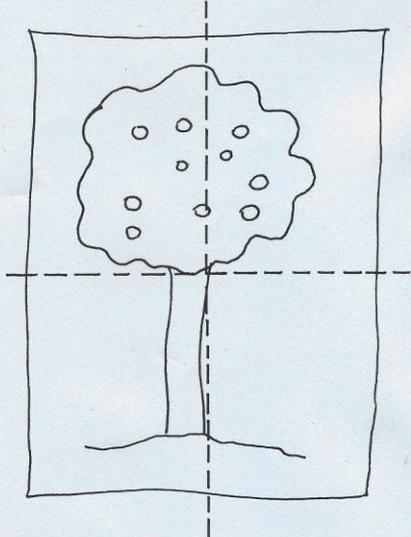
6.2 ¿Cómo conocer la personalidad dibujando un árbol?

6.2.1 Manual Destrezas Integradas

8

Carácter. Interpretación psicológica

Presentación del tema:
¿Sabes algo sobre grafología? ¿Han hecho alguna vez un estudio grafológico de tu forma de escribir? ¿Han acertado? ¿Crees que nuestra letra o forma de dibujar son un reflejo de nuestra personalidad?
Dibuja en una hoja de papel un árbol, escribe tu nombre en la parte de detrás de la hoja y entrégasela al profesor/a.



VOCABULARIO

- (la) copa
- (el) tronco
- (las) raíces
- (la) rama
- ancho/a - estrecho/a
- grueso/a - fino/a
- (la) tendencia a...
- (la) sensatez
- (la) ingenuidad
- v. sobresalir
- afán de superación (tener)
- capacidad de adaptación (tener)

EXPONENTES LINGÜÍSTICOS

Probablemente es una persona + ADJ.
Por + SUST., parece una persona + ADJ.
Puede que sea + ADJ.
Quizá es/sea + ADJ.
Humildad (SUST.), humilde (ADJ.)



COMPRESIÓN LECTORA

a) ¿Qué sabes acerca de este tema? Lee las frases y di si son verdad o mentira.

1. Una persona tímida dibuja un árbol muy grande.	V F
2. Una persona nostálgica dibuja un árbol inclinado hacia la izquierda.	V F
3. Una persona muy idealista dibuja muchas raíces.	V F
4. Una persona equilibrada dibuja un árbol pequeño.	V F
5. Una persona muy instintiva y primaria dibuja una copa de árbol muy alta.	V F

39

b) Lee el siguiente texto y comprueba si la información anterior era correcta.

Fundamentos para la interpretación psicológica de dibujos.

Análisis

Se puede comenzar por dividir el papel en tres zonas:

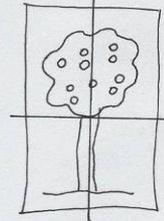
- *Inferior*: Es la parte material, instintiva.
- *Media*: Es la parte afectiva, emocional. Denota la sensibilidad, las relaciones con el medio ambiente, el carácter.
- *Superior*: Es la intelectual; el espíritu; el ideal; el Yo.

Esta división inferior, media, superior, es clásica y común a la grafología y a la fisiognomía.

Además de esta división, es también importante tomar en cuenta la zona izquierda y la zona derecha.

- *Izquierda*: El pasado; todo aquello que de una u otra manera formó —o deformó— la personalidad del individuo.
- *Derecha*: El futuro; los propósitos y proyectos.

Según el árbol se dirija hacia uno u otro lado, podrá analizarse más precisamente las características del individuo; acentúa sus inclinaciones.



Proporciones del árbol

- Grande: Tendencia a destacar.
- Normal: Equilibrio.
- Pequeño: Humildad, modestia.

Grafología aplicada.
M. A. Olgado.
Ed. Barnaven



COMPRESIÓN LECTORA

Dividid la clase en tres grupos. Cada uno de ellos tendrá información sobre una de las partes del árbol. Grupo A sobre la copa, grupo B sobre el tronco, grupo C sobre las raíces y el suelo. Lee solamente el texto que corresponde a tu grupo.

GRUPO A: LA COPA

COLOCACIÓN:

- La parte derecha más grande: espíritu extrovertido, energía, confianza en sí mismo.
- La parte izquierda más grande: espíritu introvertido.

TAMAÑO:

- Muy grande: mucho orgullo...
- Grande: afán de superación.
- Pequeña: sencillez, humildad.

FORMA:

- En punta: agresividad, carácter colérico.
- Redonda y bien modelada: orden, equilibrio.
- En espirales: buena capacidad de adaptación. Sensibilidad, simpatía, facilidad para comunicarse con los demás.

RAMAS:

- Muy finas: exquisita sensibilidad. Aptitudes artísticas.
- Finas: sensibilidad. Emotividad.
- Gruesas: energía, espíritu valeroso, vanidad.

OTROS ELEMENTOS:

- Hojas, flores o frutos en la copa: carácter comunicativo y alegre.
- Nidos, pájaros u otros animales, nieve, etc.: espíritu juguetón y gracioso. Ingenuidad.

CUANDO NO HAY COPA:

- Frustración.

ANEXO 7: El diario de clase

7.1 Sugerencias para el diario

En el diario de la clase nuestros alumnos van a hablar de su vida cotidiana o de temas de interés. Le podemos proponer algunos temas libres. A título de ejemplo:

Tus últimas vacaciones

Una pesadilla que has tenido recientemente/un sueño bonito

Un chiste que me hace mucha gracia es....

Algo que me parece muy interesante de la cultura de España o de Hispanoamérica

Algo que no me gusta nada de España o de Hispanoamérica

Algo interesante de mi país

Mi libro/película favorito/a

Si pudieras ir a cualquier lugar del mundo para vivir y trabajar allí ¿a dónde irías?

¿Qué es para ti el silencio?

Un día perfecto ¿cómo lo describirías?

7.2 Fragmentos de diarios

Adjuntamos a continuación algunos fragmentos de diarios de estudiantes de nivel C1 y C2.

EL AMOR

Ayer fue un día maravilloso para mí. Todo tipo de sentimientos se mezclaban: el amor, la tranquilidad, la felicidad...Tuve un día romántico al lado del mar con mi novio. Hacía buen tiempo. Estábamos sentados juntos sobre una roca donde atracaban muchos barcos de pesca (....). Hablábamos, reíamos y luego callábamos muchos minutos. Pero todo lo que estaba alrededor expresaba lo que sentíamos (...)

Nour, diciembre 2007, Universidad Saint Joseph

El verano pasado mi amiga conoció a un chico muy guapo. Él trabajaba en un restaurante no muy lejos de su casa. Por eso, lo veía cada día cuando regresaba a su casa y hablaba un poco con él. El comportamiento del chico mostraba que estaba enamorado de ella pero nunca se lo había dicho.

Tres meses después el chico viajó a Arabia Saudí y entonces (.....)

Carine, octubre 2007, Universidad Saint Joseph

LA VIDA COTIDIANA

El sábado pasado fui de compras con mis amigas. Gastamos mucho dinero porque compramos ropa, bolsos y sandalias. Después fuimos a un restaurante para almorzar; comí una ensalada que no me gustó nada (....) Fue un sábado perfecto.

Rana, noviembre 2007, Universidad Saint Joseph

LOS LUNES EN BEIRUT

¡Lunes! ¡te odio muchísimo!

Siempre interrumpes mis vacaciones. Me levanté a las 6:00 y me puse en marcha. Siempre hay un tráfico que me pone nerviosa desde el principio del día. Llegué tarde como siempre y mi jefe se enfadó conmigo. Siguió el día con los agentes insoportables y los clientes que no paran de quejarse y la vecina loca que me aburre con sus historias y aventuras ficticias. (....)

Roula, Noviembre 2007, Instituto Cervantes de Beirut

LA MUERTE DE UN SER QUERIDO

Ayer fui con mi familia rezando a la tumba de mi padre. Era un momento de reflexión sobre la vida y la muerte. Cuando la gente envejece, muere. Entendemos esto, pero cuando los padres fallecen su muerte causa un estado de *shock*, la experiencia puede ser sorprendentemente dolorosa. ¿Por qué los hijos adultos que han perdido a sus padres se sienten "huérfanos", deprimidos y solos? ¿Qué deberían hacer ante su tristeza, resentimiento y rabia? Hay que buscar el camino que los ayude a entender y conciliarse con el dolor. Aunque tengas 30-40-50-60 aún eres un niño para tus padres. No importa lo mayor que seas, siempre necesitarás a tu mamá y papá. Uno de tus padres ha muerto, quizás el único vivo que te quedaba y te dejó huérfano adulto. Tienes que buscar apoyo. Muchos de nosotros somos duros con nosotros mismos, no queremos expresar nuestro dolor ante los demás debido a que la sociedad nos ha impuesto erróneamente que tenemos que ser fuertes ante el dolor, seguir adelante con la frente en alto y estar

contentos porque tuvimos a nuestra madre o padre junto a nosotros durante los años que vivió. Lo correcto es permitirnos vivir el duelo, calmarnos, mirar hacia nuestro interior, abrazar nuestros sentimientos de pérdida, aceptar el apoyo. No es fácil ser auto compasivo con nuestro dolor en una sociedad que evita expresar los verdaderos sentimientos, dándonos el tiempo que necesitamos para recorrer el camino a través de nuestro dolor y encontrar un sentido para seguir viviendo.

La muerte de alguien a quien amas, especialmente de la persona que desempeñó un papel importante en tu vida, es una gran pérdida. Es lógico que te duela y por supuesto necesitas llorar y si tienes un amigo cuyo padre o madre falleció habla con él sobre tu experiencia.

Anónimo, octubre 2007, Instituto Cervantes de Beirut

LA GUERRA DE JULIO

Las guerras se suceden en nuestro querido país.

Quince años pasaron sin guerra, pensábamos que habíamos olvidado las catástrofes que habían ocurrido durante los treinta años de la guerra reciente y nos convencimos de que habría paz para siempre.

De repente, un día de julio de 2006, la locura de la guerra volvió. Aquella mañana estaba en una reunión de trabajo en mi escuela; la gente empezó a hablar de la gravedad de la situación pero yo no quería creer lo que había pasado y pensé que todo se acabaría en unos días.

Cuando volví a mi casa, mi madre aterrorizada me pidió que hiciera la compra de las cosas esenciales para sobrevivir a la guerra. Fue en aquel momento en el que empecé a comprender la gravedad de la situación y me dejé llevar por el pánico.

Algunos días después, los libaneses de las regiones peligrosas llegaron a mi ciudad y traté de ayudarlos como pude pero esto me hizo caer en una depresión: el gran sufrimiento del pueblo libanés me afectó profundamente y pasé una gran parte de mis días ante el televisor viendo las noticias y llorando con las personas que habían perdido a un ser querido.

Lo que más me había afectado eran las imágenes que surgieron en mi cabeza de la última guerra cuando era pequeña. Había pensado que no las

recordaba pero en realidad todo estaba en mi subconsciente esperando el momento adecuado para volver a aparecer.

Dos años después los libaneses no pueden encontrar la paz y la serenidad, tienen miedo del futuro porque nada es seguro, todo es frágil y destructible. Mucho de lo que habíamos construido en quince años y con cuarenta billones de dólares en deudas fue destruido en treinta y tres días.

Esperemos que un día ya no nos sintamos que estamos viviendo sobre arenas movedizas.

Anónimo, marzo 2008, Instituto Cervantes de Beirut

MI QUERIDO PAÍS

Me encanta mi país, Líbano. Es un país árabe turístico, moderno y abierto a todas las culturas occidentales y orientales. De ahí proviene su verdadera riqueza en varios campos: geográfico, cultural, artístico (...)

Las mujeres viven en un medio ambiente que les permite desarrollarse sin límite, sin ningún tipo de coacción. Asimismo, el poder de cohabitar con diferentes sociedades confesionales, contribuye a la belleza de mi país. Un fenómeno único en el mundo: muchas comunidades religiosas y varias costumbres en un área pequeña sin ningún problema.

En realidad, para mí es difícil especificar lo que me gusta más en mi país, recordemos que Líbano fue reconocido como "La Suiza de Oriente". Su naturaleza verde, el clima moderado y el acercamiento de distancias entre la costa y la montaña que nos permite la posibilidad de nadar y esquiar el mismo día, constituyen un gran atractivo turístico.

A pesar de todos los problemas políticos, económicos y la inseguridad que nos rodea adoro mi país y prefiero vivir aquí.

Antoinette, febrero 2008, Instituto Cervantes de Beirut

LA VIDA

La vida no es un pasillo recto y fácil por el que viajamos libres y sin obstáculos, sino un laberinto de pasajes en el que debemos hallar nuestro camino, perdidos y confundidos, una y otra vez atrapados en un callejón sin salida. (...)

Rita, marzo de 2008, Instituto Cervantes de Beirut

ANEXO 8: ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN

8.1 Reflexión sobre las actividades propuestas en esta memoria.

Este cuestionario se repartió a todos los alumnos de niveles C1 y C2 del Instituto Cervantes de Beirut y de la Universidad Saint Joseph tras terminar el curso de lengua.

1. ¿Qué aspectos te motivan más de la clase de español?
2. ¿Cómo calificarías la metodología empleada en el aula? ¿Con qué tipo de actividades aprendes más? ¿Qué actividades no te gustan?
3. ¿Consideras que el ambiente del aula es fundamental para aprender bien una lengua?
4. ¿Te parece interesante realizar debates, discutir y conocer cómo piensan tus compañeros?
5. ¿Escribir un diario te pareció una forma interesante y motivadora de trabajar la expresión escrita?

Completa la siguiente tabla:

Me gusta esta actividad	Muchísimo	Mucho	Algo	Poco	Nada
Conocerme a mí mismo y conocer a los otros dibujando un árbol					
Realizar anuncios publicitarios					
Escribir un diario en clase					
Inventar cuentos					
Escribir una revista					
Otras actividades:					

8.1.1 Respuestas de los alumnos

Adjuntamos los gráficos que muestran el porcentaje de alumnos a los que les gustó la actividad. Como vemos el balance ha sido muy positivo. La actividad más aplaudida fue la de inventar cuentos. La revista, sin embargo, gozó de menos éxito ya que implica mucho trabajo extra fuera de la clase. Las encuestas se realizaron en los siguientes grupos:

Dos grupos de D1 (nivel C2 del marco europeo) del Instituto Cervantes de Beirut. El primer grupo (de octubre a diciembre de 2007) estaba compuesto por nueve alumnos, ocho de ellos libaneses y una estudiante americana que había aprendido español en México. El segundo grupo (de enero a marzo de 2008) estaba constituido íntegramente por 8 estudiantes libaneses de muy diversas edades desde los veinte años hasta los sesenta. La mayoría de los estudiantes del Cervantes eran francófonos lo que les ayudaba bastante en el estudio de nuestra lengua.

Dos grupos de nivel 4b4 y uno de nivel 4a4 (correspondientes al nivel C1 del marco europeo) de la Universidad Saint Joseph de Beirut formados por estudiantes libaneses francófonos del último año de la Facultad de Traducción (árabe-francés-inglés). El primer grupo de 4b4 (de septiembre a diciembre de 2006) estaba constituido por ocho alumnas y el segundo (de septiembre a diciembre de 2007) por cinco, todas ellas muy aplicadas y motivadas por el estudio de nuestra lengua. Tres de nuestras estudiantes obtuvieron excelentes resultados y consiguieron una beca de la Agencia Española de Cooperación Internacional para realizar un curso de español en España. Sin embargo, los doce alumnos del grupo de 4a4 eran sumamente indisciplinados. Para conseguir captar su atención debíamos realizar actividades muy novedosas y entretenidas. Por eso, les encantó inventar cuentos, como reflejan los resultados de las encuestas que adjuntamos a continuación.

Dibujar un árbol

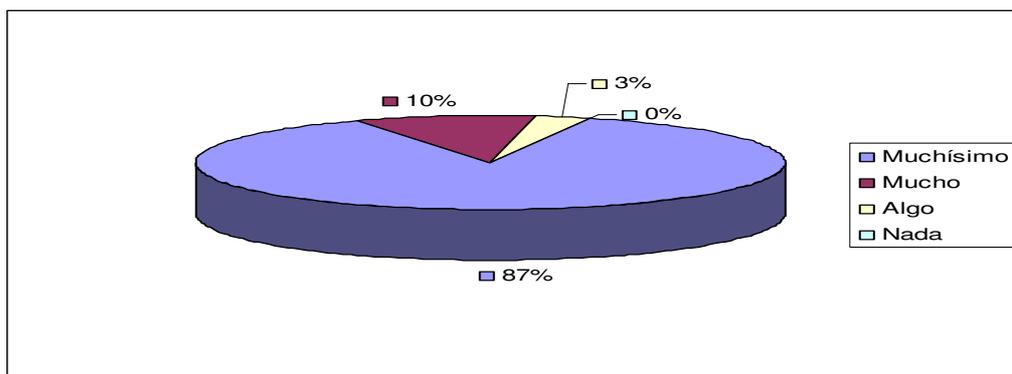


Figura 10: Encuesta realizada en el Instituto Cervantes de Beirut en los dos grupos de D1. El primero de ellos en octubre de 2007 y el segundo en enero de 2008.

Crear anuncios publicitarios

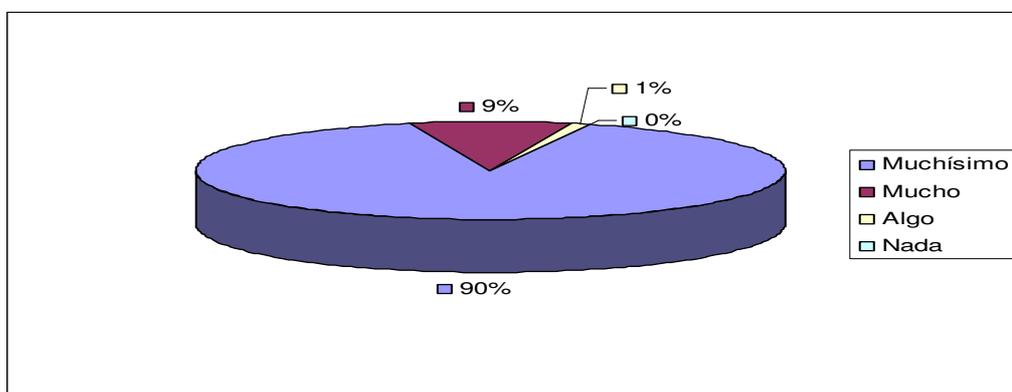


Figura 11: Encuesta realizada en la Universidad Saint Joseph de Beirut en los dos grupos de nivel 4b4, en diciembre de 2006 y en diciembre de 2007.

Escribir un diario de clase

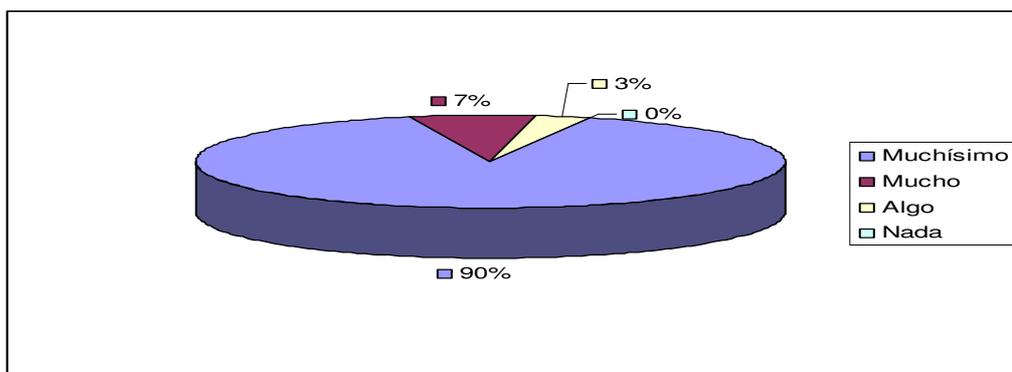


Figura 12: Encuesta realizada en el Instituto Cervantes de Beirut en los dos grupos de D1 en diciembre 2007 y en marzo 2008 y en la Universidad Saint Joseph en el grupo de 4b4 en diciembre de 2007.

Inventar cuentos

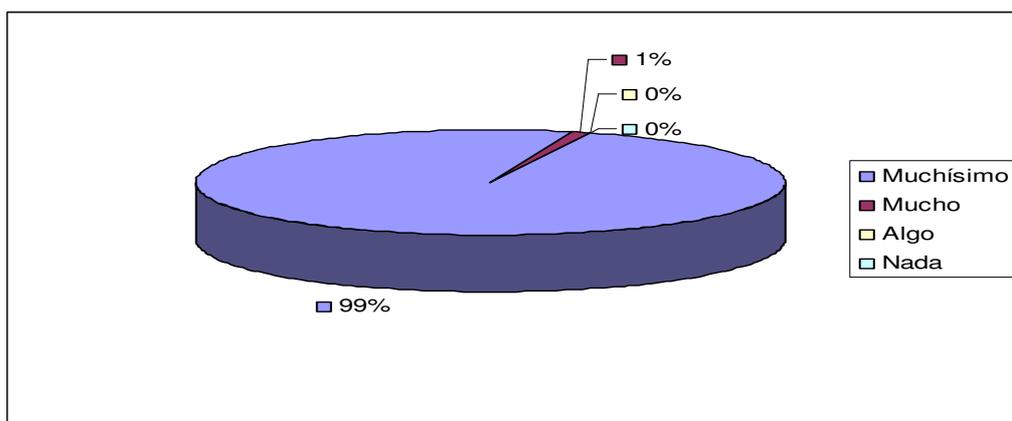


Figura 13: Encuesta realizada en la Universidad Saint Joseph en el grupo de 4a4 en mayo de 2008.

Crear una revista

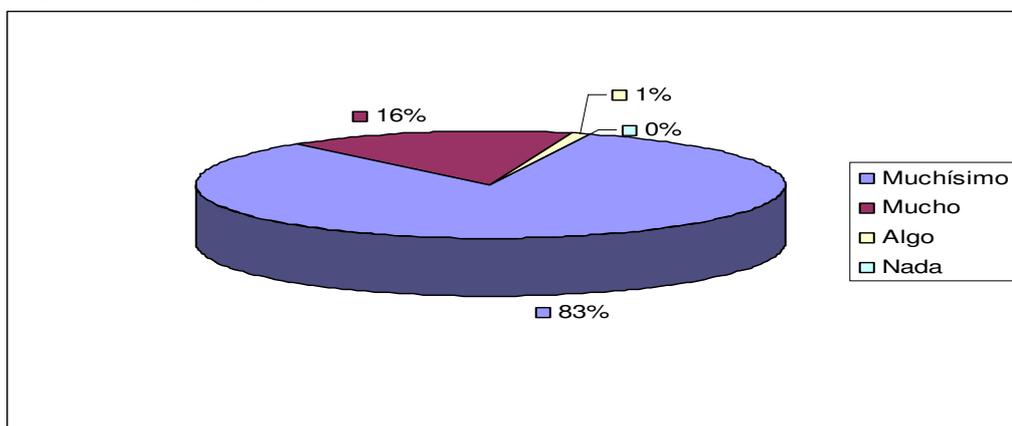


Figura 14: encuesta realizada en la Universidad Saint Joseph en los dos grupos de 4b4 en diciembre de 2006 y 2007.

8. 2 Otras actividades de autoevaluación para los alumnos

A continuación, adjuntamos material procedente del curso de formación de Jane Arnold "la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras", Baeza, Jaén, Agosto 2006.

MI ACTITUD

Escribe:

A si la frase es verdad

B si no es verdad

C si no sabes

1. Normalmente soy muy activa en clase.

2. El español es una lengua difícil.
3. Es importante estudiar en casa.
4. Me gusta saber las reglas del español.
5. El español se escribe de una forma muy rara.
6. Me gusta usar mi imaginación cuando aprendo español.
7. Yo puedo aprender de mis errores.
8. No entiendo la gramática española. Es demasiado complicada.
9. Aprendo bien el español.
10. No quiero hablar en español. Me siento raro.
11. Me gusta aprender el español.
12. Si no entiendo algo, pregunto al profesor o a otro alumno.

No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
A	3	0	3	3	0	3	0	3	3	2	0	3
B	0	2	0	0	2	0	2	0	0	0	2	0
C	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0

RESULTADOS

20-31 Tienes una actitud muy positiva. ¡Estupendo!

10-20. No está mal. Intenta ser más positivo/a- te ayudará a aprender mejor. Intenta participar mucho en clase. No tengas miedo de hablar. Puedes aprender de tus errores.

0-10. Tienes una actitud algo negativa. ¿Por qué? Intenta buscar aspectos de la lengua que te gustan y practícalos. Puedes aprender bien, sólo hace falta tiempo y un poco de esfuerzo.

CUESTIONARIO PARA NUESTROS ALUMNOS

Me gusta esta actividad	Mucho	Algo	Nada
Escuchar cintas			
Hacer listas de vocabulario			
Juegos			
Hacer preguntas			
Hacer ejercicios			

Aprender diálogos			
Escuchar canciones en español			
Hacer carteles			
Cantar canciones en español			
Hacer proyectos			
Hablar en parejas			
Hablar sobre fotos			
Leer textos en el libro			
Hacer ejercicios de pronunciación			
Trabajar solo			
Escribir frases o textos			
Hacer pruebas			
Ver videos en español			
Trabajar en grupos			
Hacer representaciones			

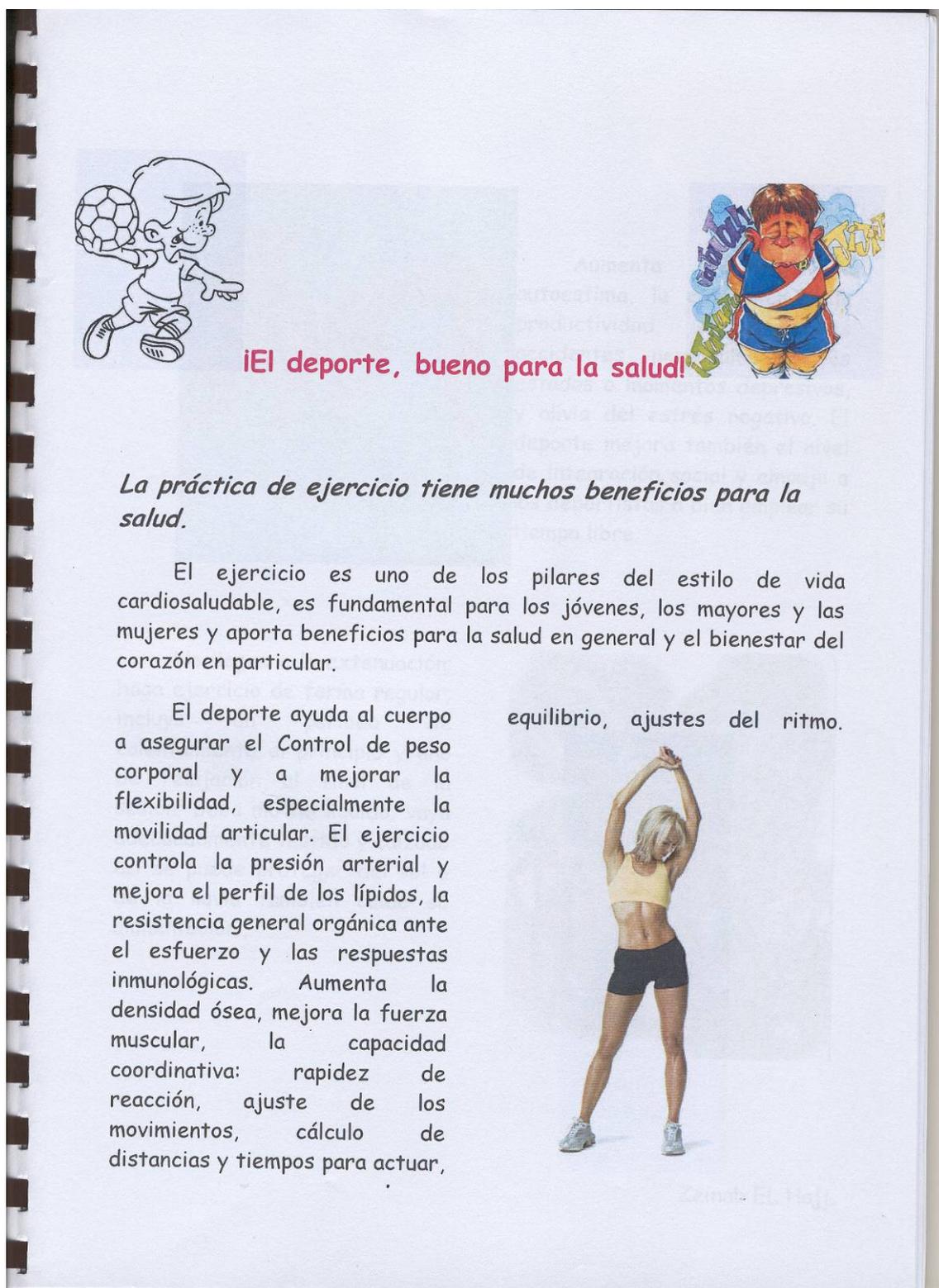
CUESTIONARIO PARA EL PROFESOR

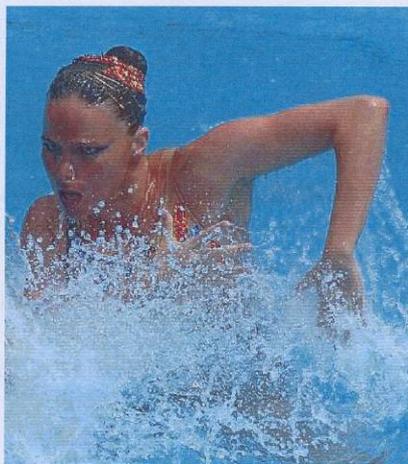
Mis alumnos	Nunca	A veces	A menudo
Participan en la selección del material que usamos			
Eligen con quien quieren trabajar			
Evalúan su propio progreso			
Eligen temas para proyectos			

Deciden qué hacer para los deberes			
Pueden hablar de sus intereses en clase			
Saben usar bien el diccionario			
Saben usar bien un libro de consulta			
Entienden sus propias fortalezas y debilidades en el aprendizaje			

ANEXO 9: La revista de clase

Adjuntamos algunos artículos de la revista de clase de la Universidad Saint Joseph de diciembre de 2007 elaborada por estudiantes de nivel C1.





Aumenta también la autoestima, la autonomía y la productividad. Disminuye los accidentes personales y los estados o momentos depresivos, y alivia del estrés negativo. El deporte mejora también el nivel de integración social y empuja a los deportistas a bien emplear su tiempo libre.

No llegue a la extenuación; haga ejercicio de forma regular; incluya un periodo de calentamiento al principio y uno de relajación al final de la sesión; beba mucho líquido; vaya adecuadamente vestido y calzado así se puede proteger del sol o de la lluvia también cuide su alimentación...



Zeinab EL Hajj.



Reír.



Reír es bueno para la salud.

La risa hace bien al cuerpo y a la moral. Un momento de risa equivale a cuarenta y cinco minutos de relajación.

¿Porqué privarse de la risa entonces?

No reímos porque estamos felices y alegres sino que estamos felices y alegres porque reímos. Es lo que dicen los médicos y los psiquiatras.

Reír permite olvidar los problemas y resolver los complejos de la vida de manera apacible. La risa se propone entonces como antídoto, un agente antiestrés para luchar disminuir el miedo, la vergüenza, la depresión, el cansancio...

Es un tratamiento ideal para sentirse de buen humor, es gratis y no tiene efectos secundarios. Pero reír es contagioso, cuando se desencadena provoca una reacción calurosa y ruidosa.

Y si no es una terapia en si misma, la risa tiene muchos efectos beneficiosos para el cuerpo. Hace el mismo trabajo que una buena carrera porque favorece la relajación de los músculos.

Reír aumenta los cambios respiratorios y ayuda a una mejor oxigenación de la sangre. Como tiene muchos otros efectos beneficiosos para la salud.

Los payasos intervienen mucho en los hospitales y hacen que los niños se rían y se diviertan. Con eso ayudan en los tratamientos para curar a los enfermos.

Un último consejo, señorita y señoras. ¡Reíd mucho para que en el futuro no os salgan arrugas!

Nour Assi

9. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Aikin, H y Aikin, C: "Actividades artísticas en el aula de inglés" en Fonseca, M.C, (Ed.) (2002): *Inteligencias Múltiples: Múltiples Maneras de Enseñar Inglés*. Mergablum, Sevilla.

Alderman, M.K (1999): *Motivation for achievement. Possibilities for teaching and learning*. Mahwah, NJ Erlbaum.

Alonso Tapia, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid, Santillana.

Angoloti, C (1990): *Cómics, títeres y teatro de sombras: tres formas gráficas de contar historias*. Madrid, Ediciones de la Torre.

Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Arnold, J. y Fonseca, M.C. (2004): "Multiple Intelligence theory and brain – based learning", *International Journal of English Studies*, 4/1, páginas 119-136.

Brindley, G. (1989): *The Role of Needs Analysis in Adult ESL Programme Design* en Johnson, R. K. (ed.), *The second language curriculum*. Cambridge, Cambridge University Press, 63-78.

Brophy, J.E (1998): *Motivating Students to Learn* en Dörnyei, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.

Brown, H.D (1991): *Breaking the Language Barrier*. Yarmouth, Maine, Intercultural Press.

- (1994), *Teaching by Principles: Interactive Language Teaching Methodology*. Nueva York, Prentice Hall Regents.

Chambers, G.N *Motivating Language Learners*. En Dörnyei, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.

Chastain, K. (1988): *Developing Second Language Skills. Theory and Practice*. San Diego. Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

Chomsky, N. (1988): *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.

Christison, M.A. (1997): *Emotional intelligence and second language teaching*. TESOL Matters.

Clynes, M. (1982): *Music, Mind and Brain: The Neuropsychology of Music* y *Music: Physician for Times to Come* en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Crookes, G. y Schmidt, R.W. (1991): "Motivation: Reopening the Research Agenda." *Language Learning* 41, 469-512 en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Csikszentmihalyi, M. (1990): *Flow. The Psychology of Optimal Experience*, Nueva Cork, Harper Perennial (trad. esp *Fluir: una psicología de la felicidad*, Círculo de Lectores, Barcelona).

Damasio, A. (1994): *Descartes'Error: Emotion, Reason and the Human Brain*, Nueva York, Avon (trad. esp., 1996, *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*, Barcelona, Crítica).

Deci, E. y Ryan, R.M (2000): "The what and why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behaviour." *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.

Deci, E. y Ryan, R.M (Eds) (2002): *Handbook of self-determination research*. Rochester, The University of Rochester Press.

Deci, E.L y Ryan, R.M (1992): "The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement" en A.K. Boggiano y T.S.Pittman (eds), *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*. Cambridge, MA: CU Press.

Deci, E.L., Kasser, T. y Ryan, R.M (1997): "Self- determined teaching: opportunities and obstacles. En J.L. Bess (Ed), *Teaching well and liking it. Motivating faculty to teach effectively*. Londres, Johns Hopkins UP.

Dörnyei, Z & Schmidt, R (Eds.) (2001): *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, University of Hawaii Press.

Dörnyei, Z (1994): "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *Modern Language Journal*, 78, 273-284.

Dörnyei, Z, Ehrman, M. (1998): *Interpersonal Dynamics in second language education, the visible and invisible classroom*. California, Sage Publications.

Dörnyei, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.

Doughty, C.J. and Long, M.H. (2004): *Handbook of second language acquisition*. Oxford, Blackwell Publishers. Capítulo 1 "the Scope of Inquiry and Goals of SLA" de Doughty, Catherine y Long, Michael y capítulo 18 "Individual Differences in Second Language Learning" de Dörnyei, Z y Skehan, P.

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

Ehrman M. y Oxford. R (1990): "Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting", *Modern Language Journal*, 74, 3, 311-327.

Ehrman, M (1996): *Understanding Second Language Learning Difficulties: Looking Beneath the Surface*, Thousand oaks, California, Sage.

Ellis, G., Brewster, J. (1991): *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Penguin Longman.

Feuerstein,R., Klein,P.S., y Tannenbaum,J. (1991): *Mediated Learning Experience: Theoretical, Psychological and Learning Implications*. Londres, Freund.

Fogarty, R. (1994): *The Mindful School. How to Teach for Metacognitive Reflection* en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University

Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Fonseca Mora, M.C. (Ed.) (2002): *Inteligencias múltiples; Múltiples formas de enseñar inglés*. Sevilla, Mergablum.

García Santa-Cecilia, A. (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid, Arco Libros.

Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, Basic Books.

- (1993) *Frames of the Mind: The Theory of Multiple Intelligences* 10th Anniversary Edition. Nueva York, Basic Books.
- (1999) *Intelligence Reframed Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York, Basic Books.
- (2001) *An Education for the Future: the Foundation of Science and Values. Royal Symposium Queen Beatrix Amsterdam*.

Gardner, R.C (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*, Londres, Edward Arnold.

Gardner, R.C. y W. Lambert. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts, Newbury House.

Gardner, R.C y P.D. MacIntyre. (1993): "On the measurement of affective variables in second language learning", *Language Learning*, 43, 157-194.

Garner, R.C., Tremblay, P.F y Masgoret, A. (1997): "Towards a Full Model of Second Language Learning: an Empirical Investigation", *Modern Language Journal*, 81:344-362.

Garrido, I. y Pérez, M (1996): *Psicología de la Motivación*, Madrid, Síntesis.

Giles, H y Byrne J.L. (1982): "An intergroup approach to second language acquisition", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, 17-40.

Goleman, D (1995): *Inteligencia emocional*, Traducción de David González Raga y Fernando Moro, 63ª edición, Barcelona, Editorial Cairós 2006.

González, F, A (2005): *Motivación Académica*, Ediciones Pirámide, Madrid.

Hannaford, C. (1995): *Smart moves: Why learning is not all in your head*. Arlington, Great Ocean Publishers.

Hadfield, J. (1992): *Classroom Dynamics* en Dörnyei, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.

Heiss, R (2004), *Feng Shui for the Classroom: 101 Easy-to-Use Ideas*. Zephyr Press, Chicago.

Heron, J. (1989): *The Facilitator's Handbook*. Londres, Kogan Page.

Hilgard, E (1963): "Motivation in learning theory", en S.Koch (Ed.), *Psychology: A Study of Science*, vol.5. Nueva York, McGraw – Hill Book Company.

Hansen, G (1999): "Aprender con el corazón: la perspectiva de Lozanov" en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Houston, J. (1982): *The Possible Human* en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Keirse, D y Bates, M (1984): *Please Understand Me: Character and Temperament Types*. Del Mar, California, Prometheus Nemesis.

Keller, D (2004): *Feng Shui for the Classroom*. Andrews McMeel Publishing

Le Doux, J. (1996): *The Emotional Brain*. Nueva York, Simon & Schuster (trad. esp., 1999, *El cerebro emocional*, Barcelona, Planeta/Ariel)

Lehmann, D. (1988): "Music in Suggestopedia" en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Long, S., Winograd P.A, & Bridge C.A. (1989): "The effect of reader and text characteristics on reports of imagery during and after reading". *Reading Research Quarterly* en Arnold, J. y Fonseca, M.C. (2004): "Multiple Intelligence theory and brain – based learning". *International Journal of English Studies*, 4/1, páginas 119-136.

Lorenzo Bergillos, F.J (2004): "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE" en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.

Lorenzo, F (2006): *Motivación y segundas lenguas*. Madrid, Arco libros.

Lozanov, G (1979): *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*, Nueva York, Gordon & Breach.

Majoy, P. (1993): *Doorways to Learning*, Tucson, Arkansas, Zepher Press.

Marks, D. (1973): "Visual imagery differences in the recall of pictures, *British Journal of Psychology* en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Miller, J. (1981): *The Compassionate Teacher* en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Murdock, M. (1987): *Spinning Inward* en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Neville, B. (1989): *Educating Psyche: Emotion, Imagination and the Unconscious in Learning* en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Paris, S y Turner, J (1994): *Situated motivation* en P.Pintrich, D.Brown y C.Weinstein (eds), *Student motivation, cognition and learning. Essays in honour of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale, NJ:Erlbaum.

Pastor Cesteros, S (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante, Universidad de Alicante.

Pine, G.J. y Boy, A.V (1977): *Learned Centred Teaching: A Humanistic View*, Denver, Colorado, Love Publishing.

Prahbu, N.S (1990): "There is no best method, why?" *TESO Quaterly*, 24, 2:161-176.

Pintrich, P.R. y Schunk, D.L (1996): *Motivation in Education. Theory, Research and Application*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.

Raffini, J.P. (1996): *150 Ways to Increase Intrinsic Motivation in the Classroom* en Dörney, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.

Reid, D (1989): *El Tao de la salud, el sexo y la larga vida*, Barcelona, Ediciones Urano.

Reid, J (1999): "Affect in the classroom: problems, politics, and pragmatics" en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Richards, J and Rodgers, T. (2001): *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

Rodari, G (1972): *Gramática Della Fantasia*. Turín, Giulio Einaudi Editore s.p.a.

Rogers, C. (1975): "Bringing together ideas and feelings in learning" en Read.D & Simon.S (Eds) *Humanistic education sourcebook* (pp 40-41), Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I (Dir.). (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.

Sánchez Quintana, N y Clark, D (1995): *Destrezas integradas: las cuatro destrezas*. Madrid, SM.

Sadoski, M., Goetz E.T., & Ávila, E. (1995): "Concreteness effects on text recall: Dual coding or context availability?" *Reading Research Quarterly* en Arnold, J. y Fonseca, M.C. (2004): "Multiple Intelligence theory and brain - based learning". *International Journal of English Studies*, 4/1, páginas 119-136.

Scheidecker, D y Freeman, W (1999): *Bringing out the Best in Students: How Legendary Teachers Motivate Kids*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press.

Schumann, J.H (1978): "The acculturation model for second language acquisition", en R. Gingras (ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Arlington, VA, Centre for Applied Linguistics.

Schumann, J.H. (1997): *The Neurobiology of Affect in Language*, Boston, Blackwell.

Smith, Mark K. (2002, 2008): 'Howard Gardner and multiple intelligences', *the encyclopaedia of informal education*. <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>.

Stanley, C (1999): "Aprender a pensar, sentir y enseñar de forma reflexiva" en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Springer, S.P y Deutsch, G. (1985): *Cerebro izquierdo, cerebro derecho*. Barcelona, Gedisa.

Stevick, E. W. (1980): *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Massachusetts, Newbury House.

- (1986), *Images and Options in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

Suzuki, D.T & Fromm, E (1985): *Budismo Zen y Psicoanálisis*. México, Fondo de Cultura Económica.

Tomlinson, B (Ed.) (1998): *Material development in language teaching* en Arnold, J. y Fonseca, M.C. (2004): "Multiple Intelligence theory and brain – based learning". *International Journal of English Studies*, 4/1, páginas 119-136.

Vallerand, R.J. (1997): *Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*. En M.P. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol.29). Nueva York, Academic Press.

Vigotskii, L.S (1930): *La imaginación y el Arte en la Infancia*. México, Distribuciones Fontamara.

Waltz, G y J. Bleuer (1992): *Students' Self- Esteem: A Vital Element of School Success*, Ann Arbor, Michigan, Counseling and Personnel Services.

Weiner, B (1992): "Motivation", *Encyclopedia of Educational Research*, 6 ed., vol.3, Nueva York, Macmillan, págs.860-865.

Williams, M y Burden, R.L (1997): *Psychology for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press (trad.esp, 1999, *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press).

EN INTERNET:

Sobre el Feng Shui:

<http://www.teacherfengshui.com>

<http://www.fengshuicrazy.com/interior-design-tips/classroom-feng-shui-tips.php>

<http://www.aquarius-atlanta.com/sarticles/fengshui.html>

Sobre la teoría de las inteligencias múltiples:

<http://www.hlomag.co.uk/jul02/teach.htm>

<http://surfaquarium.com/mi/profiles/index.htm>

[http://www.uam.es/departamentos/medicina/psiquiatria/psicomed/psicologia/descargas/Superdotados%20\(D\)/metodovisuoespacial.htm](http://www.uam.es/departamentos/medicina/psiquiatria/psicomed/psicologia/descargas/Superdotados%20(D)/metodovisuoespacial.htm)

Sobre los cuentos:

http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/cuentos_concha.pdf

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/septiembre_02/04092002.htm

Sobre el diario de clase:

<http://42explore.com/journal.htm>

<http://www.csudh.edu/dearhabermas/lrngevid.htm#journal>

http://www.tooter4kids.com/journal_writing.htm

<http://712educators.about.com/cs/writingresources/a/journals.htm>

Sobre la revista de clase:

http://www.santillanaele.com/web/ficheros/muestras/splengua/lengua_viva_1_libro_del_alumno_proyecto_III.pdf

<http://literacy.kent.edu/Oasis/Pubs/0300-5.htm>

http://www.educationoasis.com/curriculum/LP/LA/creating_classroom_magazine.htm

Sobre diversos contenidos tratados en esta memoria:

Aikin, H. *Títeres en el aula de inglés:*

<http://www.naque.es/revista/articulos/rev%206.pdf>

Cervantes Gómez, L: *Distintos tipos de inteligencia*, Facultad de Ciencias Físico Matemáticas, Universidad Autónoma de Puebla:

http://www.cienciasaplicadas.buap.mx/convocatoria/memorias_2005/042.pdf

Fonseca Mora, M.C (2007): *Múltiples formas de enseñar español*. En didactired

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_07/05022007a.htm

Fonseca Mora, M.C. (ed.) (2002): *Inteligencias múltiples; Múltiples formas de enseñar inglés*. Sevilla. Mergablum. Varios ejercicios prácticos para realizar actividades en las que se trabajan las inteligencias múltiples:

<http://www.hlomag.co.uk/jul02/teach.htm>

Fonseca Mora, M.C: *Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos del aprendizaje*, Universidad de Huelva:

http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/2MCFonseca.pdf

Hernández Belber, M. (1990): *La experiencia artística y el lado derecho del cerebro*, Departamento de didáctica de la Expresión Plástica, Universidad Complutense de Madrid.

<http://www.ucm.es/BUCEM/revistas/bba/11315598/articulos/ARIS9090110099A.PDF>