

Universidad Antonio de Nebrija
Experto en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
Didáctica del español como Lengua Extranjera

PROYECTO DE MEMORIA

Las estaciones de aprendizaje:

**Una aplicación directa de la enseñanza afectiva en el aula
de español como lengua extranjera**

Enero, 2006

Autora: Sonia Espiñeira Caderno

ÍNDICE

Agradecimientos.....	5
1. Introducción	6
2. Consideraciones preliminares: <i>El Aprendizaje en estaciones</i> , ¿podemos hablar de método?8	
2.1. El enfoque	10
2.1.1. La teoría de la lengua	10
2.1.2. La teoría sobre el aprendizaje.....	12
2.2. Procedimiento.....	14
3. Marco teórico: <i>El Aprendizaje en estaciones</i>	16
3.1. <i>El Aprendizaje en estaciones</i>	16
3.2. Las <i>estaciones</i> de aprendizaje: definición.....	16
3.3. Orígenes del <i>Aprendizaje en estaciones</i>	17
3.4. Fundamentos psicolingüísticos compartidos del <i>Aprendizaje en estaciones</i>	19
4. Elementos de un <i>circuito de aprendizaje</i>	22
4.1. Diseño de un <i>circuito de aprendizaje</i>	24
4.1.1. Los objetivos generales	24
4.1.2. El programa	25
4.1.3. Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza.....	26
4.1.4. Papel del alumno	27
4.1.5. Papel del profesor.....	28
4.1.6. Los materiales de enseñanza	29
5. El <i>Aprendizaje en estaciones</i> en la educación.....	31
6. El <i>Aprendizaje en estaciones</i> aplicado a la enseñanza de la lengua extranjera.....	33
6.1. Dimensión afectiva del <i>Aprendizaje en estaciones</i>	33
6.1.1. El desarrollo de la autonomía.....	34
6.1.2. La ansiedad.....	37
6.1.3. El factor motivación	38
6.1.4. La carga afectiva y vivencial.....	41
6.1.5. La memorización.....	41
6.1.6. El componente lúdico, la originalidad y el placer	43
6.1.7. La atención a los diferentes estilos de aprendizaje	44
6.1.8. La retroalimentación	46
6.1.9. El desafío.....	48

6.1.10. El entorno físico	48
7. El <i>Aprendizaje en estaciones</i> aplicado a los adultos	49
7.1. Características del alumno adulto	49
7.2. El <i>Aprendizaje en estaciones</i> aplicado a los adultos	52
8. Aplicación didáctica	53
8.1. Análisis del grupo meta.....	53
8.2. Dalí, ¿genio o sólo provocador?.....	55
8.3. La competencia sociocultural.....	56
8.4. ¿Por qué la elección de Dalí?	57
8.5. Proceso de planificación y preparación de las <i>estaciones</i>	58
8.5.1. Búsqueda de información.....	58
8.5.2. El diseño de las actividades.....	59
8.5.3. Diseño externo.....	60
8.5.4. Las instrucciones	60
8.5.5. Disposición física de las <i>estaciones</i>	61
8.6. Objetivos y contenidos del <i>circuito</i> : “Dalí, ¿genio o sólo provocador?”	62
8.7. Descripción y justificación de las diez <i>estaciones</i> del <i>circuito</i> : “Dalí, ¿genio o sólo provocador?”	64
8.7.1. <i>Estación 1</i> : La biografía de Dalí	64
8.7.2. <i>Estación 2</i> : Dalí en cifras	65
8.7.3. <i>Estación 3</i> : Dominó de símbolos.	65
8.7.4. <i>Estación 4</i> : Interpretar dos cuadros	66
8.7.5. <i>Estación 5</i> : Objetos surrealistas	66
8.7.6. <i>Estación 6</i> : Un puzzle	67
8.7.7. <i>Estación 7</i> : El cadáver exquisito	67
8.7.8. <i>Estación 8</i> (<i>estación</i> de “descanso”): Un collage surrealista	67
8.7.9. <i>Estación 9</i> : “Un perro andaluz”	68
8.7.10. <i>Estación 10</i> : Intercambio de opiniones: consecución del objetivo final y resolución del test cero.....	68
8.8. Guión del alumno de la aplicación didáctica llevada a cabo para esta memoria	69
8.8.1. Documentos situados en la <i>estación 0</i> o <i>estación central</i> : Instrucciones generales	69
8.8.2. <i>Hoja de control general</i>	70
8.8.3. <i>Hoja de autocontrol</i> , que acompaña al alumno durante el recorrido	71

8.8.4. <i>Test cero</i>	73
8.8.5. <i>Estación 1: La biografía de Dalí: Hoja de instrucciones</i>	74
8.8.5.1. <i>Hoja de soluciones</i>	75
8.8.6. <i>Estación 2: Dalí en cifras: Hoja de instrucciones</i>	77
8.8.6.1. <i>Hoja de trabajo</i>	78
8.8.6.1. <i>Hoja de soluciones</i>	79
8.8.7. <i>Estación 3: Símbolos y elementos de la obra daliniana: el juego del dominó: Hoja de instrucciones</i>	80
8.8.7.1. Fichas del dominó	81
8.8.8. <i>Estación 4: Interpretando dos de sus cuadros: Hoja de instrucciones</i>	84
8.8.8.1. Fichas de trabajo.....	85
8.8.8.2. Láminas	91
8.8.9. <i>Estación 5: Objetos surrealistas: hoja de instrucciones y de trabajo.</i>	92
8.8.10. <i>Estación 6: Puzzle de uno de sus cuadros: Hoja de instrucciones y de trabajo</i> ..	94
8.8.11. <i>Estación 7: El juego del cadáver exquisito: hoja de instrucciones</i>	96
8.8.12. <i>Estación 8: Un collage surrealista: hoja de instrucciones</i>	97
8.8.13. <i>Estación 9: “Un perro andaluz”: Hoja de instrucciones</i>	98
8.8.13.1. <i>Hoja de trabajo</i>	99
8.8.13.2. <i>Hoja de soluciones</i>	100
8.8.14. <i>Estación final: Debate en pleno: Hoja de citas</i>	101
8.9. La evaluación	103
8.10. Resultados	103
8.11. Aspectos positivos del trabajo en <i>estaciones</i>	104
8.12. Aspectos negativos del trabajo en <i>estaciones</i>	106
9. Conclusiones	107
10. Anexos.....	109
10.1. Cuestionarios para profesores, como herramienta de valoración del <i>Aprendizaje en estaciones</i>	109
10.2. Cuestionario para alumnos, con el objeto de valorar su trabajo en el <i>circuito</i> : “Dalí, ¿genio o sólo provocador?”	112
11. Glosario	115
12. Bibliografía.....	117

Agradecimientos

Nos gustaría dar nuestro agradecimiento por su inestimable colaboración y apoyo en todo momento, a todo el Instituto Cervantes de Varsovia, tanto a sus trabajadores, como en especial, a los cargos directivos, y en concreto, a su Jefe de Estudios, doña Raquel Romero Guillemas. Sin sus aportaciones no hubiera sido posible la consecución de este trabajo. En este sentido, tampoco podemos olvidar a los alumnos con los que se llevó a cabo la aplicación didáctica de esta memoria.

Además, quisiéramos también hacer llegar nuestro agradecimiento a la tutora de esta memoria: Leylanis Gamboa Belisario, por su paciencia, disposición constante, sugerencias y por su valiosa aportación de conocimientos.

Muchísimas gracias a todos.

1. Introducción

El objetivo principal de esta memoria es presentar el método del *Aprendizaje en estaciones*¹ como una herramienta a disposición del profesor, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera con alumnos adultos. Se trata de un método pedagógico, no específico de la enseñanza de lenguas, pero trasladable a ella, que se basa en una teoría de aprendizaje, pero que carece de una teoría de la lengua, lo que nos impide hablar de método específico para la enseñanza de lenguas. A partir de este punto se definen los objetivos que se pretenden alcanzar en este trabajo de memoria:

En primer lugar definiremos el objeto de estudio, algo que se hace absolutamente imprescindible, ya que en el mundo del español como lengua extranjera podemos decir que muy pocos son los que se han ocupado de este tema. Por esta razón se considera que es un tema ajeno y desconocido en este campo, y de ahí el valor de investigarlo.

Una vez que tengamos una idea más o menos clara del objeto de estudio, pasaremos a uno de los objetivos centrales de esta memoria. Se trata de analizar y justificar las razones que nos llevan a designar el *Aprendizaje en estaciones* como un método pedagógico no específico de la enseñanza de lenguas. En este sentido, analizaremos sus componentes, tanto los que presenta de una forma definida como aquellos que le faltan y que pudieran resultar necesarios para su aplicación al campo de la enseñanza del español como lengua extranjera.

A continuación, ofreceremos una panorámica general del marco teórico en el que se sitúa el *Aprendizaje en estaciones*, sus orígenes y fundamentos psicolingüísticos compartidos con otros métodos, ya que no podemos hablar de fundamentos propios.

En este trabajo describiremos la situación actual del *Aprendizaje en estaciones* en la escuela primaria alemana y, posteriormente, su aplicación concreta al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. En este punto nos centraremos en la dimensión afectiva del *Aprendizaje en estaciones* y haremos una exposición detallada de cómo con este método podemos enriquecer nuestro aprendizaje, utilizando los sentidos y las emociones, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje que conviven en un aula y desarrollando uno de sus pilares: la concienciación del alumno sobre la importancia de la autonomía del aprendizaje,

^{1 1} En este trabajo vamos a hacer uso de cursivas para referirnos a la terminología específica del *Aprendizaje en estaciones*. Todos los términos que aparezcan así marcados podrán consultarse en el glosario que figura en el capítulo 11.

para que la desarrolle y, de este modo, disponga de una herramienta didáctica más con la que enfrentarse al reto de aprender.

Antes de pasar a otro de los objetivos prioritarios de esta memoria, la aplicación didáctica concreta en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera con alumnos adultos, haremos una pequeña descripción de cuáles son las características específicas del alumnado con el que se llevó a cabo la aplicación didáctica.

Consideramos que esta reflexión se hace imprescindible si queremos dar muestras de cómo se puede hacer uso e integrar este método en nuestra actividad docente, siendo conscientes de la dificultad que ello puede conllevar, debido a todas esas variables que caracterizan al alumno adulto. En este sentido, hay que recordar que existen numerosas muestras de la aplicación del *Aprendizaje en estaciones* en la escuela primaria y secundaria alemana, pero no así en la enseñanza no obligatoria con alumnos adultos, hecho que exige un estudio previo de las diferencias entre estos dos tipos de alumnado, para poder llegar a diferentes conclusiones respecto a la posibilidad de aplicación didáctica del *Aprendizaje en estaciones* en el campo del español como lengua extranjera con alumnos adultos.

Como último objetivo de esta memoria, diseñaremos un *circuito de aprendizaje* concreto que pondremos en práctica e integraremos en varios cursos de nivel avanzado C1 del Instituto Cervantes de Varsovia. Evaluaremos los resultados a través de encuestas a los alumnos y de nuestras observaciones en el aula. Antes de esta puesta en práctica, analizaremos cuáles son las creencias y experiencias de aprendizaje del alumnado polaco, para así poder ver qué efecto produce romper con las mismas a través de una dinámica totalmente diferente y a la que no están acostumbrados.

A partir de estas observaciones, intentaremos llegar a una serie de conclusiones que nos permitan mostrar los aspectos positivos y negativos de la incorporación de esta herramienta a la enseñanza del español como lengua extranjera con adultos. Con ello alcanzaremos otro de los grandes objetivos de este trabajo: probar los procedimientos y reflexionar sobre los resultados, para poder afirmar o desechar la idea de que el *Aprendizaje en estaciones* puede constituir una herramienta a disposición del profesor de español como lengua extranjera que trabaja con adultos, intentando mostrar lo beneficioso de su incorporación a la enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera, sin olvidar las dificultades que dicho método conlleva.

2. Consideraciones preliminares: *El Aprendizaje en estaciones*, ¿podemos hablar de método?

Hablar de *método* es hablar de algo muy complejo y a lo largo de la historia hemos podido comprobar la ausencia de homogeneidad de criterios a la hora de definirlo. Las múltiples propuestas al respecto van desde autores como Richards y Rogers (1998: 42), que hablan de tres componentes de un método, *enfoque, diseño y procedimiento*, hasta Nunan (1988: 77), que reduce el concepto de *método* a las actividades o técnicas de que nos valemos en la práctica, ya que éstas, en definitiva, se diseñan y elaboran en razón de lo que queremos lograr y de las bases de partida (teoría) sobre las que nos apoyamos.

Aquilino Sánchez, en su artículo sobre “Metodología: conceptos y fundamentos”, que aparece en Sánchez y Santos (2004: 665), reduce en un primer momento el término de método a “camino sistemático y ordenado de hacer algo o como el conjunto de técnicas o ejercicios que definen ese camino o manera de actuar”. Estamos ante definiciones que ponen el énfasis en la manera de hacer las cosas y en los procedimientos a través de los cuales se concreta la acción y, desde este punto de vista, podemos otorgar al *Aprendizaje en estaciones* el calificativo de método sin ningún género de duda, ya que presenta unos procedimientos reglamentados y basados en una teoría de aprendizaje general.

No obstante, lo que nos interesa en este trabajo de memoria es ver si podemos aplicar el *Aprendizaje en estaciones* a la enseñanza del español como lengua extranjera. Para ello, hemos de acudir una vez más a Aquilino Sánchez (1993: 8), que habla de tres ejes sobre los que se vertebra un método específico de la enseñanza de lenguas:

la naturaleza y características de la lengua objeto de la enseñanza, junto con las creencias y convicciones respecto a ella; las características de los objetivos que pretenden alcanzarse y los instrumentos, medios o técnicas de los que nos valdremos para alcanzar tales objetivos.

Siguiendo los criterios de este autor, tenemos que decir que *el Aprendizaje en estaciones* no es un método específico de la enseñanza de lenguas por las siguientes razones, sobre las que profundizaremos más a lo largo del desarrollo de este trabajo:

- Sobre el primer eje, el componente de los principios y creencias subyacentes, habría que comentar que *el Aprendizaje en estaciones* se puede aplicar a la enseñanza de

cualquier tipo de materia o asignatura, por lo que tendríamos que hablar de un método pedagógico no específico de la enseñanza de lenguas, que no incluye ninguna base teórica sobre la naturaleza y características de la lengua, por no tratarse de su objeto específico de enseñanza. Tampoco conlleva una serie de creencias y convicciones respecto a ella, es decir, carece de una teoría psicolingüística.

- En lo que se refiere al segundo eje, el componente del contenido y los objetivos que fluyen de las creencias y principios anteriores y que se asientan en ellos, tenemos que decir que en *el Aprendizaje en estaciones* en ningún momento se especifica de forma clara y precisa cuáles son los elementos que constituyen el objeto de la enseñanza y del aprendizaje. En ningún punto se trata cuál ha de ser la selección y estructuración de los elementos del código lingüístico (morfología, sintaxis, vocabulario, sistema gráfico, sistema de sonidos, gramática, nociones-funciones comunicativas). Al igual que tampoco se incluye una selección y estructuración de los elementos pragmáticos (sociolingüísticos, psicolingüísticos, contextuales, etc.).
- Cuando hablamos del tercer eje, el componente de las actividades mediante las cuales el contenido seleccionado se lleva a la práctica, *el Aprendizaje en estaciones* presenta unos procedimientos claros relativos a la pedagogía (Bauer, 1997: 157-160), como son los roles de profesor y alumnos y el diseño de las actividades; relativos a la psicología, como son los elementos motivadores generales y específicos, la interacción y la adaptación a los intereses de los alumnos y relativos a la planificación y gestión de las actividades en el aula, como son la distribución, duración, cantidad, etc. Enmarcado en este eje, tenemos que decir que *el Aprendizaje en estaciones* carece de unos procedimientos relativos al contexto pragmático y sociológico específico, ya que como veremos más adelante este método aparece en Alemania en el mundo de la enseñanza primaria y secundaria y, por tanto, tiene sólo en cuenta las características específicas de este contexto educativo. *El Aprendizaje en estaciones* parece tomar materiales ya existentes y los dinamiza según un patrón de trabajo preestablecido, olvidando que esos materiales resultan de la aplicación de criterios metodológicos previos y dependientes de una metodología determinada.

Si acudimos de nuevo a Richards y Rogers (1998: 43), podemos observar que en su conclusión sobre la definición de método se menciona que muy pocos métodos son explícitos respecto a las tres dimensiones (*enfoque, diseño y procedimientos*) y, a pesar de ello, reciben el nombre de método:

Los métodos pueden desarrollarse a partir de cualquiera de las tres categorías. Por ejemplo, se puede comenzar por una serie de procedimientos de enseñanza que parezcan tener éxito y después desarrollar un diseño y un enfoque teórico que expliquen o justifiquen tales procedimientos.

A este respecto, avisan de la resistencia de algunos profesionales de la enseñanza a llamar método a estas propuestas. Aún siendo conscientes de la dificultad que entraña esta cuestión, vamos a intentar en esta memoria hacer explícitas cada una de las dimensiones necesarias para poder hablar de método específico de la enseñanza de lenguas: el *Aprendizaje en estaciones*.

2.1. El enfoque

Siguiendo a Anthony (1963: 63-64), citado por Richards y Rodgers (1998: 28-29):

Un enfoque es un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje. Un enfoque es axiomático. Describe la naturaleza de la materia que se enseña.

Desde este punto de vista, el *Aprendizaje en estaciones* no es un enfoque específico de la enseñanza de la lengua, porque aunque presenta una serie de principios generales respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje, en ningún momento describe la naturaleza de la lengua, que sería la materia a enseñar si queremos aplicar este método a la enseñanza del español como lengua extranjera.

2.1.1. La teoría de la lengua

En lo que se refiere a la teoría de la lengua que subyace a este método, tenemos que repetir que no hay ninguna, puesto que como ya hemos mencionado, se trata de un método no específico de la enseñanza de lenguas.

Dos de los autores que más se han ocupado del tema, como son Roland Bauer (1997) o Kathrin Sommerfeldt (2003), no se han aventurado a adjudicarle una teoría de la lengua concreta, y es por ello que nos encontramos con *circuitos*, en los que el diseño de las actividades se corresponden bien con un punto de vista estructural, que considera la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado, o bien con un punto de vista funcional, que parte de la visión de la lengua como un vehículo para la expresión de un significado funcional. Por un lado, se hace hincapié en el

conocimiento de los elementos del sistema y, por otro, en la dimensión semántica y comunicativa, organizando los contenidos de la enseñanza mediante categorías de significado y función.

En este subepígrafe pretendíamos asociar el *Aprendizaje en estaciones* con una teoría de la lengua, para poder hablar de método específico de la enseñanza de lenguas: el *Aprendizaje en estaciones*. El estudio de la historia de la enseñanza de idiomas demuestra que el nacimiento de los distintos métodos ha tenido, entre otras fuentes, una de especial importancia: la teoría lingüística vigente en cada época e imperante en los centros académicos. En la actualidad, podemos decir que la pragmática y su teoría interactiva de la lengua dominan el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta teoría considera la lengua como un vehículo para el desarrollo de relaciones personales y la realización de transacciones de tipo social entre individuos. El contenido de esta enseñanza puede especificarse y organizarse a partir de modelos de intercambio e interacción, o bien pueden ser los propios alumnos quienes los especifiquen a partir de sus indicaciones.

Dentro de los modelos interaccionistas, cabría mencionar a Ellis (1994), citado por Baralo (1999: 66), que describe el ambiente más adecuado para que se facilite el proceso de adquisición de una lengua extranjera:

el aprendiente ha de percibir la necesidad de comunicarse en la lengua meta, disponer de una buena cantidad de *input*, conocer el tema de la conversación, tener en cuenta el aquí y el ahora del contexto, tener la oportunidad de interactuar de forma desinhibida y estar expuesto a diferentes funciones comunicativas.

Según esta descripción podemos basarnos en todas estas condiciones citadas y adoptarlas para el *Aprendizaje en estaciones* para que, de esta forma, el profesor las tenga en cuenta a la hora de diseñar los materiales que aparecen en las diferentes *estaciones*.

No obstante, y después de todo lo hasta aquí expuesto, nos gustaría volver a citar a Aquilino Sánchez (Sánchez y Santos 2004: 672), que resalta la idea de que:

el profesor tenderá a enseñar una lengua según el concepto que tenga de ella. Si su visión del sistema lingüístico está centrada en el logro de la corrección gramatical, tal cual se describe en la tradición prescriptivista, no cabe duda de que ello influirá de manera decisiva sobre lo que enseñará a sus alumnos. Si, por el contrario, su visión o percepción del sistema lingüístico pone el énfasis en la capacidad comunicativa de aquél, el componente formal y gramatical pasará a un segundo plano, recibiendo la importancia que merece como *mediador* en el proceso comunicativo, sin que en ningún momento constituya por sí mismo el objetivo terminal de la docencia.

Según esta afirmación, tenemos que decir que el *Aprendizaje en estaciones*, al no presentar una teoría subyacente clara de la naturaleza de la lengua, da total libertad al profesor para que diseñe las actividades según sus creencias al respecto, confiando en sus habilidades, capacidades y formación pedagógica. A partir de esta afirmación podríamos cerrar este subepígrafe con la conclusión de que no necesitamos adjudicarle al *Aprendizaje en estaciones* una teoría de la lengua para poder asimilarlo a un método específico de la enseñanza de lenguas, sino tan sólo confiar en el docente profesional que diseñará las actividades a disposición del alumno en las diferentes *estaciones*, en base al objetivo final planteado al término del recorrido, que como veremos posteriormente puede ser de muy diversos tipos (gramatical, nocio-funcional, interaccional, contenidos históricos, económicos, culturales, etc.).

2.1.2. La teoría sobre el aprendizaje

El *Aprendizaje en estaciones* es un ejemplo de una teoría de aprendizaje sobre la que se ha construido un método. Estamos ante una teoría que trata tanto las condiciones en las que se produce el aprendizaje como el proceso. Por esta razón, incide en la naturaleza del entorno físico y humano y en una serie de presupuestos teóricos aplicables a la enseñanza de cualquier materia. El *Aprendizaje en estaciones* asume ciertos presupuestos teóricos provenientes de la psicología, neurobiología y pedagogía (Bauer, 1997: 57). El alumno recibe una atención prioritaria, ya que el objetivo último que se persigue aplicando este método es que el alumno aprenda. Este método tiene su razón de ser en la medida en que propicia un aprendizaje más eficaz, en términos de cantidad, calidad y tiempo.

Presentamos, a continuación, una lista de estos presupuestos que aclaran algunos de los puntos mencionados y que se irán comprendiendo según se avance en la lectura de esta memoria. Dichos presupuestos teóricos son los siguientes (Bauer, 1997):

- Cada alumno aprende de diferente forma (escuchando, viendo, tocando, leyendo, repitiendo, etc.). En las *estaciones* ha de haber oportunidades de aprender acerca del mismo tema, procesando la información por diferentes canales de percepción. Nos encontramos, por tanto, ante la disposición de actividades en las diferentes *estaciones*, cuyo diseño ha de tener en cuenta, ante todo, la atención a los diferentes estilos de aprendizaje.
- Cada alumno es responsable de su aprendizaje. El profesor es un guía y apoyo, pero lo que cada persona investiga, hace y dice durante la clase es responsabilidad individual.
- Existe la libertad de que cada alumno trabaje a su propio ritmo, que se exprese en la forma con la que se sienta cómodo. Con esto se espera que los estudiantes tengan la confianza de

expresarse y participar abiertamente, siempre considerando el sentido común y el respeto a los demás.

- Otro aspecto que se promueve es el de que cada alumno utilice el material que necesite conforme lo requiera. Los estudiantes tienen que entender que tener libertad implica ser responsable de esa libertad.

- La colaboración entre los alumnos es muy importante. El poder intercambiar puntos de vista y trabajar conjuntamente nos permite aprender de los demás, conocernos mejor y valorar a otros. Todos somos mejores para algunas cosas que para otras. Al trabajar en *estaciones* se trata de que cada quien descubra sus puntos fuertes y los de los demás.

- Otro principio fundamental del trabajo en *estaciones* es la transformación del espacio físico de la clase. El alumno se mueve libremente por el aula y se dirige a la estación en la que decida trabajar. Se trata de “romper” con el espacio al que están acostumbrados, por regla general, rígido e inamovible.

- Las interacciones que se produzcan entre los participantes han de ser significativas y en esta premisa ha de basarse el diseño de las tareas dispuestas en las *estaciones*. No obstante, una actividad que esté diseñada para fomentar este tipo de interacción no garantiza, por sí misma, que sea utilizada para conseguir esa finalidad.

- Por último, añadir la dimensión afectiva en la que se basa el *Aprendizaje en estaciones*. Factores como la motivación, la falta de ansiedad, la autoestima o la falta de estrés constituyen las consecuencias directas de los procedimientos que veremos más adelante.

Si reflexionamos sobre todos estos presupuestos teóricos relativos al aprendizaje en los que se basa el *Aprendizaje en estaciones*, podemos llegar a la conclusión de que éste constituye un modelo de gestión. Aquilino Sánchez (Sánchez y Santos, 2004: 674) resalta la importancia del término *gestión* aplicado a la enseñanza:

[...] en una clase también deben gestionarse bien los tiempos (quién habla, cuándo, cuánto y cómo), la interacción de los alumnos con el profesor o entre sí, el trabajo en grupos, las prácticas, la relación entre explicaciones teóricas y capacidad de asimilación por parte de los alumnos, la conveniencia o no de que las clases sean de una extensión determinada, la administración de los gestos, la introducción de momentos que puedan relajar a los discentes, la administración de actividades motivadoras frente a las más estrictamente fundamentadas en el contenido que se enseña, etc.

El *Aprendizaje en estaciones* constituye, desde este punto de vista, un modelo pautado de gestión, en el que todos estos elementos aparecen descritos para llegar al fin último que se

persigue: la optimización del aprendizaje.

2.2. Procedimiento

El procedimiento según el cual discurre una clase *en estaciones* constituye uno de los aspectos más importantes de este tipo de enseñanza. Para poder entender este procedimiento, hemos de recordar los elementos que configuran un *circuito de aprendizaje* y que aparecen mencionados en el subepígrafe 3.2. de esta memoria.

Todo se organiza en torno a un *circuito de aprendizaje*, cuya idea, como veremos más adelante, se inspiró en los circuitos deportivos de entrenamiento. A partir de esta idea, podemos relacionar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un entrenamiento para conseguir alcanzar una meta: ser competentes desde un punto de vista lingüístico y comunicativo en el tema propuesto. Dicho procedimiento se lleva a cabo de la siguiente manera:

1. El profesor debe dejar que los alumnos decidan el tema para asegurar factores afectivos importantes, como serían el interés y la motivación. En ocasiones resulta difícil llegar a un consenso, por lo que ha de ser el profesor el que tome la decisión final y determine el tópico y, en consecuencia, el objetivo de todo el trabajo en las *estaciones*. Un *circuito* se puede ajustar a cualquier tema, sea gramatical o de cultura, política, economía, sobre una película o un libro, etc. Puede haber un tema común a todas las *estaciones*, que se trabajará desde diferentes puntos de vista, atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje (haciendo uso de diferentes soportes) o bien, temas independientes unos de otros, pero siempre bajo un hilo conductor que puede o debe ser el objetivo final del *circuito*.
2. El profesor diseña las *estaciones*: determina el número y el tipo de actividades que va a incluir en cada una de ellas, atendiendo a todos los principios que ya han sido mencionados en el subepígrafe 2.1.2. de esta memoria acerca de la teoría de aprendizaje, y sobre los cuales se basa el *Aprendizaje en estaciones*.
3. El profesor dispone las *estaciones* en el aula, las cuales han de cumplir los siguientes requisitos: han de estar marcadas de alguna forma para ayudar a la orientación: con colores, con símbolos, con carteles, con un póster a modo de mapa de *estaciones*; unas *estaciones* pueden ser obligatorias y otras optativas. Éstas últimas tendrán la función de atender a los diferentes ritmos de aprendizaje o al hecho de que una *estación* esté ocupada; las *estaciones* son, en general, rotativas, es decir, cuando los alumnos terminan una

actividad en una *estación* pasan a otra, tratando de cubrir un promedio de seis *estaciones* durante la sesión.

4. El profesor, durante el proceso, ha de llevar a cabo una atención simultánea y obligatoria tanto al proceso de aprendizaje como a la consecución del objetivo final.
5. Una vez tengamos las *estaciones* preparadas, se provee al alumno de una hoja de instrucciones u *hoja de ruta* y, si se quiere, el profesor puede dar las instrucciones de forma oral, para facilitar el proceso. Es recomendable hacerlo, sobre todo, la primera vez que se lleva un *circuito de aprendizaje* al aula. El profesor puede hacer un recorrido inicial por las *estaciones*, parándose en cada una de ellas y haciendo una breve explicación oral, antes de la cual podría remitir al alumno a su *hoja de instrucciones*. De esta forma nos estamos asegurando de que el alumno entiende las instrucciones y no va a tener ningún problema a la hora de ponerse a trabajar de manera independiente.
6. El profesor ha de promover el trabajo cooperativo y dejar que, a continuación, el alumno empiece por la *estación* que él decida, ya que se trata de una forma de trabajo abierta, en la que en lugar de dar contenidos, el alumno es el que se hace con esos contenidos.
7. Los alumnos se mueven por las *estaciones* siguiendo las instrucciones y realizando las tareas dispuestas en cada una de ellas.
8. El final viene dado de forma automática cuando todos los alumnos hayan pasado por todas las *estaciones* o bien hayan cubierto el mínimo estipulado por el profesor. Los alumnos pueden decidir que ya están preparados para la consecución del objetivo final y se puede llegar a interrumpir el proceso, siempre y cuando todos los alumnos estén de acuerdo.
9. La consecución del objetivo final constituye una forma de evaluación. Dicho objetivo puede ser de diferentes tipos: un producto final, como un póster, un trabajo escrito, un examen (oral o escrito), un cuestionario, un juego, una *estación* final plenaria, en la que se ha de discutir alguna cuestión planteada al inicio de la clase y que ha servido de guía y orientación, a la hora de enfrentarse a las diferentes tareas o actividades dispuestas en las *estaciones*. Este tipo de evaluación ha sido la planteada en la aplicación concreta de uno de los *circuitos* diseñados y puestos en práctica para esta memoria (véase el capítulo 8: *Aplicación didáctica*).

3. Marco teórico: *El Aprendizaje en estaciones*

3.1. *El Aprendizaje en estaciones*

El *Aprendizaje en estaciones* es un método pedagógico no específico de la enseñanza de lenguas, que surgió, tal y como lo conocemos hoy en día, en el verano de 1980 en una pequeña escuela primaria alemana llamada Schallenberg, situada en la ciudad de Aidlingen. Su autora, Iona Gnothla, llevó a cabo el primer *círculo de aprendizaje* disponiendo textos variados, auténticos y adaptados en diferentes *estaciones*, para animar a sus estudiantes a la lectura. En esta escuela, y gracias al apoyo de su director, Hans Mozer, se siguió trabajando en este método, aplicándolo en las diferentes asignaturas y llegando a excelentes resultados que hicieron posibles la publicación en la revista pedagógica alemana *PMP-Grundschule* (1988) de uno de los primeros artículos sobre el *Aprendizaje en estaciones*. En esta escuela trabajaban Roland Bauer y Uta Wallascheck, dos de los grandes promotores de esta forma de trabajo, tal y como nos lo describe el propio Bauer en su libro *Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen* (1997: 57-58).

Esta iniciativa fue acogida con gran interés por todos aquellos profesores alemanes de primaria y secundaria, cansados de que los modelos tradicionales de aprendizaje en el aula se basaran en un modelo de enseñanza magistral, en la cual el docente se situaba frente a los alumnos y éstos se sentaban en parejas, unos de espaldas a otros, ocupando siempre el mismo pupitre. Se trataba de modelos que alimentaban la competencia en vez de la cooperación y no prestaban ningún tipo de atención a los diferentes tipos y ritmos de aprendizaje que conviven en una clase.

Lo que define el *Aprendizaje en estaciones* es el uso sistemático y esmeradamente planificado de unos procedimientos docentes, basados en lo que a continuación pasamos a describir: *las estaciones de aprendizaje* (Bauer, 1997:59).

3.2. *Las estaciones de aprendizaje: definición*

La idea principal del *Aprendizaje en estaciones* consiste en que los estudiantes realicen una unidad didáctica completa o bien sólo una parte, repartida en diferentes *estaciones* de trabajo. Es decir, el profesor reparte todos los contenidos de una unidad en pequeños fragmentos, que quedan a disposición de los alumnos en las diferentes *estaciones*. En lugar de ir introduciendo el material de forma progresiva y gradual, el alumno encuentra a su disposición la oferta completa de actividades que conforman la unidad didáctica desde que

comienza la sesión.

Las *estaciones* son lugares físicos, en los que el estudiante se encuentra con una actividad determinada que ha de realizar, bien de forma individual, en pareja o en grupo. Se trata, por tanto, de una oferta de varias actividades que el estudiante ha de ir realizando según sus posibilidades, gustos e intereses.

El conjunto de todas las *estaciones* dispuestas en el aula puede tomar el nombre de *recorrido de aprendizaje* o *circuito de aprendizaje*. Estamos ante un “camino”, al final del cual el alumno tiene que haber creado su propio conocimiento a través de su trabajo. Se trata de alcanzar un determinado objetivo de aprendizaje, paso a paso o *estación* tras *estación*.

No todos los materiales se adaptan al nivel general de la clase sino que están pensados para abarcar todos los niveles que conviven en un grupo y, según este criterio, nos encontraremos con *estaciones* más complejas, para los alumnos más aventajados, y *estaciones* adecuadas al nivel, para la mayoría de los integrantes del grupo. Directamente relacionado con esta característica, podemos diferenciar entre dos tipos de *circuitos de aprendizaje*: *abiertos*, en los que coexisten *estaciones* de paso obligatorio con otras libres, y *cerrados*, en los que el alumno está “obligado” a pasar por todas las *estaciones*.

3.3. Orígenes del Aprendizaje en estaciones

El *Aprendizaje en estaciones* se desarrolló, tal y como lo conocemos hoy en día, en la escuela primaria alemana, como ya aparecía mencionado en el subepígrafe 3.1 de esta memoria. Los primeros defensores de este método se basaron en pedagogos reformadores de la enseñanza tradicional, como María Montessori, Peter Petersen, Hugo Gauding o Celestin Freinet, adoptando sus ideas y llevándolas a sus clases. Estos pedagogos daban gran importancia a cuatro aspectos principales de la enseñanza, en los que se basa la idea del *Aprendizaje en estaciones*: la creación de un espacio nuevo y motivador, la elaboración de materiales de autoaprendizaje, aprender con todos los sentidos y un cambio en la concepción de los papeles alumno-profesor, (Bauer, 1997: 62-63). Sobre estos cuatro pilares fue desarrollándose este nuevo método.

La pedagoga italiana Montessori hablaba de dos elementos esenciales en cuanto a la educación: la actividad de los sentidos o “sensibilidad” y la actividad del movimiento o “movilidad”: El mundo no es conocido únicamente a través de los sentidos, sino también por el movimiento, por la relación entre el cuerpo y el espacio, (Yaglis, 2005: 20-21). El movimiento juega un papel importante en el *Aprendizaje en estaciones*, ya que los alumnos

han de desplazarse durante la clase de una *estación* a otra. La importancia del movimiento en el procedimiento de las *estaciones* está directamente relacionada con algunas de las observaciones realizadas por la neurobiología que favorecen el proceso de aprendizaje. Según menciona Härdt (2000: 25): a través de movimientos sencillos conseguimos activar los dos hemisferios cerebrales. Esta autora cita a Hannaford (1997: 102), quien subraya la idea de que sin ningún tipo de movimiento no es posible pensar de manera consciente. Como muestra de que no se trata de algo nuevo, quisiéramos nombrar a los peripatéticos que ya en la antigua Grecia enseñaban y aprendían caminando.

Volviendo a Montessori y a su concepción del conocimiento, hemos de decir que, según esta pedagoga, el conocimiento no es únicamente sensualista: la actividad espiritual tiene la primacía, pues sin ella los sentidos se volverían inútiles (Yaglis, 2005: 23). A esto hemos de añadir dos factores que condicionan todo conocimiento: el externo o atracción del material que se ofrece y el interno o la disposición del espíritu hacia el objeto. Estos factores serían los que justifican la necesidad de que los materiales dispuestos en las *estaciones* tengan que ser atractivos, aparte de muchos otros que describiremos en el apartado de la aplicación didáctica.

A partir del año 1952, y apoyándose en la dinámica de los llamados “circuitos deportivos”, desarrollada en Inglaterra por Morgan y Adamson (Bauer, 1997: 58), la idea del *Aprendizaje en estaciones* fue evolucionando hasta llegar a la segunda mitad de los años 70 y principios de los 80, durante los cuales el *Aprendizaje en estaciones* se llevó y adaptó a la enseñanza secundaria alemana de diferentes asignaturas, tal y como se conoce y practica hoy en día.

Otro de los autores que han contribuido a otorgar al *Aprendizaje en estaciones* las bases teóricas sobre el aprendizaje ha sido Frederic Vester, a partir de los resultados obtenidos en sus investigaciones sobre cómo funciona nuestro cerebro. Tanto es así que los descubrimientos de la neurobiología, al ponerse al servicio de la didáctica, han dado como resultado el nacimiento de una nueva “ciencia”, la “neurodidáctica”. Una de las tesis que defiende Vester y sobre la que se ha apoyado el desarrollo del *Aprendizaje en estaciones* ha sido la siguiente (Vester, 1978: 199):

²Den Lernstoff über möglichst viele Einganskanäle anbieten, einprägen und verarbeiten. Je mehr Wahrnehmungsfelder im Gehirn beteiligt sind, desto mehr Assoziationsmöglichkeiten für das tiefere Verständnis werden vorgefunden, desto grösser werden Aufmerksamkeit und Lernmotivation, und desto eher findet man die gelernte Information wieder, wenn man sie braucht“.

Lo que este autor defiende y se ha tomado para el *Aprendizaje en estaciones* es la asociación directa que existe entre el modo en el que percibimos, recibimos y asimilamos la información de nuestro entorno y la memorización de la misma. Según Vester, se debería aspirar a un trabajo con los contenidos por parte del alumno lo más activo posible, ya que de este modo conseguiríamos la mayor cantidad posible de conexiones de la nueva información con los dos hemisferios cerebrales, tanto el izquierdo o lógico, como el derecho o creativo.

3.4. Fundamentos psicolingüísticos compartidos del *Aprendizaje en estaciones*

Como hemos dicho al principio de este trabajo, el *Aprendizaje en estaciones* es un método pedagógico no específico de la enseñanza de lenguas, por esta razón exponer los fundamentos psicolingüísticos en los que se basa resulta casi imposible, ya que carece de ellos. No obstante, podemos relacionar aspectos del trabajo en *estaciones* con una serie de fundamentos psicolingüísticos que compartiría con diferentes modelos de aprendizaje basados, ante todo, en un enfoque humanístico. Dichos enfoques surgieron como respuesta a lo que Stevick (1976), citado por Williams y Burden (1997: 46), consideraba como “alienaciones, que eran responsables del fracaso que se daba en la enseñanza de los idiomas modernos: la alienación de los alumnos con respecto a los materiales, a ellos mismos, al aula, y al profesor”. El enfoque humanístico parte de la base de que el aprendizaje debería estar lo más personalizado posible, para ello se debería ayudar y estimular a los alumnos a elegir por sí mismos lo que quieren aprender y la forma de conseguirlo. Algunas de estas metodologías serían:

- La programación neurolingüística. El poder de comunicarse con las personas de manera efectiva permite expandir y enriquecer los modelos del mundo que se tienen según las experiencias personales vividas. En el sistema educativo, a menudo al

² Vester declara que hay que ofrecer, memorizar y trabajar los contenidos a través de tantos canales de entrada como sea posible, ya que cuantos más campos de percepción de nuestro cerebro participen y tengan lugar, más posibilidades de asociación para la comprensión profunda, mayores serán la atención y la motivación para aprender, y encontraremos antes la información aprendida cuando la necesitemos (La traducción es nuestra).

alumno no le es permitido funcionar con todo su potencial, es decir, con todo su cerebro. El trabajo en *estaciones*, al no ser un trabajo lineal, estimula el funcionamiento de los dos hemisferios, con la intención de hacer más eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje. Comparte con la programación neorolingüística un aspecto importantísimo del aprendizaje, como es el de la “actuación”. De hecho, O’Connor y McDermott (1996: 45) sugieren que uno de los presupuestos de la programación neolingüística es que el aprendizaje sucede cuando se actúa: “Si quiere comprender, actúe. El aprendizaje está en el actuar”. Según estos autores, recordamos un 90% de aquello que hacemos, frente a un 10% de lo que leemos, a un 20% de lo que oímos y a un 30% de lo que vemos. A través del *Aprendizaje en estaciones* los alumnos actúan en la lengua y hacen cosas con ella, lo cual genera ampliación de conocimientos y optimización del aprendizaje.

- Podríamos decir que otro de los fundamentos de base conductista más que lingüística que comparte el *Aprendizaje en estaciones* con el método de Lozanov (1978), la sugestopedia, es la creencia de que para favorecer el aprendizaje es necesario crear una atmósfera sugerente. Las *estaciones* no llegan a ser tan relajantes como los sofás que proponen los sugestopedas, pero sí que es importante que el aprendiente se encuentre a gusto, poco presionado, para que de esta forma pueda abrir su mente al aprendizaje. Un principio que sí comparte el trabajo en *estaciones* con la sugestopedia sería el de que percibimos más de nuestro entorno de lo que aprehendemos conscientemente, de ahí la necesidad de marcar las *estaciones* de forma notoria y dotarlas de materiales diferentes.
- La enseñanza en *estaciones* comparte muchos principios con el aprendizaje cooperativo o “aprendizaje comunitario o tutelado”, y que fue ideado por el psiquiatra y profesor de psicología Charles Curran (1976) (En Kondo *et.al.*,1997: 89-98), ya que fomenta los entornos afectivos positivos para mejorar el aprendizaje y se valora el esfuerzo individual y la oportunidad de ayudar a los demás, lo que *per se* ofrece satisfacción y recompensa. El hecho de que los alumnos tengan que anotar su paso por cada *estación*, al término de la misma, en *la hoja de control general*, no es más que para que cada uno de los miembros de la clase pueda saber quién ya ha pasado por esa *estación* y pueda ayudarle en caso de que lo necesite. Cooperación significa trabajar juntos para alcanzar unas metas comunes. En las situaciones cooperativas, los individuos se proponen lograr resultados beneficiosos para ellos y para todos los miembros del grupo (Johnson *et al.*, 1994: 4, citado por Richards y Rodgers, 1998:

192). El *Aprendizaje en estaciones* resulta, al igual que el cooperativo, un desafío para las creencias.

- Recientemente ha comenzado a reconocerse el alcance que tiene la perspectiva del interaccionismo social en la enseñanza de idiomas. Para los teóricos de este enfoque psicológico, los niños nacen en un mundo sociable y el aprendizaje se realiza a través de la interacción con otras personas (Williams y Burden, 1997: 48). Uno de los principios que comparten el trabajo en *estaciones* y el interaccionismo social podemos encontrarlo en uno de los elementos que configuran un *circuito de aprendizaje: la hoja de control general*. Recordamos que al término del trabajo en cada *estación* el alumno ha de anotar su paso por la misma, con el fin de informar a su compañero, que después vaya a trabajar en dicha *estación*, para que pueda acudir a él en caso de precisar su ayuda. Estamos ante lo que Vygotsky, citado por Williams y Burden (1997: 49), llamaba la figura del *mediador*, una persona con mayores conocimientos que ayuda a otra a aprender. Este elemento del interaccionismo social constituye el secreto del aprendizaje eficaz y los alumnos colaboran unos con otros para pasar al siguiente grado de conocimiento o comprensión y superarlo. Trabajar con otra persona con un nivel inmediatamente superior al de las capacidades actuales del alumno es la mejor forma de que un alumno pase al siguiente nivel. Esta idea se corresponde con lo que Vygotsky (*ibíd*) ha denominado “la zona de desarrollo próximo” y que podemos ver también como un rasgo esencial del trabajo en *estaciones*. Otro aspecto que comparte con las teorías del interaccionismo social es la idea de ayudar a los alumnos a que aprendan a aprender, tanto de forma independiente como cooperativa.

Una de las manifestaciones del enfoque comunicativo, con el que el *Aprendizaje en estaciones* comparte algunos presupuestos teóricos y que nos interesa adoptar para poder hablar de método dirigido a la enseñanza de idiomas, es el enfoque “basado en tareas”

(Breen 1987, citado por Nunan, 1996: 6):

Una tarea es cualquier acción estructurada para el aprendizaje de una lengua que posea un objetivo específico, un contenido apropiado, un procedimiento de trabajo especificado y una amplia serie de posibilidades resultantes para los que realizan las tareas. Se considera pues que “tarea” se refiere a un abanico de planes de trabajo cuyo objetivo general es facilitar el aprendizaje de lenguas, desde el ejercicio sencillo y breve hasta actividades más largas y complejas como pueden ser la resolución de problemas en grupo, las simulaciones o la toma de decisiones.

Si analizamos esta definición de tarea y la comparamos con el *Aprendizaje en estaciones*, podemos ver que coinciden en muchos aspectos: el trabajo en *estaciones* es también una acción estructurada, con un objetivo específico, un contenido apropiado y un procedimiento de trabajo especificado. A esto unimos una amplia serie de posibilidades resultantes, dependientes de lo que los alumnos hagan con el material de entrada. En cuanto a los elementos que constituyen una tarea, Legutke y Thomas (1991), citados por Williams y Burden (1997: 177), consideran las tareas principalmente como: “un proceso interactivo cuyo fundamento radica en un marco social y educativo más que en uno puramente psicolingüístico”. Estos autores distinguen tres elementos principales de dicho proceso interactivo: el individuo, el grupo y el tema, a los que denominan las dimensiones del *yo*, del *nosotros* y del *tema*. El *Aprendizaje en estaciones* coincide plenamente con el enfoque “basado en tareas” en estas tres dimensiones y en el “balance dinámico” entre ellas o lo que estos autores denominan “interacción centrada en el tema”.

Estas tres dimensiones se ven afectadas por una “dimensión global”, que consiste en presiones institucionales y sociales. El modelo de Legutke y Thomas (*ibíd*: 178) pone el énfasis en el carácter interactivo de las tareas, así como en el carácter dinámico de las contribuciones que realizan las distintas dimensiones: el trabajo en *estaciones* también. De estas tres dimensiones destaca la tercera, el *tema*, que va más allá de un asunto o materia. Se concibe como un elemento dinámico que se va formando en un proceso interactivo que media los intereses de los alumnos [...] y los intereses y preferencias del profesor, (*ibíd*). De este modo, esta dimensión se construye conjuntamente y está relacionada con aspectos como el conocimiento del mundo y la cultura que tienen los alumnos. El trabajo en *estaciones*, al igual que las tareas, será interpretado conjunta e individualmente por parte de los participantes implicados.

4. Elementos de un *circuito de aprendizaje*

Para poder comprender qué es el *Aprendizaje en estaciones*, hemos de tener claro cómo se lleva a cabo en el aula y, para ello, resulta imprescindible conocer los elementos que conforman un *circuito de aprendizaje* (Bauer, 1997):

- a) Las *estaciones*. Cuando hablamos de *estaciones* nos referimos a lugares físicos (mesas, sillas, esquinas, etc.) situados en el aula, en los que el estudiante se

encuentra con una actividad determinada que ha de realizar, bien de forma individual o en pareja.

- b) Un tema común para todas las *estaciones*, que puede ser un tema gramatical, un tema relacionado con la sociedad, la cultura, la historia, la geografía del mundo hispano, todos los contenidos tratados en una lección, una canción, una película, etc. Este tema es abordado de forma diferente en cada *estación*, con el fin de que tengamos la oportunidad de utilizar todos nuestros sentidos y podamos percibir las cosas de maneras diferentes. También nos permite aportar nuestros puntos de vista sobre la cuestión tratada y conocer los puntos de vista de otros. La forma de trabajo en *estaciones* lleva al alumno a desarrollar distintas habilidades, además de reforzar sus conocimientos.
- c) Una *estación*, un tema diferente: es decir, que también existe la posibilidad de presentar diferentes temas en las diferentes *estaciones*, en las que los estudiantes trabajarán e irán construyendo su propio conocimiento acerca de los asuntos tratados. Puede existir un hilo conductor entre los mismos o puede tratarse de cuestiones absolutamente independientes.
- d) Una *hoja de autocontrol u hoja de ruta*. Se trata de una hoja para el alumno, que ha de llevar consigo durante el recorrido por las *estaciones*, en la que, por un lado, tendrá información sobre los contenidos de cada *estación* y, al mismo tiempo, dispondrá de las instrucciones necesarias sobre lo que ha de hacer en la misma; por otro lado, podrá anotar en dicha hoja, al término del trabajo en cada *estación*, que ya ha pasado por ella, así como otros comentarios sobre los contenidos, procedimientos, dificultades, opinión personal y una autoevaluación de su trabajo en parámetros de qué, cuánto y cómo trabajó con los contenidos presentados en esa *estación*. De esta forma, podrá llevar un autocontrol de qué *estaciones* ha visitado y cuáles no. En esta hoja el profesor podrá incluir otros datos informativos, como el tipo de agrupamiento, la destreza que predomina, la temporalización, la conexión que pueda existir con alguna *estación* anterior o posterior, si se trata de una *estación* “obligatoria” u “optativa”, en el caso de *circuitos abiertos*, y toda aquella información que el profesor considere necesaria.
- e) La *estación 0 o estación central*: es la *estación* en la que el alumno encontrará la *hoja de control general*, en la que ha de anotar su paso por las diferentes *estaciones*, así como *hojas de soluciones*, en las que aparecerán las soluciones a muchas de las actividades dispuestas en las *estaciones* y que servirán al alumno

para autocorregirse. Asimismo, podrá encontrar diccionarios de los que podrá servirse para consultar cualquier palabra.

- f) Una *hoja de control general*, en la que al final de cada *estación* tendrá que marcar que ya ha pasado por ella. Esta *hoja de control general* estará situada bien en la *estación 0* o *estación central* o bien en cada una de las *estaciones*. Su función es la de informar a los demás alumnos quién ha pasado por una *estación* determinada, para fomentar así la colaboración entre compañeros y, en caso de necesitarlo, poder acudir en busca de ayuda a alguna de las personas que ya hayan realizado el trabajo dispuesto en la *estación* correspondiente.
- g) La *estación de descanso*, que es una estación especial, que incluye una actividad de carácter más lúdico y relacionada con el tema o temas del *circuito*, en la que el alumno simplemente tenga que enfrentarse a tareas de tipo manual, sin tener que realizar otro “esfuerzo lingüístico”. Esta *estación* ha de servir bien para el descanso o bien para hacer tiempo, cuando todas las *estaciones* se encuentren ocupadas, o tan sólo la *estación* por la que al alumno, en ese momento concreto, le interese pasar.
- h) El *póster de ruta o mapa de orientación*, que puede ser un papel A3, situado en dos o tres lugares de la clase, que contiene una descripción clara de cuántas *estaciones* hay, su nombre, el tipo de agrupamiento y la destreza que predomina. La función de este póster es la de orientar al alumno.
- i) Todas las clases terminan con una retroalimentación entre alumnos y profesor, que puede tener forma de *estación final obligatoria y conjunta*, o bien cualquier otra forma de evaluación final: un test, un trabajo escrito, una conclusión, una ronda de preguntas, un póster o la consecución de un objetivo final oral.

4.1. Diseño de un *circuito de aprendizaje*

A la hora de diseñar un *circuito de aprendizaje* tenemos que tener presentes toda una serie de características que describen el proceso de enseñanza-aprendizaje propio del *Aprendizaje en estaciones*.

4.1.1. Los objetivos generales

Richards y Rogers (1998: 33) afirman que las diferentes teorías sobre la lengua y su

aprendizaje “determinan lo que un método pretende conseguir”. Consideramos que al hablar de los objetivos que el *Aprendizaje en estaciones* persigue, hemos de decir que no se trata tanto de unos objetivos planteados desde una perspectiva lingüística como de unos objetivos generales más orientados hacia el proceso. En cuanto a los objetivos específicos, éstos se derivarán del contexto y el tema al que se dedique el *circuito de aprendizaje* concreto que el docente prepare y lleve al aula.

Entre los objetivos generales, cabría mencionar el fomento de la cooperación, así como el desarrollo de las destrezas de pensamiento crítico y la autonomía de aprendizaje, a través de una combinación entre una interacción socialmente estructurada y el trabajo autónomo e independiente. Se trataría de desarrollar las capacidades cognitivas del alumno para acumular conocimiento, con el propósito de que sea más eficaz en aquello que estudia.

Desde nuestro punto de vista, el profesor ha de ser el que tome las decisiones pertinentes para definir lo que va a enseñar en todas sus variantes: objetivos lingüísticos o no lingüísticos. El *Aprendizaje en estaciones* deja, por tanto, en manos del profesor la selección de los objetivos, algo que dependerá del contexto en el cual se desarrolle la docencia, de los fines que persigan los discentes y de los principios pedagógicos revisados en el subepígrafe anterior. La selección, ordenación y gradación de los elementos (lingüísticos o no) dependerán también del criterio del profesor. El *Aprendizaje en estaciones* sólo determina la disposición en el aula y el patrón de trabajo.

4.1.2. El programa

El *Aprendizaje en estaciones* no asume ninguna forma concreta y específica de programa de lengua. Como ya hemos mencionado al comienzo de esta memoria, consideramos que lo que define el *Aprendizaje en estaciones* es el uso sistemático y cuidadosamente planificado de unos procedimientos docentes basados en *las estaciones de aprendizaje*.

Brown (1997: 7), citado por Richards y Rodgers (1998: 35), enumera siete tipos básicos de programa: Estructural, Situacional, Tópico, Funcional, Nocional, Basado en habilidades y Basado en tareas, que por lo general se pueden unir a métodos concretos. El *Aprendizaje en estaciones* se podría integrar en cualquiera de estos tipos de programas. El profesor puede seleccionar y organizar los contenidos siempre en función del objetivo u objetivos, tema o temas que quiera alcanzar a través del trabajo en *estaciones*.

Podríamos encontrarnos con *circuitos de aprendizaje*, en los que el objetivo final pudiera ser la práctica de una determinada estructura; qué se dice en una situación concreta de

la vida real; trabajar con un tema determinado elegido por los alumnos o por el profesor; trabajar con una noción concreta o proponer una tarea final que los alumnos han de resolver al final del recorrido, para la que los estudiantes podrían ir preparándose a través de su trabajo en las diferentes *estaciones*.

En cuanto a este componente de un método específico de la enseñanza de lenguas, hemos de decir que el *Aprendizaje en estaciones* carece del mismo y que al tratarse de un método basado en el proceso, las consideraciones sobre el contenido de la lengua son secundarias. Los alumnos pueden seleccionar los contenidos con los que quieren trabajar siguiendo este patrón de trabajo. A partir de este principio, estaría en manos del profesor seleccionar, diseñar y organizar los materiales que incluyan los contenidos elegidos para poder llevarlos al aula e integrarlos en el programa general del curso.

4.1.3. Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza

El éxito del *Aprendizaje en estaciones* depende de manera crucial de la naturaleza y organización que demos a las actividades incluidas en cada *estación*. Esto requiere, en primer lugar, definir una base metodológica sobre la que se fundamente el diseño de dichas actividades, y en segundo lugar, un diseño cuidadoso para que los alumnos se interrelacionen y se sientan motivados, a la hora de incrementar su propio aprendizaje y el de los demás. El diseño de las actividades, como ya hemos mencionado, dependerá del objetivo, objetivos, tema o temas que se haya propuesto alcanzar al término del recorrido por las *estaciones*. A este respecto se recomienda permitir a los alumnos que determinen el tema o temas, y atender a sus preferencias de trabajo. De esta forma conseguiremos optimizar su aprendizaje (Bauer, 1997: 93).

Consideramos que estamos ante una forma de aprendizaje cooperativo, ya que comparte algunos elementos clave con este tipo de aprendizaje, y que han sido descritos por autores como Olsen y Kagan (1992), citados por Richards y Rodgers (1998: 193-194), para lograr un aprendizaje basado en el grupo:

- Interdependencia positiva, ya que se exige la presencia de un espíritu de apoyo mutuo dentro de los componentes de la clase y de las diferentes agrupaciones que hayamos decidido incluir en las actividades de cada *estación*. La composición del grupo constituye un factor importante a la hora de crear esa interdependencia positiva de la que hablábamos antes. En principio rige libertad total a la hora de formarse los grupos. Los alumnos pueden decidir con quién van a trabajar y, en algunas ocasiones,

dependerá de las personas que estén libres porque, o bien hayan terminado el trabajo en una *estación* individual, o bien tengan un interés especial en trabajar en una determinada *estación* que exija el trabajo en pareja o en grupo.

- La responsabilidad individual, y a este respecto tenemos que hacer hincapié en una de las características principales del trabajo en *estaciones*: el alumno se responsabiliza de su aprendizaje y es más autónomo, ya que el profesor le concede libertad absoluta a la hora de adquirir conocimiento.
- Las habilidades sociales determinan la manera en que los alumnos se interrelacionan como compañeros de grupo. En las instrucciones de trabajo que aparecen en cada una de las *estaciones* se determina el tipo de agrupación y, a partir de ahí, el alumno será el encargado de buscar al compañero/a. En muchas ocasiones tendrá que esperar, cuando no haya nadie libre o dispuesto a trabajar con él. Estamos ante decisiones que el alumno ha de tomar libremente para que el proceso siga y no se interrumpa.

4.1.4. Papel del alumno

Como hemos visto hasta ahora, el alumno adquiere el papel de protagonista absoluto. En todo momento ha de ser consciente de que tiene que fijarse en las instrucciones y que, si la actividad así lo demanda, ha de colaborar con los demás miembros del grupo. Es, por tanto, el director de su propio aprendizaje, ya que el aprendizaje es algo que requiere participación e implicación directas y activas del alumno. La agrupación por parejas es el agrupamiento que más se repite en *las estaciones de aprendizaje*, y es ahí donde una vez más el alumno ha de asumir diferentes papeles: de supervisor, ya que en todo momento ha de supervisar su actuación e interacción con su compañero; de registrador, porque para poder realizar la actividad ha de registrar la información que le transmite su compañero; y de comunicador de información, ya que ha de transmitir la información que ambos necesitan para poder interactuar y llevar a cabo la actividad planteada.

Siguiendo la clasificación metafórica sugerida por Meighan y Meighan (1990), citado por Williams y Burden (1997: 68), podríamos incluir a los alumnos del *Aprendizaje en estaciones* tanto en el grupo del *alumno como explorador individual* como en el del *alumno como explorador democrático*. Según la primera de ellas, “[...] el aula se organiza de forma que permita a los alumnos explorar por sí mismos y llegar a sus propias conclusiones con una mínima intervención del profesor”. En el *Aprendizaje en estaciones* el profesor facilita el camino, deja los materiales a disposición de los alumnos y ellos han de explorar, manipularlos y hacerse con los contenidos incluidos de forma autónoma y sin apenas intervención del

profesor (Williams y Burden, 1997: 68):

La *exploración democrática* lleva este proceso un paso más allá y considera que la función de cualquier grupo de aprendizaje es la de establecer su propio programa, decidir cuáles son sus objetivos y sus formas preferidas de trabajo y si acaso, cómo desea utilizar los conocimientos y la competencia del profesor.

El *Aprendizaje en estaciones* permite a los alumnos elegir el tema, los contenidos y decidir los objetivos. Del profesor dependerá escucharlos y tener en cuenta sus peticiones y decisiones. Evidentemente, la puesta en práctica de este principio exige que los alumnos conozcan cómo es el trabajo en *estaciones*. Para ello se aconseja que haya un primer contacto con este modo de trabajo, a través de una participación directa en un *círculo de aprendizaje* y, a partir de esta experiencia, en base a los resultados y las opiniones de los alumnos, plantear la posibilidad de volver a trabajar de este modo, dejando que los estudiantes decidan el tema o temas o bien el contenido o contenidos de cualquier tipo (gramatical, nocio-funcional, situacional, léxico, etc.) que ellos crean conveniente. Esto se podría hacer a través de un cuestionario posterior, en el que los alumnos pudieran expresar y decidir, por escrito o de forma oral, qué quieren hacer. Si conseguimos otorgar este papel al alumno estaremos asegurando en un punto más el éxito del trabajo en *estaciones*.

4.1.5. Papel del profesor

Una de las características básicas del *Aprendizaje en estaciones* es que la clase está menos centrada en el profesor y, como acabamos de ver, el alumno adquiere el papel de protagonista absoluto. Sin embargo, el profesor tiene una serie de funciones muy importantes, de cuya ejecución depende el éxito del trabajo en *estaciones*: en primer lugar, ha de crear las *estaciones* y disponerlas en el aula de una forma estructurada y bien organizada, estableciendo objetivos, planificando y estructurando tareas, fijando la disposición física de las *estaciones*, creando materiales y estableciendo las agrupaciones y el tiempo que crea necesarios para la consecución del objetivo final planteado.

En segundo lugar, el profesor en el *Aprendizaje en estaciones* adquiere el papel de facilitador del aprendizaje, debe moverse por la clase ayudando a los alumnos conforme surge la necesidad, o bien situarse en una esquina y actuar como un observador que simplemente “deja hacer”. Los profesores hablan menos que en las clases de tipo magistral y pueden actuar como animadores para provocar la reflexión, ayudar con las tareas, organizar el trabajo.

Como ya se ha mencionado antes, el profesor está presente, pero simplemente actúa

como un guía y un apoyo. Coordina y supervisa para que todo funcione según lo que haya previsto. El trabajo preparatorio es mucho mayor que el de una clase habitual: el profesor ha de determinar y secuenciar los contenidos a incluir en las actividades dispuestas en las diferentes *estaciones*; ha de diseñar, elaborar, fotocopiar, crear los materiales y preparar el espacio físico en el que se desarrollará el *circuito de aprendizaje*. Acciones como mover sillas y mesas, preparar radiocassettes y aparatos de video, situar las *estaciones*, y un largo etcétera de preparativos, que dependerán del tipo de estaciones, han de ser llevados a cabo por el profesor. Todo ello exige una mayor dedicación a la preparación, si bien este tiempo se ve luego compensado en la práctica de aula, puesto que la actuación del profesor durante el trabajo en *estaciones* demanda menos esfuerzo que una clase tradicional. Se pretende derivar la responsabilidad del aprendizaje al alumno, aunque el profesor juegue también un papel muy importante.

Otra función importantísima que ha de ejercer el docente consiste en contribuir a la motivación de los alumnos a participar en estas actividades. A este respecto, hay que distinguir dos factores principales: el primero es la personalidad o el carácter de la persona que propone la actividad. Es posible que todos los alumnos se dejen influir por los sentimientos personales que les producen sus profesores y, por tanto, la percepción que tienen de los mismos y de las interacciones que ocurren entre ellos y sus docentes afectará sin duda su motivación por participar. El segundo factor es la forma en que la persona presenta la actividad. El profesor ha de dejar claras sus intenciones y asegurarse de que son entendidas; si da a las tareas y a las actividades un sentido personal, y si explica a los alumnos con claridad que la realización de tales actividades les será de utilidad en cualquier otra situación, entonces es posible que se establezcan fuertes condiciones motivadoras. El profesor tiene que ser consciente de la importancia que tiene ayudar a los alumnos a desarrollar un sentimiento interno de control y un sentimiento de eficacia respecto de su habilidad para realizar tareas.

4.1.6. Los materiales de enseñanza

En cuanto a los materiales dispuestos en cada una de las *estaciones*, han de ajustarse a unas características que surgen de los presupuestos teóricos sobre los que se basa el *Aprendizaje en estaciones*, y que serían las siguientes (Bauer, 1997; Sommerfeldt 2002):

- Los materiales han de ser diferentes y variados, tanto en relación al soporte como a los contenidos: textos, gráficos, juegos, audiciones, videos, imágenes, puzzles, etc. Esta característica estaría directamente relacionada con la necesidad de que exista una oferta para todos los estilos de aprendizaje: materiales para leer, escuchar, ver, tocar,

oler, dibujar, hablar, sentir, etc.

- Han de despertar la curiosidad, contener actividades creativas, ofrecer información y animar a la reflexión y a la formulación de más preguntas.
- Las instrucciones han de ser claras y precisas, prescindiendo de una sintaxis compleja o términos complicados y han de ser de fácil acceso para los alumnos encontrándose en la *hoja de ruta*, dispuesta para cada una de las *estaciones*, encima de la mesa o esquina de trabajo, en la *mesa de control* o *estación 0*. La necesidad de instrucciones claras responde a uno de los fundamentos teóricos del *Aprendizaje en estaciones*: la autonomía del alumno. Si éste no es capaz por sí solo de saber qué ha de hacer en cada una de las *estaciones*, el diseño de los materiales falla en un punto fundamental.
- Puede haber repetición de contenidos, pero siempre a través de diferentes soportes o actividades.
- Tienen que ofrecer al final una autoevaluación que, de ser positiva, repercute en la motivación del alumno. En la mayoría de las *estaciones* el alumno tendrá a su disposición una hoja de autoevaluación, situada en la *estación 0* o *estación de control*, que le permitirá corregirse de forma individual. Esta posibilidad se traduce en una reducción de la ansiedad, tanto a nivel personal como en el aula de clase, lo cual conducirá a una mejor adquisición de conocimientos.

Los mismos materiales se pueden usar y se usan en otros tipos de clase, pero se requieren variaciones en la manera en que se emplean. Se pueden diseñar materiales especiales para el trabajo en *estaciones*, modificar materiales existentes o incluso tomarlos y adaptarlos de otras disciplinas.

De nuevo tomando como referencia a Richards y Rodgers (1998: 39-40) y la descripción que dan de las funciones que han de cumplir los materiales en un sistema de enseñanza individualizada, vemos cómo estas funciones coinciden plenamente con las del *Aprendizaje en estaciones*:

1. Los materiales permitirán a los alumnos progresar a su propio ritmo de aprendizaje.
2. Los materiales permitirán distintos estilos de aprendizaje.
3. Los materiales proporcionarán oportunidades para su uso y estudio de manera independiente.
4. Los materiales proporcionarán oportunidades para la evaluación autónoma y el progreso en el aprendizaje.

No podemos cerrar este subepígrafe sin mencionar la adecuación de las actividades.

Son muchos los elementos que contribuyen a que los materiales sean más o menos adecuados, todos los cuales se superponen y se influyen mutuamente. También resulta muy complicado determinar qué es más sencillo o más complejo, pues esto varía de una persona a otra y de situación a situación. En el *Aprendizaje en estaciones* el profesor ha de saber graduar la complejidad, tanto de los procedimientos como de los contenidos, para una correcta progresión del alumno y para alcanzar el objetivo u objetivos finales planteados al final del recorrido por las diferentes *estaciones*.

5. El *Aprendizaje en estaciones* en la educación

La publicación del estudio PISA³ a nivel mundial nos demuestra que existe una preocupación latente a nivel institucional por mejorar el estado de la enseñanza que reciben nuestras futuras generaciones. En un país como Alemania, el impacto de los malos resultados obtenidos por el sistema escolar germano ha desencadenado toda una serie de estudios e intentos por mejorar la calidad de la enseñanza.

Para conseguirlo se han analizado los sistemas escolares de países como Finlandia y Canadá, que han sido los que han demostrado tener mejores resultados. A partir de estos análisis, se ha visto que las reformas han de ir por el camino de hacer a los alumnos más autónomos y responsables de su aprendizaje. Otro factor que se ha observado, y que influye directamente en la calidad de la enseñanza, es la convivencia en el aula de diferentes niveles y la no atención a las características individuales de cada alumno. Atendiendo al desarrollo de estos dos elementos, muchos son los profesores alemanes que están intentando cambiar sus métodos de enseñanza e ir por los caminos de la autonomía y la atención a la diversidad.

El *Aprendizaje en estaciones* es un ejemplo concreto de estas intenciones, al tratarse de una forma de trabajo abierta que desarrolla la independencia del alumno e incluye una oferta variada de actividades, para atender a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje que conviven en un aula.

Si acudimos a la historia de la pedagogía, podemos ver que el desarrollo de la independencia del alumno no es algo nuevo: ya Rousseau en el siglo XVIII defendía que el niño ha de encontrar su propio ritmo de aprendizaje y organizarlo, además subrayaba la

³ El informe PISA (siglas en inglés del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) fue creado en 1997 por la OCDE y se realiza cada tres años para conocer las destrezas y conocimientos adquiridos por los estudiantes de quince años de edad. Las pruebas se distribuyen en las áreas de Matemáticas, Lectura y Ciencias.

importancia de la acción a la hora de adquirir conocimientos (Yaglis, 2005: 15). A comienzos del siglo pasado, todos los pedagogos reformadores, que ya hemos mencionado (C. Freinet, P. Petersen, H. Gaudig, M. Montessori) retomaron estas ideas para desarrollar sus principios de educación integral y autónoma (Bauer, 1997: 57). La nueva pedagogía reformista defiende de nuevo la teoría de que la escuela debe educar pensando en la comunidad, puesto que la democracia no existe sin pensamiento autónomo. De ahí que hoy en día se haya llegado a la conclusión de que los métodos tradicionales de clase frontal no preparan al alumno para la vida real, pues no desarrollan todas las capacidades necesarias de pensamiento crítico y autónomo.

Lo mismo ocurre con la dimensión afectiva del aprendizaje: Pestalozzi (Yaglis, 2005: 20), gran admirador de Rousseau, decía que los alumnos habían de aprender con la cabeza, el corazón y las manos. El interés por los factores afectivos ganó importancia en los años sesenta con el desarrollo de la psicología humanística, cuyos teóricos destacaban la necesidad de unir los campos cognitivo y afectivo, con el fin de educar globalmente a la persona.

Muchos de los principales avances en el campo de la enseñanza están de alguna forma relacionados con la necesidad de reconocer los aspectos afectivos. Métodos de los años setenta como la sugestopedia, la vía silenciosa, la enseñanza comunitaria de idiomas, la respuesta física total sitúan la dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas en un lugar esencial (Arnold y Brown, 2000: 23).

Todos estos modelos se han convertido en guías y referentes para sistemas educativos que, tal y como describe Hooper (citado por Arnold y Brown, 2000: 242):

en un futuro, aplicarán las teorías sobre el cerebro de una forma sistemática y científica, y reconocerán la necesidad del entrenamiento en destrezas emocionales que, por desgracia, aún continúan siendo el área más olvidada del currículo. Cuando comprendemos que la violencia surge del dolor y el fracaso escolar de la inhibición del alumno, y nos dejamos guiar por esta comprensión, se puede conseguir un progreso real mediante la facilitación agradable del aprendizaje.

Otra de las capacidades para la vida real que el *Aprendizaje en estaciones* desarrolla es la de informarse de forma rápida, de hacerse con los conocimientos sobre un tema en una cantidad limitada y reducida de tiempo. Esta capacidad resulta de gran utilidad en nuestra sociedad actual, en la que todo cambia y evoluciona a un ritmo acelerado, lo cual nos obliga también a adaptarnos a las nuevas circunstancias en la menor cantidad de tiempo posible. La mayoría de los educadores que trabajan en la mejora de las condiciones educativas actuales argumenta que al preparar a los jóvenes para enfrentarse a un mundo que cambia de forma

rápida e imprevisible, el reconocimiento de la importancia que tiene el cambio como proceso en sí mismo se convierte en una de las tareas fundamentales de la educación. Toffler (1970) y Handy (1989), citados por Williams y Burden (1997: 84), afirman que:

todo nuestro sistema educativo debe cambiar en el sentido de que tiene que enseñar a las personas a aprender cómo se aprende y a tener una flexibilidad de pensamiento que les permita prepararse para desenvolverse en este mundo sujeto a un continuo cambio.

No obstante, muchos alumnos desarrollan estrategias que sólo utilizan para enfrentarse a las demandas del currículo escolar y responder a los requisitos impuestos por los profesores, estrategias que compensarán en la situación del aula pero que no servirán para una finalidad futura. Coles y Robinson (1991: 91), citados por Williams y Burden (1997: 156), argumentan de modo convincente que: “los centros deberían preocuparse menos de comunicar información y preocuparse más de estimular el tipo de enseñanza que presta atención a la manera de aprender de los niños”.

6. El *Aprendizaje en estaciones* aplicado a la enseñanza de la lengua extranjera

6.1. Dimensión afectiva del *Aprendizaje en estaciones*

Cuando llegamos a un aula nos encontramos con alumnos y alumnas que traen consigo toda una serie de características: diferentes experiencias de aprendizaje, diferentes niveles de dominio del idioma, métodos, técnicas y estrategias individuales de estudio y diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Diferentes son también los factores internos que forman parte de la personalidad de los alumnos y la forma que tenemos de vernos a nosotros mismos y de considerar nuestras capacidades. Todas estas características han de tenerse en cuenta, puesto que pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje. Se trata de ir por el camino de una enseñanza integral que tenga en cuenta todos estos aspectos, sin olvidar el desarrollo de nuestro cerebro. Relacionado con el desarrollo cerebral e integral, encontramos la cita de Gross (1992: 139, citado en Arnold y Brown, 2000: 25) que resume la importancia de dicho desarrollo:

Ahora resulta evidente que se puede estimular y fortalecer el aprendizaje activando una mayor capacidad del cerebro. Podemos acelerar y enriquecer nuestro aprendizaje utilizando los sentidos, las emociones y la imaginación.

A menudo nos encontramos con clases que siguen un plan de actuación lineal y contienen para todos los aprendientes las mismas exigencias, sin prestar ningún tipo de atención a las características propias de los individuos que constituyen nuestros alumnos. En muchas ocasiones tratamos a los estudiantes como figuras que han de responder a un plan de actuación que hemos preparado y, de no hacerlo, nos olvidamos de que tal vez haya fallado el punto de partida, es decir, que no son autómatas que siempre reaccionan como nosotros queremos o nos imaginamos.

El trabajo en *estaciones*, en primer lugar, rompe con esa linealidad anteriormente mencionada y se basa en la atención a las diferencias individuales que conviven en el aula. Coincidiendo con todos los autores que se han ocupado del tema, incluye las siguientes aportaciones fundamentales:

6.1.1. El desarrollo de la autonomía

Uno de los fundamentos del *Aprendizaje en estaciones* es la autonomía del aprendizaje. Muchos son los investigadores que abogan por la necesidad de una metodología que otorgue al alumno mayores cotas de responsabilidad en el aprendizaje. Autores como Bruner (1966) consideran que el objetivo mínimo de la instrucción debe ser la promoción de la autosuficiencia del aprendiz, pues la presencia del profesor es limitada en el tiempo. Otro teórico defensor de la necesidad de fomentar el desarrollo de la autonomía del individuo es Rogers (1975), que hace una llamada de atención a los docentes para que no dejemos a un lado el proceso de aprendizaje y ayudemos al aprendiz a aprender, porque ninguna institución puede suministrar a sus alumnos todo el conocimiento y todas las destrezas que éstos necesitarán en el futuro. Allwright (1979) es más radical y llega a decir que la enseñanza de lenguas que no afronte el problema de la preparación del aprendiz para el trabajo independiente es simplemente una lamentable pérdida de tiempo.

En cuanto al término *autonomía*, muchas son las definiciones que se manejan y por ello resultaría conveniente especificar a cuál de ellas se adscribe el método *Aprendizaje en estaciones*. Para autores como Holec (1981:13, citado por Naoko Aoki en Arnold y Brown, 2000: 159), la autonomía consiste en que el alumno desarrolle la capacidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje. Tomando esta definición como base, podemos decir que el trabajo en *estaciones* busca precisamente esto, que el alumno no dependa del profesor a la hora de realizar las tareas propuestas. El desarrollo de la autonomía, como capacidad de controlar su propio aprendizaje al servicio de sus necesidades y aspiraciones, (*ibid.*) va más allá del aula y

supone desarrollar en el alumno estrategias, habilidades y competencias para que sea capaz de autoaprender. Hoy en día, internet, las bibliotecas, las editoriales, los medios de comunicación ofrecen un sinnúmero de posibilidades a todo aquel que quiera aprender una lengua extranjera, la cuestión es: ¿estamos preparados para saber manejar esos materiales y alcanzar nuestro objetivo? Todo aquel que se haya enfrentado alguna vez al proceso de aprendizaje de una lengua poseerá el conocimiento y destrezas relativas al qué, al por qué y al cómo aprender, que vendrán de sus experiencias con la otra lengua extranjera. No obstante, este hecho no asegura la independencia del alumno, que deberá poseer, por un lado, ese constructo psicológico que constituye la autonomía y, por otro, las capacidades que conlleva. El profesor juega un papel importante en todo esto. Generalmente, se le considera como fuente de recursos, “una enciclopedia que habla o un catálogo que habla” (Voller, 1997:105, citado por Naoko Aoki en Arnold y Brown, 2000: 164). Según este autor, el profesor puede prestar apoyo psicológico al alumno, preocupándose por él y motivándole, y apoyo técnico, ayudándole a planificar y a llevar a cabo su aprendizaje, a evaluarse y a que adquiera las destrezas y los conocimientos necesarios para que lo haga él solo. En el *Aprendizaje en estaciones* el profesor cumple con este doble papel durante el trabajo en las *estaciones* y se espera que esto contribuya al desarrollo general de la autonomía del alumno.

Otro aspecto importante relacionado con el desarrollo de la autonomía en el *Aprendizaje en estaciones* es el cambio del entorno físico. Resulta muy interesante ver cómo reaccionan los alumnos cuando llegan al aula y se encuentran con que las mesas y las sillas no están en su lugar, todo está cambiado y hay muchos elementos en el aula que no les son familiares. La primera reacción es la de sorpresa y, a continuación, muestran un estado de inseguridad producido por un sentimiento de miedo, ya que el alumno no sabe qué va a pasar. A estas primeras reacciones le sigue un sentimiento de incomodidad, porque no encuentra su sitio de siempre y porque acude a sus compañeros en busca de ayuda y tampoco saben nada.

Después de esta fase aparece la fase de curiosidad, de emoción, de impaciencia por saber ya qué es todo aquello. Todas estas reacciones psicológicas negativas y positivas son parte del cambio del entorno que ha sufrido el espacio físico habitual en el que tiene lugar el aprendizaje. La primera toma de contacto con el procedimiento del *Aprendizaje en estaciones* puede resultar dura o excitante, dependiendo del carácter del alumno. Lo que se pretende con todo este cambio físico es, por un lado, conseguir que se haga visible la reducción del poder del profesor y, por otro, favorecer el trabajo independiente de cada *estación*.

Tras la fase de enfrentamiento al nuevo espacio físico, sigue la fase de negociación. El profesor calma todas esas emociones anteriormente descritas cuando explica a los alumnos

qué va a pasar. En esta fase el profesor ha de negociar con el alumno, en el sentido de que presenta unas actividades dispuestas en *estaciones*, para que el alumno las utilice y alcance el objetivo u objetivos finales planteados. Es importante que el alumno acepte las condiciones del juego para empezar a “jugar”. Para ello, los alumnos han de prestar muchísima atención, hasta que se vayan sintiendo más cómodos con su nuevo entorno. El tema ha de despertar el interés. En este momento están deseosos por empezar a moverse y, una vez que se levantan y se dirigen a la *estación* en la que quieren trabajar, asistimos a momentos de confusión producidos por la novedad. Los alumnos más confusos serán los menos independientes, por lo cual se hace necesaria la intervención del profesor, que ha de calmar esta confusión y preocupación a través de una nueva aclaración de las reglas del juego, por dos razones muy importantes: porque transmite el importante mensaje de que la relación profesor-alumno no tiene que ser necesariamente la de controlador y controlado y porque los alumnos tienen que pasar por la fase de *sobrellevar* la nueva experiencia.

No podemos olvidar que, ante todo, el *Aprendizaje en estaciones* constituye para todos los alumnos una nueva experiencia. Dewey señala dos aspectos de este elemento (1916:139, citado por Naoko Aoki en Arnold y Brown, 2000: 164):

La naturaleza de la experiencia se puede entender sólo dándose cuenta de que incluye un elemento activo, la experiencia consiste en *intentar* [...] En cuanto al pasivo, consiste en *sobrellevar*. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o sobrellevamos las consecuencias [...] La unión de estas dos fases de experiencia mide la productividad o el valor de la experiencia. La simple actividad no constituye experiencia.

Desde este punto de vista, la experiencia con el *Aprendizaje en estaciones* resultará más o menos traumática, según sea el carácter y el estilo de aprendizaje del alumno.

Otro aspecto a comentar en el ejercicio de la autonomía que demanda el trabajo en *estaciones* es la dependencia de tener acceso a unos materiales, los cuales serán diseñados, organizados y dispuestos por el profesor. Nos encontramos, por tanto, ante el profesor como fuente de recursos. Por este motivo hay algunos autores que hablan de “autonomía relativa”, puesto que la labor preparatoria del docente juega un papel importantísimo en los procedimientos del *Aprendizaje en estaciones*. La autonomía se entiende como libertad de acción, lo cual implica que el profesor no tenga que estar físicamente presente. Puede hacerlo, pero los alumnos han de tener claro que simplemente cumple una función de consulta y lo ideal sería que sólo tuvieran que acudir a él en caso de absoluta necesidad, como último recurso. Bien es verdad que la realidad es otra y que nos cuesta dejar de ser el centro de

atención, permitiendo que los alumnos ejerzan esa autonomía y trabajen de manera totalmente independientes.

El último aspecto relacionado con la autonomía es el de la autoevaluación. El hecho de que sean ellos mismos los que tengan la posibilidad de evaluarse resulta muy satisfactorio desde un punto de vista afectivo, ya que la falta de control por parte del profesor reduce la ansiedad y el estrés, lo que facilita el aprendizaje. Esta autoevaluación se lleva a cabo en dos fases: la primera a nivel *estación* y la segunda al final del recorrido, cuando pasamos a la consecución del objetivo final. En esta parte final del procedimiento debemos continuar desarrollando la autonomía del alumno y que sea él mismo el que decida si ha alcanzado este objetivo inicial planteado o no.

Entre independencia y evaluación existe un término medio, que es el de conciencia de aprendizaje. No se trata tanto de cómo o qué aprendemos, sino de por qué y para qué aprendemos, es decir, cuál es el objetivo final de nuestro aprendizaje. Sólo si somos conscientes de ese último eslabón seremos capaces de llevar a cabo un aprendizaje autónomo, independiente y auto-reflexivo o auto-evaluativo. En el *Aprendizaje en estaciones* esta labor de concienciación ha de ser llevada a cabo por el profesor a lo largo de todo el procedimiento, sólo así el alumno podrá darle un sentido a todo lo que está haciendo y alcanzar los mejores resultados posibles.

6.1.2. La ansiedad

La ansiedad es posiblemente el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de aprendizaje. Está asociada a sentimientos negativos, tales como el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión. Todos estos sentimientos negativos provocan nerviosismo y estados de temor. Para Krashen (Botta, 2002:33):

un estado bajo de ansiedad, tanto a nivel personal como social, en el aula de clase, conduce a una mejor adquisición de la segunda lengua”, pero hemos de decir que este autor se queda en esta afirmación y no profundiza en el tema.

El *Aprendizaje en estaciones* puede crear en una primera toma de contacto lo que Heron (1989: 33, citado por Arnold y Brown, 2000: 26) ha dado en llamar *ansiedad existencial*, que se produce en todo proceso social y que surge de tres componentes:

la *ansiedad de aceptación*: ¿Me aceptarán, gustaré, me querrán? [...] La *ansiedad de orientación*: ¿Comprenderé lo que sucede? [...] La *ansiedad de actuación*: ¿Podré poner en práctica lo que he aprendido?

Siempre que nos enfrentamos a algo nuevo sufrimos ansiedad, pero el trabajo en *estaciones* ofrece al alumno modos de reducir ese factor afectivo negativo. El procedimiento, como ya hemos visto a lo largo de esta memoria, se basa en el trabajo autónomo y cooperativo, pero siempre sin la presencia estresante y controladora del profesor, lo cual contribuye a la disminución de la ansiedad. No obstante, no podemos olvidar que la presencia del profesor, como figura que está en el aula y como referente para el alumno en el *Aprendizaje en estaciones*, constituye también un factor que ayuda a controlar la ansiedad. El alumno es aceptado como parte del “juego”, comprende lo que tiene que hacer porque las instrucciones están muy claras y puede poner en práctica lo aprendido de una forma cómoda, ya que él elige lo que quiere hacer y cómo lo quiere hacer.

6.1.3. El factor motivación

Cuando hablamos de motivación generalmente pensamos en la motivación desde el punto de vista del profesor, es decir, simplemente como una forma de despertar el interés hacia algo, por ejemplo, presentando una actividad lingüística interesante. Sin embargo, motivar a los alumnos y el concepto de motivación en sí suponen mucho más que una simple estimulación del interés. Una propuesta de definición más amplia que hacen Williams y Burden (1997: 128), esencialmente cognitiva y que encaja en el marco del constructivismo social, sería la siguiente:

La *motivación* se puede representar como un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas.

La motivación que el alumno desarrolla durante su trabajo en *estaciones* se ajusta totalmente a esta definición. No obstante, cuando nos referimos a la motivación que posee el alumno para aprender una lengua extranjera, lo hacemos desde la perspectiva de Gardner y Lambert (1972), citados por Arnold y Brown (2000: 30), quienes hablan de dos orientaciones de dicha motivación: *integradora e instrumental*. La primera hace referencia a los alumnos que se acercan a la L2 para poder integrarse a la cultura de la lengua meta, y la segunda, a todos los que la aprenden como un instrumento o herramienta para su trabajo o sus estudios.

Los alumnos con los que hemos puesto en práctica el *Aprendizaje en estaciones* hasta ahora mostraban los dos tipos de motivación, aunque el número de los motivados de manera

instrumental superaba el de los primeros.

Pero lo que nos interesa tratar en este apartado es más bien el tipo de motivación que despierta el trabajo en *estaciones*. Podemos hablar de una motivación *intrínseca*, puesto que la experiencia de aprendizaje es su propia recompensa: “La motivación intrínseca resulta evidente siempre que la curiosidad y el interés naturales de los alumnos potencien el aprendizaje” (Deci y Ryan, 1985: 245, citados por Arnold y Brown, 2000: 31). La puesta en práctica del *Aprendizaje en estaciones* nos demostró que estamos ante un método, en el que desde que empieza la clase hasta que termina los factores curiosidad e interés están presentes en todo momento. Los desplazamientos, los cambios de tareas, la labor autónoma de búsqueda, el trabajo con un fin concreto, la actuación, la diversidad de materiales, la presentación, la novedad y un largo etcétera de características del trabajo en *estaciones* consiguen una renovación constante, tanto de la curiosidad como del interés natural de los alumnos. Si analizamos las condiciones óptimas para el desarrollo de la motivación *intrínseca*: la estimulación de la autonomía, la retroalimentación (*feedback*), que fomenta la capacidad, y la implicación personal (Deci, 1992: 60, citado por Arnold y Brown, 2000: 26), sólo tendremos que recordar lo que hemos dicho hasta ahora para comprobar que el *Aprendizaje en estaciones* observa las condiciones mencionadas.

Estrechamente relacionado con la motivación *intrínseca* encontramos el concepto de *flujo* (*flow*), desarrollado por Mihaly Csikszentmihalyi, psicólogo de la Universidad de Chicago, citado por Arnold y Brown (2000: 32): El *flujo*, o experiencia óptima, es un estado de movimiento de energía psíquica realizado sin esfuerzo. Una definición más clara y concreta es la aportada por Goleman (1995: 91), citada por Arnold y Brown (2000: 32): 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. Desde nuestro punto de vista el logro de este estado preside, en un principio, el diseño de las actividades incluidas en las *estaciones*, aunque al final unas consiguen que los alumnos alcancen este estado de atención absoluta y otras no. El éxito al alcanzar el *flujo* depende, por un lado, del profesor y del diseño de las actividades que lleve a cabo, y por otro, de las características personales de cada alumno y de su reacción frente a la tarea planteada, ya que si estamos ante un individuo con un estilo de aprendizaje predominantemente visual y se topa con una *estación* auditiva, tal vez no llegue a ese estado ideal.

No obstante, la valoración general final del *circuito* puesto en práctica para esta memoria se puede resumir con el comentario: “¿Ya es hora?”, realizado por muchos de nuestros alumnos, que reflejaba esa sensación que tenemos cuando trabajamos tan absortos

que no percibimos el paso del tiempo, y que se podría definir como *flujo*.

Otro aspecto destacable y relacionado con el factor motivación es el que se refiere al valor percibido de la actividad del individuo que la realiza (Williams y Burden, 1997: 133):

Cuanto mayor sea el valor que el individuo otorga a la realización de una actividad o a la implicación en ella, más motivado estará tanto para emprenderla como para mantener después el esfuerzo con el fin de realizar la actividad con éxito

La motivación resultante depende de la labor de mediación que realice el profesor, consiguiendo que los alumnos sean conscientes de la importancia de la tarea de aprendizaje y cómo puede tener mayor relevancia para ellos, más allá del tiempo y del lugar inmediatos.

Otro aspecto de la motivación es el que tiene que ver con las teorías cognitivas. Dörnyei (1994), citada por Arnold y Brown (2000: 32), menciona tres sistemas conceptuales principales descritos por Weiner (1992), que están relacionados con la motivación: “la teoría de la atribución”, que aparece cuando el alumno atribuye su fracaso a su falta de capacidad y no a factores externos; “el desamparo aprendido”, en el que los alumnos “aprenden” a no cambiar una situación, ya que están convencidos, a causa de sus errores pasados, de que es inútil; “la autoeficacia” o convicción del alumno de que tiene el control sobre los resultados de aprendizaje. El trabajo en *estaciones* da oportunidades a los alumnos para superar cualquiera de estos tres sistemas de creencias, pero ha de ser el profesor el que así lo presente y oriente a sus alumnos, para conseguir los mejores resultados. El control directo sobre los errores, por parte de los alumnos, que ofrece el *Aprendizaje en estaciones*, puede ser una buena forma de evitar el bloqueo de una enseñanza eficaz causado por estas creencias negativas. Esta forma de tratamiento del error resulta también muy favorable para alcanzar otro factor afectivo, la desinhibición, que contribuye a la superación de estas barreras y da paso a la libre comunicación y, en consecuencia, al éxito del aprendizaje.

El mismo autor, Dörnyei (1994), citado por Williams y Burden (1997: 126), en un intento por comprender los distintos componentes implicados en la motivación de lenguas extranjeras, propone una categorización en tres niveles:

el *nivel del lenguaje* que comprende varias orientaciones y motivos relacionados con aspectos de la segunda lengua tales como la cultura y la comunidad, y la utilidad del idioma [...] el *nivel del alumno* que supone las características individuales que el alumno aporta a la tarea de aprendizaje [...] el *nivel de situación* que incluye componentes relativos al curso, al profesor y a la dinámica del grupo.

El trabajo en *estaciones*, sobre todo cuando se centra en temas socioculturales, intenta

estimular las actitudes positivas hacia la cultura del mundo hispano, actuando así sobre *el nivel del lenguaje*. En cuanto al segundo nivel, estamos trabajando con un método que parte del reconocimiento de los alumnos como individuos que aprenden de forma personal y diferente, y es por ello que contempla una atención y un tratamiento a los diferentes estilos de aprendizaje que conviven en un aula. El tercer nivel depende de factores aleatorios y difícilmente manipulables, si bien, la labor mediadora del profesor puede mejorar aquellos elementos negativos que puedan amenazar la consecución de las metas propuestas.

6.1.4. La carga afectiva y vivencial

La afectividad es un término que se refiere a los aspectos intencionados y emocionales de las reacciones de las personas ante lo que está sucediendo. La afectividad juega un papel muy importante en el aprendizaje, es decir, en el proceso de potenciar los recursos internos del alumno con el fin de que sean más útiles.

El trabajo en *estaciones* se transforma en una vivencia que exige la participación activa del alumno, lo cual se traduce en aprendizaje significativo. El interés y la motivación de los estudiantes aumentarán cuando, frente al trabajo en *estaciones*, sientan que tienen la responsabilidad y la libertad de adquirir conocimiento para aportar impresiones, reflexiones, ideas, asociaciones y contenidos decisivos para construir el resultado final.

Rogers (1969), citado por Williams y Burden (1997: 44), sugirió que:

el aprendizaje significativo sólo se lleva a cabo cuando la materia que se enseña es percibida por el alumno como algo que tiene relevancia personal y cuando implica la participación activa del alumno, esto es, cuando sea un aprendizaje basado en la experiencia. El aprendizaje que el alumno inicia por sí mismo y que implica tanto sentimientos como percepción es más probable que sea duradero y generalizado.

El *Aprendizaje en estaciones* se identifica plenamente con la definición dada por Rogers y busca que lo aprendido por el alumno dure y esté a su disposición para su aplicación posterior en contextos reales.

6.1.5. La memorización

Desde siempre se ha considerado que la memoria contiene imágenes completas y se asocia a destrezas mecánicas también completas. Sin embargo, Stevick, citado por Arnold y Brown (2000: 65), menciona que:

la investigación está demostrando cada vez con mayor claridad que los datos que

nos llegan a través de los sentidos no se almacenan generalmente como imágenes, frases o palabras completas, y demás.

Más bien, la nueva experiencia queda dividida en un gran número de partes increíblemente pequeñas e increíblemente detalladas. Estos elementos de la memoria representan los llamados “cinco sentidos”, naturalmente, pero también hay otros muchos tipos de información, entre ellos se encuentran el tiempo, la intención y la emoción.

Stevick cita a Damasio (1994:132-134), en Arnold y Brown (2000: 65), quien describe cómo se encuentran estos elementos en nuestra memoria:

Todos estos elementos están ligados entre sí en el cerebro, formando estructuras de contenidos heterogéneos y subestructuras y así sucesivamente. Dentro de estas estructuras, las conexiones entre pares de objetos que han ocurrido juntos con mayor frecuencia durante la experiencia pasada son más fuertes. Cada experiencia nueva fortalece o debilita las conexiones existentes entre muchos pares de elementos que hay en esas estructuras.

Por eso cuando “recordamos” algo, no estamos tanto “recuperando” imágenes completas de un archivo como “reconstruyendo” nuevas imágenes provenientes de esas estructuras. Damasio (1994: 100), citado por Stevick en Arnold y Brown (2000: 66), rechaza explícitamente la visión tradicional:

El cerebro no archiva imágenes Polaroid [...] o cintas de audio [...] No parece que haya imágenes permanentes de nada, ni siquiera en miniatura, ni microfichas ni micro filmes ni copias en disquetes [...] Siempre que recordamos un objeto dado [o lo que sea], [obtenemos] una versión nuevamente reconstruida del original.

Desde nuestro punto de vista, la memorización en el trabajo en *estaciones* se apoya en el valor mnemotécnico que adquiere la distribución espacial de las *estaciones* junto al valor de vivencia personal antes mencionado. La idea de relacionar una cosa, un nombre, y en este caso, un contenido con un lugar constituye uno de los principios de la mnemotecnia. Para recordar los contenidos trabajados, podemos ayudarnos mentalmente a través de un recorrido visual, en el que observaremos las *estaciones* y el lugar físico que ocupaban, dicha técnica nos ayudará a recordar los contenidos vistos, tocados, escuchados y hechos en dicha *estación*. El origen de esta técnica podemos encontrarlo en la Grecia antigua. El poeta Simónides (hacia el 500 a.C.) fue uno de los primeros en usarla. Invitado a un banquete para recitar unos versos, abandonó la sala inmediatamente después de recitarlos, justo en el momento en que aquella se derrumbaba, matando a todos los asistentes. Simónides logró identificar a los comensales muertos recordando dónde se había sentado cada uno. Relacionó cada puesto en el banquete

con la persona que lo ocupaba (En: Wikipedia: [http://wikipedia.org/wiki/Sim%C3%B3nides de Ceos](http://wikipedia.org/wiki/Sim%C3%B3nides_de_Ceos)).

De esta misma forma, y basados en nuestra propia experiencia, el lugar físico que ocupaba cada *estación* ayudará a nuestros alumnos a recordar el contenido incluido en la misma. Este valor mnemotécnico se verá potenciado por el valor vivencial, la autonomía, el diseño de las actividades, el tema y las emociones individuales que despierten los materiales.

6.1.6. El componente lúdico, la originalidad y el placer

Las emociones negativas producen generalmente reacciones defensivas, como la pasividad o la agresividad. Las emociones positivas, por el contrario, consiguen que la mente se abra al aprendizaje. El *Aprendizaje en estaciones* intenta promover estas emociones positivas y un recurso del que dispone para alcanzar este fin es el componente lúdico y la originalidad, características inherentes a la dinámica. Los factores de novedad y originalidad ejercen una fuerte atracción y generan reacciones personales, intelectuales y emotivas, por lo que el trabajo en *estaciones* resulta especialmente apto para aprender y disfrutar, pues ofrece numerosas posibilidades de explotación didáctica muy atractivas y lúdicas, con lo que el estudiante puede ampliar sus conocimientos jugando con la lengua, probando y explorando por sí mismo. Estos logros dependen de muchos factores, como por ejemplo: las actividades que incluyamos en cada una de las *estaciones*, el tema o temas con los que trabajemos, la disposición mental de los alumnos, el grupo, el entorno, etc.

La diversión produce sensación de placer y este principio suele ser la escala dominante para el incentivo. Pero no sólo el componente lúdico actúa como fuente de placer. El uso de la estética en forma de cuadros, imágenes y música, dispuestos en las diferentes *estaciones*, crea un estado ideal de aprendizaje: el cerebro se integra y se armoniza, liberado de bloqueos emocionales por medio de descargas apropiadas, bañado en hormonas tranquilizadoras y, al mismo tiempo, estimulado hacia una actividad de resolución de problemas: “La resolución de problemas es sin duda un poderoso instrumento educativo. Sin embargo, sugeriría que su poder aumenta considerablemente si los alumnos llegan a considerarla como una diversión” (Von Glasersfeld, 1995: 83, citado por Williams y Burden, 1997: 59). Estamos, por tanto, ante otro elemento que contribuye a aumentar el componente lúdico del trabajo en *estaciones*.

Por otra parte, a la hora de presentar un contenido o trabajar una destreza, el empleo de esta herramienta permite romper la rutina e introducir un ambiente de trabajo distendido y original. Lo que aporta de novedoso e inusual contribuye a despertar el interés de los alumnos, mantener su atención y asegurar su participación activa. El *Aprendizaje en*

estaciones relaja, divierte, libera miedos y tensiones, y crea un ambiente favorable para la interacción del grupo, con las lógicas repercusiones que esto tiene en el proceso de aprendizaje.

A todo esto tenemos que añadir el análisis de otro de los componentes más importantes de la dinámica del trabajo en *estaciones*: los desplazamientos. Podemos afirmar que el movimiento físico conlleva toda una serie de reacciones en nuestro cerebro, que contribuyen a crear una disposición mental de respuesta óptima al aprendizaje. El movimiento estimula la corteza motora, mueve y oxigena nuestras neuronas y activa la actividad de los dos hemisferios cerebrales. Se puede llegar a desencadenar la secreción de hormonas, sobre todo endorfinas, que son inhibidoras del dolor y, por extensión, mejoran el placer (Springer, 1993: 96, citado por Härd, 2000: 25). Además, y como ya hemos mencionado en otra parte de esta memoria, está demostrado que sin ningún tipo de movimiento no es posible el pensamiento consciente.

6.1.7. La atención a los diferentes estilos de aprendizaje

Es indudable que los alumnos aportan muchas características individuales al proceso de aprendizaje, lo que afecta tanto a la forma en que aprenden como a los resultados del proceso. No obstante, consideramos que las aportaciones de disciplinas como la psicología, la psicolingüística y los innumerables e invalorables aportes de la etnografía de la comunicación, dentro del campo de la antropología, relativos a los factores individuales que influyen en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua, bien como segunda lengua o como lengua extranjera, siguen siendo insuficientes a la hora de especificar cuáles son tales características individuales y cómo influyen en el proceso de aprendizaje. Otras características menos evidentes, pero ampliamente investigadas relativas al aprendizaje de idiomas, han sido los estilos y las estrategias cognitivas.

Entre los diferentes estilos de aprendizaje que conviven en un aula, podemos diferenciar dos grupos: “estilos cognitivos y estilos de percepción”, estrechamente relacionados. Las diferencias en los estilos cognitivos de las personas reflejan las distintas formas en que reaccionan en situaciones de aprendizaje. Knowles (1982), citado por Richards y Lockhart (1998: 60-61), habla de:

cuatro tipos distintos de alumnos, que se caracterizan por los siguientes estilos de aprendizaje:

- Estilo de aprendizaje concreto. Los alumnos con estilo de aprendizaje concreto utilizan métodos activos y directos para captar y procesar la información. Están interesados en aquella información que posee un

valor inmediato. Son curiosos, espontáneos y están dispuestos a correr riesgos. Les gusta la variedad y los constantes cambios de ritmo. No les gusta el aprendizaje rutinario y el trabajo escrito, prefiriendo experiencias visuales o verbales. Les gusta estar entretenidos e implicados físicamente en algo.

- Estilo de aprendizaje analítico. Los alumnos con estilo analítico son independientes, les gusta resolver problemas y disfrutan investigando ideas y estableciendo principios por sí solos. Estos alumnos prefieren una presentación lógica y sistemática del nuevo material de aprendizaje, que les ofrezca oportunidades para continuar aprendiendo por sí mismos. Los alumnos analíticos son serios, se esfuerzan y son vulnerables ante el fracaso.
- Estilo de aprendizaje comunicativo. Los alumnos con un estilo de aprendizaje comunicativo prefieren un enfoque social de aprendizaje. Necesitan las aportaciones de otras personas y la interacción y aprenden de la puesta en común y de las actividades en grupo. Les encanta una clase que funcione democráticamente.
- Estilo de aprendizaje basado en la autoridad. Los alumnos con este estilo de aprendizaje son responsables y fiables. Les gusta, y necesitan, la progresión estructurada y secuenciada. Se sienten bien en una clase tradicional, prefiriendo al profesor que ejerce su autoridad. Les gusta tener instrucciones claras y saber exactamente lo que están haciendo; no se sienten cómodos en una clase en la que las decisiones se tomen por consenso.

Además de estos estilos cognitivos, cada persona tiene canales de percepción, a los cuales recurre más o menos fácilmente para el procesamiento de la información. Estos canales complementan y se asocian a los estilos cognitivos. La Programación neurolingüística los denomina “sistemas de representación sensorial” y diferencia tres grandes tipos (O’Connor y McDermott, 1996: 59):

- Visual, que puede ser usado externamente cuando miramos el mundo exterior o internamente cuando visualizamos con la mente.
- Auditivo, que, de la misma forma, puede dividirse en sonidos externos o internos.
- Kinestésico o sentido del tacto y del movimiento; la kinestesia externa incluye las sensaciones táctiles, y la interna incluye sensaciones recordadas, emociones y los sentidos internos de equilibrio y conciencia del propio cuerpo. Se conoce como el sentido que nos informa en todo momento de nuestros movimientos.

Poder reconocer el estilo cognitivo de nuestros alumnos nos permitirá actuar en consecuencia en el momento de dar clase, es decir, nos permitirá saber cuál es la mejor manera de presentarle al otro aquello que queremos enseñarle para optimizar su aprendizaje. Debemos tener en cuenta que la mayoría de los estudiantes será caracterizado como mezcla de dos o más estilos, con uno que será el dominante.

Respecto a las diferencias individuales de nuestros alumnos, habría que citar a Williams y Burden (1997: 115-116), que rechazan los enfoques psicológicos convencionales

y sugieren que:

sería más provechoso considerar la visión que los individuos tienen de sí mismos como alumnos, el grado de control que creen tener sobre los acontecimientos de su vida, y los motivos que atribuyen a sus éxitos o fracasos percibidos.

Estos autores demandan del profesor la comprensión de que cada alumno tiene una perspectiva particular respecto al mundo y a su posición en el mismo, por eso afirman que:

el profesor debe buscar formas que ayuden a los alumnos a controlar su aprendizaje, a crear un nivel de autoestima adecuadamente positivo, a darse cuenta de lo que controlan respecto a lo que les ocurre en su vida y, por tanto, a considerar sus éxitos y sus fracasos como inestables y controlables.

El *Aprendizaje en estaciones* capacita a los alumnos para que controlen su éxito y su aprendizaje, ayudándoles a ser más autónomos. Se basa en la atención integrada de todos los estilos de aprendizaje que conviven en el aula, esto resulta decisivo a la hora de establecer un entorno afectivo positivo en el aula de idiomas y proporciona los andamios para un aprendizaje más eficaz. El trabajo en *estaciones* se centra en 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. Este aspecto favorece la interiorización y la posterior utilización de los exponentes con los que se trabaja, al producirse mayor motivación y desinhibición, y debido a la intervención de mecanismos cognitivos y sensoriales diversificados.

En definitiva, lo que el *Aprendizaje en estaciones* suma a la variedad de recursos que el docente está habituado a implementar en su clase es el señalamiento y la justificación de la importancia de considerar siempre la presentación de los temas, atendiendo a las diferentes formas de aprender que presentan nuestros alumnos.

6.1.8. La retroalimentación

Una de las bases de todo proceso de aprendizaje es la retroalimentación que recibimos del exterior, tanto en el aula, a través del profesor y de nuestros compañeros, como en el mundo real, a través de las interacciones reales con hablantes de la lengua meta. Los psicólogos conductistas fueron los primeros en reconocer el poder de la retroalimentación externa como influencia motivadora. No obstante, existe otro tipo de retroalimentación interna, que juega un papel tan importante como la externa.

Sobre este tema cabe mencionar la distinción que realiza Stevick, en Arnold y Brown (2000: 70-71), sobre los tipos de retroalimentación y cómo influyen en el proceso de aprendizaje. Stevick hace una diferenciación entre dos grandes tipos de retroalimentación: “cognitiva y afectiva”, que dependiendo de su fuente pueden a su vez subdividirse en: “externa (proveniente de otras personas) o interna (proveniente de la consideración que tenemos de nosotros mismos)”.

Siguiendo este modelo, y aplicándolo al *Aprendizaje en estaciones*, podemos decir que la “retroalimentación afectiva externa” es en la mayoría de los casos positiva, ya que el alumno elige libremente la *estación* en la que quiere trabajar y, en la mayoría de los casos, al compañero con el que realizar la actividad propuesta. Este hecho prácticamente asegura que el interlocutor no se muestre indiferente y aburrido, lo cual repercute en la disposición del alumno a seguir intentando comunicarse, a pesar de recibir ocasionalmente otra retroalimentación negativa de la variedad cognitiva externa. En cuanto a la “retroalimentación afectiva interna”, es decir, aquella que le permite al alumno integrarse como miembro de la comunidad del idioma meta, a través de la cercanía de sus producciones a las de los hablantes de dicha comunidad, podemos decir que las actividades de las *estaciones*, al tener su foco en el significado y no en la forma, facilitan al alumno mejorar su consideración, ya que la perfección lingüística no es el objetivo de las actividades, sino que más bien estamos ante diferentes medios para llegar a un objetivo final preestablecido.

Si analizamos la “retroalimentación cognitiva externa”, vemos que el trabajo en *estaciones*, al promover la interacción libre y la autoevaluación, crea un espacio sin estrés negativo, en el que la comunicación fluye, por lo cual el alumno percibe que la comunicación ha sido completa y correcta, entonces la “retroalimentación cognitiva externa” es positiva. No obstante, el *Aprendizaje en estaciones* no asegura siempre este tipo de retroalimentación.

Puede ocurrir que parte del mensaje se pierda, no llegue o esté confuso, por lo que tendremos que hablar de “retroalimentación cognitiva negativa”. El profesor puede en estos casos intervenir y ayudar al alumno a buscar las causas de esa retroalimentación y facilitarle soluciones. Por lo que respecta a la “retroalimentación cognitiva interna”, es decir la que el alumno percibe a partir de sus consideraciones, al comparar parte de sus producciones con las producciones correctas de la lengua meta, hemos de decir que el trabajo en *estaciones* intenta que sea positiva, a través de la autoevaluación que el mismo estudiante realiza. Ha quedado demostrado que la retroalimentación que los alumnos interpretan como “informativa” más que de control es probable que aumente su motivación hacia ciertas tareas, pues les proporciona información que les ayuda a realizar tanto las tareas actuales como las

posteriores, con un grado de mayor independencia. No hay presión, impaciencia, control directo, supervisión continua o pública, ni por parte del profesor ni de sus compañeros, lo cual repercute en una sensación de comodidad y falta de ansiedad, base ideal para el crecimiento y desarrollo del alumno como hablante de la lengua extranjera.

6.1.9. El desafío

El desafío constituye un componente intrínseco a cualquier tipo de experiencia a la que nos enfrentamos y resulta de vital importancia en el aprendizaje y en la vida en general. La pérdida de desafío o de exigencia de esfuerzo puede crear un sentimiento de desorientación en muchos alumnos, sobre todo adultos.

El *Aprendizaje en estaciones*, apoyándose en la novedad del procedimiento, supone un desafío para las creencias de los alumnos. Por esta razón, y como ya hemos comentado en otros apartados, la labor mediadora del profesor puede evitar el fracaso y conducir a los alumnos al éxito, a través de la presentación de un desafío apropiado y ayudándoles a diseñar estrategias apropiadas para resolver estos desafíos. Siguiendo a Williams y Burden (1997: 83), que hacen una revisión profunda de las características fundamentales de la mediación, postuladas por el psicólogo y educador israelí Reuven Feuerstein, vemos que sólo el planteamiento de un desafío por parte del profesor resulta insuficiente: también “[...] hay que estimular el deseo de tratar de resolver los desafíos, el sentimiento de que siempre se puede ir un paso más allá, y no el sentimiento de haber alcanzado el límite personal”. Esta idea estaría directamente relacionada con el planteamiento de metas a corto y largo plazo. El trabajo en *estaciones* plantea un objetivo final, que constituye una meta a corto plazo, y construir el conocimiento, a través del trabajo individual y cooperativo, pasando por las diferentes *estaciones*, llega a ser una metáfora real del deportista que se esfuerza y va superando obstáculos y desafíos hasta llegar a la línea de meta.

Estos desafíos, por un lado, motivan al alumno y, por otro, suponen un paso hacia la autonomía si les animamos a que sean ellos mismos los que se propongan sus propias metas, asegurándonos de que esas metas no sobrepasen demasiado sus capacidades reales.

6.1.10. El entorno físico

El entorno físico que crea el trabajo en *estaciones*, como ya se ha mencionado, “rompe” con la idea de clase que tienen los alumnos y este hecho conlleva una serie de consecuencias afectivas. Williams y Burden (1997: 196) opinan que:

el entorno físico inmediato del aula y el carácter de las interacciones que tienen lugar dentro de él repercuten profundamente en la posibilidad de que cualquier individuo aprenda un idioma, en el contenido del mismo y en la forma en que lo aprende.

A través de esta afirmación estos autores resaltan la importancia que puede llegar a tener el entorno físico en el que nuestros alumnos aprenden, algo que pudiera ser considerado por muchos como un elemento ajeno y sin influencia sobre el proceso de aprendizaje. La distribución espacial y la organización del trabajo en *estaciones* crean un entorno *cooperativo e individualista*, en el que el éxito o el fracaso se atribuye al esfuerzo individual y el énfasis no recae en la comparación entre habilidades o capacidades de los diferentes alumnos, sino en el logro personal e independiente. En este tipo de aprendizaje el éxito individual y de grupo puede ayudar a mejorar la baja autoestima de un individuo. En cuanto al ambiente de aula que crea el trabajo en *estaciones*, podemos decir que se trata de un entorno *democrático* más que *académico*. Williams y Burden (1997: 203-204) extraen cuatro conclusiones de los primeros estudios que se han llevado a cabo sobre los entornos de aprendizaje:

las clases orientadas a la innovación y a la creación de relaciones producen satisfacción en el alumno e interés por la materia. Mejoran el crecimiento social y personal [...] las clases que destacan el logro de la tarea a expensas del afecto a menudo fomentan el logro, pero son mucho menos eficaces a la hora de facilitar el interés, la moral o la creatividad del alumno. Es probable que las clases que el profesor controla con rigidez produzcan insatisfacción y alienación y no faciliten el crecimiento personal, social o académico. Es probable que los mejores resultados ocurran cuando hay una combinación de relaciones de afecto y apoyo, cuando se destacan las tareas y los logros académicos específicos y cuando existe un entorno razonablemente claro, ordenado y bien estructurado.

7. El Aprendizaje en estaciones aplicado a los adultos

7.1. Características del alumno adulto

El aprendizaje de una lengua en edad adulta presenta dificultades bien conocidas por aquellas personas que han pasado por la experiencia. Cuando éstas no son tomadas en cuenta por los profesores encargados de su entrenamiento lingüístico, el resultado es frustración e impotencia, por parte de todos los participantes en el proceso.

La adquisición de la primera lengua se realiza de manera natural y espontánea, mientras que el aprendizaje de una segunda implica la reestructuración de un método para enseñar y

aprender el código (el idioma) y una metodología que se adecue a los participantes del proceso (López en *El aprendizaje de idiomas en edad adulta*: www.monografias.com/trabajos15/aprendizaje-idiomas.shtml).

Desde siempre las personas han tenido que aprender otras lenguas para comunicarse con otros pueblos, sea por motivos personales (“motivación integradora”) o por motivos profesionales, económicos o de formación (“motivación instrumental”, ya mencionadas en esta memoria).

Sin embargo, el interés por optimizar la enseñanza de segundas lenguas no data de muchas décadas. Se sabe, por estudios realizados en el campo de la neurociencia y de la psicología cognitiva, que nuestro cerebro está neurológicamente preparado para aprender. Cuando somos niños, aprendemos activando un dispositivo cognitivo para la adquisición del lenguaje, el cual guía al niño en el descubrimiento de las reglas universales de formación del idioma, y al que está expuesto desde su nacimiento. Ésta es la concepción original de Noam Chomsky (Chomsky, 1965, citado por Baralo, 1999: 15).

Desde este punto de vista, el dispositivo para la adquisición del lenguaje sería un programa innato (Gardner, 1996; Bruner, 1998), a través del cual el niño, aprendiz de hablante, sería capaz de reconocer regularidades profundas en la estructura superficial del lenguaje determinado al que está expuesto, gracias a su conocimiento previo de la naturaleza profunda de todos los lenguajes, el cual es universal. Por lo tanto, según este principio, una segunda lengua debería ser aprendida transfiriendo la capacidad existente, tras haber aprendido la primera.

Desgraciadamente la realidad es bien diferente, algo que ha quedado demostrado a lo largo de la historia de la metodología de idiomas.

Desde nuestro punto de vista, el aprendizaje de una lengua extranjera, sobre todo en la edad adulta, cuando la capacidad de discriminación fonológica se ve prácticamente reducida a los sonidos de la propia lengua, no suele ser natural ni espontánea y, simultáneamente, la tolerancia a los errores es mucho menor. A este factor habría que añadir que los adultos llegan al estudio de una segunda lengua con un bagaje de preferencias y estrategias desarrolladas durante el aprendizaje de otras materias

A estos aspectos habría que agregar las creencias sobre el aprendizaje, que se adquieren ya durante la escolarización y que se ven reforzadas durante los estudios universitarios. Todo ello puede convertirse en una barrera a la hora de aprender una lengua extranjera.

Desde un primer momento, el adulto siente una necesidad de comunicar y de emitir

oraciones más complejas, lo que hace que el proceso de aprendizaje se vea urgido por una variable de tiempo. A esto hay que unir una característica que presentan los adultos, como es la conciencia que tienen de su propio proceso de aprendizaje: su metacognición o la habilidad de reflexionar acerca de las formas y estructuras de un idioma y de analizarlas y la habilidad de “hablar acerca del idioma” (O Malley, 1993: 121).

El estudiante adulto sabe cuándo está aprendiendo, cuándo avanza y cuándo permanece en una “meseta” en su proceso de aprendizaje, lo cual conlleva ansiedad y, cuando ve que no logra progresar, frustración. Además, suele tener ideas bastante claras respecto a lo que quiere aprender y, por tanto, puede desempeñar un papel más activo desde el comienzo en la negociación de las actividades de aprendizaje.

Los adultos presentan toda una serie de variables que influyen en su proceso de aprendizaje: normalmente tienen poco tiempo, sufren presiones sociales y laborales, tienen pocas oportunidades para la interacción, prestan mucha más atención al significado y a la transmisión del mensaje que a la correcta pronunciación, (de ahí que hablemos del “acento extranjero”, tan difícil de mejorar), presentan una pérdida de la plasticidad del organismo para la habilidad articuladora, que se va haciendo más rígida (López en *El aprendizaje de idiomas en edad adulta*: www.monografias.com/trabajos15/aprendizaje-idiomas.shtml); la importancia del concepto de “imagen”⁴, o prestigio que proyectamos y que los demás tienen de nosotros, se hace mayor y esto provoca presión y estrés negativo del alumno adulto que aprende en un grupo social, el cual ejerce una forma de control estresante, que puede llegar a provocar estados de ansiedad, inhibición, falta de autoestima, nerviosismo, temor, inseguridad, tensión, ira, vergüenza, incomodidad o incluso depresión. Todas estas variables pueden llegar a poner en peligro el potencial óptimo de aprendizaje de los adultos.

El uso de una segunda lengua como medio de interacción social ocasiona la reconstrucción del *yo*, para incorporar una nueva identidad en función de la lengua extranjera y su cultura (López en *El aprendizaje de idiomas en edad adulta*: www.monografias.com/trabajos15/aprendizaje-idiomas.shtml). Para aceptar tal desafío a la idea del “yo” que tenemos preestablecida, debemos permitirnos ser “otra persona” al menos en una base temporal. El adulto ha de ser capaz de anular la evaluación que realiza según unos parámetros preestablecidos y adquiridos a través de la experiencia vital, y ha de aceptar una

⁴ Fernández, C. (1998:116) menciona a Brown & Levinson que “proponen la existencia de dos tipos de prestigio o imagen: la imagen positiva y la imagen negativa. La imagen positiva es la necesidad de ser apreciados por los demás [...]La imagen negativa es la necesidad de independencia, de espacio “propio” [...]”.

forma de regresión a un estado personal más limitado, desde un punto de vista lingüístico.

Todo ello puede ocasionar al adulto un estado de ansiedad, que puede convertirse en un obstáculo y dificultar el proceso de aprendizaje de la lengua meta.

Aprender una lengua extranjera implica trastornos de los constructos mentales existentes, sobre todo los relacionados con uno mismo, los cuales a menudo suponen fuertes sentimientos (López en *El aprendizaje de idiomas en edad adulta*: www.monografias.com/trabajos15/aprendizaje-idiomas.shtml).

Simplemente la necesidad de reconocer la ignorancia y la imperfección, y no digamos el temor a que un ser adulto preparado, formado y cualificado pueda ser inadecuado a la hora de enfrentarse a actividades relativamente sencillas, son razones suficientes para sentir angustia. En sus relaciones interpersonales, los alumnos corren el riesgo de sentir vergüenza delante de los demás (y de sí mismos), debido a la percepción de una inadecuación.

Estas reacciones pueden transformarse en barreras afectivas que desemboquen en una conducta defensiva ante cualquier tipo de contenido relacionado con la lengua extranjera. Alcanzar tal extremo puede llegar incluso a impedir el aprendizaje.

Por todas estas características consideramos que se requiere de una metodología específica, pues si se adolece de ella, situación muy frecuente en nuestros días, el estudiante adjudica su falta de éxito a su poca capacidad lingüística, y si bien es posible que su habilidad lingüística no sea muy buena por el hecho de no haberse ejercitado desde edad muy temprana, no significa que no sea capaz de aprender y alcanzar el objetivo de poder comunicarse de forma eficiente en una lengua extranjera.

7.2. El Aprendizaje en estaciones aplicado a los adultos

Como acabamos de ver a través de todas las características que lo definen, el alumno adulto no puede ser considerado como un “alumno fácil”. No obstante, y remitiéndonos al principio postulado por Feuerstein (1991), y citado por Williams y Burden (1997: 85), sobre “la creencia en resultados positivos”, no podemos olvidar que:

a menos que creamos que todos los alumnos pueden llegar a ser totalmente eficaces, por muy distinta que sea su edad o su incapacidad, estaremos siempre poniendo barreras artificiales al aprendizaje.

Esta creencia nos proporciona un claro mensaje sobre el que sustentar nuestro enfoque de enseñanza: todos los individuos pueden aprender a hablar un idioma, si sienten la necesidad de hacerlo. Mientras los profesores crean que todos sus alumnos son capaces de

aprender con éxito, continuarán buscando formas eficaces de conseguirlo.

En esta memoria no tratamos de defender la idea del *Aprendizaje en estaciones* como método ideal para trabajar con adultos, sino sólo como una herramienta más a disposición del profesor, que puede ser aplicada en un aula con adultos por muchos de los motivos que ya hemos presentado y presentaremos más adelante, tras la observación y posterior análisis de una aplicación didáctica concreta (véase capítulo 8).

El trabajo en *estaciones* crea en el aula un ambiente en el que el adulto puede superar muchas de las características obstaculizadoras del aprendizaje que presenta: se fomenta la confianza, se pueden cometer errores sin temor, los alumnos pueden utilizar la lengua sin vergüenza, se valoran todas las contribuciones y la realización de las actividades puede producir sentimientos de éxito o bien el alumno tiene la opción de interrumpir su trabajo y controlar las soluciones, con lo que siempre estará aprendiendo algo de forma libre y sin presiones.

Los alumnos tienen que resolver un problema y esto es algo que resulta muy efectivo cuando trabajamos con adultos. Han de recopilar, asimilar, valorar y procesar información para expresar los resultados de una forma lógica. De esta forma, los individuos pueden aprender a controlar su propio aprendizaje y a responsabilizarse del mismo, con el fin de que no solamente lleguen a ser alumnos más eficaces, sino también independientes. El desarrollo de una mayor autonomía resulta de vital importancia, sobre todo en contextos educativos en los que las posibilidades de contacto con la lengua meta son muy pequeñas.

8. Aplicación didáctica

8.1. Análisis del grupo meta

En general, podemos clasificar a los alumnos del Instituto Cervantes de Varsovia como “alumnos-cliente”, siguiendo la clasificación metafórica sugerida por Meighan y Meighan (1990), citado por Williams y Burden (1997: 67). Estamos ante alumnos que tienen una idea bastante clara de lo que quieren aprender y de cuánto tiempo y dinero están dispuestos a invertir para conseguirlo, de este modo se puede considerar que el papel del profesor consiste en intentar satisfacer esas necesidades.

Las creencias tienden a estar limitadas culturalmente, a formarse en una época temprana de nuestra vida y a ser resistentes al cambio. Están íntimamente relacionadas con lo que creemos que sabemos, pero ofrecen un filtro eficaz que discrimina, redefine, distorsiona o

modifica el pensamiento y el procesamiento de la información posteriores. Son difíciles de medir, por eso normalmente tenemos que deducirlas por la forma en que se comportan nuestros alumnos.

Respecto a las creencias generales de aprendizaje con las que el alumno polaco llega al aula del Instituto Cervantes, podemos mencionar las siguientes: la mayoría cree que los niños aprenden más fácilmente una lengua y que algunas personas tienen una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras, consideran que existen lenguas más fáciles de aprender que otras y no dudan en que llegarán a aprender a hablar español muy bien, aunque no demuestran poseer ningún tipo de imagen preestablecida sobre si a los polacos, en general, se les da bien aprender lenguas o no. La buena pronunciación en español es importante para la mayoría, y en cuanto al conocimiento de la cultura de los países de habla hispana, se dividen entre aquellos que han estado en contacto directo con hablantes hispanos en situación de inmersión y aquellos que no; para los primeros, el conocimiento de la cultura es importante para hablar bien la lengua, mientras que para los segundos, no. Hay diversidad de opiniones respecto a si a una persona que ya habla una lengua extranjera le es más o menos fácil aprender otra, al igual que en lo referente a si las personas que son buenas en matemáticas o ciencias no lo son (o no son eficaces) en español. Casi todos creen que es mejor aprender español en un país de habla hispana, pero sobre este tema llama la atención que algunos están en desacuerdo con esta creencia. Para aprender una palabra, la mayoría no se ha parado a pensar si se aprende mejor tratando de adivinarla, pero coinciden en otorgar la máxima importancia al aprendizaje del vocabulario y demuestran absoluto acuerdo en la importancia de repetir y practicar mucho. Una vez más hay diversidad de opiniones sobre si a las mujeres se les da mejor aprender lenguas extranjeras que a los hombres, y no consideran al español como una lengua que sea importante de aprender, razón por la cual a la mayoría no les da vergüenza hablar en español con otras personas, ya que si lo hacen mal, no pasa nada, se trata tan solo de una afición. En general, creen en la eficacia de la corrección simultánea y no *a posteriori*, del mismo modo, lo más importante para ellos es el aprendizaje de la gramática. Todos creen que es más fácil entender que hablar una lengua y dan importancia a practicar escuchando audiciones. Existe divergencia de opiniones sobre las diferencias entre aprender una lengua extranjera y aprender otras disciplinas académicas, asimismo, no demuestran una creencia clara sobre el papel de la traducción, en cuanto a si es importante o no a la hora de aprender la lengua extranjera. No consideran que el hecho de hablar más de una lengua extranjera esté directamente relacionado con la inteligencia de las personas y, en general, creen que todo el mundo puede aprender una lengua extranjera. En cuanto a las destrezas, la mayoría no está de

acuerdo en que sea más fácil leer y escribir en español que hablarlo y entenderlo.

La franja de edad de los estudiantes con los que se llevó a cabo la aplicación didáctica expuesta en esta memoria oscilaba entre los 20 y 40 años. Se puso en práctica en tres grupos diferentes y podemos decir que se trataba de alumnos con un nivel cultural alto, muchos de ellos estudiantes universitarios. Algunos habían estado en alguna ocasión en España y estaban aprendiendo español por razones laborales, para mejorar su formación o simplemente como pasatiempo. Podemos describir a muchos de los estudiantes polacos que se matriculan en un curso del Instituto Cervantes de Varsovia como “coleccionistas de lenguas”, es decir, se trata de personas que llegan al español después de haber aprendido otras lenguas como el inglés, francés o italiano, y que consideran el aprendizaje del español como un entretenimiento. Directamente relacionado con este aspecto hemos de decir que saber idiomas constituye algo altamente valorado por la sociedad actual polaca y ser alumno del Instituto Cervantes de Varsovia otorga casi una marca de pertenencia a un estatus social medio-alto.

8.2. Dalí, ¿genio o sólo provocador?

Como ya hemos visto a lo largo de este trabajo, *el Aprendizaje en estaciones* se adapta a cualquier tema que queramos trabajar siguiendo este patrón de acción. Por esta razón, la elección de un tema concreto no ha resultado difícil, ya que se trataba simplemente de conjugar los intereses de los alumnos y ver la forma de integrarlo en el programa general del curso. En este caso concreto optamos por la figura de Dalí y el título propuesto para el *circuito* fue “*Dalí, ¿genio o sólo provocador?*”, que resume a modo de pregunta el objetivo final, a cuya resolución habían de llegar los alumnos.

Se trata de un *circuito* que fue integrado dentro del programa del Instituto Cervantes de Varsovia para el curso C1, un nivel avanzado de nuestro centro que se correspondería con la descripción del B1 del *Marco de Referencia* (2002). Estamos hablando de unos estudiantes, que en la mayoría de los casos, llevan 300 horas o más de clase de español y cuya competencia lingüística, como ya hemos mencionado, se corresponde con el perfil descrito por el *Marco de Referencia* para el nivel B1, es decir, podemos utilizar la clasificación de *usuario independiente* que (Consejo de Europa, 2002:26):

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le

son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

En este curso trabajamos con el manual *Gente 3* (2001). Dentro de este manual hay un tema titulado “Gente genial”, en el que los alumnos han de manejar referencias de tiempo y de lugar, valorar actividades, biografías y aportaciones históricas, defender los méritos de un personaje, relacionar momentos del pasado y etapas de una vida, dominar recursos para expresar duración, y todo ello para ser capaces de defender su opinión sobre si una persona fue o no “genial”.

Junto a este objetivo final se incluyó además la resolución de una parrilla de preguntas sobre la figura de Dalí, que sirvió también como punto de arranque, para despertar la motivación, para guiarles en su recorrido por las diversas *estaciones* y como prueba final tangible de aprendizaje para los alumnos.

8.3. La competencia sociocultural

En los enfoques tradicionales y estructurales, la cultura se concebía como algo accesorio, que debía tener presencia obligada en los materiales, pero cuya función era la de mero adorno o ilustración. En la mayoría de los casos, se trataba de una sucesión de estereotipos de la cultura legitimada de cada país, que sólo contribuían a reforzar las visiones previas superficiales que se tenían sobre la cultura de la lengua meta.

Esa visión de lo cultural se corresponde en el metalenguaje del español como lengua extranjera con lo que ya se conoce como “Cultura con mayúscula” (Miquel y Sans, 1992: 16), citadas por la propia Miquel en Sánchez y Santos (2004: 512). Esta autora habla también de “Cultura del Olimpo”, concepto que parte de una idea decimonónica de lo que era ser “culto”:

se trataba, por tanto, de un imaginario cultural, definido a priori como obligado para acceder a la cultura, sin considerar su conexión con el perfil de los estudiantes, con sus necesidades, con sus intereses, ni, por descontado, con los objetivos de la lengua.

Miquel (*ibid.*: 516-517) diferencia tres partes en las que se divide el componente sociocultural: “la cultura esencial, la cultura legitimada y la cultura epidérmica”. La “cultura esencial” es la parte compartida por todos los hablantes de una lengua, en la que “se encuentra

todo el conocimiento que permite hacer un uso efectivo y adecuado del lenguaje” y que “debe ser objeto prioritario del proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera”.

La “cultura legitimada” o “Cultura con mayúscula”, cuyo trabajo explícito en el aula dependerá del tipo de estudiantes que tengamos y de sus necesidades y nivel de formación. Miquel, en Sánchez y Santos (2004: 517), recomienda la reflexión sobre muchos de los productos de esta “cultura legitimada”, ya que han traspasado la línea de división entre las dos y pertenecen al acervo de la cultura esencial. Por esta razón resulta recomendable transmitirlos tal y como se encuentran en el imaginario del pueblo: no es Velázquez y su época, sino la imagen de *Las Meninas*.

Por último la “cultura epidérmica”, que se refiere a usos y costumbres que difieren del estándar cultural, de la “cultura esencial”, que no son compartidos por todos los hablantes y que sólo deberán formar parte de la programación en casos muy específicos (Miquel, *ibid.*: 517).

El tema elegido para la realización del *circuito de aprendizaje* incluido en esta memoria, “Dalí”, constituiría un elemento de esa “cultura legitimada” y su tratamiento en profundidad superaría la frontera recomendada por Miquel (*ibid.*). No obstante, no podemos olvidar que cuando nos encontramos con alumnos que manifiestan un notorio interés por un estudio más profundo de algunos temas de nuestra cultura, estamos respondiendo a sus necesidades de aprendizaje y estamos superando la idea de utilizar un contenido cultural como pretexto para, en realidad, trabajar un contenido gramatical.

8.4. ¿Por qué la elección de Dalí?

Siempre llama la atención que en los cursos A1, el primer día de clase, al preguntar a los alumnos sobre nombres de españoles famosos, mencionen a Dalí, Picasso, Antonio Banderas, Almodóvar o Penélope Cruz, entre otros. Pero cuando se les preguntan más datos sobre estos personajes, pocos son los que manejan mucha información sobre su obra, “vida y milagros”, algo que pasa también con la mayoría de los hispanohablantes. Es ahí donde se crea la necesidad de incluirlos de alguna forma entre los contenidos de un curso, sobre todo, en un nivel avanzado, ya que podemos abarcar y manejar una serie mucho más amplia de datos.

Otro de los factores que hace interesante la elección de Dalí es el ámbito en el que destacó: la pintura. Pocos son los manuales que se ocupan de esta forma de arte y muchos son

los estudiantes que sienten curiosidad por saber y trabajar con muestras de pintura. Evidentemente no es fácil, ya que para poder ser capaces de interpretar un cuadro es necesaria toda una serie de conocimientos, de la que no siempre disponemos, pero que si nos la aportan, los resultados pueden llegar a ser sorprendentes.

Todas estas razones que nos han movido a elegir el tema “Dalí” se encuentran íntimamente relacionadas con una de las características fundamentales de la mediación, postuladas por Feuerstein y revisadas por Williams y Burden (1997: 79), “la finalidad más allá del aquí y ahora y el concepto de trascendencia”:

una experiencia de aprendizaje debería producir un aprendizaje que suponga algo más que el comportamiento requerido por la tarea misma. El alumno debería aprender algo más general que el elemento concreto que la tarea enseña.

En este caso, y como veremos más adelante, el alumno va a hacerse con información sobre la figura de Dalí, sobre su obra y sobre el arte de interpretar cuadros, que podrá aplicar posteriormente a su vida, cuando vaya a algún museo o visite cualquier exposición pictórica.

Por otro lado, el tópico “Dalí” en sí se prestaba de forma ideal al trabajo en *estaciones*, puesto que estamos ante un tópico que se puede dividir en infinidad de subtemas del mismo nivel, es decir, que no tengan que ser trabajados siguiendo un orden estricto, lo cual resulta ideal para el diseño y posterior puesta en práctica de las *estaciones*. En general, podemos afirmar que cualquier tema sociocultural, por las mismas razones antes mencionadas, resulta perfecto para el *Aprendizaje en estaciones*.

Por último, hemos de mencionar que la integración de contenidos socioculturales, históricos, artísticos y lingüísticos ha de presidir nuestra actividad docente, ya que optimiza los resultados finales, algo que constituye el fin primero y último de nuestro trabajo.

8.5. Proceso de planificación y preparación de las *estaciones*

8.5.1. Búsqueda de información

Para la preparación de un *circuito* temático como éste, se hace imprescindible la búsqueda de información por parte del profesor, para, de esta forma, poder elegir qué aspectos del “genio” Dalí y de su obra necesitan conocer nuestros alumnos para ser capaces de decidir si fue realmente un genio o sólo un provocador. Partiendo de esta premisa, para poder diseñar las actividades a incluir en las diferentes *estaciones* resulta casi obligatoria la documentación

y la investigación sobre la obra daliniana. Esta labor de lectura y de búsqueda revierte en nuestro enriquecimiento personal, lo que resulta muy satisfactorio y de gran utilidad a la hora de guiar a nuestros alumnos por el camino que queremos que sigan.

8.5.2. El diseño de las actividades

Una vez que hemos seleccionado los contenidos que vamos a trabajar, pasamos al diseño de las diferentes actividades. Para poder hacerlo tenemos que remitirnos a uno de los principios fundamentales en los que se basa el *Aprendizaje en estaciones*, es decir, la atención a todos los estilos de aprendizaje. A partir de esta base, tenemos que diseñar actividades centradas en la lectura, en la audición, en lo visual, en lo táctil, en el movimiento, en el juego, en la acción y, en la mayoría de los casos, actividades que integren varias destrezas en una misma tarea.

La creatividad y la imaginación del profesor juegan un papel importante a la hora de crear todos estos materiales, no obstante siempre podemos acudir a modelos, imitarlos y adaptarlos a nuestros objetivos. En este punto, el profesor debe plantearse la siguiente pregunta, formulada por Feuerstein, comentada por Williams y Burden (1997: 78) y relacionada con una de las características fundamentales de la mediación: “¿Qué motivos tengo para seleccionar una actividad concreta para mis alumnos?”. Los motivos se basarán en el siguiente principio: preparar al alumno de forma significativa para que pueda resolver la cuestión de partida y, consecuentemente, capacitarlos para que puedan llegar al objetivo final planteado en este *circuito*.

Otro factor que influye en el diseño de las actividades es la definición de lengua que hemos adoptado para definir este componente del que carecía el método del *Aprendizaje en estaciones*. Como ya aparece mencionado en el subepígrafe 3.1.1., las actividades han de basarse en una concepción interactiva de la lengua, es decir, la lengua como un vehículo para el desarrollo de relaciones personales y la realización de transacciones de tipo social entre individuos. Los contenidos han de especificarse y organizarse a partir de modelos de intercambio e interacción. A estos modelos también podemos añadir actividades más reflexivas con una dinámica individual, en la que el alumno lee, se informa y adquiere conocimientos concretos que le ayudarán a la consecución del objetivo final planteado.

En este punto debemos recordar que las actividades constituyen una de las muchas formas que tienen profesores y alumnos de transmitirse mutuamente actitudes y mensajes sobre el proceso de aprendizaje, y son también un vehículo en el que tiene lugar el aprendizaje. El mensaje será interpretado de formas variadas, dependiendo de las creencias

que aporten tanto profesores como alumnos.

8.5.3. Diseño externo

En cuanto al diseño externo de las *estaciones*, no podemos olvidar que éstas deben ser fácilmente localizables e inmediatamente reconocidas por los alumnos. Para ello, hemos de buscar la forma de marcarlas con números y diferentes colores, por ejemplo, la *estación 1* o *estación amarilla*, o bien, símbolos, letras, fotos. Una vez decidido el modo de marcarlas, podemos colgar o situar los carteles que ayuden a la orientación. De esta forma el alumno puede visualizarlas perfectamente y dirigirse a ellas sin problema, lo que contribuye a mantener un ritmo que favorece la dimensión afectiva, ya que el estudiante se encuentra más a gusto, desarrolla la autonomía y aumenta el grado de concentración necesario.

Otro factor importante en el diseño externo es la distribución física de las *estaciones*. La separación entre las mismas ha de ser considerable para que el desplazamiento de unas a otras no se vea entorpecido, algo que también contribuye a una mejor orientación de los alumnos. Se llega incluso a recomendar situarlas fuera del espacio del aula o del centro, algo que con adultos puede llegar a ser demasiado novedoso y, por ello, obstaculizar el aprendizaje.

8.5.4. Las instrucciones

Una vez que tenemos claro lo que queremos que hagan nuestros alumnos y el motivo para hacerlo, tenemos que considerar la tercera característica de la mediación y del trabajo en *estaciones*, la *intención compartida*. A esto se refiere Feuerstein, citado por Williams y Burden (1997: 79), en sus escritos como “intencionalidad y reciprocidad”:

Al presentar a los alumnos cualquier tarea de aprendizaje, los profesores deberían transmitirles precisamente lo que quieren que hagan, proporcionándoles un conjunto claro de instrucciones. Al mismo tiempo, es fundamental que se garantice que los alumnos entiendan exactamente lo que se les pide, que sean capaces de realizarlo y que estén dispuestos a ello, con el fin de que enfoquen la tarea de forma centrada e independiente. Esto provoca lo que Feuerstein denomina “estado de vigilancia” y una agudeza de intención y percepción. Todos estos procesos cognitivos han de verse estimulados en el trabajo en *estaciones*. Para poder lograrlo, las instrucciones juegan un papel central en este proceso. Constituyen, por un lado, uno de los elementos que ayudan a la orientación, y por otro, un componente básico para alcanzar un aprendizaje autónomo.

Dada la importancia de las instrucciones en el trabajo en *estaciones*, muchos son los elementos que ayudan al profesor a transmitir lo que se le pide a los alumnos. En primer

lugar, la *hoja de ruta*. A la hora de diseñarla, hemos de tener en cuenta que se trata de una hoja que el alumno siempre va a llevar consigo y en la que tiene que aparecer una serie de elementos informativos, como son: el nombre de las *estaciones*, las instrucciones sobre lo que ha de hacer en cada una de ellas, el tipo de agrupamiento, la destreza que prevalece, si se trata de una *estación “obligatoria”* u *“optativa”*, en el caso de un *circuito abierto*, y un espacio para que el alumno pueda escribir su paso por la *estación*, acompañado de comentarios, sugerencias o dificultades concretas. Como ya hemos comentado en otro apartado de esta memoria, las instrucciones han de ser de fácil y rápida comprensión para los alumnos, de forma que no impidan el principio de autonomía del *Aprendizaje en estaciones*.

Como saben los profesores de idiomas, esto puede resultar difícil de llevar a cabo en la lengua objeto, sin embargo, el lenguaje de las instrucciones proporciona al alumno una entrada de material lingüístico valioso y realista. Por tanto, supone un desafío para los profesores de idiomas el encontrar formas de transmitir intenciones claras a través de la lengua objeto y, con igual importancia, de comprobar que estas intenciones se entienden y son correspondidas.

Una última ayuda a la orientación la constituyen *los pósters de ruta*, que elaboraremos basándonos en la *hoja de ruta* y que, por lo tanto, pueden incluir la misma información o, si queremos, pueden ser más simples, para que los alumnos tengan más claro en todo momento dónde están y adónde se pueden dirigir.

8.5.5. Disposición física de las *estaciones*

Una vez hayamos elaborado todos los materiales, pasamos a la “parte física” del proceso, en la que el profesor ha de decidir la disposición en el aula de las *estaciones*, colocar mesas y sillas, pósters, los marcadores de las *estaciones*, los diccionarios en la *estación 0* ó *estación central*, los *pósters de ruta* y los materiales correspondientes encima de cada *estación*. El profesor no puede olvidar en ningún momento que la disposición espacial resulta fundamental para lograr uno de los principios básicos del *Aprendizaje en estaciones*: la autonomía del alumno y la responsabilidad de su aprendizaje.

Esta disposición se verá limitada en gran medida por el aula o por el espacio físico del que dispongamos. Podemos situar las *estaciones* en forma de círculo, en línea o aprovechando los rincones del aula. Como ya hemos mencionado en esta memoria, incluso podemos traspasar el límite físico de la clase y colocar las *estaciones* en el pasillo o en otras aulas. Esto dependerá de nuestro sentido común, de nuestra intuición y de los objetivos que nos hayamos planteado, pero siempre hemos de organizar el espacio físico de forma que consigamos sacar

el máximo partido al trabajo de nuestros alumnos.

8.6. Objetivos y contenidos del *círculo*: “Dalí, ¿genio o sólo provocador?”

Uno de los objetivos generales del *círculo* consistía en el trabajo autónomo y cooperativo, por parte de los alumnos, del tópico “Dalí”, a la vez que llevar a cabo una aplicación concreta del método el *Aprendizaje en estaciones* con adultos para poder ver, y posteriormente, analizar los resultados.

Dentro de los objetivos⁴ de carácter lingüístico que se pretendía alcanzar con este *círculo*, se buscaba mejorar las competencias lingüísticas del discente, a través del entrenamiento de las cuatro destrezas, aumentando la exposición del alumno a muestras de lengua concretas. Asimismo, le concedimos especial importancia a los siguientes objetivos de carácter socio-afectivo:

- Despertar el interés y la motivación por la cultura del mundo hispano y la relación personal del alumno con la misma.
- Mejorar las relaciones del grupo social.
- Motivar al alumno a seguir buscando información sobre Dalí.
- Fomentar el trabajo con textos orales y escritos con información sobre Dalí y su obra.

Dentro de los contenidos específicos de carácter lingüístico que se perseguían podemos mencionar:

CONTENIDOS FUNCIONALES

- Manejar referencias de tiempo y relacionar momentos del pasado y etapas de una vida.
- Manejar referencias de lugar.
- Valorar actividades, datos biográficos y aportaciones históricas.
- Defender los méritos de Dalí, a partir de la información adquirida.
- Describir cuadros y expresar gustos.
- Localizar, identificar y corregir elementos de un fragmento de la película: “Un perro andaluz”.

CONTENIDOS GRAMATICALES

- Verbos de opinión y otros recursos: *creo que, opino que, me parece que; desde mi punto de vista, para mí, etc.*
- Formas y usos contrastivos de los tiempos del pasado.
- El presente histórico.
- La construcción pasiva: *ser + participio*.
- Conectores o secuenciadores temporales: *de niño, de joven, de mayor, en su juventud, a losaños, al cabo de, poco después, a los dos años, antes de, después de; en esa época, en aquel año, en ese momento, durante muchos años, la guerra, una temporada, toda su vida.*
- Verbos: *nacer, morir, estudiar, enamorarse, casarse, divorciarse, viajar, trasladarse, licenciarse, trabajar, etc.*
- Perífrasis verbales de infinitivo que indican inicio, interrupción, repetición de una acción y resultado positivo de un proceso: *empezar a, ponerse a, dejar de, terminar de, volver a, llegar a ser.*
- Perífrasis verbales de gerundio que expresan continuación y resultado negativo de un proceso: *continuar, seguir, terminar, acabar.*
- Verbos de cambio: *cambiar de, convertirse en, hacerse, ponerse, quedarse, volverse.*
- Verbos de movimiento.
- Adjetivos descriptivos.
- Deícticos

CONTENIDOS LÉXICOS

- Fechas, años y siglos; etapas de la vida.
- Países, ciudades, regiones, direcciones.
- Colores, formas, perspectiva, disposición espacial, sentimientos, sensaciones, asociaciones, referencias personales.
- Partes del cuerpo.
- Prendas de ropa.

CONTENIDOS SOCIOCULTURALES

- La figura y obra de Dalí como referente para incentivar la investigación del estudiante hacia la búsqueda de los datos biográficos específicos que definen su vida.
- Los cuadros de Dalí como objetos de interpretación por parte de los estudiantes.- La interpretación de los cuadros de Dalí como trabajo de aula.
- Etapas de la pintura de Salvador Dalí.

EXPONENTES SOCIOCULTURALES

- Datos biográficos.
- Símbolos y elementos de la obra daliniana: *la comida, los pianos de cola, las hormigas, los elementos escatológicos, las rocas del Cabo Creus, la religión católica, la rosa, el saltamontes y la cabeza del león.*
- Etapas de su pintura: *primera (realismo, cubismo, puntillismo, etc.), segunda (surrealismo: método paranoico-crítico), tercera (época atomística) y cuarta (misticismo).*

8.7. Descripción y justificación de las diez estaciones del circuito: “Dalí, ¿genio o sólo provocador?”

Para esta primera experiencia se diseñaron en total diez *estaciones*⁵, de las cuales sólo seis eran “obligatorias”, por lo que tenemos que hablar de un *circuito de aprendizaje abierto*. A continuación, pasamos a describir con qué se encontraron los alumnos en las diferentes *estaciones* y la justificación de las actividades preparadas y llevadas a cabo.

A continuación, pasamos a describir con qué se encontraron los alumnos en las diferentes *estaciones*.

8.7.1. Estación 1: La biografía de Dalí

La primera *estación* consistía en ordenar la biografía de Dalí. En esta *estación* tenían la biografía del pintor recortada y desordenada encima de la mesa y, de forma individual, tenían que ordenarla y después comprobar el resultado a través del texto que tenían encima de

⁵ En la descripción de las *estaciones* no se incluye la temporalización aproximada porque se considera que hacerlo iría en contra del principio de autonomía del *Aprendizaje en estaciones*. El alumno ha de ser el que determine el tiempo que necesite para realizar su trabajo en cada *estación*. Ello constituiría, además, una forma

la mesa de la *estación 0* o *estación central*. El objetivo era que se informaran sobre datos biográficos concretos de la vida de Dalí que les pudieran ayudar para alcanzar el objetivo final planteado.

La actividad diseñada y dispuesta en esta *estación* implicaba un trabajo con las manos, de carácter visual y táctil, es decir, pensada para los alumnos kinestéticos y visuales. Se trataba, además, de desarrollar capacidades cognitivas como la relación, la deducción y la lógica.

8.7.2. Estación 2: Dalí en cifras

La segunda *estación* se titulaba: Dalí en cifras. En esta mesa tenían una actividad de selección múltiple, con diferentes preguntas sobre datos curiosos de la vida de Dalí y, sobre todo, sobre el tema de los falsos Dalí. Al igual que en la estación anterior, una vez marcadas las posibles respuestas, los alumnos podían encontrar las soluciones en la *estación 0* o *estación central*.

Esta actividad iba dirigida a aquellos alumnos a los que les atraen las cifras y pretendía presentar información curiosa y poco conocida de la obra de Dalí, para que los estudiantes pudiesen disponer de más recursos para alcanzar el objetivo final del recorrido por las *estaciones*.

8.7.3. Estación 3: Dominó de símbolos.

La tercera *estación* era un dominó de símbolos y elementos de la obra de Dalí. En esta *estación* tenían que trabajar con un compañero y jugar al dominó. Para ello, habían de leer los significados y la interpretación de algunos de los elementos más importantes que aparecen en los cuadros del artista, muchos de los cuales constituían sus obsesiones. Una vez finalizado y realizado el dominó, los alumnos tenían una perspectiva de cuáles fueron estas obsesiones, dicha información había de ayudarles a enfrentarse a la *estación* número cuatro y número nueve.

El trabajo en esta *estación* era obligatorio antes de pasar a la siguiente, ya que les ayudaba a interpretar los cuadros con los que iban a toparse en dicha *estación*. En cuanto al diseño, hemos de decir que se trataba de un juego, con el que tuvieron algunos problemas para entender la mecánica, por lo que el profesor tuvo que intervenir y dar las instrucciones de forma personal a cada una de las parejas que se sentaron en esta *estación*.

A pesar de esta dificultad, los contenidos aquí presentados fueron los que despertaron mayor interés entre los alumnos y muchos fueron los que demandaron posteriormente esta

información para poder volver sobre ella.

A la hora de diseñar esta actividad se pensó en los alumnos visuales y kinestéticos. Además, nos basamos en todos los aspectos positivos que conlleva el uso de los juegos en el aula de español como lengua extranjera: la motivación, la diversión, el cooperativismo, el reto, la memorización, sin olvidar el desarrollo de toda una serie de capacidades cognitivas como la lógica, la capacidad de relación imagen-texto, de extrapolación de una determinada información a otro contexto, de uso concreto de unos conocimientos adquiridos, etc.

8.7.4. Estación 4: Interpretar dos cuadros

El hecho de trabajar con la figura de un pintor hacía obligatoria la confrontación de los alumnos con su obra. Por esta razón, la cuarta *estación* consistía en elegir dos de las seis láminas que tenían sobre la mesa y, en parejas, comentar e intercambiar interpretaciones sobre las mismas. Estos comentarios tenían que ser escritos y después podían compararlos con las interpretaciones que el propio Dalí había hecho de estas obras. A continuación, tenían la posibilidad de intercambiar impresiones sobre las diferencias, sobre las reacciones a la interpretación hecha por el artista y todas aquellas cuestiones que se les ocurrieran.

El diseño de estas actividades estuvo basado en el desarrollo de la capacidad de interpretación de una obra pictórica. No se trataba de una interpretación formal sino, más bien, de una interpretación personal, de un intercambio de impresiones y de una aplicación directa de los contenidos asimilados en la *estación* anterior.

El trabajo directo con imágenes, la interacción oral, la escritura de sus interpretaciones, seguida de la lectura de las interpretaciones dadas por el artista, convirtieron el trabajo de esta *estación* en el más amplio de todos. Dicho trabajo iba dirigido a cubrir todos los estilos de aprendizaje, con predominancia del visual.

8.7.5. Estación 5: Objetos surrealistas

La quinta *estación* se titulaba: Objetos surrealistas, y en ella los alumnos tenían una serie de fotos con algunos de los objetos surrealistas que Dalí diseñó, así como la descripción de la “chaqueta afrodisíaca”. En base a esta descripción, tenían que describir ellos otro de los objetos que tenían en la mesa.

El objetivo principal de esta *estación* era mostrar a los estudiantes la faceta de diseñador del pintor y el contexto histórico que rodeó a esta actividad, que le valió el calificativo de “Avida Dollars” que le otorgó Breton.

8.7.6. Estación 6: Un puzzle

La sexta *estación* era un puzzle con la obra de Dalí, “Galatea de las esferas”. Tenían que hacerlo y una vez armado, tenían que observarlo y clasificarlo en una de las cuatro etapas de su pintura. Para ello disponían de una hoja, en la que tenían una pequeña descripción de dichas etapas. Se eligió una obra de su tercera etapa, es decir, de la “época atomística”, para así informarles y porque era muy fácil ver la marca de la misma en el cuadro elegido, a través de la desintegración atómica que se observa.

8.7.7. Estación 7: El cadáver exquisito

La séptima *estación* llevaba el nombre de “El cadáver exquisito” y se trataba de escribir un poema surrealista entre todos. Los estudiantes tenían que escribir frases y doblarlas de modo que el siguiente no pudiese mirar lo que el anterior había escrito, y al final teníamos un poema surrealista. Para el diseño de esta *estación* nos basamos en una de las máximas surrealistas:

la poesía ha de ser escrita por todos y no por uno solo ya que la lectura de los cadáveres provee de una interesante fuente de información para explorar las angustias y anhelos de un grupo, así como puede evidenciar las diferentes perspectivas con las que cada cual asume su papel en el entramado social.

En esta *estación* se trataba de experimentar la escritura de un poema surrealista y de conocer algunas de las premisas de este movimiento, así como hacer ver a los estudiantes que todos podemos ser “surrealistas”.

Estamos ante una *estación* centrada en la escritura y que pretende dar un punto más de reflexión sobre el tema de debate final: ¿fue genial Dalí o no?

8.7.8. Estación 8 (estación de “descanso”): Un collage surrealista

La octava *estación* consistía en la realización de un collage surrealista. Aquí los alumnos podían recortar, pegar, dibujar, colorear, etc., y al final teníamos una obra de este movimiento hecha por nosotros mismos y con el mismo objetivo que la estación anterior.

Se trataba de una *estación* de descanso, en la que los estudiantes se podían entretener y descansar, si alguna de las *estaciones* en las que les gustaría trabajar estuviera ocupada en un momento dado. Al final, dimos una interpretación a nuestra obra de arte y fuimos “surrealistas”.

8.7.9. Estación 9: “Un perro andaluz”

En la novena *estación* podían ver un fragmento de “Un perro andaluz”, así como la presentación que el propio Dalí hizo de la película en una entrevista para la televisión. En la hoja de trabajo tenían una descripción de lo que iban a ver en las escenas, pero había once errores que tenían que localizar y corregir. Al final tenían las soluciones en la *estación 0* o *estación central*. Se trataba de acercar a los alumnos a una de las obras más conocidas del movimiento surrealista y se consideró importante darles la oportunidad de acceder a esta película, ya que desde nuestro punto de vista resulta difícil que alguien vea este corto de motu proprio.

8.7.10. Estación 10: Intercambio de opiniones: consecución del objetivo final y resolución del test cero.

Antes de pasar al trabajo en pleno planteado en la última *estación*, los alumnos tenían que resolver las cuestiones planteadas en el *test cero*, al comienzo del *circuito de aprendizaje*. Se trataba de demostrarles, de forma “tangible”, los conocimientos adquiridos a través de su trabajo al final del recorrido, lo cual nos servía de evaluación y les demostraba la utilidad del procedimiento llevado a cabo.

La *estación* número diez era la última estación. En pleno, debíamos discutir y llegar a un resultado individual y colectivo sobre la cuestión de partida: “Dalí, ¿genio o sólo provocador?”. Se trataba también de desmentir muchas de las acusaciones lanzadas a lo largo de la historia hacia este polémico personaje y, para ello, se presentaron citas del propio Dalí, en las que se excusaba o aclaraba ciertos temas atribuidos a su persona.

8.8. Guión del alumno de la aplicación didáctica llevada a cabo para esta memoria

8.8.1. Documentos situados en la *estación 0* o *estación central*: Instrucciones generales⁵



INSTRUCCIONES GENERALES

DALÍ, ¿GENIO O SÓLO PROVOCADOR?

OBJETIVO FINAL: ESTACIÓN 10

Tienes que ser capaz, al final del recorrido, de debatir y llegar a una conclusión individual y colectiva sobre la cuestión de partida: Dalí, ¿genio o sólo provocador?

DEFINICIÓN DEL TRABAJO EN ESTACIONES:

En una clase en estaciones hay un tema común, en este caso: Dalí y su obra. Estamos ante estaciones rotativas, porque vais a terminar una actividad y pasar a otra. Tenéis que pasar por **6 estaciones, como mínimo**, durante esta sesión.

INSTRUCCIONES IMPORTANTES:

- Hay **diez** estaciones, de las cuales es obligatorio hacer **seis**: tú decides qué estaciones quieres hacer.
- La última estación es obligatoria para todos.
- En la estación central o **ESTACIÓN 0**, situada al lado de la pizarra, puedes encontrar: un diccionario, las soluciones de las estaciones 1, 2 y 3, la hoja de control general de estaciones, hechas por tus compañeros, y esta hoja con las instrucciones generales.
- Al final de cada estación tienes que:
 - A) Anotar tus impresiones, comentarios, ideas, etc. en la hoja de autocontrol y marcar que ya has estado en esa estación, junto al tiempo aproximado que has necesitado para hacerla.
 - B) Ir a la estación central o **ESTACIÓN 0** y marcar en la hoja de control general que ya has pasado por esa estación para, de esa forma, informar a tus compañeros.
- Puedes pedir ayuda a tu profesora o a tus compañeros si éstos ya han pasado por la estación en la que necesitas ayuda (para saber si un compañero ha estado en esta estación, puedes mirar la hoja de control general que está en la **ESTACIÓN 0**).
- Al final de las estaciones 1, 3 y 6 tienes que volver a **desordenar** la biografía, las fichas del dominó y el puzzle, para que el compañero siguiente pueda realizar el trabajo de la estación.
- Al final de la estación 9 tienes que rebobinar la cinta de vídeo para el próximo compañero/a.
- La **hoja de autocontrol** tiene que acompañarte siempre.
- Las estaciones están marcadas con el número correspondiente y en colores diferentes para que te orientes sin ningún problema.
- Atención al modo de trabajo. **Las estaciones 3 y 4 exigen trabajar en pareja**. El resto son individuales, pero siempre pueden ser comentadas a lo largo de la sesión.

⁵ Cada una de estas hojas, situadas en su *estación* correspondiente, se presentó al alumno en un color diferente, para ayudarle a orientarse en su recorrido. Además, en cada una de las *estaciones* se colgaron carteles en los mismos colores, con el número y el título de dicha *estación*.

8.8.3. Hoja de autocontrol, que acompaña al alumno durante el recorrido



HOJA DE AUTOCONTROL

DALÍ, ¿GENIO O SÓLO PROVOCADOR?

Esta hoja te acompañará en todo momento. En ella tienes información y podrás marcar las estaciones en las que hayas estado, así como escribir tus aciertos, comentarios, críticas, sugerencias, etc.

Nombre:

Las estaciones	Modo y tipo de trabajo	Realizada y Tiempo aprox.	Comentarios, críticas, sugerencias, impresiones...
Estación 1: La biografía de Dalí Ordena la biografía de S. Dalí, que encontrarás encima de la mesa. Hoja de corrección en la ESTACIÓN CENTRAL o ESTACIÓN 0	  		
Estación 2: Dalí en cifras Marca la respuesta que creas correcta en este cuestionario, en el que aparecen cifras curiosas sobre la vida y obra de S. Dalí. Hoja de corrección en la ESTACIÓN CENTRAL o ESTACIÓN 0	  		
Estación 3: Dominó de símbolos y elementos de la obra de Dalí Juega con un compañero al juego del dominó y descubre los símbolos más importantes de su obra. Corrección al final del juego, ya que si habéis jugado bien las piezas tienen que encajar unas con otras.	 +     		
Estación 4: Interpretando uno de sus cuadros Elige con un compañero uno de los cuadros que hay sobre la mesa. Interpretadlos, comparad interpretaciones y escribidlas en la	 +  		

<p>hoja. Al terminar, leed la interpretación que le dio Dalí y comparad. Comentad los resultados, impresiones, diferencias, etc.</p>	  		
<p>Estación 5: Objetos surrealistas Lee e infórmate sobre cuáles fueron los objetos surrealistas que diseñó Dalí. Siguiendo el modelo de descripción de uso, que el propio pintor hizo sobre uno de ellos, “La chaqueta afrodisíaca” (1936), escribe un texto descriptivo sobre “el teléfono bogavante” (1936).</p>	  		
<p>Estación 6: Puzzle Arma este puzzle de un cuadro de Dalí y descubre a qué etapa pictórica pertenece. Escribe las razones que te llevan a marcar esta etapa.</p>	   		
<p>Estación 7: El juego del cadáver exquisito Escribe en un papel una frase que se te venga a la cabeza, sin leer lo que ha escrito el compañero/a anterior. Al final tendremos un poema colectivo surrealista.</p>	  		
<p>Estación 8: El juego del cadáver exquisito en dibujo, pintura, collage, etc Pinta, colorea, recorta, pega imágenes, textos, etc. en la hoja A3 que hay sobre la mesa. Al final tendremos un cuadro colectivo surrealista.</p>	  		
<p>Estación 9: Un perro andaluz Visiona un fragmento de la película de Buñuel e intenta encontrar y corregir los 11 errores que aparecen en la sinopsis. Hoja de corrección en la ESTACIÓN CENTRAL o ESTACIÓN 0</p>	   		
<p>Estación 10: Estación final Puesta en común y debate de la cuestión inicial: ¿Fue Dalí un genio o sólo un provocador? Expón tus argumentos y conclusiones.</p>	   		

8.8.4. Test cero



DALÍ, ¿GENIO O SÓLO PROVOCADOR?

Test cero

NOMBRE:

Lee las siguientes preguntas e intenta responderlas:

1. ¿Dónde nació Dalí?
2. ¿Cómo se llamaba su mujer y, a la vez, musa?
3. ¿Qué acontecimiento histórico marcó una de las etapas más importantes de su pintura?
4. ¿Podrías nombrar cuáles fueron las cuatro etapas más importantes de su pintura?
5. ¿Con cuántas firmas diferentes llegó Dalí a firmar sus cuadros?
6. ¿Dalí fue también un gran escritor, cuántos libros escribió?
7. ¿Podrías nombrar como mínimo cuatro de las obsesiones que tenía el artista y que aparecen en muchos de sus cuadros? ¿Qué origen y significado tenían estas obsesiones?
-
-
-
-
8. ¿Podrías escribir el título de alguno de sus cuadros?
9. Dalí fue un artista integral. ¿Sabías que incluso llegó a diseñar ropa? ¿Podrías nombrar tres objetos de moda que diseñó?
10. ¿Cómo se titulaba la película surrealista que hizo con Buñuel? ¿Podrías describir una de sus escenas?
11. ¿En que consistía el Surrealismo?

8.8.5. Estación 1: La biografía de Dalí: Hoja de instrucciones



ESTACIÓN NÚMERO 1

DALÍ, ¿GENIO O SÓLO PROVOCADOR?

Hoja de instrucciones

Aquí tienes la biografía de Salvador Dalí, pero hay un pequeño problema y es que está desordenada.

Léela, intenta ordenarla y después comprueba los aciertos en la biografía ordenada que encontrarás en la mesa de control o ESTACIÓN 0.

Al final, anota en la hoja de autocontrol las dificultades que hayas tenido, comentarios, críticas, etc., y si quieres consultar o resolver tus dudas, puedes preguntar a algún compañero/a que ya haya estado en esta estación o a tu profesor, ellos te ayudarán.

Para saber qué compañeros/as han estado ya en esta estación, puedes mirar en la hoja de control general, que encontrarás en la mesa de control o ESTACIÓN 0.

8.8.5.1. Hoja de soluciones



ESTACIÓN NÚMERO 1

DALÍ, ¿GENIO O SÓLO PROVOCADOR?

Hoja de soluciones

Aquí tienes la biografía ordenada. Comprueba los aciertos y anota las dificultades que hayas tenido, comentarios, críticas, etc.

Esta felicidad por ser él mismo fue ya bastante avance, ya que a los seis años quería ser un pastel, y a los siete, Napoleón. Finalmente concluyó que algún día llegaría a ser un genio, porque había encontrado la clave para ello: comportarse como si ya lo fuera.

DATOS BIOGRÁFICOS DE DALÍ



Nació el 11 de mayo **de 1904** en Figueras, Gerona. Hijo del notario Salvador Dalí Cusí y de Felipa Doménech, su nombre debió ser la primera excentricidad, todavía no consciente, de su vida: Salvador Domingo Felipe Jacinto Dalí.



Comenzó sus estudios primarios **a los siete años**, que continuaría en los Hermanos de la Doctrina Cristiana y en los Maristas de Figueras **a los diez años**. Ya entonces, maravillado por la pintura impresionista de Ramón Pitxot, amigo de la familia, pintó su primer autorretrato mientras estuvo enfermo en casa del pintor.



A los 12 años empezó los cursos de dibujo con el pintor Juan Núñez y **a los quince años** ya pintaba obras del realismo del siglo XIX, el impresionismo, el puntillismo, el cubismo.



En 1920 murió su madre e ingresó en la Escuela de Bellas Artes de San Fernando (Madrid). Habitó en la residencia de estudiantes y allí conoció a García Lorca y Buñuel.



En 1926 realizó su primer viaje a París donde conoció a Picasso. Más tarde fue expulsado de la Escuela de Bellas Artes.



En 1929 realizó junto a Buñuel la película *El perro andaluz* que marcó su ingreso en el grupo de los surrealistas parisinos. Más tarde presentó su método “paranoico-crítico”.



En 1939 realizó su segundo viaje a los Estados Unidos, donde diseñó un escaparate para los grandes almacenes Bonwit-Teller. Para la Feria Universal de Nueva York creó un decorado llamado *El sueño de Venus*.



En 1942 escribió su autobiografía, que titula *La vida secreta de Salvador Dalí* y unos años más tarde una novela: *Los rostros ocultos*. Decoró con frescos el apartamento de Elena Rubinstein e ilustró numerosos libros entre los que destaca el *Don Quijote*, en cuatro series que fueron apareciendo a lo largo de dos décadas.

✂

En 1948, horrorizado por la utilización de la bomba atómica, pintó algunas obras. Regresó a España y se estableció en Portlligat. Durante algún tiempo se consagró al arte religioso y dio conferencias por Estados Unidos sobre *El arte místico y nuclear*.

En 1965 creó su primera gran escultura: *Busto de Dante* y más tarde se interesó por el rayo láser y la posibilidad de utilizarlo para crear hologramas tridimensionales.

✂

En 1972 realizó en la Galeria Knoedler de Nueva York su primera exposición de pinturas al óleo y hologramas en tres dimensiones y **en 1978** presentó en el Guggenheim sus pinturas hiperestereoscópicas. Durante años se ocupó de la decoración y la pintura de los techos del Castillo Gala que había ofrecido a la mujer y

✂

musa de su vida. Gala murió el 10 de junio de **1982**, y a partir de este momento la energía vital de Dalí comenzó a disminuir. **En 1984** se incendió su dormitorio en el castillo Gala, adonde se trasladó tras la muerte de Gala y sufrió quemaduras.

✂

A partir de entonces habitó la Torre Galatea, donde murió el 23 de enero **de 1989**. Fue enterrado en la cripta de su Teatro Museo de Figueras y todos sus bienes y su obra, por su expreso deseo en testamento, pasaron al estado Español.

8.8.6. Estación 2: Dalí en cifras: Hoja de instrucciones



ESTACIÓN NÚMERO 2

DALÍ, ¿GENIO O SÓLO PROVOCADOR?

Hoja de instrucciones

Dalí en cifras

Lee los siguientes datos “numéricos” sobre la vida de Dalí y marca la opción que creas correcta. Al final comprueba los resultados con la hoja de soluciones que encontrarás en la mesa de control o estación 0.

Al final, anota en la hoja de autocontrol las dificultades que hayas tenido, comentarios, críticas, etc., y si quieres consultar o resolver tus dudas, puedes preguntar a algún compañero/a que ya haya estado en esta estación o a tu profesor, ellos te ayudarán.

Para saber qué compañeros/as han estado ya en esta estación, puedes mirar en la hoja de control general, que encontrarás en la mesa de control o ESTACIÓN 0.

8.8.6.1. Hoja de trabajo



ESTACIÓN NÚMERO 2

DALÍ, ¿GENIO O SÓLO PROVOCADOR?

Hoja de trabajo: Dalí en cifras

1. Dalí para firmar sus obras llegó a utilizar:
 - a) 8 firmas diferentes
 - b) 190 firmas diferentes
 - c) 678 firmas diferentes
2. Se calcula que más del _____ de la obra gráfica daliniana que circula por el mundo no tiene nada que ver con el pintor.
 - a) 50%
 - b) 60%
 - c) 90%
3. En junio de 1944, la policía de EEUU y la sociedad Demart acuerdan crear tres museos de falsos dalí. Se trataría de mostrar:
 - a) unos 100.000 ejemplares
 - b) unos 60.000 ejemplares
 - c) unos 500.000 ejemplares
4. El neoyorquino Robert Loughlin compró un dalí en una tienda de objetos de segunda mano por 40 dólares (unas 6.000 pesetas) y lo sacó a subasta por:
 - a) 10 millones de pesetas
 - b) 40 millones de pesetas
 - c) 60 millones de pesetas
5. En 1996 se celebró un juicio en Barcelona a los supuestos miembros de una red dedicada a la venta de cuadros. El fiscal pide _____ por falsificar obras de Dalí, Picasso y otros conocidos pintores.
 - a) 8 años de cárcel
 - b) 34 años de cárcel
 - c) 3 años de cárcel
6. Una de las obras más grandes de Dalí, *El sueño de Venus*, mide:
 - a) 56 metros de largo
 - b) 5 metros de largo
 - c) 12 metros de largo
7. Dalí desarrolló una interesante actividad literaria. Llegó a escribir:
 - a) 513 escritos
 - b) 67 escritos
 - c) 8 escritos
8. La atracción de Dalí sigue siendo irresistible: en el año 2003 _____ personas visitaron el Teatre- Museu Dalí en Figueras, su casa de Port Lligat y el Castell de Púbol, que regaló a Gala, ahora convertidos en museos.
 - a) 1.153.713 personas
 - b) 12.567.890 personas
 - c) 178.897 personas

8.8.6.1. Hoja de soluciones



ESTACIÓN NÚMERO 2

DALÍ, ¿GENIO O SÓLO PROVOCADOR?

Hoja de soluciones: Dalí en cifras

1. Dalí para firmar sus obras llegó a utilizar:
 - a) 8 firmas diferentes
 - b) 190 firmas diferentes
 - c) 678 firmas diferentes**
2. Se calcula que más del _____ de la obra gráfica daliniana que circula por el mundo no tiene nada que ver con el pintor.
 - a. 50%
 - b. 60%
 - c. 90%**
3. En junio de 1994, la policía de EEUU y la sociedad Demart acuerdan crear tres museos de falsos dalí. Se trataría de mostrar:
 - a) unos 100.000 ejemplares**
 - b) unos 60.000 ejemplares
 - c) unos 500.000 ejemplares
4. El neoyorquino Robert Loughlin compró un dalí en una tienda de objetos de segunda mano por 40 dólares (unas 5.000 pesetas) y lo sacó a subasta por:
 - a. 10 millones de pesetas**
 - b. 40 millones de pesetas
 - c. 60 millones de pesetas
5. En 1996 se celebró un juicio en Barcelona a los supuestos miembros de una red dedicada a la venta de cuadros. El fiscal pide _____ por falsificar obras de Dalí, Picasso y otros conocidos pintores.
 - a. 8 años de cárcel
 - b. 34 años de cárcel**
 - c. 3 años de cárcel
6. Una de las obras más grandes de Dalí, *El sueño de Venus*, mide:
 - a. 56 metros de largo
 - b. 5 metros de largo**
 - c. 12 metros de largo
7. Dalí desarrolló una interesante actividad literaria. Llegó a escribir:
 - a. 513 escritos**
 - b. 67 escritos
 - c. 8 escritos
8. La atracción de Dalí sigue siendo irresistible: en el año 2003 _____ personas visitaron el Teatre- Museu Dalí en Figueras, su casa de Port Lligat y el Castell de Púbol, que regaló a Gala, ahora convertidos en museos.
 - a. 1.153.713 personas**
 - b. 12.567.890 personas
 - c. 178.897 personas

8.8.7. Estación 3: Símbolos y elementos de la obra daliniana: el juego del dominó: Hoja de instrucciones



ESTACIÓN NÚMERO 3

DALÍ, ¿GENIO O SÓLO PROVOCADOR?

Hoja de instrucciones

Símbolos y elementos de la obra daliniana: El juego de dominó

En esta estación tienes un juego de dominó, en el que aparece una selección de los símbolos y elementos que se manifiestan en la obra de Salvador Dalí.

Pero hay un pequeño problema, y es que tienes que jugar al dominó con un compañero/a si quieres conocer cuáles son estos símbolos y elementos que te ayudarán a comprender mejor los cuadros de Dalí.

¿Sabes jugar al dominó?

1. Te sientas con tu compañero a la mesa de esta estación.
2. Ahora mezcláis las fichas del dominó, pero **CARA ABAJO**. No podéis verlas.
3. A continuación, os repartís todas las fichas entre los dos.
4. Ahora les dais la vuelta y veis qué tenéis.
5. Se pone la primera ficha y después la segunda. Tenéis que encajar el texto descriptor del significado con el dibujo o la imagen correspondiente. Así hasta que os quedéis sin fichas.
6. Gana el primer jugador/a que se quede sin fichas.

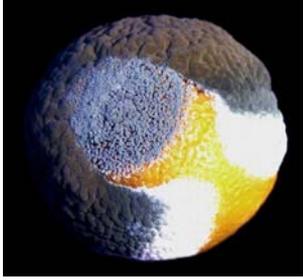
Una vez tengáis todos los símbolos y elementos a descubierto, podéis comentarlos y, sobre todo, retenerlos para poder entender mejor la obra de Dalí.

Estos símbolos y sus significados os ayudarán para la realización de la siguiente estación.

Al final, anota en la hoja de autocontrol las dificultades que hayas tenido, comentarios, críticas, etc. y si quieres consultar o resolver tus dudas, puedes preguntar a algún compañero/a que ya haya estado en esta estación o a tu profesor, ellos te ayudarán.

Para saber qué compañeros/as han estado ya en esta estación, puedes mirar en la hoja de control general, que encontrarás en la mesa de control o ESTACIÓN 0.

8.8.7.1. Fichas del dominó

 <p>ESTACIÓN NÚMERO 3</p> <p>DALÍ, ¿GENIO O SÓLO PROVOCADOR?</p> <p>Símbolos y elementos de la obra daliniana: El juego de dominó</p> <p>✂</p>	<p>La descomposición orgánica = porque cuando era niño se despertaba durante la noche con la visión de su hermano ideal en un estado de descomposición = atracción, repugnante fascinación = lo convencional, la pequeña burguesía. (Ramírez, 2002: 27)</p>
 <p>✂</p>	<p>La muleta = en la finca de los Pixot encontró un día una muleta que le permitió darle la vuelta a un erizo putrefacto= símbolo fálico e imagen de la realidad, la fijación al suelo de lo real, que mantiene en equilibrio el desarrollo monstruoso de la sexualidad. (Néret, 2004: 28)</p>
 <p>✂</p>	<p>El burro = fuerza sexual, de ahí la expresión popular "ponerse como un burro" (Ramírez, 2002: 27)</p>
 <p>✂</p>	<p>La miel = el placer y como fluido vital = el semen (Ramírez, 2002: 34)</p>
 <p>✂</p>	<p>Los cajones = (Freud) El ser humano está lleno de cajones secretos que sólo el psicoanálisis puede abrir. Una vez abiertos de ellos emana un olor horrible a sudor, carne... (cita de Dalí, aparecida en <i>Vida secreta</i> (1936: 44), en Néret 2004: 44)</p>

✂



La comida = Es una de las mayores obsesiones que atraviesa desde un principio la obra de Dalí y que proceden de su origen catalán. Se dice que los catalanes solamente creen en la existencia de las cosas que se pueden comer, oír, tocar, oler y ver. (Néret, 2004: 10)



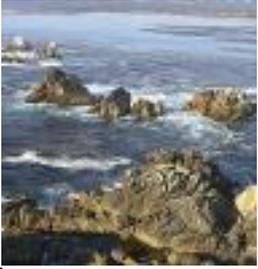
Los pianos de cola = recuerdo de cosas o sucesos que le han impresionado. La familia Pichot, vecinos y amigos organizaban conciertos al aire libre. El piano es algo femenino (Néret, 2004: 13, 28)



Hormigas = los remordimientos o la fuerza adolescente
(Néret, 2004: 27)



Las rocas del cabo Creus = erosionadas por el tiempo e influenciadas por la arquitectura fantástica de Antonio Gaudí, "este gótico mediterráneo" que Dalí admira desde su infancia (Néret, 2004: 29)

 	<p>La religión católica = la arquitectura perfecta (Néret, 2004: 58)</p>
 	<p>La rosa = su curación de la locura gracias a Gala, una nueva santidad (Néret, 2004: 26)</p>
 	<p>El saltamontes = una fobia infantil (Néret, 2004: 23)</p>
 	<p>La cabeza de león = el deseo sexual (Néret, 2004: 26)</p>
 	 <p>ESTACIÓN NÚMERO 3</p> <p>DALÍ, ¿GENIO O SÓLO PROVOCADOR?</p> <p>Símbolos y elementos de la obra daliniana: El juego de dominó</p>

8.8.8. Estación 4: Interpretando dos de sus cuadros: *Hoja de instrucciones*



ESTACIÓN NÚMERO 4

DALÍ, ¿GENIO O SÓLO PROVOCADOR?

Hoja de instrucciones

Interpretando dos de sus cuadros

Aquí tienes seis cuadros de Salvador Dalí:

- a) “La tentación de San Antonio”, 1946
- b) “Sueño causado por el vuelo de una abeja alrededor de una granada, un segundo antes del despertar”, 1944
- c) “Mercado de esclavos con aparición del busto invisible de Voltaire”, 1940
- d) “Poesía de América”, 1943.
- e) “El enigma del deseo”, 1929.
- f) “La persistencia de la memoria”, 1931.

Elige con tu compañero/a dos cuadros.

Comenta e interpreta lo que ves con este compañero/a y comparad vuestra interpretación con la que hizo Salvador Dalí del cuadro.

Poned en común las interpretaciones que deis al cuadro y escribidlas sobre las hojas que tenéis a disposición encima de la mesa, al lado de los cuadros.

Una vez las hayáis escrito sobre el papel, podéis darle la vuelta y leer la versión de Dalí.

Comparad ambas interpretaciones y comentad las diferencias, ideas, sorpresas, reacciones, etc.

Al final, anota en la hoja de autocontrol las dificultades que hayas tenido, comentarios, críticas, etc, y si quieres consultar o resolver tus dudas, puedes preguntar a algún compañero/a que ya haya estado en esta estación o a tu profesor, ellos te ayudarán.

Para saber qué compañeros/as han estado ya en esta estación, puedes mirar en la hoja de control general, que encontrarás en la mesa de control o ESTACIÓN 0.

8.8.8.1. Fichas de trabajo



a) La tentación de San Antonio, 1946

En esta obra se introduce una dimensión intermedia entre el cielo y la tierra, que se materializa mediante los elefantes con “patas esqueléticas”. Aluden al tema de la levitación. La tentación se aparece a San Antonio en forma de caballo encabritado, que es símbolo de poder, pero debido a su estructura formal es también símbolo del deseo; también en forma de varios elefantes que siguen al caballo. Uno de ellos porta sobre su espalda la bandeja del placer en la cual se encuentra una mujer desnuda como objeto del deseo, otro porta un obelisco, inspirado en el escultor romano Bernini; otros elefantes llevan piezas arquitectónicas del estilo Palladio y una torre fálica...A lo lejos aparecen entre las nubes algunos fragmentos del Escorial, que representa un símbolo del orden temporal y espiritual. (Néret, 2004: 63)



a) La tentación de San Antonio, 1946

✂.....

b) Sueño causado por el vuelo de una abeja alrededor de una granada, un segundo antes del despertar, 1944

Por primera vez se representa el descubrimiento de Freud, el típico sueño consecuencia de lo instantáneo de un hecho que provoca el despertar. Así como la caída de una barra sobre la garganta del durmiente provoca simultáneamente el despertar y un largo sueño que desemboca en la guillotina, el ruido de la abeja provoca aquí la picadura del dardo que despertará a Gala. (Néret, 2004: 76)

✂.....

b) Sueño causado por el vuelo de una abeja alrededor de una granada, un segundo antes del despertar, 1944

✂.....

c) Mercado de esclavos con aparición del busto invisible de Voltaire, 1940

Imágenes dobles, triples, multiplicadas hasta el infinito, que saca a la luz el busto de Houdon, representando a Voltaire, y puede desaparecer después para hacerle sitio a un grupo de personas. Dalí se ejercita en juegos ópticos. Con esa pintura pretende demostrar la organización física de la percepción visual, en que las neuronas alteran las imágenes. (Néret, 2004: 50)

✂.....

C) Mercado de esclavos con aparición del busto invisible de Voltaire, 1940

✂.....

d) Poesía de América, 1943

No representa solamente la conquista del Nuevo Mundo por Dalí, sino también uno de los avatares de su método paranoico-crítico y profético. Es una mezcla indisoluble de los recuerdos de la infancia idealizados y del descubrimiento del nuevo continente, donde permaneció durante la Segunda Guerra Mundial. Se encuentran en él restos de la Meseta del Ampurdán asimiladas a los vastos territorios de ciertas regiones desérticas de los Estados Unidos: la torre propiedad de los Pichot y las colinas próximas a Cadaqués, así como la franja costera del cabo de Creus. Para describir un paisaje nuevo y extraño Dalí recurre siempre a sus recuerdos. En la inmensidad de la arena, que se extiende al infinito, se reconoce a lo lejos la silueta de una mujer que evoca la apariencia de la prima Carolinetta. En primer plano, dos personajes masculinos muestran la violencia de los partidos de rugby. Dos jugadores, uno blanco y uno negro, están frente a frente, con atuendos que recuerdan los ropajes del Renacimiento italiano. Según Dalí, este cuadro altamente moralizante se encuentra entre las imágenes premonitorias de grandes combates. La América negra, triunfante y horrorizada, casi se niega a ver la autodestrucción inevitable del ser humano blanco. Dalí expresa en este cuadro las dificultades que sobrevendrán entre las comunidades negras y blancas después de la guerra, así como la decadencia de África, que como un mapa blando cuelga de la fachada de una torre mausoleo, mientras que el reloj parece marcar la hora fatídica. Para Dalí la botella de Coca-cola es también premonitoria. La pintó como una foto, lo mismo que 20 años más tarde Andy Warhol y los artistas pop norteamericanos (Néret, 2004: 66)

✂.....

d) Poesía de América, 1943

Empty box for notes or analysis.

✂.....

e) El enigma del deseo, 1929, *Munich, Staatsgalerie moderner Kunst.*

La cabeza blanda del gran masturbador se prolonga en una especie de excrecencia informe y amarillenta donde se halla repetida numerosas veces la inscripción “ma mère”. Dalí habría dibujado con su eyaculación la forma semisólida indefinible de lo prohibido (el deseo edípico por la madre), y escupiría con su boca sobre ese mismo objeto del deseo para ser socialmente repudiado.

Panal de miel = deseo edípico por su madre (Ramírez, 2002: 22)

✂.....

e) El enigma del deseo, 1929, *Munich, Staatsgalerie moderner Kunst.*



.....

f) La persistencia de la memoria, 1931

Este cuadro sale de un sueño de camembert derretido, metafísica del tiempo que se come y come. Al igual que una gran parte de los cuadros que pintó Dalí, la idea, el origen se encuentra en un sueño (Néret, 2004: 10)



.....

f) La persistencia de la memoria, 1931

8.8.8.2. Láminas⁶



Lámina 1: "La tentación de San Antonio", 1946



Lámina 4: "Poesía de América", 1943



Lámina 2: "Sueño causado por el vuelo de una abeja alrededor de una granada, un segundo antes de despertar", 1944



Lámina 5: "El enigma del deseo", 1929



Lámina 3: "Mercado de esclavos con la aparición del busto invisible de Voltaire", 1940



Lámina 6: "La persistencia de la memoria", 1931

⁶ Las imágenes de los cuadros que incluimos en esta *estación* han sido extraídas del *Calendario Dalí 2005*. Kempen, Art & Image Best Seller.

8.8.9. Estación 5: Objetos surrealistas: hoja de instrucciones y de trabajo.



ESTACIÓN NÚMERO 10

DALÍ, ¿GENIO O SÓLO PROVOCADOR?

Hoja de trabajo

Objetos surrealistas

Lee esta información sobre los objetos surrealistas diseñados por Salvador Dalí y reflexiona sobre las siguientes cuestiones: ¿Lo hacía todo para ganar dinero? o ¿fue un rasgo de modernidad, como han dicho algunos expertos sobre su obra?

¿Cuál es tu opinión? Vamos a comentarla en pleno al final del trabajo.

André Breton, uno de los líderes del movimiento surrealista, en París le puso a Dalí el sobrenombre de **AVIDA DOLLARS**.

Cita de Gala:

“En París ganaremos el dinero necesario para acabar la casa de Port Lligat”
(Néret, 2004: 39)

“Gala salía todos los días a vender los inventos de Dalí y volvía por la tarde extenuada. Se decía que Gala estaba obsesionada con la idea de pasar hambre y no tener dinero. Ésta era la causa de la presión que ejercía sobre Dalí para que “produjese” obras que se tradujeran en ingresos económicos.

En este afán llegó a diseñar los objetos surrealistas que nos ocupan. Todo el mundo encontraba sus ideas locas y loco también el precio para realizarlas; pero, con todo, la mayoría de aquellos proyectos llegaron a realizarse” (Néret, 2004: 39)

Algunos de los objetos surrealistas fueron:

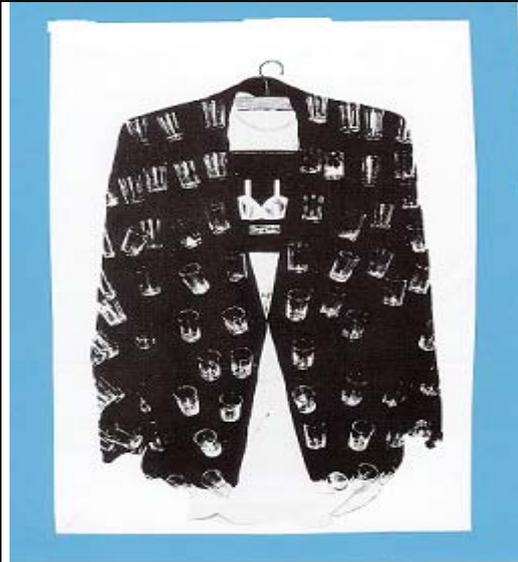
- **Uñas artificiales con espejitos para mirarse**
- **Maniquíes transparentes con el cuerpo lleno de agua, donde nadan peces simulando la circulación de la sangre**
- **Senos suplementarios en la espalda**
- **Catálogo de formas aerodinámicas, que diez años más tarde adoptarían todos los diseñadores de carrocerías**
- **El teléfono bogavante (teléfono afrodisíaco)**
- **Sombreros con diferentes formas: sombrero-chuleta, sombrero-zapato, sombrero-tintero.**
- **El Mae-West Lips sofá.**

En la mesa encontrarás algunas fotos de estos objetos que te ayudarán a visualizarlos.

Aquí tienes la descripción de uno de sus objetos más populares:

Chaqueta afrodisíaca, 1936 (descripción adaptada hecha por Dalí en *Vida secreta* (1936:43), citado por Néret, 2004: 42)

Es un esmoquin recubierto de copas de pippermint, licor al que se atribuyen ciertas propiedades afrodisíacas. El mito de San Sebastián nos ofrece un caso parecido: dolor objetivable y mensurable gracias al número y posición de las flechas; el dolor sufrido por San Sebastián puede evaluarse. El chaleco afrodisíaco puede ponerse durante ciertos paseos nocturnos, en potentes máquinas que ruedan lentamente (para no derramar el licor de las copas), durante ciertas noches de calma y de gran compromiso sentimental.



Siguiendo este modelo, podrías describir otro de sus objetos surrealistas:

Descripción exterior:

Material:

Usos:

El teléfono bogavante o teléfono afrodisíaco, diseñado en 1936.



Al final, anota en la hoja de autocontrol las dificultades que hayas tenido, comentarios, críticas, etc., y si quieres consultar o resolver tus dudas, puedes preguntar a algún compañero/a que ya haya estado en esta estación o a tu profesor, ellos te ayudarán.

Para saber qué compañeros/as han estado ya en esta estación, puedes mirar en la hoja de control general, que encontrarás en la mesa de control o ESTACIÓN 0.

8.8.10. Estación 6: Puzzle de uno de sus cuadros: Hoja de instrucciones y de trabajo



ESTACIÓN NÚMERO 6

DALÍ, ¿GENIO O SÓLO PROVOCADOR?

Hoja de instrucciones

Puzzle de uno de sus cuadros

Encima de la mesa tienes un puzzle con el cuadro de Salvador Dalí “Galatea de las esferas”. Ármalo y una vez que lo tengas armado, míralo, admíralo, obsérvalo y marca a qué etapa pictórica crees que pertenece y por qué.

□ **Primera etapa: Realismo, cubismo, puntillismo, impresionismo.**

□ **Segunda etapa: Surrealismo: método paranoico-crítico**

La actividad paranoico-crítica es un método espontáneo de conocimiento irracional, basado en la asociación interpretativo-crítica de fenómenos delirantes. El resultado del método es que todas las obras de la época están influenciadas por la metafísica y por los descubrimientos científicos de la era moderna, que Dalí sigue paralelamente (Dalí en *La conquista de lo irracional*, citado por Néret, 2004: 63)

□ **Tercera etapa: Época atomística, “realismo cuántico”.**

“La explosión de la bomba atómica el 6 de agosto de 1945 me había conmovido sísmicamente. Desde entonces el átomo constituye el objeto principal de mis reflexiones. También en los paisajes que pinté durante ese tiempo se expresa el miedo que me sobrecogió al escuchar la noticia de la explosión de la bomba atómica” (Dalí, 1945, citado por Néret, 2004: 79)

□ **Cuarta etapa: Misticismo**

“Mediante la vuelta al misticismo español, yo, Dalí demostraré con mi obra la unidad del universo probando la espiritualidad de toda sustancia: mística religiosa, nuclear y alucinógena” (Dalí, 1945, citado por Néret, 2004: 79)

- **Porque**

Al final, anota en la hoja de autocontrol las dificultades que hayas tenido, comentarios, críticas, etc., y si quieres consultar o resolver tus dudas, puedes preguntar a algún compañero/a que ya haya estado en esta estación o a tu profesor, ellos te ayudarán.

Para saber qué compañeros/as han estado ya en esta estación, puedes mirar en la hoja de control general, que encontrarás en la mesa de control o ESTACIÓN 0.



“Galatea de las esferas”, 1952

8.8.11. Estación 7: El juego del cadáver exquisito: hoja de instrucciones



ESTACIÓN NÚMERO 7

DALÍ, ¿GENIO O SÓLO PROVOCADOR?

Hoja de instrucciones

El juego del cadáver exquisito

EL CADÁVER EXQUISITO

¿Qué es?

EL CADÁVER EXQUISITO (*Cadáver exquis / Exquisite Corpse*, es un juego surrealista de creación colectiva (escrita o gráfica), en el cual cada integrante del grupo realiza parte de una obra sin conocer (completamente) las partes restantes.

El resultado, a veces sin una coherencia aparente, refleja los puntos comunes del imaginario colectivo. La lectura de estos cadáveres provee una interesante fuente de información para explorar las angustias y anhelos de un grupo, así como puede evidenciar las diferentes perspectivas con las que cada cual asume su papel en la sociedad (en Wikipedia: http://es.wikipedia.org/wiki/Cad%A1ver_exquisito).

"Una de las técnicas Surrealistas que explotaba la mística del accidente era una clase de collage colectivo de palabras o imágenes llamado cadáver exquis (cadáver exquisito). Al mismo tiempo, el cadáver exquisito representa un collage verbal colectivo que cumple el mandato - citado frecuentemente por los surrealistas: "la poesía debe ser hecha por todos y no por uno" (*Ibíd.*).

En esta estación vais a jugar a este juego. Tenéis que escribir una oración en un trozo de papel, doblarlo de tal forma que vuestro compañero no pueda leer lo que habéis escrito y dejarlo sobre la mesa para que el siguiente pueda escribir su oración. Al final desdoblaremos el papel y podremos leer nuestro poema surrealista.

8.8.12. Estación 8: Un collage surrealista: hoja de instrucciones



ESTACIÓN NÚMERO 8

DALÍ, ¿GENIO O SÓLO PROVOCADOR?

Hoja de instrucciones

Estación de descanso.

Un collage surrealista

El juego del cadáver exquisito fue adaptado a otros campos del dibujo, incluyendo el collage.

(en Wikipedia: http://es.wikipedia.org/wiki/Cad%26ver_exquisito).

Al igual que los surrealistas, tenéis que dibujar o bien recortar y pegar alguna imagen, foto o figura de una revista y contribuir al cadáver exquisito de nuestra clase.

8.8.13. Estación 9: “Un perro andaluz”: Hoja de instrucciones



ESTACIÓN NÚMERO 9

DALÍ, ¿GENIO O SÓLO PROVOCADOR?

Hoja de instrucciones

“Un perro andaluz” (“Un chien andalou”, 1929)

En esta estación vas a trabajar con el video. Seguro que has oído hablar de la primera película surrealista que realizaron Dalí y su amigo Buñuel.

Vas a visionar comentarios del propio Dalí hacia su película y vas a ver un fragmento de dicha película.

BUÑUEL POR BUÑUEL

“Un perro andaluz” fue un film antivanguardista, nada tenía que ver con la vanguardia cinematográfica de entonces. Ni en el fondo ni en la forma”.

“También se iba a llamar *Es peligroso asomarse al interior* y *El marista en la ballesta*. Escribimos el guión en menos de una semana, siguiendo una regla muy simple: **no aceptar idea ni imagen que pudiera dar lugar a una explicación racional, psicológica o cultural**”.

“Hubo 40 ó 50 denuncias en la comisaría de policía de personas que afirmaban: *Hay que prohibir esa película obscena y cruel*. Entonces comenzó una larga serie de insultos y amenazas que me ha perseguido hasta la vejez.”

“Adoro los sueños, aunque mis sueños sean pesadillas y eso son las más de las veces. Están sembrados de obstáculos que conozco y reconozco. Esta locura por los sueños, que nunca he tratado de explicar, es una de las inclinaciones profundas que me han acercado al surrealismo. *Un chien andalou* nació de la convergencia de uno de mis sueños con un sueño de Dalí” (en la UNED: www.uned.es/ca-tudela/cine/andaluz.htm)

Luis Buñuel.

8.8.13.1. Hoja de trabajo



ESTACIÓN NÚMERO 9

DALÍ, ¿GENIO O SÓLO PROVOCADOR?

Hoja de trabajo

“Un perro andaluz” (“Un chien andalou”, 1929)

Sinopsis: Hay un problema en la sinopsis de la película y es que hay once errores. ¿Podrías localizarlos y corregirlos?

La película comienza con un cartel: *Veinte años después*. Un ciclista (Pierre Batcheff) pedalea a lo largo de una calle con mucha gente. Lleva en los pies, las caderas y las espaldas unos manteletes o telas blancas. Sobre el pecho lleva un libro con rayas diagonales. Mediante montaje alterno vemos a una mujer vieja leyendo un libro en una habitación; como si hubiera «sentido» la presencia del ciclista, se arrodilla y tira el libro en un diván próximo, dejando ver *La encajera* de Vermeer. El ciclista cae contra la acera y ella corre escaleras abajo hasta la calle y se queda mirándolo. De vuelta al cuarto, dispone sobre el sofá los manteles, la caja, el cuello que llevaba el caído y una corbata, como si recompusiera la imagen de un cuerpo de pie. Al darse la vuelta ve al mismo personaje mirando sangre que sale de un agujero negro en su mano derecha y que, primero se convierte en los pelos axilares de una joven tumbada al sol, posteriormente en un erizo de mar, para terminar en un grupo de animales que rodean en la calle a una mujer de aspecto andrógino que toca con su bastón un pie cortado que hay en el suelo.

Una vez terminado el trabajo, puedes comprobar si los errores que has marcado son “correctos”. Para ello tienes una hoja de autocorrección en la mesa de control o ESTACIÓN 0.

Al final, anota en la hoja de autocontrol las dificultades que hayas tenido, comentarios, críticas, etc., y si quieres consultar o resolver tus dudas, puedes preguntar a algún compañero/a que ya haya estado en esta estación o a tu profesor, ellos te ayudarán.

Para saber qué compañeros/as han estado ya en esta estación, puedes mirar en la hoja de control general, que encontrarás en la mesa de control o ESTACIÓN 0.

8.8.13.2. Hoja de soluciones



ESTACIÓN NÚMERO 9

DALÍ, ¿GENIO O SÓLO PROVOCADOR?

Hoja de soluciones

“Un perro andaluz” (“Un chien andalou”, 1929)

Sinopsis

Aquí tienes los once errores marcados, localizados y corregidos. Compara con los tuyos y anota en la hoja de autocontrol los aciertos.

La película comienza con un cartel: (1) Ocho años después. Un ciclista (Pierre Batcheff) pedalea a lo largo de una calle (2) desierta. Lleva en (3) la cabeza, las caderas y las espaldas unos manteletes o telas blancas. Sobre el pecho lleva (4) una caja con rayas diagonales. Mediante montaje alterno vemos a una mujer (5) joven leyendo un libro en una habitación; como si hubiera «sentido» la presencia del ciclista, (5) se levanta y tira el libro en un diván próximo, dejando ver *La encajera* de Vermeer. El ciclista cae contra la acera y ella corre escaleras abajo hasta la calle, (6) besándolo frenéticamente. De vuelta al cuarto, dispone sobre (7) la cama los manteles, la caja, el cuello que llevaba el caído y una corbata, como si recompusiera la imagen de un cuerpo (8) tumbado. Al darse la vuelta ve al mismo personaje mirando (9) unas hormigas que salen de un agujero negro en su mano derecha y que, primero se convierten en los pelos axilares de una joven tumbada al sol, posteriormente en un erizo de mar, para terminar en un grupo de (10) personas que rodean en la calle a una mujer de aspecto andrógino que toca con su bastón (11) una mano cortada que hay en el suelo.

8.8.14. Estación final: Debate en pleno: Hoja de citas



ESTACIÓN NÚMERO 11

DALÍ, ¿GENIO O SÓLO PROVOCADOR?

Conclusiones

Estación final: Debate en pleno

Aquí tienes una serie de citas del propio Dalí que podemos comentar, relacionar con su vida y obra y que nos ayudarán a decidir, de forma individual y colectiva, nuestra opinión sobre la cuestión de partida: Dalí, ¿genio o sólo provocador?

1. "¡Oh, Salvador, tú lo sabes ahora: si haces el papel de genio, llegarás a serlo!" (Dalí, citado por Néret, 2004: 7)
2. "Sus padres le dieron el nombre de SALVADOR porque estaba destinado a ser el salvador de la pintura, amenazada de muerte por el arte abstracto, el surrealismo académico, el dadaísmo en general y todos los "ismos" anárquicos" (*ibíd.*)
3. "La única diferencia que hay entre un loco y yo es que un loco es un loco y yo soy yo." (*ibíd.*)
4. "La diferencia entre los surrealistas y yo es que yo soy surrealista." (*ibíd.*)
5. "Dalí es completamente representativo de su época y ello no es posible sino haciendo de sí mismo una estrella." (*ibíd.*)
6. "Regla: no aceptar ninguna imagen, que pudiera dar lugar a una explicación racional, psicológica o cultural. Abrir la puerta a lo irracional. No aceptar más que las imágenes que sorprenden sin preguntar el porqué." (*ibíd.*: 16)
7. "Gala me ha curado, gracias a la fuerza indomable e insondable de su amor, cuya profundidad de pensamiento y facultad práctica superan los más ambiciosos métodos psicoanalíticos." (*ibíd.*: 24)
8. "Su obra no es otra cosa que fotografías en color, pintadas a mano, de imágenes superfinas y extrapictóricas de la irracionalidad concreta." (*ibíd.*: 27)
9. "Fui expulsado por el grupo de surrealistas por ser demasiado surrealista." (*ibíd.*: 55)
10. "Las preferencias políticas de Dalí se orientaron hacia los regímenes que mantenían una élite, la jerarquía, un ceremonial, las fiestas públicas en que se perpetuaba un

ritual, las liturgias, el fasto y, por qué no, unas fuerzas armadas más suntuosas que eficaces. Evidentemente las monarquías son más ricas en esplendor que las democracias, lo que desgraciadamente también ocurre con los regímenes totalitarios." (Néret, 2004: 58)

11. "Yo seguía siendo un campesino catalán, ingenuo y astuto en cuyo cuerpo vivía un rey. Era un presuntuoso y no podía desembarazarme de la turbadora imagen de postal que representaba a una mujer de la alta sociedad desnuda, atiborrada de joyas y con un sombrero suntuoso, postrándose a mis pies. He aquí lo que yo deseaba profundamente." (*ibíd.*: 59)
12. "Yo estaba fascinado por la espalda blanda y rolliza de Hitler, siempre tan bien enfajada dentro de su uniforme. Cada vez que me ponía a pintar la correa de cuero que, partiendo de su cintura, pasaba al hombro opuesto, la blandura de aquella carne hitleriana, comprimida bajo la guerrera militar, suscitaba en mí tal estado de éxtasis gustativo, lechoso, nutritivo y wagneriano, que hacía palpar violentamente mi corazón, una emoción que ni siquiera me embargaba haciendo el amor." (*ibíd.*: 60)
13. "Además yo consideraba a Hitler un masoquista integral, poseído por la idea fija de desencadenar una guerra para perderla luego heroicamente. Mi insistencia en ver la mística hitleriana desde el punto de vista surrealista, al igual que dotar de un sentido religioso el contenido sádico del surrealismo, me condujeron a una serie de desavenencias con Breton y amigos." (*ibíd.*: 60).
14. "Su obsesión hitleriana era estrictamente paranoica y apocalíptica ya que "si Hitler conquistara Europa, aprovecharía la ocasión para mandar al otro mundo a todos los histéricos de mi especie". Si esta noche sueño que usted y yo nos hemos acostado juntos, mañana pintaré nuestras mejores posturas amorosas con todo lujo de detalles (a André Breton) (*ibíd.*: 61)
15. "El movimiento necesitaba a un agente de publicidad tan brillante como él, y Breton lo sabía. Breton tuvo que admitir que, con su método crítico-paranoico Dalí había dotado al "surrealismo con un instrumento de primer orden" (*ibíd.*: 63)
16. "La pintura penetra, como el amor a través de los ojos y se desliza por el pincel de nuevo hacia fuera." (Dalí, 1954, *ibíd.*: 83)

8.9. La evaluación

Cuando trabajamos según el método que nos ocupa, el *Aprendizaje en estaciones*, tenemos que tener en cuenta que el profesor ha de observar, evaluando en todo momento, tanto el proceso como los resultados.

A nivel de proceso, ha de evaluar que se cumpla el principio de autonomía, el paso de unas *estaciones* a otras, el uso correcto de todos los elementos del *circuito* y el cumplimiento del principio de cooperación entre los alumnos.

En cuanto a la evaluación de los resultados, ya hemos mencionado la importancia de la autoevaluación, por parte de los alumnos, al final de cada *estación*, que puede realizarse bien a través de la *hoja de autoevaluación* o bien de forma inmanente al tipo de tarea propuesta, como puedan ser puzzles, crucigramas, dominós, sopas de letras, etc.

Para poder evaluar a nivel general si se ha alcanzado el objetivo u objetivos propuestos, el profesor dispone de una serie de herramientas:

- en primer lugar, los comentarios que los alumnos hayan escrito en su *hoja de ruta*;
- en segundo lugar, los resultados observados en el test final, el trabajo, el póster, el debate o cualquier otra tarea que se haya propuesto a tal fin;
- en el caso concreto de un *circuito* como el planteado para esta memoria, es decir, sobre un tema monográfico, una forma de evaluación ideal consistiría en el planteamiento de un *test cero* antes de comenzar con el trabajo en *estaciones*. En este test plantearíamos una serie de cuestiones que tendrían que resolver los estudiantes y que despertarían su curiosidad por el tema y, consecuentemente, la motivación necesaria para empezar a trabajar. Este mismo test podríamos volver a dárselo al término del trabajo en *estaciones* y ver si son capaces de responder a todas las preguntas planteadas. De esta forma podrían comparar lo que sabían antes de empezar y lo que saben después de haber pasado por las diferentes *estaciones*. Estaríamos ante una forma directa de ver el aprendizaje, lo cual resulta muy satisfactorio, aumenta la autoestima del alumno y el interés por el trabajo en *estaciones*.

8.10. Resultados

Los resultados que se han podido observar se pueden calificar de satisfactorios, tanto por parte de los alumnos como por parte del profesor. Para poder disponer de información concreta, los propios alumnos tuvieron que rellenar una encuesta, en la que podían valorar la

experiencia de aprendizaje a la que se habían visto sometidos.

La mayoría valoró el *círculo* como muy bueno y que gracias a él habían aprendido mucho sobre Dalí. Todos comentaron que se lo habían pasado bien, porque: “era muy diferente, nuevo, divertido, original e interesante; podían trabajar como querían; pudieron aprender sin mucho esfuerzo y provocó una actitud activa”.

En cuanto a las *estaciones*, sus comentarios coinciden plenamente con las observaciones llevadas a cabo por el profesor, es decir, hay *estaciones* que les resultaron muy difíciles y que habrá que reformar. En general, hay que decir que ellos mismos propusieron mejoras muy lógicas y muy bien planteadas, y que a pesar de la novedad de la idea, no tuvieron ningún tipo de problemas para entender la dinámica y llevar a cabo las actividades propuestas en cada una de las *estaciones*.

En cuanto a los aspectos negativos, la mayoría coincidió en la falta de interacción oral, argumentaban que había demasiadas *estaciones* en las que no *se hablaba* y que al tener una oferta tan amplia, querían hacerlo todo, con lo cual tenían prisa y esto se tradujo, en muchos casos, en falta de concentración. No obstante, a la mayoría le gustaría repetir la experiencia, pero coinciden en que es una buena idea para una o dos clases durante el curso, pero no como método a seguir, punto en el cual coincidimos plenamente.

Como cierre a este subepígrafe, nos gustaría incluir el comentario de una de las alumnas que participaron del *círculo* sobre Dalí: “cuando veo que el profesor ha trabajado duro para preparar las clases, yo quiero también trabajar más y aprender más como una forma de agradecer.

Estamos ante unas palabras que producen satisfacción y demuestran la validez del método, al mismo tiempo que suponen un reconocimiento al trabajo del profesor y constituyen una prueba tangible de la dimensión afectiva, defendida a lo largo de las páginas de esta memoria.

8.11. Aspectos positivos del trabajo en *estaciones*

Hablar de diversión puede resultar poco académico, pero si queremos pasar a enumerar los aspectos positivos del trabajo en *estaciones*, hemos de empezar por éste: los alumnos se lo pasan bien, disfrutan del proceso de aprendizaje. Este aspecto, unido a la novedad, son condiciones fundamentales para un aprendizaje rápido y eficaz.

El *Aprendizaje en estaciones* crea un ambiente de trabajo diferente, relajado, a la vez

que cargado de curiosidad. Permite que el alumno se haga con más conocimientos en una cantidad limitada de tiempo, podemos hablar por tanto de una amortización del tiempo real de clase.

En el trabajo en *estaciones* se necesita que los alumnos participen con su cuerpo y no sólo con su mente, es decir, se trabaja con la globalidad de la persona. Durante la clase han de levantarse de sus sillas, ponerse de pie y moverse. Estos desplazamientos son fundamentales para la oxigenación del cerebro, y lo dotan de unas condiciones más apropiadas para optimizar el aprendizaje.

El trabajo en *estaciones* se presenta como un patrón de trabajo que ofrece múltiples posibilidades, destacando por su capacidad de adaptación para diferentes temas, objetivos y finalidades. Resulta perfecto para repetir, profundizar en algún tema gramatical o léxico que sea necesario ver de nuevo, ya que la novedad del “envoltorio” no deja ver de forma consciente el contenido y, por ello, no deja que los alumnos capten la repetición como tal y se aburran porque no haya contenidos nuevos. Además, se puede adaptar e integrar perfectamente a los contenidos y objetivos del programa del curso, sea cual sea el currículo con el que tengamos que trabajar.

Se muestra como una herramienta idónea a la hora de trabajar con contenidos relacionados con la cultura, la sociedad, personajes, la historia, es decir, todos aquellos temas que puedan ser subdivididos en partes independientes, ya que esto facilita la labor de diseño y preparación, por parte del profesor, y contribuye al trabajo independiente que demanda cada *estación*. A través de esta forma de trabajo, podemos ampliar el espectro de los contenidos culturales mencionados y trabajarlos de una forma más global. El trabajo en *estaciones* puede funcionar como un instrumento muy eficaz a la hora de abordar otros contenidos culturales más arduos o densos. Promueve una revalorización de la cultura objeto, pero también de la propia, pues contribuye a que el estudiante aprenda a mirar con respeto, curiosidad e interés todas las manifestaciones culturales que encuentre.

El trabajo en *estaciones* transforma el aula en un espacio para el crecimiento, el descubrimiento y el desarrollo, en lugar de un espacio donde el alumno se enfrenta con sus carencias. El alumno vive una experiencia auténtica, que se transforma en vivencia y no hace falta recordar que el aprendizaje proviene de la experiencia. Sobre la importancia de la experiencia tendríamos que mencionar la cita de Lindstromberg (1990:11), citado por Rinvolutri en Arnold y Brown (2000: 216): “[...] las personas aprenden mejor una lengua si su experiencia en ella tiene tanto sentido y es tan rica en imágenes como sea posible.” Si a las imágenes añadimos sonidos, impresiones, tacto, movimiento y libertad, experimentamos de

una forma más global y, por lo tanto, más intensa, de este modo estaremos consiguiendo optimizar el aprendizaje.

El *Aprendizaje en estaciones* da respuesta a los intereses, expectativas y exigencias de aquellos alumnos que llegan a sentirse desmotivados e incluso frustrados ante muchas propuestas didácticas que son incapaces de ajustarse al perfil de unos alumnos que, al margen de su nivel de lengua, se caracterizan por una inquietud intelectual y una buena formación cultural.

8.12. Aspectos negativos del trabajo en estaciones

El *Aprendizaje en estaciones*, para un uso real y comunicativo, sobre todo en situaciones que requieren precisión, es un compromiso global de la persona que supone una extrema exigencia. Exige que el alumno se enfrente a vacíos de información, a situaciones y elementos lingüísticos inesperados y a una incertidumbre sustancial. Es sumamente personal, lo que en sí lleva a muchas ambigüedades e imprevisiones. Todo ello se traduce en una dificultad para los alumnos, sobre todo cuando se trata del primer contacto. Los estudiantes tienen que sobrevivir a un proceso doble de lo que Piaget (1967, 1973), citado por Ehrmann en Arnold y Brown (2000: 94), llama “acomodación”, que es una alteración de los esquemas para explicar la experiencia, por un lado, del idioma y, por otro, del proceso. El paso siguiente sería el de la “asimilación”, en la que la percepción de la nueva información se altera para que sea coherente con los constructos mentales existentes. Este paso resulta más complicado, sobre todo, en alumnos adultos con unas creencias de aprendizaje totalmente rígidas, basadas en experiencias anteriores. El alumno ha de abrirse a la nueva experiencia, ha de aceptar las contradicciones y reestructurar sus esquemas cognitivos. Todo ello supone un proceso muy largo que se complica aún más cuando lo aplicamos al mundo de los alumnos adultos, por todas las características que hemos mencionado en el capítulo 7 de esta memoria.

Otro de los aspectos negativos son las horas de preparación y dedicación, por parte del profesor, que no siempre son proporcionales a su rentabilidad y eficacia en el aprendizaje. Alguna de las posibles soluciones que se podrían dar para disminuir esta carga serían: trabajar, de forma conjunta, con otros compañeros de departamento que tengan el mismo nivel y curso, así dispondríamos de más espacio, más ideas y menos trabajo individual.

Muchas editoriales alemanas, ante el éxito de esta forma de trabajo y conscientes del tiempo que conlleva la preparación de un *circuito de aprendizaje*, se están dedicando a publicarlos ya preparados.

Otro aspecto negativo relacionado con uno de los principios de esta forma de trabajo es el que se vincula al concepto de autonomía. Cuesta ser autónomos, tanto a los alumnos como a los profesores (liberarse de las creencias: papeles tradicionales en la enseñanza, la relación de poder entre alumno y profesor de controlado-controlador) y esta dificultad puede llevarnos a caer en el peligro de realizar un trabajo que se quede en la *ejecución* y no en el *aprendizaje*. Estos dos conceptos están relacionados con la consecución de metas: Dicho de manera sencilla, con las metas de ejecución, un individuo pretende parecer listo, mientras que con las metas de aprendizaje el individuo pretende ser más listo (Dweck, 1985: 291, citado por Williams y Burden (1997: 139)). La forma de trabajo en *estaciones* puede resultar una buena “pantalla” para aquellos alumnos, cuya mayor preocupación consista en aparentar: no hay control por parte del profesor, ellos deciden qué hacer y cómo trabajar y, generalmente, no hay una solución única que constituya la evaluación del trabajo realizado. No dejar que los alumnos caigan en este peligro depende del diseño de los materiales dispuestos en las *estaciones*, así como del control y, sobre todo, de la evaluación que el profesor haya diseñado.

La evaluación final adquiere una importancia trascendental para que el alumno sea consciente del aprendizaje y no se quede todo en una bonita “coreografía”. En este punto, de nuevo hemos de reiterar la importancia de la labor de diseño y del papel de mediador del profesor.

Hay que reconocer también que este método para la enseñanza de idiomas no es fácil de aplicar en su integridad en todos los contextos educativos, ni, por supuesto, todos los días.

9. Conclusiones

Uno de los propósitos de esta memoria era, por un lado, dar a conocer el método del *Aprendizaje en estaciones* y, por el otro, articularlo y aplicarlo a la enseñanza de E/LE. Del mismo modo, pretendíamos plantear un *circuito de aprendizaje*, llevarlo a la práctica e integrarlo en diferentes cursos del mismo nivel del Instituto Cervantes de Varsovia, para poder reflexionar sobre una aplicación didáctica concreta del tema objeto de la memoria.

De esta forma, y en virtud del objetivo que nos habíamos fijado en el primer capítulo, nos ocupamos de describir en qué consiste este método totalmente desconocido en el mundo de E/LE y desarrollar los presupuestos teóricos en los que se basa.

El segundo objetivo que se planteó al inicio de este trabajo fue el de dotar al método de una teoría de la lengua, así como intentar desarrollar una fundamentación psicolingüística

del mismo. Consideramos que, gracias a la consecución de dichos objetivos, podemos referirnos al *Aprendizaje en estaciones* como un método para la enseñanza de lenguas y no sólo tal y como aparecía al inicio de esta memoria: método pedagógico no específico de la enseñanza de lenguas.

Otro de los objetivos que se perseguía era ver si este método podía resultar rentable o no para el trabajo de un tema monográfico, relacionado con la cultura de España. Partíamos de la hipótesis de que sí y, efectivamente, así se confirmó a través de la aplicación didáctica llevada a cabo. La elección de Dalí para el *circuito* diseñado y puesto en práctica demostró que, si a la hora de plantearnos el diseño de una unidad didáctica para trabajar en *estaciones* elegimos un tema que se pueda dividir en subtemas independientes, el éxito está prácticamente asegurado.

Una de las conclusiones más importantes a las que hemos llegado al final de esta memoria se refiere a la necesidad de defender las técnicas del *Aprendizaje en estaciones* que, desde nuestra perspectiva, son efectivas y que armonizan con otras técnicas eficaces aplicadas a la enseñanza de idiomas. Por esta razón, podemos presentar el nuevo método como un complemento, una herramienta más, de la que podemos echar mano siempre y cuando dispongamos de un número concreto de alumnos, de un aula y un mobiliario que nos lo permitan, así como de tiempo para el diseño y preparación de las *estaciones*, además de un grupo de alumnos abiertos y dispuestos a probar nuevos procedimientos.

También hemos podido observar que la aplicación del *Aprendizaje en estaciones* proporciona a los alumnos muchas posibilidades para que desarrollen todo su potencial. Además del contenido lingüístico, los alumnos aprenden a responsabilizarse, aprenden las destrezas de negociación y de autoevaluación, todo lo cual conduce a una mayor autoestima y a un mejor conocimiento de sí mismos. Esta herramienta se basa igualmente en una diversificación de objetivos para el aula de idiomas, algo que revierte en beneficio del alumno y de todo el proceso de aprendizaje, como lo hemos podido comprobar.

Lo que no podemos hacer es pretender que una teoría, por muy multidimensional que sea, abarque todos los aspectos que hacen posible la apropiación de una lengua nueva, (Baralo, 1999: 69). El *Aprendizaje en estaciones* simplemente lo intenta, pero se queda en una herramienta más, en un patrón de acción a disposición del profesor, que puede romper con la monotonía diaria, ser utilizado para revisar, trabajar un tema de forma multidimensional, desarrollar determinadas habilidades y capacidades, pero resulta casi inimaginable su aplicación diaria en el aula de español como lengua extranjera para adultos, hoy por hoy.

Consideramos que este tipo de aprendizaje representa un ejercicio fascinante de

cambio de paradigma, de modelo establecido de clase, ofreciendo otras posibilidades de aprendizaje, lo cual ayuda a los aprendientes a lograr un mejor equilibrio entre los hemisferios derecho e izquierdo del cerebro. No obstante, los resultados dependen de la atención que se preste a los detalles, de la aplicación rigurosa de los principios, de la preparación meticulosa y de un alto grado de conciencia emocional y de destreza, por parte del profesor.

Esperamos con esta memoria haber mostrado la utilidad del *Aprendizaje en estaciones*, despertando la curiosidad de aquellos que hasta este momento no habían tenido contacto con este método. Esperamos también motivar a los profesores a que lo usen en su propio beneficio y en el de sus alumnos. En general, podemos afirmar que el tema ha despertado un enorme entusiasmo entre los profesionales de la enseñanza de E/LE que han conocido el *Aprendizaje en estaciones*, y sus aportaciones y comentarios, tanto orales como escritos, contribuyen en gran medida a la consecución de este trabajo.

En definitiva, se trataba de dar a conocer el método del *Aprendizaje en estaciones* y de adaptarlo a la enseñanza del español como lengua extranjera con adultos. Creemos haberlo conseguido y, además, esperamos haber contribuido a la difusión del mismo como una herramienta más que facilite la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera.

10. Anexos

10.1. Cuestionarios para profesores, como herramienta de valoración del *Aprendizaje en estaciones*

Encuesta para valorar el proyecto “*Un circuito de aprendizaje*”

El objetivo de este cuestionario es recabar información sobre las opiniones que suscita el proyecto “*Un circuito de aprendizaje*” entre los profesionales de la enseñanza que asistieron al taller⁷. Por favor, dedica unos minutos a contestar las preguntas que aquí se formulan. Te ruego que las contestes todas. Garantizo la confidencialidad de los datos, que formarán parte de mi memoria fin de máster, y te doy las gracias por tu inestimable ayuda.

Marca con una equis (X) la opción que recoja tu valoración sobre los ítems que se presentan a continuación:

⁷ Esta encuesta se pasó en dos talleres sobre el *Aprendizaje en estaciones*. El primero tuvo lugar el 28 de mayo de 2005, durante el VI Encuentro práctico de profesorado E/LE, organizado por International House en Madrid y el segundo, en el Instituto Cervantes de Varsovia, el 10 de junio de 2005.

1. ¿Cómo valorarías, en general, la idea de un *circuito de aprendizaje*?

- Magnífica
- Muy buena
- Buena
- Regular
- Mala
- Otras valoraciones:

2. Vamos a valorar ahora las partes de un *circuito de aprendizaje*:

Instrucciones. ¿Crees que las instrucciones son claras?

- Sí, son muy claras y los alumnos no tienen problemas
- Son bastante claras, pero aún así pueden tener ciertas dificultades que obstaculicen un poco el trabajo.
- No, no son claras y los alumnos pueden tener muchos problemas, como por ejemplo:.....
.....
.....
.....

Los procedimientos. Los procedimientos para la realización de un *circuito de aprendizaje* resultan:

- Demasiado complicados y el estudiante se líaa
- Originales, pero difíciles para los estudiantes
- Motivadores, porque rompen con lo cotidiano
- Extraños y esto produce rechazo en los estudiantes
- Fáciles

Los recursos. Los recursos son:

- Originales pero poco efectivos
- Innovadores pero difíciles
- Motivadores para los alumnos

El tiempo. ¿Cómo valoras la temporalización de un *circuito de aprendizaje*?

- Demasiado largo
- Demasiado corto
- Hay que controlarlo

Los resultados concretos. En un *circuito de aprendizaje*:

- El proceso es más importante que el resultado.
- El resultado depende del diseño que haya hecho el profesor.
- Realizar *las estaciones* constituye el principal objetivo de aprendizaje.
- Es muy difícil prever resultados concretos.
- Resulta ideal para obtener un resultado concreto, tanto a nivel individual como colectivo.

La evaluación. Considero que en un *circuito de aprendizaje* la evaluación del rendimiento de los alumnos:

- Es sólo procesual, a través de los resultados de las diferentes *estaciones*.
- Es procesual y final, a través de la *estación final*.
- Es individual y autónoma, es decir, el alumno ha de ser el que se autoevalúe en todo momento.

- Es conjunta. Profesor y alumnos realizan una evaluación exhaustiva de todos los pasos.
- Debería ser escrita y oral al final del trabajo.

La eficacia de aprendizaje de un *circuito de aprendizaje* para los estudiantes:

- No creo que este método asegure ningún tipo de eficacia en el aprendizaje.
- Puede ser eficaz, pero depende demasiado del grupo en el que se lleve a cabo.
- Es eficaz porque resulta innovador, pero se trata de una eficacia a corto plazo.
- Es eficaz, gracias a todos los principios teóricos en los que se basa.

La rentabilidad de un *circuito de aprendizaje*, en cuanto a la relación esfuerzo de “preparación – resultados de aprendizaje”:

- Creo que este método supone demasiado esfuerzo para el profesor, aun cuando se considere su rentabilidad posterior.
- Creo que el profesor trabaja mucho preparando las *estaciones*, pero después el trabajo durante la clase es mínimo.
- No compensa tanto esfuerzo.
- El esfuerzo se ve ampliamente compensado por los resultados.

El papel del profesor. Creo que el papel del profesor es:

- Demasiado importante
- Muy importante
- Poco importante
- Irrelevante

El papel de los alumnos. Creo que en un *circuito de aprendizaje* el papel de los alumnos es:

- Demasiado importante
- Muy importante
- Poco importante
- Irrelevante

Responde a las siguientes preguntas, de acuerdo a la opinión que te merezcan los aspectos del *Aprendizaje en estaciones* que se te presentan a continuación:

3. ¿Cuáles son los **aspectos positivos** que más has valorado en un *circuito de aprendizaje*?

.....

.....

.....

.....

4. ¿Cuáles son los **aspectos negativos** que has visto en un *circuito de aprendizaje*?

.....

.....

.....

.....

5. Otros comentarios, sugerencias, críticas, impresiones, ideas, opiniones:

.....

.....
.....
.....

Muchísimas gracias por tu colaboración.

10.2. Cuestionario para alumnos, con el objeto de valorar su trabajo en el *circuito*: “Dalí, ¿genio o sólo provocador?”

Encuesta para valorar “*El circuito de aprendizaje*: Dalí, ¿genio o sólo provocador?”

El objetivo de este cuestionario es recabar información sobre los resultados del *circuito de aprendizaje* desde el punto de vista de los alumnos, para lo que necesito de tu valiosa colaboración. Por favor, dedica unos minutos a contestar las preguntas que aquí se formulan. Te ruego que contestes a todas las preguntas. Garantizo la confidencialidad de los datos y te doy las gracias por tu inestimable ayuda.

Marca con una equis (X) la opción que recoja tu valoración sobre los ítems que se presentan a continuación:

1. ¿Cómo valorarías, en general, *el circuito de aprendizaje* en el que has participado?

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> magnífico | <input type="checkbox"/> regular |
| <input type="checkbox"/> muy bueno | <input type="checkbox"/> malo |
| <input type="checkbox"/> bueno | <input type="checkbox"/> otros: |

2. ¿Las instrucciones fueron claras?

- Sí, fueron muy claras y no tuve problemas
- Fueron bastante claras, pero aún así tuve algunos problemas sin importancia que dificultaron un poco el trabajo
- No, no fueron claras y tuve muchos problemas, como por ejemplo:.....
.....
.....

3. ¿Crees que has aprendido con *el circuito de aprendizaje*?

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> muchísimo | <input type="checkbox"/> poco |
| <input type="checkbox"/> mucho | <input type="checkbox"/> nada |

A continuación, marca y argumenta tu respuesta:

4. ¿Te los has pasado bien?

- Sí No

Porque.....
.....
.....

5. ¿Cambiarías algo en alguna de las *estaciones*?

Estación 1: Ordenar la biografía de Dalí

No Sí

¿Qué cambiarías?.....
.....
.....

Estación 2: Dalí en cifras

No Sí

¿Qué cambiarías?.....
.....
.....

Estación 3: Dominó de símbolos y elementos de la obra de Dalí

No Sí

¿Qué cambiarías?.....
.....
.....

Estación 4: Interpretando los cuadros

No Sí

¿Qué cambiarías?.....
.....
.....

Estación 5: Objetos surrealistas

No Sí

¿Qué cambiarías?.....
.....
.....

Estación 6: Puzzle

No Sí

¿Qué cambiarías?.....
.....
.....

Estación 7: El juego del cadáver exquisito

No Sí

¿Qué cambiarías?.....
.....
.....

Estación 8: El cadáver exquisito en dibujo, pintura, collage...

No Sí

¿Qué cambiarías?.....
.....
.....

Estación 9: Un fragmento de “El perro andaluz”

No Sí

¿Qué cambiarías?.....
.....
.....

6. ¿Qué estación te gustó más y por qué?

.....
.....
.....

.....
7. ¿Qué estación te gustó menos y por qué?
.....
.....
.....

8. ¿Crees que conseguiste el objetivo final del *circuito de aprendizaje*?

Sí No

Porque.....
.....

9. ¿Te gustaría repetir la experiencia?

Sí No

Porque.....
.....

10. En el caso de querer repetir, ¿qué tema/s propondrías?
.....
.....

Marca de nuevo con una equis (X) la opción que consideres más adecuada y que expresa tu opinión sobre los aspectos del *circuito de aprendizaje* que se mencionan a continuación:

11. ¿Cuáles son los aspectos positivos que más has valorado en *el circuito de aprendizaje*?

la originalidad de la forma de trabajar

el tema

los contenidos elegidos

la presentación de los contenidos

el componente lúdico

la idea

la posibilidad de elección de las estaciones y del modo de trabajo: la independencia

la variedad de actividades

la interacción entre los compañeros

la posibilidad de responsabilizarnos de lo que hacemos

la consecución del objetivo final

la cantidad y calidad del aprendizaje

otros:.....
.....
.....

12. ¿Cuáles son los aspectos negativos que has visto en *el circuito de aprendizaje*?

el tema

la dificultad de las instrucciones

lo aburrido del diseño de las estaciones

el papel del profesor

el papel de los alumnos

muchas actividades y pocos resultados

demasiado innovador

otros:
.....
.....

Muchísimas gracias por tu colaboración.

11. Glosario

Aprendizaje en estaciones: método pedagógico, no específico de la enseñanza de lenguas, pero trasladable a ella. El procedimiento de este método se basa en una oferta de varias actividades, dispuestas de forma independiente en *estaciones* de trabajo. El estudiante tiene que pasar por las diferentes *estaciones* y realizar la actividad allí dispuesta, para de este modo, ser capaz al final del recorrido, de alcanzar el objetivo final planteado.

Circuito de aprendizaje: recorrido, itinerario por las diferentes *estaciones*. Inspirado en los circuitos deportivos, en este caso el estudiante se encuentra con una serie de *estaciones* en las que ha de realizar una actividad preparada y dispuesta por su profesor para llegar a un objetivo final concreto.

Estaciones: lugares físicos (mesas, sillas, esquinas, etc.) situados en el aula, en los que el estudiante se encuentra con una actividad determinada que ha de realizar, bien de forma individual o en pareja.

Estación de descanso: *estación* especial, que incluye una actividad de carácter más lúdico y relacionada con el tema o temas del *circuito*, en la que el alumno simplemente tendrá que enfrentarse a tareas de tipo manual, sin tener que realizar ningún tipo de “esfuerzo lingüístico”. Esta *estación* ha de servir bien para el descanso o bien para hacer tiempo, cuando todas las *estaciones* se encuentren ocupadas, o tan sólo la *estación* por la que al alumno, en ese momento concreto, le interesa pasar.

Estación 0 o estación central: *estación* en la que el alumno encontrará la hoja de control general, en la que ha de anotar su paso por las diferentes *estaciones*, así como las *hojas de soluciones*. Asimismo, podrá encontrar diccionarios de los que podrá servirse para consultar cualquier duda.

Estación final obligatoria y conjunta, o bien cualquier otra forma de evaluación final: un test, un trabajo escrito, una conclusión, una ronda de preguntas, un póster o la consecución de un objetivo final oral.

Estación obligatoria: *estación* por la que el estudiante debe pasar “obligatoriamente” durante el recorrido por el *circuito de aprendizaje*, antes de llegar al objetivo final.

Estación optativa: *estación no obligatoria* en la que el estudiante tiene la posibilidad de decidir si pasa o no, dependiendo de sus intereses.

Hoja de autocontrol u hoja de ruta: hoja para el alumno, que ha de llevar consigo durante el recorrido por las *estaciones*, en la que, por un lado, tendrá información sobre los contenidos de cada *estación* y, al mismo tiempo, dispondrá de las instrucciones necesarias sobre lo que ha de hacer en la misma.

Hoja de control general, en la que al final de cada *estación* tendrá que marcar que ya ha pasado por ella. Esta hoja de control general estará situada bien en la *estación 0* o *estación central* o bien en cada una de las *estaciones*. Su función es la de informar a los demás alumnos quién ha pasado por una *estación* determinada.

Hoja de trabajo: hoja dispuesta en las *estaciones* en las que el estudiante encontrará la actividad o actividades que ha de llevar a cabo en esa *estación*.

Hoja de soluciones: hoja en la que aparecen las soluciones a las actividades dispuestas en algunas *estaciones*. Esta hoja se encontrará en la *estación 0* o *estación central* y el estudiante podrá consultarla al término de su trabajo en la *estación* correspondiente para, de este modo, autocorregirse.

Póster de ruta o mapa de orientación, que puede ser un papel A3, situado en dos o tres lugares de la clase, que contiene una descripción clara de cuántas *estaciones* hay, su nombre, el tipo de agrupamiento y la destreza que predomina. La función de este póster es la de orientar al alumno.

Test cero: parrilla de preguntas a las que el estudiante se enfrentará al comienzo y al final del recorrido por las *estaciones*. Este test es de carácter optativo y cumplirá una doble función: por un lado, servirá para despertar su interés por el tema y, por otro, le dará la posibilidad de ver al final del recorrido qué ha sido capaz de aprender durante la realización del mismo.

12. Bibliografía

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

BARALO, M., (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, ArcoLibros.

BAUER, R. (1997): *Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen*. Berlín, Cornelsen Scriptor.

BOTTA, M. (2002): *Krashen y su teoría del filtro afectivo: ansiedad, autoestima y motivación en la adquisición de una segunda lengua*. Madrid, en *Cuadernos Cervantes* , 41.

BYRAM, M. y FLEMING, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid, Cambridge University Press.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

FERNÁNDEZ, C. (1998): *Aportaciones de la Pragmática a la Enseñanza del Español/LE*. Madrid. Fundación Antonio de Nebrija - Editorial.

HÄRDY, B. (2000): *Besser lernen durch Bewegen und Entspannen: Grundlagen und Übungen für die Sekundarstufe I*. Berlín, Cornelsen Scriptor.

INSTITUTO CERVANTES (1994): *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares.

KONDO, C., FERNÁNDEZ, C., HIGUERAS, M. (1997): *Historia de la metodología de lenguas extranjeras*. Madrid. Fundación Antonio de Nebrija - Editorial.

LÓPEZ, M.O.: *El aprendizaje de idiomas en edad adulta*

<http://www.monografias.com/trabajos15/aprendizaje-idiomas.shtml> (mayo 2005)

MELERO, P. (2000): *Métodos y enfoques en la Enseñanza/ Aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.

NAVARRO R., L. (2002): *Propuesta de una programación de un curso de L/E siguiendo una metodología centrada en el alumno*. Memoria de Máster. Biblioteca de la Universidad Antonio de Nebrija.

NUNAN, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid, Cambridge University Press.

O'CONNOR, J. and McERMOTT, I., (1996): *Principles of Neuro-linguistic Programming*. Londres, Thorsons.

RICHARDS, J.C. y LOCKHART, C. (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.

SÁNCHEZ P., A. (1993): *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico*. Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ P., A. (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ L., J., SANTOS G., I. (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.

SOMMERFELDT, K. (2003): *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch, Heft 2*. Munich,

Friedrich-Verlag.

VESTER, F. (1978): *Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unseren Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns in Stich?*. Munich, Deutscher Taschenbuch Verlag.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R.L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid, Cambridge University Press.

YAGLIS, D. (2005): *Montessori. La educación natural y el medio*. México D.F, Trillas.

ZANÓN, J. et al. (1996): *El enfoque por tareas*. Madrid, Edelsa.

Para la aplicación didáctica

Fuentes bibliográficas

BOU, E. (2004): *Dalicionario. Objetos, mitos y símbolos de Salvador Dalí*. Barcelona, Tusquets Editores.

CASTÓN, R. (2002): *Gente 3. Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas. Libro del profesor*. Barcelona, Difusión.

MARTÍN, E. et al. (2001): *Gente 3. Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas. Libro del alumno*. Barcelona, Difusión.

MARTÍN, E. et al. (2002): *Gente 3. Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas. Libro de trabajo y resumen gramatical*. Barcelona, Difusión.

NÉRET, G. (2004): *Dalí*. Madrid, Taschen.

RAMÍREZ, J.A. (2002) : *Dalí: lo crudo y lo podrido*. Madrid, La Baba de la Medusa.

Fuentes gráficas

Salvador Dalí. Colonia, Taschen.

Calendario Dalí 2005. Kempen, Art & Image Best Seller.

Fuentes documentales

BUÑUEL, L. (1928): *Un perro andaluz (Un chien andalou)*. Barcelona, Manga Films (VHS).

Direcciones en internet

http://www.cuadernos cervantes.com/art_31_dalilorca.htm (noviembre 2004)

<http://www.nueva-acropolis.es/NuestraCultura/Personajes/salvador dali.htm> (marzo 2005)

<http://www.uned.es/ca-tudela/cine/andaluz.htm> (marzo 2005)

http://www.salvador-dali.net/_esp_presentacion/cifras.html (abril 2005)

<http://www.educared.net/primerasnoticias/hemero/2002/julio/cult/dali/espe/dali.htm> (abril 2005)

<http://www.3d-dali.com/sp.htm> (abril 2005)

<http://www.salvador-dali.org> (abril 2005)

http://www.es.wikipedia.org/wiki/Sim%C3%B3nides_de_Ceos (mayo 2005)

http://es.wikipedia.org/wiki/Cad%C3%A1ver_exquisito (mayo 2005)