



ESPACIO EDUCATIVO EN E/LE: EL FACTOR DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EFICAZ

**Máster Universitario en Formación de
Profesores de Español**

Presentado por:

D^a. NIKA TOREJ

Dirigido por:

D. MANUEL MARTÍ SÁNCHEZ

Alcalá de Henares, a 26 de junio de 2013

Agradecimiento

Mi estimado y querido tutor Manuel me decía: *Haz este trabajo con alegría.*

Mis padres confiaban: *Tú puedes con esto y con mucho más.*

Manuela, Slavko, Pedro, Fátima, Erica, Marko y Cathaysa aportaron *infinitos comentarios extraordinarios.*

Y yo os quiero dar las gracias a todos y a cada uno de vosotros.

Índice de contenidos

Introducción.....	7
1. La evolución de la metodología en la enseñanza de E/LE	11
1.1. Método y enfoque.....	11
1.2. Enfoque comunicativo.....	14
1.3. Enfoque poscomunicativo y el Posmétodo.....	16
1.3.1. Papel del profesor en Posmétodo.....	20
2. Factores del aprendizaje eficaz.....	23
2.1. Perspectivas teóricas sobre los factores de aprendizaje.....	24
2.2. Inteligencias de Gardner.....	27
2.3. Edad.....	30
2.4. Estilos de aprendizaje.....	31
2.4.1. Dimensiones de los estilos de aprendizaje y la L2	33
3. La importancia del espacio educativo (<i>Learning environment</i>) en E/LE.....	37
3.1. ¿Hace pensar y, por tanto, aprender el aula de E/LE?.....	40
3.1.1. La actitud de los profesores	43
3.2. ‘ <i>El tercer profesor</i> ’.....	44
3.3. Nuevo espacio educativo y arquitectura de hoy	46
3.3.1. Algunas sugerencias didácticas	48
3.3.2. Posibles divisiones de espacio con comentarios.....	50
4. Metodología.....	58
4.1. Presentación del problema.....	58
4.2. Investigación: método y análisis de los datos.....	59
4.3. El perfil de los informantes	60
4.4. Descripción del espacio.....	63
4.4.1. Posición del aula 1	65
4.4.2. Posición del aula 2.....	66
4.4.3. Posición del aula 3.....	67
4.4.4. Posición del aula 4.....	69
4.4.5. Posición del aula 5.....	70
4.4.6. Posición del aula 6.....	70
4.5. Resultados e interpretación.....	71
4.5.1. Los alumnos.....	71

4.5.2. Los profesores	84
Conclusión.....	87
Bibliografía.....	91
Anexo 1	97
Anexo 2	101
Anexo 3	103

Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Posición 1	51
Ilustración 2: Posición 2	52
Ilustración 3: Posición 3	53
Ilustración 4: Posición 4	53
Ilustración 5: Posición 5	54
Ilustración 6: Posición 6	54
Ilustración 7: Posición 7	55
Ilustración 8: Posición 8	56
Ilustración 9: Posición 9	56
Ilustración 10: Posición 10	57
Ilustración 11: Posición 11	57

Índice de fotos

Foto 1: Clase moderna con los alumnos sentados en las sillas (izquierda) y clase tradicional con las sillas y mesas (derecha).....	65
Foto 2: Los alumnos en el círculo realizando la actividad con la pelota (izquierda) y los alumnos pensando en las posibles preguntas antes de levantarse en su sitio (derecha).....	66
Foto 3: La división en dos grupos y explicación de las reglas. La clase moderna con una pared móvil (las primeras dos fotos de la izquierda) y la clase tradicional (la primera foto de la derecha).....	67
Foto 4: Realizando el dictado de correr en aula moderna, donde los alumnos están separados con una pared móvil (izquierda) y el aula tradicional donde los divide un pasillo (derecha).....	67
Foto 5: Los alumnos realizando la actividad 2 donde tienen que relacionar las expresiones con el texto. Aula moderna (izquierda) y aula tradicional (derecha).....	68
Foto 6: Los alumnos trabajan en parejas, preparando el diálogo. En la clase moderna están divididos (las primeras dos fotos de la izquierda) y en la clase tradicional siguen en la misma posición (la primera foto de la derecha).....	69
Foto 7: Presentación del diálogo. En la clase moderna los alumnos están sentados en la posición U (las primeras dos fotos de la izquierda) y en la clase tradicional como siempre hasta ahora, en las filas (las primeras dos fotos de la derecha).	70
Foto 8: Los alumnos rellenan el cuestionario de forma individual. Aula moderna (izquierda) y aula tradicional (derecha).....	71

Índice de tablas

Tabla 1: Número de mujeres y hombres y su porcentaje (Gráfico 1, Anexo 4, CD)	61
Tabla 2: El año de nacimiento y su porcentaje (Gráfico 2, Anexo 4, CD).....	61
Tabla 3: La nacionalidad y su porcentaje (Gráfico 3, Anexo 4, CD)	62
Tabla 4: Nacionalidad de los profesores y su porcentaje (gráfico 4, Anexo 4, CD)	62
Tabla 5: Edad de los profesores y su porcentaje (gráfico 5, Anexo 4, CD)	62
Tabla 6: Relación entre el tipo de aula y percepción sobre el ambiente.....	71
Tabla 7: Relación entre el tipo del aula y evaluación de mobiliario.	73
Tabla 8: Relación entre el tipo de aula y la flexibilidad.....	74
Tabla 9: La relación entre el tipo de aula y la identificación con ella.	75
Tabla 10: Relación entre el estímulo exterior y la experiencia de aprendizaje.	77
Tabla 11: Relación entre el tipo de aula y la distracción.....	78
Tabla 12: Relación entre el tipo de aula y la atención.....	79
Tabla 13: Relación entre el tipo de aula y la incomodidad	80
Tabla 14: Relación entre el tipo de aula y satisfacción	81
Tabla 15: Relación entre el tipo de aula y atención prestada al que habla.	82
Tabla 16: Relación entre el tipo de aula y posibilidad para la comunicación.	83
Tabla 17: Nota media de los factores	86

Introducción

Quiero empezar este trabajo aportando mi experiencia personal sobre el tema concreto del aprendizaje de español como lengua extranjera que vamos a desarrollar en las siguientes páginas. El hecho de estudiar español desde hace diez años, haberlo enseñado y estar concluyendo este máster me da la posibilidad para hablar de la enseñanza de E/LE desde los dos puntos de vista – de alumna y profesora. He tenido oportunidades de participar en numerosos cursos (tanto de la enseñanza reglada como de español para extranjeros en España), conocer a diferentes profesores y su manera de trabajar, y, aprender español en diferentes circunstancias. En este trabajo vamos a hablar precisamente de las circunstancias que puede preparar el profesor para favorecer al proceso de enseñanza/aprendizaje eficaz.

Junto a mi experiencia con las clases de español, quiero ahora comentar la que tuve con la clase de *Management*. Cuando entré por primera vez al aula del curso de *Management*, quedé totalmente convencida de que quería aprender, de que quería ser parte de este grupo, y, de que quería esforzarme para sacar el máximo provecho del curso. Uno se preguntaría por qué tanto interés por el *Management* para una profesora de E/LE. Mi respuesta es: por la clase. En lugar de una de las paredes, había un enorme ventanal desde el que se veía perfectamente el parque verde lleno de árboles; parecía que hubiera un foco de inspiración disponible en todo momento. Las mesas estaban en cuatro filas, y cada fila escalonadas. Para poder tener control de todo lo que pasaba alrededor, las mesas estaban preparadas en forma de U. El aula contaba con sillas flexibles con ruedas para que pudieras dar la vuelta si hablaba alguien detrás de ti. Ante una de las tres pizarras había un espacio para diferentes presentaciones y exposiciones. Cada persona tenía en su mesa una tabla con su nombre para sentirse parte del grupo. Los profesores sabían perfectamente qué enseñaban, cómo lo hacían y por qué lo hacían.

¿Podemos hacerlo de la misma manera también nosotros, los profesores de español? Estoy convencida de que sí. La formación de los profesores de E/LE es cada vez más completa. Somos más profesionales en lo que hacemos, es decir, somos especialistas en nuestro campo y se espera de nosotros que sepamos lo que hacemos en el aula, cómo lo hacemos y por qué lo hacemos. Pero hay que admitir también que muchos profesores dan clase en aulas muy modernas, equipadas con sofisticadas herramientas tecnológicas, con las que, sin embargo, no saben bien qué hacer. Pensamos que la enseñanza de español como

lengua extranjera todavía tiene mucho camino que recorrer, especialmente en lo que respecta a uno de los factores que influyen al proceso de enseñanza/aprendizaje eficaz: el espacio.

Dada la falta de estudios al respecto, presentamos en varios pasos (en los primeros tres capítulos) por qué el espacio ocupa un lugar importante en la enseñanza de E/LE. Por tanto, los datos y análisis que se obtienen después de la clase dada en el aula tradicional y aula moderna a 23 estudiantes eslovenos en un rango entre 18 y 20 años (el cuarto capítulo) también servirán de base teórica y experimental. Pensamos que esta investigación puede ser beneficiosa para la enseñanza de E/LE, especialmente para los profesores cuyo entorno de trabajo ofrece mobiliario flexible, alumnos altamente motivados y disciplinados. Asimismo, queremos destacar ya desde el principio que somos conscientes de que nuestro trabajo no podrá servir como un modelo ideal para la enseñanza en cualquier contexto, ya que todos los profesores de E/LE no trabajan en las mismas condiciones físicas ni trabajan con el mismo tipo de alumnos. *Lo que será cuidadosamente tenido en cuenta a la hora de plantear las conclusiones.*

En ese sentido, el presente trabajo está estructurado en cuatro capítulos. El primero tiene como finalidad exponer las principales características de la enseñanza de E/LE en la actualidad, subrayando especialmente el Posmétodo y las tareas del profesor dentro de él. Se titula *La evolución de la metodología en la enseñanza de E/LE* y está dividido en tres apartados que desarrollan la terminología básica y la diferencia entre el *método* y *enfoque*; en el segundo se expone el *Enfoque comunicativo* y el tercero el *Enfoque Poscomunicativo* y el *Posmétodo* con especial atención al *Papel de profesor en el Posmétodo*.

Entender los cambios que trajo el Posmétodo va a facilitar la comprensión de los siguientes capítulos, donde nos centraremos en los factores que hasta ahora no han tenido tanta importancia en la enseñanza de E/LE.

A fecha de hoy los profesores en la enseñanza de las lenguas extranjeras empezamos a darnos cuenta de lo importante que son dos factores de la enseñanza/aprendizaje eficaz: el componente afectivo y un ambiente estimulante. Por tanto, se explicarán, en el segundo capítulo, titulado *Factores del aprendizaje eficaz*, los que influyen al proceso de enseñanza y aprendizaje. Haciendo especial énfasis en la división de dichos factores que constituyen tres apartados denominados: *Perspectivas teóricas sobre los factores de aprendizaje*, *Inteligencias*

de Gardner, *Edad y Estilos de aprendizaje*. Este último a su vez se subdivide en: *Dimensiones de los estilos de aprendizaje y la L2*.

En los primeros dos capítulos se presenta el marco teórico, donde se presta especial atención a temas más generales que nos ayudan a entender luego cómo integrar el factor espacio en el aula de E/LE.

Así, en el tercer capítulo, *La importancia del espacio educativo (learning environment) en E/LE*, se señalan entre los factores los que condicionan esta enseñanza al espacio del aula, tradicionalmente descuidado por los estudiosos. A la vez presentamos las directrices para utilizar el mobiliario (mesas, sillas, pizarra, paredes móviles) dentro del aula para optimizar las clases de español como lengua extranjera.

Este capítulo se divide en tres subcapítulos: *¿Hace pensar y, por tanto, aprender el aula de E/LE?*, *‘El tercer profesor’* y *Nuevo espacio educativo y la arquitectura de hoy*. Dentro del primer subcapítulo se presta especial atención a *La actitud de los profesores* y en el tercer subcapítulo a *Algunas sugerencias didácticas y Posibles divisiones de espacio con comentarios*. Los comentarios que presentamos en el trabajo en cuanto a la arquitectura se han obtenido gracias a la cooperación con de los estudiantes del último año de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Liubliana y los referentes a la didáctica provienen del profesor Slavko Cvetek, del área de didáctica de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Maribor.

Averiguar las principales ventajas y posibles desventajas vinculadas al espacio constituye para nosotros una búsqueda personal y profesional. Por tanto, en el cuarto capítulo, *Metodología*, se hace una propuesta provisional sobre el modo de incluir el espacio en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE y analizamos los resultados arrojados por los cuestionarios.

Primero, se hace la comparación entre los alumnos que recibieron la clase en el aula tradicional y los que la recibieron en el aula moderna presentando las fotos con los comentarios sobre las posibles ventajas y desventajas. La parte empírica incluye un estudio cualitativo, con el cual se mostrará, primero, el punto de vista de los alumnos eslovenos, y, después, de los profesores eslovenos y españoles sobre la influencia del espacio.

El primer análisis se hará a través del cuestionario realizado por los alumnos en las dos aulas después de terminar la clase y abordará su experiencia vivida en dichas aulas. La investigación se basa en la cuestión de *Cómo influye el aula, positiva o negativamente en la*

enseñanza/aprendizaje de E/LE. Para poder dar cuenta de ello, estudiaremos la opinión de los alumnos sobre el ambiente, mobiliario, versatilidad, identificación, colores y decoración, influencia en la distracción y atención, incomodidad, satisfacción y posibilidad para la comunicación.

También se muestran los resultados que consideramos clave por parte de los profesores, a través del análisis cualitativo de los cuestionarios.

El trabajo consiste en siete anexos: secuencia didáctica, cuestionario para el profesor (muestra), cuestionario para el alumno (muestra), gráficos, expresión escrita, cuestionarios rellenos de los profesores y cuestionarios rellenos de los alumnos. Los tres primeros aparecen, respectivamente, en los anexos 1, 2 y 3. Los cuatro anexos siguientes aparecen en el orden indicado en un CD bajo el título Anexo 4, Anexo 5, Anexo 6 y Anexo 7. Cuando se haga la referencia a los anexos, esto será indicado en el texto.

La investigación acerca del factor espacio es beneficiosa para los docentes, en la medida en que mejora la preparación física (posición de los muebles) de la clase, así como la correcta selección de actividades adaptadas al contexto de enseñanza/aprendizaje. Además de profundizar en el factor espacio desde el punto de vista teórico, se plantea cómo utilizarlo para obtener el máximo rendimiento de las posibilidades que ofrece.

1. La evolución de la metodología en la enseñanza de E/LE

Con la vista puesta en el desarrollo de la enseñanza de español como lengua extranjera en los últimos sesenta años, queremos, en primer lugar, hablar de los enfoques y métodos de los primeros momentos. En segundo lugar, presentar la situación actual en las clases de E/LE.

Antes de trazar este panorama, un par de matizaciones. En la actualidad, no existe acuerdo acerca de la definición de tres términos fundamentales en la enseñanza de las lenguas: *enfoque*, *método* y *metodología*. Como el objetivo de nuestro trabajo no lo constituye esta cuestión, por lo demás, muy interesante, seguiremos a Melero Abadía (2004) y el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual de Instituto Cervantes.

Por otro lado, la historia de los diferentes métodos de E/LE que tracemos no será muy exhaustiva, al fin y al cabo nuestra idea no es hacer un análisis de los métodos, sino presentar cómo este desarrollo metodológico es el responsable de que la enseñanza del español ya no sea igual que antes. En esta evolución, en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, tiene mucha importancia el autor indio Kumaravadivelu (2008 y 2012), con lo cual nos basaremos en su obra para poder reflejar hasta dónde hemos llegado en la enseñanza de las lenguas extranjeras y cuáles son nuestras posibles direcciones para el futuro.

Partiremos presentando el marco teórico de nuestra investigación. Después, destacaremos los factores más decisivos para la eficacia de la enseñanza/aprendizaje. Con la ayuda de teóricos de la didáctica, arquitectos, estudiantes y profesores de español, concluiremos que uno de los factores muy importantes de la enseñanza actual son el espacio y la organización y la disposición de las clases.

1.1. Método y enfoque

Pensamos que, para entender bien la situación actual, necesitamos presentar de forma muy breve la diferencia entre el enfoque y método. El *Diccionario de los términos de ELE* de Instituto Cervantes (en línea) habla sobre tres ejes fundamentales que forman un método: el *enfoque*, el *diseño* y los *procedimientos*. El *enfoque* es la base teórica sobre la naturaleza de la lengua y/o de las teorías sobre el aprendizaje de la lengua que sirve como el fundamento del método (Calvo, 2013).

El *diseño* determina los objetivos generales y los objetivos específicos, además de la selección y la organización de las actividades de aprendizaje y de enseñanza. También determina los papeles de los alumnos, de los profesores y de los materiales didácticos.

Respecto a los procedimientos, estos incluyen las técnicas concretas, las prácticas y los comportamientos de profesores y alumnos.

Los enfoques han sufrido una evolución a lo largo de los años: el enfoque auditivo-oral, menos moderno, está basado en la teoría lingüística del estructuralismo y en la teoría de aprendizaje del conductismo; el método audio-lingual, de los años 50, tiene la misma base. En actualidad, en cambio, muchos profesores toman las referencias de campos diversos (por ejemplo, de áreas lingüísticas, psicológicas o didácticas), con el objetivo de adecuarse a cada situación específica (teniendo en cuenta factores como el perfil del estudiante o las necesidades comunicativas). Según señala Melero Abadía (2004: 690), el enfoque comunicativo está basado en la teoría sobre la lengua que toma como el punto de partida el concepto de competencia comunicativa, complementado por la teoría de las funciones de Halliday, las aportaciones de la filosofía del lenguaje sobre los actos de habla y del análisis del discurso.

Por el contrario, un método, tal como lo determina el *Diccionario de términos de CVC* de Instituto Cervantes (en línea):

Es un conjunto de procedimientos que se establecen a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y, los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos.

Si *método* en griego significa ‘camino a través de’, en E/LE un método responde a la pregunta *cómo enseñar* para que el alumno alcance el desarrollo de la competencia comunicativa previsto.

Como ya mencionamos, un método se determina en tres ejes: enfoque, diseño y procedimientos. Durante las últimas décadas, la búsqueda de un método mejor en la enseñanza de segundas lenguas ha provocado que surja un gran número de propuestas, diferenciadas por la concepción de la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje en la que se fundamentan. Según Kumaravadivelu (2012: 2), el método es:

El producto del conocimiento profesional de un experto, con el fin de crear un conjunto de principios y prácticas docentes susceptibles de ser usadas en cualquier y en todos los lugares. Como tal, no responde a las necesidades y deseos de un grupo concreto de aprendientes, ni tampoco se aproxima a las experiencias y expectativas de un grupo determinado de profesores.

Es cierto también que el término *método* puede referirse a dos diferentes elementos de la enseñanza de la lengua extranjera: el propuesto por los teóricos, normalmente descrito en los libros o manuales, y, el que llevan y ponen en práctica en las clases los profesores. Lo que hace el profesor en la clase es, de hecho, diferente de lo que proponen los teóricos. Incluso, existen varias investigaciones que muestran que los profesores que supuestamente siguen un método, en realidad, siempre se desvían de él y a veces ni cumplen los elementos básicos.

Para deshacer esta polisemia de la palabra método, Kumaravadivelu (2008: 84) propone establecer la distinción entre *método* y *metodología*¹. De este modo, *método* se utilizaría para referirse a lo que proponen los teóricos, es decir, a lo que el manual explica sobre la manera de trabajar. Esta explicación se encuentra habitualmente en la introducción del manual. Por ejemplo, el manual *Pasaporte* (2007) en su Introducción afirma que se basa en el enfoque por competencias, que presenta un reajuste, una actualización o un enfoque distinto dentro del método comunicativo.

Por su parte, el término *metodología* sirve para referirse a lo que hace en la práctica el profesor en el aula para conseguir los objetivos. Si el profesor tiene que trabajar con un libro de método tradicional, puede desarrollar también algunos ejercicios comunicativos.

No es tarea fácil hacer recuento de la totalidad de métodos surgidos posteriormente al método audio-lingual (Kumaravadivelu, 2008: 90). No obstante, puede servirnos de orientación el siguiente listado ordenado cronológicamente (Stern, en Kumaravadivelu, 2008: 249):

1. Método tradicional
2. Método estructural
3. Método nocional-funcional
4. Método comunicativo

¹ Mackey differentiates between method analysis from teaching analysis: any meaning of method must first distinguish between what a teacher teaches and what a book teaches. It must not confuse the text used with the teacher using it, or the method with the teaching of it. Method analysis is one thing, therefore, teaching analysis, quite another. Method analysis determines how teaching is done by the book; teaching analysis shows how much is done by the teacher (Mackey en Kumaravadivelu, 2008: 138).

5. Enfoque por tareas
6. Posmétodo

Frente a una etapa anterior de boom de métodos, el método que domina actualmente es de carácter ecléctico, de ahí la denominación de Posmétodo, construida sobre la base de las anteriores de *poscolonialismo*, *posmodernidad* o *posestructuralismo*.

1.2. Enfoque comunicativo

Para poder hablar sobre las tendencias poscomunicativas, en primer lugar, hay que entender bien las características principales del enfoque comunicativo², de modo que presentamos primero el enfoque comunicativo que apareció en las aulas de español como lengua extranjera ya en los años setenta.

Según comentan Baralo (2008: 3097-3102) y Melero Abadía (2004: 689-693), en los años 70, en Estados Unidos y Gran Bretaña, surgen las primeras críticas hacia la metodología audio-lingual/audio-visual. Se empieza a poner en práctica un nuevo enfoque que pone el concepto de comunicación y competencia comunicativa ante el concepto de estructura. De hecho, se rechaza el aprendizaje memorístico de las listas interminables de palabras descontextualizadas y aprendizaje que se hace a través de los ejercicios de rellenar los huecos. Estas críticas son una manifestación de la renovación didáctica en Estados Unidos y en Europa producida en esta década. En EE.UU. se pusieron en práctica metodologías que tenían en cuenta las estrategias cognitivas de un aprendiente de lenguas extranjeras y así aparecieron el enfoque natural, el aprendizaje comunitario, el método silencioso, la sugestopedia y el método de respuesta física total. Por otra parte, en Europa surgió el enfoque comunicativo, que tenía como objetivo capacitar al aprendiente para una comunicación real, de acuerdo con sus necesidades. Este objetivo trata de cumplirse a través de textos auténticos, grabaciones y publicaciones escritas tanto para los españoles como para los aprendices y a través de las

²The Communicational Approach, very much like the Natural Approach, is based on the belief that grammar construction can take place in the absence of any explicit focus on linguistic features. It was developed through a long-term project initiated and directed by Prabhu, who was an English Studies Specialist at the British Council, South India. Reviews of the project that have appeared in the literature call it the Bangalore Project (referring to the place of its origin), or the Procedural Syllabus (referring to the nature of its syllabus), but the project team itself used the name Communicational Teaching Project (CTP). The need for the project arose from a widespread dissatisfaction with a version of language-centered pedagogy followed in Indian schools (Kumaravadivelu, 2008: 90).

actividades que tratan de imitar o reproducir la realidad de fuera del aula, organizando a los alumnos en grupos, haciendo simulaciones y representaciones.

El enfoque comunicativo no determina ni el diseño ni el procedimiento de un curso o de un manual, ya que su principal característica reside en que el profesor cuenta con toda la autonomía para desarrollar el curso, interpretarlo y variarlo, teniendo siempre en cuenta la realidad concreta de su aula y, ante todo, las necesidades y expectativas de sus alumnos (Melero Abadía, 2004: 690).

Estas son las características básicas de la enseñanza comunicativa, que utilizaremos para el desarrollo de los capítulos siguientes (Melero Abadía, 2004: 702-703):

- Énfasis en el uso de la lengua como instrumento de la comunicación.
- Enseñanza centrada en el alumno.
- Desarrollo de la competencia comunicativa del alumno.
- Simulación de situaciones comunicativas de la vida real que se intentan reproducir a través de juegos de rol.
- Desarrollo e integración de las cuatro destrezas: la expresión oral, la comprensión auditiva, la expresión escrita y la comprensión lectora.
- Desarrollo de la autonomía de aprendizaje: desarrollo de estrategias tanto de comunicación como de aprendizaje.
- La gramática se enseña desde la perspectiva comunicativa y de manera inductiva.
- Selección del vocabulario más frecuente y productivo. Aprendizaje contextualizado de vocabulario y no mediante listados de palabras.
- Introducción de textos y documentos auténticos.
- Importancia creciente del aprendizaje intercultural.
- Secuenciación de las actividades desde las muy controladas a las más libres.
- Diferentes formas de trabajo en el aula teniendo en cuenta la actividad y el objetivo: trabajo individual, por parejas, en grupos, plenaria.
- Reconocimiento de la dimensión afectiva del aprendizaje.

De todos ellos, los puntos que más nos importan son los tres últimos. Se otorga importancia al agrupamiento de los alumnos, pero nos preguntamos si también se tiene en cuenta la organización del espacio para optimizar los resultados. Además, cuando queremos

incluir la dimensión afectiva, ¿no hablamos también de un aula que influye al estado de los alumnos, es decir, un espacio en el que nuestros alumnos se sientan bien, con el que se identifiquen?

Cuatro décadas después de surgir el enfoque comunicativo se han producido cambios evidentes en el diseño de los programas, en el procedimiento metodológico y en el nivel de conceptualización y organización de la enseñanza comunicativa. Este desarrollo ha conllevado un gran enriquecimiento de la metodología comunicativa (Melero Abadía, 2004: 689-690). Según Baralo (2008: 3104), en algunos momentos ya podría hablarse de un enfoque que forma parte de las llamadas tendencias poscomunicativas. Es muy curioso que, a partir de los años 90, algunos teóricos empezaran a hablar de estas tendencias.

En los finales de siglo XX y principios de siglo XXI se ha incorporado el prefijo post- al enfoque comunicativo y se utiliza para las tendencias más actuales o más vanguardistas en la enseñanza de lengua española. El aprendizaje de una lengua se entiende como un proceso heterodoxo, ecléctico, de adaptación a diversos contextos, ámbitos y motivaciones así como de adopción de las prácticas didácticas más adecuadas (Melero Abadía, 2004: 689-690).

Podemos ver que, en los años ochenta y noventa, la enseñanza comunicativa había prevalecido en el ámbito de la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera o segunda lengua. El concepto de la comunicación entró a todas las partes de la enseñanza, con lo cual obtuvimos una larga serie de estudios especializados en la competencia comunicativa, la gramática comunicativa, el programa comunicativo, las tareas comunicativas e, incluso, la evaluación comunicativa. García Santa-Cecilia (2009: 21) está subrayando que merece la pena hacer una reflexión sobre hasta qué punto hemos forzado el concepto de comunicación y de enseñanza comunicativa. Tal vez durante todo este camino ha ido perdiendo también su significado distintivo.

1.3. Enfoque poscomunicativo y el Posmétodo

El enfoque comunicativo supuso un avance sustancial e incuestionable en la consecución de los objetivos que capacitaban a los aprendientes de lengua para ser usuarios competentes en diferentes situaciones y con diferentes necesidades de comunicación. Sin embargo, resulta que las necesidades de nuestros alumnos no siempre se cumplen trabajando como propone el enfoque comunicativo. De hecho, en los finales del siglo XX y los albores

del siglo XXI empezó a utilizarse también una terminología que va más allá de lo comunicativo y que se plasma en palabras que todavía no aparecen en el discurso académico y didáctico de la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua no nativa. Se trata del término que mencionamos ya en el título ‘poscomunicativo’, muchas veces relacionado con el adjetivo ‘eclectico’ (Baralo y Estaire, 2011: 211).

El Posmétodo tiene una clara relación con el enfoque poscomunicativo, puesto que el Posmétodo se basa en los fundamentos teóricos que propone el enfoque poscomunicativo. Por tanto, podemos afirmar que el enfoque poscomunicativo se adecua a Posmétodo y puede sufrir cualquier tipo de reajustes o actualizaciones, tomando siempre como base el contexto en el que se enseña, las necesidades de nuestros alumnos y sus características: las inteligencias, los estilos de aprendizaje y otros factores afectivos que pueden condicionar la enseñanza/aprendizaje efectivo.

En principio, el prefijo *post-* significa ‘detrás de’ o ‘después de’ y tiene una referencia temporal, es decir, significa algo posterior a otro acontecimiento o hecho. No obstante, como señalan Baralo y Estaire (2011: 216), el prefijo también puede tener una referencia ideológica, dando lugar a una postura crítica, de reacción o de crisis de los valores sostenidos por el modelo anterior.

Para Baralo (2008: 3106), los diseños poscomunicativos trajeron:

1. La revitalización del aprendizaje gramatical implícito.
2. La revalorización del análisis contrastivo.
3. La atención a la forma y la competencia discursiva basada en la competencia plurilingüe.

El enfoque comunicativo trajo un avance en el proceso de enseñanza/aprendizaje con el objetivo de capacitar a los aprendices ser usuarios competentes en diferentes situaciones y con diferentes necesidades de comunicación. No obstante, se ha de admitir que, por otra parte, su realización práctica en las clases, condujo a extremos donde se negaba toda la posibilidad de presentar las formas de la lengua, es decir, la gramática, ya que toda la importancia la tenía la comunicación (Baralo y Estaire, 2011: 222).

Opinamos que este enfoque ha producido mucho más efectos positivos en los hablantes cuya cultura es más abierta, y son más autónomos, que en los que no tienen estas condiciones.

Gracias a las prácticas realizadas en varios centros de ELE, hemos llegado a la conclusión de que los asiáticos con el enfoque comunicativo nunca podrán conseguir el objetivo. Necesitamos trabajar con ellos también las estructuras gramaticales y hacer los ejercicios de fijación. En cambio, el enfoque comunicativo funciona muy bien con los brasileños, italianos, franceses, porque ya hablan una lengua románica, o, con los estudiantes de naciones abiertas como los estadounidenses. Pensando en este fenómeno, García Santa-Cecilla (2009: 23) subraya que en Asia, distintos investigadores han informado de las dificultades de aplicar el enfoque comunicativo.

Somos conscientes que a través del Posmétodo satisfacemos mucho mejor las diferentes necesidades de los usuarios de lengua extranjera. Si miramos al pasado, vemos que los programas nocional-funcionales representan el principio del desarrollo del enfoque comunicativo que actualmente ya se va transformando en un enfoque poscomunicativo. Se puede concluir que al principio, en los años 70, se prestó atención al *qué enseñar*, luego pasamos al *cómo enseñar* y, actualmente, *cómo desarrollar procesos de comunicación* en el aula. Baralo y Estaire (2011: 212) señalan que podríamos incluir en las tendencias poscomunicativas

el aprendizaje mediante tareas, los diseños por competencias, los cursos de contenidos, el aprendizaje en entornos virtuales, el aprendizaje cooperativo, las necesidades específicas de los entornos profesionales, de la inmigración, de los contactos lingüísticos y los desarrollos asimétricos de las diferentes subcompetencias lingüísticas y actividades de comunicación, la influencia del MCER en áreas como la evaluación y el concepto cognitivo de competencia plurilingüe.

Esta situación que se produce con el Posmétodo puede dar nueva forma al carácter y al contenido de la enseñanza de las segundas lenguas o lenguas extranjeras, de la formación de profesores y también de la investigación en la clase. Lo que establece es un marco abierto y coherente, basado en propuestas teóricas, empíricas y pedagógicas actuales que permiten teorizar a partir de la práctica y practicar desde la teoría (Kumaravadivelu, 2012: 1).

El Posmétodo, según lo presenta Kumaravadivelu (2012: 2), persigue el desarrollo de una pedagogía que:

- a) Es generada por los profesionales sobre el terreno, de manera que comporta una verdadera comprensión de factores lingüísticos, sociales, culturales, políticos y educativos que determinan el aprendizaje y la enseñanza en un contexto específico.
- b) Es sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas y, así, supone una verdadera comprensión del conocimiento pedagógico que surge en el aula, construido por la práctica docente.
- c) Está basada en las experiencias vividas por aprendientes y profesores, con lo cual supone una comprensión inequívoca de la conciencia sociopolítica que aprendientes y profesores aportan al aula para que esta pueda funcionar como catalizador de una transformación personal y social.
- d) Está conformada por tres principios organizativos: particularidad, carácter práctico y posibilidad.

En fin, el enfoque poscomunicativo es hoy en día un nuevo camino que quiere aportar soluciones metodológicas apropiadas a las diferentes necesidades y situaciones de aprendizaje de una lengua nueva. Ya hace tiempo necesitábamos un método como el Posmétodo, ya que ninguna metodología es la ideal para todos los alumnos y muchas veces necesitamos encontrar algún camino intermedio. Aplicar un método, desde luego, no va a funcionar para toda la clase igual, además, desde una perspectiva poscomunicativa, el aprendizaje de una lengua extranjera es como un proceso de adaptación a diferentes contextos, ámbitos y motivaciones (Baralo y Estaire, 2011: 218). Las tendencias poscomunicativas se ven reflejadas en el Posmétodo con la consideración del perfil de cada alumno en la enseñanza, el refuerzo de sus puntos fuertes y el trabajo de desarrollo de estrategias. En la pedagogía Posmétodo se buscan modelos más flexibles y menos centralizados, que permitan adaptarse mejor a la gran variedad de situaciones de proceso de enseñanza/aprendizaje. La necesidad de considerar las características del entorno, las tradiciones educativas y los perfiles de los alumnos constituye un principio básico de estos modelos alternativos al concepto de método (García Santa-Cecilia, 2009: 36-37). En conclusión, pueden existir más enfoques poscomunicativos dentro del Posmétodo, pero esto viene justificado por que se procura satisfacer multitud de variables para optimizar los resultados en cada contexto concreto de aprendizaje.

1.3.1. Papel del profesor en Posmétodo

El éxito de la enseñanza/aprendizaje en el aula depende en gran medida de la maximización de las oportunidades de aprendizaje, el profesor tiene que poseer la capacidad de crear estas situaciones (Kumaravadivelu, 2012: 5).

En los apartados anteriores hemos ido viendo que el conocimiento de la lengua extranjera requiere conocimiento lingüístico y pragmático para que pueda servir en las situaciones comunicativas. A través del cambio de los métodos de enseñanza, ha cambiado también el papel del profesor, ya que no presenta el modelo de aprendizaje que posee todo el conocimiento, poder y autoridad. Como señala Finkel (2008: 44), el profesor en la clase necesita tener la autoridad pero no el poder. El alumno debe depender lo menos posible de su profesor, con lo cual este tiene que prepararse clases que desarrollen la autonomía de los estudiantes y el aprendizaje significativo que se apoya en tareas comunicativas, etc. Kumaravadivelu (2008) habla sobre el papel de profesor de esta manera:

In the context of classroom-based L2 learning and teaching, it is the task of the teacher to help learners reach a desired level of linguistic and pragmatic knowledge/ability that addresses their needs, wants, and situations. In order to carry out such a task, the teacher should be aware of the factors and processes that are considered to facilitate L2 development. An important aspect of L2 development is the conversion of language input into learner output (Kumaravadivelu, 2008: 25).

Según el mismo autor, el aula es el lugar donde se construye el proceso de la enseñanza y aprendizaje, con lo cual el profesor necesita conocer las dinámicas que se pueden desarrollar en el aula (Kumaravadivelu, 2008: 54). A este tema nos vamos a dedicar con más profundidad en el siguiente capítulo. Para poder cumplir las necesidades de los alumnos, los profesores en cualquier pedagogía Posmétodo, desde luego, deben poseer un conocimiento profesional y personal, siempre en evolución.

En primer lugar, el profesor necesita conocer qué características de un método A, de un método B, etc. pueden combinarse, y, en segundo lugar, cómo, para qué y con qué resultados. Finalmente, tiene que saber y tener en cuenta las características del contexto de enseñanza concreto en el cual se encuentra (Kumaravadivelu, 2012: 2-3). Es decir, la propuesta de Posmétodo requiere un profesional reflexivo y no un profesor pasivo, repitiendo y haciendo en sus clases solamente aquello que otros consideran que se debe hacer.

Abundando esta idea, la enseñanza de los profesores debería apartarse de un sistema de formación lineal, aislada y compartimentada, para dar lugar a un modelo cíclico, integrado, interactivo, multidireccional y multidimensional. Para que los profesores lleguen a ser individuos con una capacidad de decisión y de transformación propia, tienen que, según Kumaravadivelu (2012: 4):

- a) Desarrollar su base de conocimientos profesionales, procedimentales y personales.
- b) Analizar las necesidades, la motivación y la autonomía del aprendiente.
- c) Reconocer sus propias identidades, creencias y valores.
- d) Ejercer la docencia, teorizando y dialogando.
- e) Observar y controlar sus propias acciones educativas.

Únicamente de esta forma podrán comprender en su totalidad lo que sucede en las clases, y es esto lo que les permitirá generar su propio conocimiento pedagógico en función del contexto.

El eclecticismo del Posmétodo no puede identificarse con falta de seriedad y la improvisación. Baralo y Estaire (2011: 222) se lamentan de que muchos de los profesores no están bien formados y se sitúan en el concepto ecléctico con la creencia que vale todo, pero sin saber ni cómo, ni cuándo, ni qué, ni por qué, ni para qué seleccionar ciertos contenidos y procedimientos didácticos para conseguir un determinado objetivo de comunicación en la lengua enseñada.

Una de las obligaciones del profesor del Posmétodo que consideramos fundamentales son que maximicen las oportunidades del aprendizaje, faciliten la interacción negociada, activen la heurística intuitiva, integren las destrezas lingüísticas y promuevan la autonomía del aprendiente (Kumaravadivelu, 1994: 2-3).

Finalmente, queremos terminar con una idea que nos parece clave para una enseñanza/aprendizaje eficaz. Es cierto que la enseñanza de una lengua es mucho más que solamente enseñar una lengua, ya que la destreza en el uso de la lengua incorpora no solo conocimientos lingüísticos sino también culturales (históricos, políticos, sociales...). Lo que sucede en el aula determina en qué medida se crean y utilizan las oportunidades de aprendizaje. Un aula, de hecho, existe y nadie la señala explícitamente como un factor, como un escenario que tiene importancia a la hora de aprender. Y así, en efecto, el aula de idiomas

no se puede percibir como un espacio aislado ajeno a lo que sucede fuera de ella. Sabiendo que, como dice Kumaravadivelu (2012: 6), la enseñanza de una lengua es mucho más que enseñar una lengua, los profesores tienen que ser especialistas en lo que hacen y preparar las clases teniendo en cuenta todo lo que pueda contribuir a un proceso de enseñanza/aprendizaje mejor.

2. Factores del aprendizaje eficaz

En el primer capítulo hemos tratado presentar cómo han ido evolucionando los métodos en la enseñanza de E/LE, en qué punto nos encontramos en actualidad y, sobre todo, mostrar la función que debe cumplir hoy en día el profesor en el aula de las lenguas extranjeras. Así hemos señalado cómo ha ido cambiando su papel de única persona con poder y autoridad en la clase al de motivador que guía el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Para que esto sea posible, es necesario que el profesor no solamente conozca los principios metodológicos, diferentes enfoques y métodos para preparar clases que se adapten a las necesidades del alumno. También debe saber cómo hacer para preparar unas buenas clases. Según el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) (2002), el alumno tiene que desarrollar las competencias y las estrategias requeridas para realizar las tareas, actividades y procesos para participar con eficacia en las diferentes situaciones comunicativas. Como son muy pocos los aprendices que toman la iniciativa de aprender autónomamente, organizándose en consecuencia, necesitan a alguien que los guíe. Esta es la tarea del profesor (o, en su defecto, de una publicación que haga las veces de él) que haga posible que cuando la instrucción formal haya concluido, él siga su camino. La labor de profesor es normalmente temporal, puesto que el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo (MCER, 2002: 140).

El aprendizaje autónomo se puede fomentar si «aprender a aprender» se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen (MCER, 2002: 140).

Para que este objetivo sea posible los profesores deben contar con la preparación necesaria. En este punto nos parece conveniente destacar que, por ejemplo, en Finlandia la carrera de los profesores la hacen los estudiantes que las mejores notas han obtenido durante su educación pre-universitaria. En otras palabras, los estudiantes que en España optan por Medicina, una ingeniería superior o ADE, en Finlandia escogerían Magisterio. Sin entrar en más detalles, es indudable que la formación de los profesores es muy importante si queremos conseguir una enseñanza de calidad y en Finlandia parece que han encontrado la clave. Al final y al cabo son los profesores y sus conocimientos los que facilitan o dificultan el proceso de enseñanza/aprendizaje. Entwistle y McCune (2004: 326) subrayan que los profesores no

solo afectan directamente con sus métodos y la manera de que presentan los contenidos, sino también de forma que no se reconoce a primera vista. Está claro que los efectos de la enseñanza van más allá de la simple transmisión de las informaciones.

La manera como aprendemos, según Vermunt y Vermetten (2004: 378), depende de la concepción del estudiante sobre el aprendizaje, sus orientaciones educativas y su uso de la autor-regulación y las diferentes estrategias. En este capítulo, queremos hablar sobre las variables que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras como elementos de la misma importancia que el método utilizado por el profesorado en clase o las estrategias del hablante para conseguir el objetivo de la comunicación eficaz. Como está insistiéndose, el profesor necesita mucho conocimiento, formación y preparación para llevar a cabo el proceso de enseñanza. Esperamos que este capítulo, con algunas ideas de campo de pedagogía, pueda arrojar alguna luz al trabajo en el aula de E/LE.

2.1. Perspectivas teóricas sobre los factores de aprendizaje

A menudo la gente concibe al buen profesor como una persona que pone en marcha un proceso de enseñanza/aprendizaje eficaz sin muchos problemas, en el que los alumnos se sientan bien, trabajen de la mejor manera posible, estén motivados y así consigan buenos resultados. En una palabra, da buenas clases de español. Pero, ¿qué implica dar una buena clase de español como lengua extranjera?

Llegados a este punto, presentamos los factores que inciden en la eficacia al aprendizaje eficaz. En este recorrido, basado en López García y Veyrat Rigat (2012), nos fijaremos especialmente en cómo aparece el factor espacio en las teorías del aprendizaje eficaz, hablaremos acerca de los diferentes estilos de aprendizaje, de la teoría de las inteligencias de Gardner y del factor edad.

Aunque en este trabajo final de máster queremos ocuparnos de un factor bastante desconocido, el espacio en las clases de E/LE, no podemos ignorar los otros factores que influyen a la enseñanza. Ello nos ayudará a entender por qué se debe prestar atención también al espacio cuando hablamos de la enseñanza de E/LE.

Algunos autores proponen hasta 74 circunstancias que inciden en el proceso de adquisición (Spolsky, en López García y Veyrat Rigat, 2012: 44). Autores como Gass y Selinker (1993), Ellis (1994), Siguán (2001), Barentič Požarnik (2003) y Pastor (2005) han utilizado diferentes esquemas o clasificaciones para tratar de sistematizar la variabilidad de factores que influyen al proceso de enseñanza/aprendizaje eficaz. Para las necesidades de este trabajo solo presentamos las últimas tres.

Siguán (2001) divide los diferentes factores en cuatro niveles (López García y Veyrat Rigat, 2012: 44):

- El sujeto y sus variables (edad, inteligencia, aptitudes generales, aptitudes lingüísticas).
- Las actitudes ante las lenguas y la motivación para su adquisición o perfeccionamiento.
- La forma de adquisición de la segunda lengua (espontánea o formal).
- Los factores que favorecen el éxito y criterios de evaluación.

La eslovena Marentič Požarnik (2003: 103) divide los factores en dos grupos: internos y externos, dentro de los cuales establece nuevas divisiones. Entre los factores internos se encuentran los fisiológicos (estado de los órganos sensoriales, sistema nervioso y estado de salud) y psicológicos (capacidades intelectuales, métodos de aprendizaje y adquisición de conocimientos, motivación para el aprendizaje y características personales). Entre los factores externos encontramos factores físicos (equipamiento y adecuación del lugar de aprendizaje) y factores sociales (aquellos que derivan del contexto social, en primer lugar, de la familia y, en segundo, de la escuela y contextos más amplios).

Finalmente, está la teoría de S. Pastor (2005). Según Pastor (López García y Veyrat Rigat, 2012: 42-43), están, en primer lugar, los *factores de naturaleza lingüística*, donde se pueden incluir las características de la lengua que se intenta aprender, el conocimiento más o menos desarrollado de otras lenguas por parte de aprendiz, el contexto en el que se produce el aprendizaje, etc. En segundo lugar, se encuentran los *factores psicológicos*, relacionados con la disposición individual para el aprendizaje de lenguas de cada uno de los alumnos, que se muestra en una capacidad para identificar patrones fónicos en una nueva lengua a partir de los que ya conocen, inferir las reglas que subyacen a las estructuras oracionales, memorizar vocabulario, etc. A la vez, se ha de tener en cuenta la participación del aprendiz en la clase, su

implicación, su capacidad para involucrarse y de ser consciente de lo que le beneficia y de lo que le perjudica en el proceso de aprendizaje, de tal manera que sea capaz de tener una cierta autonomía para decidir sobre qué tipo de contenidos y bajo qué tipo de presentación recibe un mayor beneficio para su propia evolución en el conocimiento.

Susana Pastor (2005) habla también de los *factores de naturaleza sociológica y cultural*. Este marco es necesario y el profesor debe tenerlo en cuenta como uno de los factores que va a impulsar el proceso que se lleva a cabo dependiendo de si existe una valoración y un prestigio social, cultural o personal de la lengua que se trata de aprender. Por otra parte, también habla de los *factores pedagógicos* que, de hecho, tienen una gran importancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras cuando se trata de la enseñanza en el aula. Según señalábamos en el primer capítulo, la metodología depende del profesor o la institución y esa influye en los contenidos y los materiales que se utilizan en aula. A partir de allí se eligen los tipos de textos, las muestras de lengua, las tareas, las actividades que las acompañan, etc. (López García y Veyrat Rigat, 2012: 44)

Trazado este panorama, vemos que todos los autores optan por lo menos por tres diferentes grupos de factores. De todos ellos los que nos interesan específicamente, son los autores que destacan el espacio entre los factores que afecta al proceso de enseñanza/aprendizaje. Ni en Gass y Selinker (1993), ni en Ellis (1994) el espacio se considera un factor importante. En Pastor (2005) y Siguán (2001) el espacio y la adecuación del aula están implícitamente incluidas en sus esquemas. En la teoría de Pastor se recoge en el factor pedagógico; y en de Siguán, a través de forma de adquisición.

De todas estas teorías, solo en la de Marentič Požarnik (2003) se habla explícitamente del espacio entre los factores externos físicos, al hablar de la necesidad de un aula adecuada. Un factor estrechamente ligado al aula moderna y destacado por López García y Veyrat Rigat (2012: 46) son las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

Observadas estas taxonomías, llegamos a la conclusión de que en muchos factores el profesor no puede influir, ya que son circunstancias con las que debe contar, pero no está en su mano modificarlas. Sin embargo, hay otros en los que sí puede y, en consecuencia, debe. Se trata, de modo parcial, de los factores psicológicos, y, totalmente, de los físicos. Siemens sostiene que el aprendizaje «es un proceso que se produce desde ámbitos externos al individuo y que por ello no necesariamente el sujeto los puede controlar» (López García y Veyrat Rigat, 2012: 47).

2.2. Inteligencias de Gardner

La teoría de las múltiples inteligencias de Gardner está presente en la enseñanza hace ya tres décadas. Ha tenido mucho éxito en la pedagogía, más quizá que en la Neurología donde ha llegado a cuestionarse y a criticarse por muchos autores. En este trabajo no hablamos sobre las inteligencias de Gardner desde la perspectiva neurolingüística, sino desde la perspectiva de enseñanza de español como lengua extranjera. Consideramos su teoría muy fructífera a la hora de preparar las actividades para el aula con lo cual trataremos de presentar los puntos fuertes de su teoría para el aula de E/LE.

Para empezar, Gardner (1997, en línea) se hace la pregunta “¿para qué múltiples inteligencias?” (“Multiple Intelligences for what?”). Lo descubierto hasta entonces le condujo a la siguiente respuesta. Los profesores que están interesados en las inteligencias múltiples, tienen que, en primer lugar, decidir cuáles son sus objetivos y valores. Solo los profesores que claramente conocen sus objetivos a largo plazo, es decir, enseñan de forma que los alumnos entiendan, preparan los alumnos para el mundo exterior, fuera de la escuela, desarrollan todo el potencial de cada individuo y están seguros de que sus alumnos poseen los conocimientos básicos, podrán encontrar sentido en la teoría de las inteligencias múltiples. La siguiente pregunta es ¿cómo?

A continuación queremos presentar las características de cada una de ellas (Gardner, 2012, en línea):

1. **Lingüístico-verbal:** Se expresa en la capacidad para estructurar los significados como también su uso práctico en, por ejemplo, retórica y metalenguaje. Uso del lenguaje escrito con gran claridad y sensibilidad, así como para responder a él.

La manera más apropiada de trabajar con los individuos en que domina esta inteligencia en clase es hacer diálogos, debates, tomando apuntes y dejarles que establezcan sus propios esquemas. Les favorece mucho presentar explicaciones en mapas explicativos o con tormenta de ideas o *brainstorming*.

2. **Lógico-matemática:** Desarrollada la habilidad para el razonamiento complejo, la relación causa-efecto, la abstracción y la resolución de problemas. Le gusta experimentar, solucionar, trabajar con números, preguntar, explorar patrones y relaciones, jugar con juegos computacionales.

A un alumno con esta inteligencia prevalecida le gusta trabajar haciendo clasificaciones, las inferencias, las generalizaciones, el cálculo y las demostraciones de hipótesis. Destacará en el aprendizaje cooperativo, donde en un debate final pueden presentar los elementos principales de un problema, recordar y codificar informaciones.

3. **Espacial:** Capacidad de percibir el mundo y poder crear imágenes mentales a partir de la experiencia visual. El alumno con esta inteligencia tiene una capacidad refinada para percibir los colores, las líneas, las formas y el espacio.

Es conveniente que con estos alumnos hagamos tareas como dibujar, construir, diseñar, utilizar los mapas conceptuales, los diagramas o las tablas, mirar fotos y videos.

4. **Musical:** los individuos con esta inteligencia destacada, tienen una alta sensibilidad para el ritmo, el tono y la melodía. Les gusta cantar, escuchar música, tocar instrumentos, mover el cuerpo cuando cantan o tocar algún instrumento.

Con estos alumnos es conveniente hacer actividades donde se busque la sonoridad expresiva y que se centren en la escucha. Normalmente son buenos en escribir canciones, imitar ritmos, con lo cual buenos en idiomas.

5. **Corporal-kinestésica:** el alumno con esta inteligencia prevalecida destaca en la expresión de las ideas y sentimientos a través del cuerpo. Tiene una capacidad para la coordinación y el equilibrio, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad.

Una didáctica apropiada para este estilo son aquellos ejercicios que proporcionan un aprendizaje directo que permite hacer cosas como, por ejemplo, juegos de rol, simulaciones, dramatizaciones, juegos de manipulación táctil.

6. **Interpersonal:** esta inteligencia capacita para percibir los estados de ánimo de los demás, sus motivaciones, sus sentimientos, etc. con el valor puesto en la decodificación de lo no verbal, de los movimientos del cuerpo. Estos alumnos suelen ser muy buenos al compartir sus ideas con los demás y son muy buenos moderadores en la dinámica de la clase. Son buenos líderes de los grupos.

La manera de trabajar con ellos con más eficacia es a través de debates, las simulaciones, el aprendizaje cooperativo. En total, es favorable trabajar con ellos en grupos con el fin de simular la cooperación y transmisión de las ideas a los demás.

7. **Intrapersonal:** los alumnos con esta inteligencia destacada poseen la habilidad de comprenderse a sí mismos y utilizar este conocimiento para operar de manera efectiva en la vida. Son muy autorreflexivos e intuitivos. Al aprender quieren conocer los objetivos, reflejarlos y planificarlos, es decir, tener siempre control sobre lo que hacen. Es recomendable organizar actividades que favorecen a su autoestima y el pensamiento crítico.
8. **Naturalista:** es la última inteligencia, añadida en el año 1999, según la cual el alumno tiene la habilidad para el pensamiento científico, para observar la naturaleza, identificar patrones y utilizarla de manera productiva. Además, a los alumnos con esta inteligencia desarrollada les gusta observar de manera científica el entorno natural, como sucede con biólogos, los astrónomos o los geólogos.

Los procesos de aprendizaje que mejor llevarán a cabo los aprendientes con este perfil serán haciendo distinciones en la naturaleza, identificando flora y fauna, buscar, obtener y ordenar información.

En los veinticinco años de la historia de esta teoría han surgido numerosas investigaciones que proponen inteligencias adicionales como, por ejemplo, *inteligencia moral*, *inteligencia humorística*, *inteligencia cocinera*. Incluso, Gardner mismo pensó en la *inteligencia espiritual y existencial*, pero, aun así, hasta hoy la única añadida posteriormente ha sido la *inteligencia natural* (Gardner, 2012, en línea).

Hace dos años Colon afirmo que muchas veces los alumnos que son muy buenos con lenguaje también lo son con números (Colon, en Ruiz, 2011, en línea). Para no detenernos demasiado en las críticas de la teoría de Gardner, solamente queremos destacar una que se lo hizo Armstrong en el año 2009 (en línea) y a la cual deberíamos tener en cuenta en nuestras clases para poder conseguir nuestros objetivos: El problema aparece en la impresión que producimos en los alumnos. Hacerles creer que todos son inteligentes, de ninguna manera puede traer los resultados positivos y es solamente una de las muestras que la permisividad está bastante incorporada a las escuelas sin ninguna necesidad.

Nuestro objetivo con la presentación de esta teoría no ha sido postular que el profesor busque la inteligencia prevalente en cada uno de sus alumnos (aunque existan los cuestionarios que lo midan). Lo que pensamos es que, a través de esta teoría, el profesor podrá incluir diversas actividades en sus clases, y, así, dar oportunidad a que cada uno se identifique con algún tipo de ejercicio. El profesor debería tener presente que existen varias inteligencias, lo que, a través del año, podrá servirle como base para la preparación de clases de calidad donde pueda cumplir las necesidades de todo tipo de alumnado.

2.3. Edad

La edad es uno de los factores que destacamos en este capítulo por el hecho obvio de que los adultos probablemente no aprenden de la misma forma que los adolescentes o niños. Las personas que no han tenido clases de lenguas extranjeras desde hace tiempo, probablemente no entenderán cómo se puede dar la clase sin diccionario y un cuaderno especial para escribir todas las palabras desconocidas. Por esta razón pensamos que es fundamental preparar y planificar la integración de todas las novedades al proceso de aprendizaje/enseñanza. Los estereotipos de que a los mayores no les gustan las novedades tecnológicas en el aula, cuando simplemente tienen miedo de utilizarlas mal, deberíamos cambiar por buena preparación del personal docente para que todo el público pueda participar en nuestras clases.

Se ha de tener en cuenta lo que comenta Baralo (1999: 62) sobre la adquisición eficaz. Señala que los jóvenes no están bajo tanta presión social y laboral y que tienen más oportunidades para la interacción, tanto en la clase como fuera de ella. Son los jóvenes, quienes normalmente ponen más el foco en la comunicación, mientras que los adultos suelen poner más atención en la forma, en las reglas, y suelen controlar más la corrección de sus producciones, con lo que normalmente bloquean la producción espontánea.

Estamos comentando todo esto porque en los siguientes dos capítulos pondremos el énfasis en cómo integrar las novedades arquitectónicas al aula y con qué alumnado vamos a obtener mejores resultados. Presentaremos el mobiliario flexible en las aulas de E/LE y necesitaremos saber qué tipo de alumno será más apropiado para nuestra propuesta.

La ventaja de los niños, como señala Srivoranart (2011: 76), es que tienen la facilidad para aprender la pronunciación. Hay muchas otras investigaciones (Muñoz 2006, Gass y Selinker, 1993) que hablan sobre el período crítico, por el cual los niños aprenden mejor una nueva lengua y son, a diferencia de los adultos, capaces de llegar al mismo nivel de dominio de los hablantes nativos. Baralo (1999: 24-25) añade otro punto de vista muy importante, cuando comenta que la mayoría de estas investigaciones ha sido realizada en contextos naturales. Por tanto, no deberían generalizarse también a los contextos formales de aprendizaje de las lenguas. De hecho, creemos que cada uno de los profesores de lenguas extranjeras alguna vez tuvo la oportunidad o por lo menos había escuchado de otro profesor sobre cómo algunos de los alumnos mayores hayan ido aprendiendo la lengua española sin muchos obstáculos hasta que llegaron a dominarla de forma excelente. Es decir, «no se puede negar que hay un buen número de jóvenes y adultos que consiguen el dominio total de L2, tanto gramatical como comunicativo» (Srivoranart, 2011: 75).

El factor edad puede frenar bien la integración de nuevos métodos a la enseñanza. Tanto la edad de los alumnos como la del profesor. Pero no deberíamos caer en los estereotipos, diciendo que los adultos o mayores no pueden sentirse cómodos trabajando con nuevos métodos y en aulas modernas equipadas con tecnología interactiva para facilitar el aprendizaje. Lo que sí es importante es que los profesores tengan en cuenta este factor y hagan todo lo posible para que los alumnos de todas las edades se sientan parte del grupo y bien. Es cierto que toda la tecnología moderna, mobiliario flexible y trabajo en la base de Posmétodo en las clases puede significar un obstáculo. Pero esta es solamente una razón más para que el profesor posea suficiente conocimiento y sepa utilizar y acercar el aula con nuevas tecnologías a cada tipo de alumno con cualquiera edad.

Por ejemplo, adolescentes y adultos saben aprovechar mejor la enseñanza explícita en la clase y son mejores a la hora de negociar el significado, de manera que amplían sus posibilidades de aprendizaje (Srivoranart, 2011: 75). Hay que conocer las ventajas y también desventajas de trabajo con alumnos de diferentes edades.

2.4. Estilos de aprendizaje

En este apartado queremos analizar la importancia de los estilos de aprendizaje, empezando con esta cita de Cassidy (2004: 420):

Whilst educators in all fields are becoming increasingly aware of critical importance of understanding how individuals learn, it is equally important that any attempts to integrate learning style into educational programs are made from an informed position.

En el campo de la Psicopedagogía no existe una única teoría sobre los estilos de aprendizaje. Cassidy (2004: 420) recuerda que los estilos de aprendizaje han sido investigados en tantos diferentes estudios teóricos o prácticos que hoy en día existen muchas definiciones, posiciones teóricas, modelos e interpretación. Los investigadores se encuentran con problemas, mayoritariamente de naturaleza metodológica, es decir, cómo medir los estilos. También existen diferentes cuestionarios sobre los estilos de aprendizaje (no hay solo uno como tampoco lo hay para medir las inteligencias múltiples).

A pesar de esta pluralidad de posturas, todos coinciden en que la manera de aprender de los alumnos, voluntaria o no, tiene impacto en el resultado de aprendizaje. La palabra clave de este apartado es, entonces, el *estilo* (Cassidy, 2004: 420). El mismo autor afirma que el estilo de aprendizaje puede ser definido como “trait-or-state”, es decir, puede ser considerado como algo estable, una característica, o como algo que va cambiando según las situaciones educativas, pero sin variar tanto como las estrategias (2004: 421).

Perhaps the more workable view is that a style may well exist in some form, that is it may have structure, but that the structure is, to some degree, responsive to experiences and the demands of situation (process) to allow change and to enable adaptive behavior. Is the preferred way in which individual approaches a task or learning situation (Cassidy, 2004: 421).

Sin embargo, simplemente saber que existen diferentes maneras para enseñar y aprender, como dice Yerxa (Cassidy, 2004: 421), no va a contribuir a dar clases de mejor calidad ni facilitar la enseñanza de alumnos con diferentes estilos de aprendizaje. Necesitamos conocerlos y a continuación presentamos uno de los modelos que consideramos más adecuados para el aula de E/LE.

2.4.1. Dimensiones de los estilos de aprendizaje y la L2

En este apartado hablamos sobre la dicotomía de cinco modelos derivados del trabajo de Felder (1995: 22). Su propuesta puede ser definida a través de cinco preguntas que a la vez muestran diferentes estilos de aprendizaje aplicables a las clases de las lenguas extranjeras.

1. ¿Qué tipo de información percibe el estudiante preferiblemente: *sensitiva* (sonidos, lo que ve, sensaciones) o *intuitiva* (recuerdos, ideas, visiones)?
2. ¿Cómo está percibida la información de la forma óptima: *visual* (fotos, diagramas, grafos, demostraciones) o *verbalmente* (palabras escritas y habladas o reformuladas)?
3. ¿Cómo prefiere procesar el estudiante la información: *activa* (a través de implicación en la actividad psíquica o en discusiones) o *reflexivamente* (a través de introspección)?
4. ¿Cómo progresa el estudiante hacia la máxima comprensión: *secuencial* (en una progresión lógica paulatina) o *globalmente* (en pasos grandes, de forma holística)?
5. ¿Con qué tipo de información está el estudiante más a gusto, más comfortable? ¿con *manera inductiva* (los hechos y las observaciones están ya preparadas, como también los principios inferidos) o de *manera deductiva* (los principios están preparados, pero las consecuencias hay que deducirlas a través de aplicaciones)?

Las personas obtenemos la información de lo que sucede en nuestro alrededor a través de cinco sentidos (vista, oído, tacto, gusto y olfato). Los canales de percepción nos indican cómo y a través de cuáles sentidos aprenden nuestros alumnos. Marentič Požarnik (2003: 153) los llama estilos de percepción, es decir, la manera de la que percibimos la información. Entonces, los canales o estilos principales de percepción son: visual, auditivo y kinestésico-olfato-gusto. Teniendo en cuenta que los sentidos gusto y olfato casi no están presentes en el proceso de aprendizaje/enseñanza, podemos reducirlo al canal kinestésico. Según las investigaciones de neurolingüística, podemos detectar los estilos ya con una buena observación: el tipo visual busca los constructos y mapas conceptuales y normalmente mira hacia arriba; el tipo auditivo hace un monólogo interno con lo cual mueve los ojos mirando de la derecha a la izquierda (Marentič Požarnik, 2003: 152). Para entenderlo mejor, vamos a

presentar algunas características más para poder detectar el canal o el estilo de percepción (Marentič Požarnik, 2003: 152):

a) Visual

El alumno visual aprende mejor a través de estímulos visuales, por ejemplo, leyendo o al ver las informaciones escritas. En una clase de teoría prefiere mirar las presentaciones plasmadas en la pizarra o leer solo que seguir la explicación del profesor. Toma notas, es organizado y sistemático, y, si tiene que leer algo, utiliza marcadores para subrayar los datos importantes, normalmente en varios colores. Cuando necesita recordarse de una información puede “traer” de la mente la página del libro con la información necesitada, normalmente también sabrá si estaba escrito al principio o al final de la página, es decir, piensa en imágenes. También tiene más facilidad para absorber grandes cantidades de información leída con rapidez. Frecuentemente prepara esquemas, establece con facilidad relaciones entre distintas ideas y conceptos.

b) Auditivo

El alumno auditivo aprende mejor a través de estímulos sonoros. En las clases prefiere que se le explique el tema de forma frontal o a través de debates y no leyendo, ya que tiene facilidad de recordar lo que otros dicen. Al leer, mueve los labios o lee en voz alta. Cuando estudia le molesta el ruido y muchas veces hace diálogos interiores. Habla de forma rítmica, le gusta la música y no tiene problemas al hablar con diferentes acentos y cambiando el tono de voz. Los tipos auditivos son mucho mejores en el aprendizaje de idiomas. Memoriza todo según los pasos y habla mejor que escribe.

Una persona que percibe la información por este canal memoriza de manera muy secuencial y ordenada, con lo cual en un examen tiene que transcurrir toda la información, punto por punto, para venir a la información deseada. Es decir, el alumno auditivo necesita escuchar su grabación mental paso a paso para llegar hasta la información requerida. Lo reconocemos, por ejemplo, si tiene que hacer una presentación y, mientras habla, de repente para, porque no puede recordarse de la siguiente palabra y no sabe continuar.

c) **Kinestésico**

El alumno kinestésico aprende mejor a través de estímulos físicos. Utiliza expresiones como “tengo mala sensación”, “se me pone la piel de gallina”. Al hablar se mueve y gesticula mucho. Cuando habla con los demás se acerca y trata de tocar las cosas al su alrededor. Normalmente aprende haciendo cosas y memoriza más si puede caminar o estar en movimiento mientras. Cuando lee, utiliza el dedo para señalar donde está. Habla más despacio y recuerda mejor las experiencias en sí a los detalles porque le importa más la sensación que la apariencia.

Está muy presente la idea de que el alumno con el estilo de percepción kinestésico realiza las actividades de forma más lenta que los primeros dos estilos. Podríamos decir que se trata de un aprendizaje profundo, ofreciendo el siguiente ejemplo: muchas veces los alumnos aprenden listas de palabras y las olvidan al día siguiente, pero cuando uno aprende montar la bicicleta, no se olvida. Sabiendo que los alumnos con este tipo de percepción necesitan más tiempo en el proceso de enseñanza/aprendizaje, no podemos relacionar la lentitud con la falta de inteligencia sino con su distinta forma de aprender. Los alumnos kinestésicos aprenden haciendo cosas, experimentando en laboratorios, haciendo proyectos, realizando debates.

En este punto queremos destacar que el estilo de percepción no prevalece únicamente dependiendo del individuo mismo, sino también de la forma de la que está acostumbrado a trabajar. Comparándolo con el estilo de aprendizaje, un determinado canal sí que puede estar más o menos entrenado, como también las estrategias. Aunque cada uno tiene a un estilo, estamos todos de acuerdo que estos estilos de percepción se desarrollan más cuanto más los utilicemos.

Por ejemplo, los alumnos que trabajan a través del canal visual pueden sentirse frustrados si el profesor al principio de la clase dice “hoy no hace falta apuntar nada, solo escucháis”. En cambio, para un alumno que percibe la información por el canal kinestésico igualmente puede ser frustrante si el profesor siempre dicta la teoría que ellos deben ir escribiendo en su cuaderno. El utilizar más un canal siempre es en detrimento de los otros, por lo cual estamos de acuerdo con que el profesor durante las clases vaya preparando actividades para diferentes tipos.

Se hace distinción entre los canales más o menos eficaces para realización de determinados procesos mentales, de manera que es conveniente que el alumno esté

acostumbrado a trabajar de diferentes maneras. Hay que admitir que hacer siempre el mismo ejercicio convierte las clases en horas aburridas donde los alumnos ni tienen que concentrarse para realizar las tareas porque las hacen automáticamente. Lo que queríamos mostrar es, entonces, la variedad de factores que el profesor debería tener en cuenta y no proponer que la tarea principal en la clase debe ser el análisis de estilos de aprendizaje y percepción.

Para terminar este capítulo queremos formular al lector la siguiente pregunta: ¿podríamos desarrollar de forma óptima y poner en práctica las ideas planteadas (sobre los estilos de aprendizaje, de percepción y las inteligencias de Gardner) en cualquier tipo de aula? Si no, ¿cómo debería ser el aula ideal para el este desarrollo?

3. La importancia del espacio educativo (*Learning environment*) en E/LE

En este capítulo proseguimos el camino iniciado en los dos capítulos anteriores, en los que se han presentado tanto los nuevos enfoques y métodos en la enseñanza de E/LE como los diferentes perfiles de los aprendientes. Todo ello nos permite introducir con más fundamento el espacio, un tema sobre el que consideramos que todavía no se ha profundizado lo suficiente en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Parte del cometido del profesor de Posmétodo consiste en maximizar las oportunidades de aprendizaje en el aula haciendo uso de diferentes tipos de dinámicas y motivando a los alumnos con diferentes tipos de actividades. Desde esta perspectiva, vamos a dedicar este capítulo al espacio como factor de aprendizaje de una LE.

Aunque del espacio se ha hablado siempre en la didáctica de lenguas extranjeras, por ejemplo, por parte de numerosos investigadores de Estados Unidos e Inglaterra (Woolner, 2010, Barrett y Zhang, 2009, Taylor, 2009), no se ha encontrado bibliografía específicamente dedicada al espacio en la enseñanza de español como lengua extranjera.

En la bibliografía inglesa no se habla de *Space*, sino de *Learning environment*. El término *Learning environment* se emplea en dos sentidos. Por una parte, puede tener significado muy general como, por ejemplo, la institución educativa con sus clases, pasillos, jardines, despachos, etc. En este caso hablaríamos de la escuela o la institución educativa en su totalidad. Por otra parte, puede referirse a un espacio donde se realiza el proceso de enseñanza/aprendizaje, esto es, a un espacio educativo concreto (como el aula).

Según Delany (2011: 2), una clase se caracteriza por la actividad, comunicación y representación, por las aportaciones y colaboraciones, y por la participación guiada por parte del profesor. Debido a esto, consideramos fundamental analizar profundamente este segundo espacio, el espacio físico del aula donde tiene lugar la enseñanza de español como lengua extranjera.

En conclusión, el presente trabajo está basado en el espacio como algo físico. Según las investigaciones del Design Council (2005: 16), las características principales de un espacio físico son luz, sonido, temperatura y calidad del aire, con una influencia fundamental a la enseñanza.

Physical elements in the school environment can be shown to have discernible effects on teachers and learners. In particular, inadequate temperature control, lighting, air quality and acoustics have

detrimental effects on concentration, mood, well-being, attendance and, ultimately, attainment (Design Council, 2005: 36).

Aparte de estos aspectos físicos tan elementales como una luz apropiada, ambiente exterior silencioso y ventilación, varios expertos de la didáctica eslovena hablan sobre otros requisitos y condiciones en el aula, como su equipamiento (mesas, sillas, paredes móviles, pizarras) y la posición de los muebles dentro de ella (Cencič y Pergar Kuščer, 2012: 128). Basándonos en estos factores, consideramos importante la reflexión de cómo un espacio puede adecuarse a diferentes tareas y tipos de alumnos. Por lo tanto, analizamos la presencia del factor espacio en el proceso de enseñanza/aprendizaje, donde nos basamos principalmente en autores e investigaciones extranjeros (como se ha comentado antes, esto se debe a una escasez de bibliografía española sobre el tema). Para terminar el capítulo, con ayuda de un grupo de estudiantes eslovenos de arquitectura de la Universidad de Liubliana y un profesor de didáctica de la Universidad de Maribor, se analizan diferentes disposiciones de mobiliario (mesas, sillas, pizarras y paredes móviles) en el aula que se aplicarán a la parte práctica del trabajo.

La técnica de diseño de espacios educativos se encuentra aún en desarrollo. La investigación en este campo se centra habitualmente en el contexto del aula tradicional y sus puntos negativos, y no tanto las aulas nuevas (Design Council, 2005: 3). Aun así, se han podido obtener conclusiones claras sobre el espacio físico a través de dichas investigaciones:

a) Hay mucho terreno recorrido al respecto de la relación entre las características del mobiliario y la comodidad de los alumnos en el aula, pero estas conclusiones todavía no han sido trasladadas al entorno educativo actual.

b) Teniendo en cuenta que diferentes disposiciones del aula sirven a diferentes fines, es necesario que el aula tenga un grado bastante alto de flexibilidad.

c) Es muy importante que tanto el alumno como el profesor se identifiquen y tomen como suyo el espacio y el material.

d) El sentimiento de propiedad e identificación con el espacio son elementos que se fomentan y desarrollan; habrá de haber, por tanto, un equilibrio entre los elementos permanentes y los elementos cambiantes.

e) Algunos elementos físicos en el aula incrementan la comodidad, el bienestar y también la actitud, con lo cual optimizan también el resultado final (Design Council, 2005: 7).

Según investigaciones realizadas en aulas estadounidenses, en el ambiente de una clase moderna adaptada a las necesidades de los alumnos, estos participan hasta dos o tres veces más en las discusiones y hacen más preguntas al profesor (Design Council, 2005: 23). Los resultados de las investigaciones que analizaron Cencič y Pergar Kuščer (2012: 128) también muestran la importante influencia de espacio a los resultados educativos.

Vamos a hablar, por tanto, sobre las clases de español como lengua extranjera que se realizan en aulas flexibles que posibilitan el cambio de mobiliario y el acceso a internet:

Under this rubric, physical flexibility refers to the adjustability of a space to the practices of individuals, such as meeting the special sensory and/or mobility needs of students. Movable furniture and walls, or re-configurable buildings, rooms, and passageways all represent this type of physical flexibility (Monahan, 2002, en línea).

Consideramos interesante el hecho de que cuando hablamos sobre los cambios de la enseñanza, normalmente definimos nuevos enfoques o métodos, pero nunca el entorno físico en el que se desarrolla la enseñanza. Para los profesores de E/LE las cuestiones del espacio y de la arquitectura del aula no suelen adquirir especial relevancia. Si nos acordamos ahora de las características del profesor de Posmétodo y tratamos de conectar sus objetivos y forma de trabajar con las características de un aula tradicional, vemos que se producen unos cuantos choques. Esto es, los profesores de español todavía trabajan en aulas donde no es posible el trabajo en grupo o es muy difícil realizarlo por poca flexibilidad del mobiliario. Hay clases donde no se puede trabajar con canciones, videos y películas si no se lleva un equipo adicional al aula, etc. Las observaciones de los centros de idioma español nos ofrecen una buena muestra de que trabajar sin ordenador en el aula puede suponer no trabajar la comprensión auditiva. No tener un ordenador en el aula también significa escuchar audios anticuados que ya no son representativos del contexto sociocultural hispánico. Hoy en día en la clase de español como lengua extranjera se trabaja con aprendices activos cuya opinión y necesidades se tienen en cuenta al organizar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Antes, en cambio, la característica principal de los alumnos era la pasividad. Se suponía un acuerdo del estudiante con todas las regulaciones y rutinas preparadas por la institución o por el método. Hoy en día, una pregunta muy importante que tiene que hacerse cada profesor es qué van a aprender mañana mis alumnos y no qué tema tengo que presentar (Bregar Golobič, 2012: 83).

Para muchos autores, el espacio es un factor de enseñanza eficaz. Esta idea suele estar relacionada con el concepto de *inteligencias múltiples* de Gardner. El concepto de inteligencias múltiples contempla múltiples formas de aprender, múltiples estilos de aprendizaje. Esto puede tenerse en cuenta para conocer el perfil de cada alumno y desarrollar su potencial. A pesar de las críticas que ha obtenido la teoría de Gardner³, para muchos autores es un instrumento útil para optimizar el aprendizaje de los alumnos. Tanto es así que, en algunos casos, arquitectos cooperan con pedagogos y otros profesionales por el interés de crear un espacio educativo donde las propias clases puedan simular el desarrollo de diferentes inteligencias de los alumnos. Según este interés, las aulas deberían constituir espacios que inspiren la imaginación y creatividad, donde los alumnos puedan cantar, leer, resolver problemas, moverse, etc. (Cencič y Pergar Kuščer, 2012: 129)

3.1. ¿Hace pensar y, por tanto, aprender el aula de E/LE?

La historia del pensamiento está muy relacionada con la pregunta ¿dónde estábamos cuando hemos pensado? Cuando se habla del aula, a menudo surge el concepto de espacio libre, y por ello muchos autores la consideran como el espacio para pensar (Cencič y Bahovec, 2012: 14).

La historia científica de arte y filosofía nos enseña sobre la profunda importancia del espacio para pensar y sobre la variedad de circunstancias a la hora de pensar. En cierta medida, el pensamiento se asemeja a un viaje. En el Romanticismo, Rousseau estaba caminando a través del bosque de Vinnecenes, y Nietzsche, un siglo después, por la plaza de San Marcos en Venecia, cuando se les ocurrieron las grandes ideas (Cencič y Bahovec, 2012: 13). Si volvemos al espacio educativo, a las aulas de español como lengua extranjera, es de esperar que la forma de trabajar en ellas también aporte mucha información sobre lo que es importante y lo que no. Detrás de un elemento tan típico como es el espacio del aula de español, que vemos todos los días y consideramos como algo normal, también hay un mensaje.

Por todo ello, la meta principal de este trabajo es mostrar cómo el espacio en la enseñanza de E/LE puede crear conexiones y sentido de pertenencia a un grupo, provocar intereses, coraje, curiosidad y la capacidad de tomar cada uno sus propias decisiones (Delany, 2011: 5). Sin embargo, es utópico pensar que existe un espacio que nos lleve a todos

³Las críticas a la teoría están presentadas en el capítulo 2.2. Inteligencias de Gardner

automáticamente a pensar. «It is not possible to find, invent, or even discover a “model” of space, which would automatically force us to think, because it would be in contradiction with the very definition of thinking as such» (Bahovec, 2012: 46).

Consideramos que es indudable que la actitud y la conducta del profesor son fundamentales para el uso apropiado del espacio. Es cierto que existe una relación entre el aula y el comportamiento de los alumnos, pero esta no es sistemática (Design Council, 2005: 15).

Haciendo un análisis histórico del nombre de la ‘mesa del estudiante’, se obtiene una información interesante. En español se empleaba el término ‘pupitre’ (del francés, *pupitre*), ‘school bench’ (‘banco de escuela’) en inglés y ‘šolska klopa’ (‘banco de escuela’) en esloveno. Significativamente, estos nombres no han desaparecido. Si hemos cambiado la forma de la mesa y silla y trabajamos basándonos en el Posmétodo, ¿por qué algunos profesores conservan las viejas denominaciones? Es fundamental que, al cambiar el diseño interior de las clases, cambie también la mentalidad de las personas que se encuentren en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

No obstante, consideramos que un espacio moderno donde el profesor dirige ejercicios de fijación de rellenar huecos no se complementa convenientemente para fomentar la motivación de los alumnos.

Entonces, se ha de confirmar que el proceso de la enseñanza/aprendizaje y, con ello, el proceso de pensar, empieza con el punto de vista del profesor, ya que es el responsable de la transmisión y del tiempo dedicado a diferentes temas, así como del ritmo con el que trabaja (Sudec, 2012: 142).

Para Bahovec (2012: 45) la escuela es, primero, una institución de disciplina y castigos; en segundo plano, una segunda casa; y por último, un espacio adecuado para pensar. Hoy en día, las clases frontales se complementan con el trabajo en grupos, parejas y trabajo individual. Los métodos tradicionales no son suficientes para un aprendizaje eficaz, por lo que se incorporan el trabajo práctico, experimentos, diferentes talleres, etc. Los alumnos afrontan tareas que requieren diferentes estrategias: la realización de proyectos, la resolución de problemas, el aprendizaje experimental. En estas tareas, la actividad y participación de la parte del alumno lo conduce hacia el aprendizaje y hacia las dimensiones del pensamiento. El aprendizaje activo se relaciona con las experiencias de los alumnos en las situaciones similares a las reales. El aula, donde los alumnos pasan la mayor parte de su tiempo, tiene que

influir en este aprendizaje activo y también tiene que posibilitarlo. Para esto, es importante incorporar un espacio que haga posible el pensamiento (Cencič y Bahovec, 2012: 12).

Consideramos un punto de inflexión la investigación realizada por la doctora italiana Maria Montessori a mediados de siglo XX. Esta pionera comenzó a prestar mucha atención al espacio en la enseñanza y, de hecho, realizó algunos estudios mostrando que el espacio sí tenía importancia en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, en muchos casos, el aula se seguía concibiendo como el espacio didácticamente adaptado para la realización de las clases y no como un factor de aprendizaje eficaz (Cencič y Pergar Kuščer, 2012:132).

En cambio, en actualidad, los pasillos se están convirtiendo en espacios de comunicación y encuentros, y el aula favorece al trabajo en grupos pequeños. Una investigación en Eslovenia con 244 escuelas muestra que el espacio influye en la cooperación y respeto entre alumnos, no tanto así en la creatividad, porque lo conciben como espacio de refugio y protección (Cencič y Pergar Kuščer, 2012: 122). No obstante, se podrá observar en el análisis que presentamos en el siguiente capítulo que los alumnos de la clase de ELE sí sintieron más motivación y también fueron más creativos en el aula moderna.

La percepción del aprendizaje va cambiando y, con ella, la percepción del papel del profesor. En un aula moderna, el profesor trata de tener en cuenta diferentes estilos de aprendizaje, estilos de percepción e inteligencias múltiples, el factor emocional, etc. Además, se incorporan al aula las innovaciones tecnológicas y el desarrollo de estrategias para la autonomía en el aprendizaje (Design Council, 2005: 3). Como se mencionaba en el primer capítulo, consideramos que el Posmétodo es uno de los resultados de esta nueva percepción de aprendizaje, siempre desde el punto de vista de la enseñanza de E/LE (esto significa que tomamos la perspectiva del profesor de E/LE, un profesor que necesita conocer sus herramientas y las teorías en las que se basan a la hora de preparar las clases de español como lengua extranjera).

Y ante todo, es fundamental que sepamos también que la percepción de diseño efectivo de espacio cambiará. Es cierto que el diseño de la clase de español no puede ser de cualquier tipo y se tiene que preparar con atención y precisión, pero esto no quiere decir que hay una única solución o receta para construir una buena clase de E/LE. El éxito depende también de los usuarios, que articulan sus visiones sobre las clases y el trabajo en ellas, y que facilitan el trabajo de los arquitectos y diseñadores.

In a changing world no design solution will last forever, so the process of user involvement must be continually refreshed and iterated to support ongoing change. This approach has the added benefit of sustaining the meta-cognitive and motivational power of user involvement in creating the environment over time (Design Council, 2005: 3).

3.1.1. La actitud de los profesores

Los profesores de español no siempre tienen la oportunidad de experimentar con un espacio moderno. Es decir, es probable que solo conozcan las aulas de su institución educativa, no muy diferentes de las otras que han conocido durante su trayectoria. Por lo tanto, estos profesores no saben muy bien cuáles podrían ser las posibles actualizaciones. Un caso extraído de la vida cotidiana que muestra lo expuesto es el del conductor del mismo coche durante toda su vida; este no puede saber cómo se siente al conducir un Ferrari si, por ejemplo, el Renault 5 es el único coche de su vida. Aparte del miedo que pueda sentir de conducir el deportivo.

Si un profesor no sabe cómo es una clase moderna y flexible, puede no tenerla en cuenta como posibilidad y no necesitarla. Simplemente adapta los objetivos al aula que tiene y no la cuestiona. Consideramos que el espacio físico no puede ser el único factor de aprendizaje eficaz, pero a la vez queremos destacar que se podría obtener mucho más provecho de un factor, como el espacial, que está siempre presente. Según Bahovec (2012: 41) «tenemos que invertir al espacio y llenarlo». Pero con esto no es suficiente, ya que aparte de hacerlo, invertir y llenar ese espacio, hay que adecuarlo también a la postura de, en este caso, un profesor de Posmétodo.

Sobre la configuración y diseño de las clases se discute, sobre todo, entre los expertos teóricos y arquitectos, en diferentes conferencias y congresos. Sin embargo, no es tan habitual este debate entre los mismos profesores, encargados de dirigir después el espacio del aula (Cencič y Pergar Kuščer, 2012: 132).

Además, el estilo de enseñanza y la organización de la clase están conectados. Existe la evidencia en las investigaciones que comentamos al principio de que una clase más abierta tiene efectos directos en la manera de la que enseñan los profesores. Pero sí es cierto también que muchos profesores, aunque tengan la oportunidad de utilizar todo este mobiliario flexible y moderno, se ponen enfrente de la clase, ponen las mesas en la fila y enseñan como siempre

lo han hecho- de manera tradicional. Parece que el profesor debería ser más cuidadoso y aprovechar las posibilidades del mobiliario, pensadas precisamente para obtener el máximo aprovechamiento (Design Council, 2005: 14).

Hay profesores que muestran cierto tipo de preocupación o duda ante todo lo nuevo. Puede ser que, si el uso de las tecnologías implique más trabajo para el profesor, este lo rechace para evitar la sobrecarga en su actividad docente. Puede ser también que con sus propuestas no consigan que sus clases sean más interesantes que las clases que dominan, de índole más tradicional.

Otra queja es que se invierte demasiado tiempo en la realización de actividades más dinámicas, pero este puede ser un síntoma de falta de control de las nuevas herramientas. Además, a menudo, los alumnos, como conocen muy bien las tecnologías, hacen las tareas y actividades rápidamente y, a no ser que se haga especial hincapié, no prestan atención a la calidad del proceso. En conclusión, para que las clases en aula moderna tengan éxito, es necesario contar con profesores bien formados que sepan ajustarse a las necesidades en el aula.

3.2. ‘El tercer profesor’

The learning environment can bring the student and the teacher together into relaxed and positive atmosphere for learning. According to Maria Montessori and her fellow Italian educator Loris Malaguzzi, everything that is material affects the learner’s temperament and development. She reformed education with her belief that children do not learn by obeying rules and reproducing behavior, but by discovering and exercising their own strengths and abilities in an environment suited to that self-determination (OWP/P Architects et al., 2010: 18).

El espacio tiene influencia al proceso de aprendizaje. Los investigadores están de acuerdo en que recibimos información en diferentes maneras, diferentes sitios y en diferente tiempo (Cencič y Bahovec, 2012: 13). El concepto de *tercer profesor* proviene de la pedagogía de María Montessori e incluye en su propuesta práctica muchos juegos didácticos y cambios de espacio para realizar diferentes actividades. Este enfoque fomenta la motivación en los alumnos, ya que pueden trabajar de forma más autónoma (Sudec, 2012: 143).

Mientras Maria Montessori hablaba del espacio como del tercer profesor, Taylor (2009) habla sobre el espacio como el *manual tridimensional*. Day y Midbjer (2007) añaden que las clases, los pasillos, y el edificio educativo también enseñan. Son el *profesor silencioso*. Los

cuatro investigadores comentan que el espacio influye en el comportamiento y aprendizaje, de manera que consideramos que hay que tenerlo en cuenta a la hora de diseñar el curso (Cencič y Pergar Kuščer, 2012: 129).

En el libro *The Third Teacher* (2010) se exponen setenta y nueve ideas sobre cómo utilizar el espacio para transformar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Se habla del aula como del elemento esencial de la enseñanza. Queremos mencionar algunos más relevantes para la enseñanza de E/LE: a) diseñar un espacio donde se va a hablar y escuchar; b) dejar que el sol entre en el aula e ilumine el espacio; c) cambiar la posición de los muebles para la realización de las actividades; d) mirar al espacio desde punto de vista actual – ¿según qué enfoque enseñamos?; e) fomentar nuevas posturas de enseñanza; f) trabajar con las inteligencias múltiples y dejar que los estudiantes nos digan lo que prefieren hacer; g) tratar de conectar el exterior con el interior; h) dejar que los alumnos se muevan y realicen diferentes dinámicas; i) ofrecer un mobiliario cómodo para aumentar la concentración de los alumnos; j) cambiar la disposición del mobiliario y aumentar así la motivación; k) dirigir actividades para diferentes estilos de aprendizaje; l) y evaluar qué colores, luz y materiales les gustan más a tus alumnos.

Si el profesor considera el aula como el *tercer profesor despertado*, será siempre consciente de sus propias intenciones y deseos sobre a dónde quiere llegar. Un aula que ofrece experiencias nuevas está llena de provocaciones positivas e invitaciones para aprender de forma más eficaz y apropiada (Delany, 2011: 4).

The arrangement of structures, objects, and activities encourages choices, problem solving, and discoveries in the process of learning. There is attention to detail everywhere - in the color of the walls, the shape of the furniture, the arrangement of simple objects on shelves and tables (Delany, 2011: 5).

Se valora el espacio por su poder de organizar, promover una agradable relación entre alumnos de diferentes edades, crear ambientes generosos, facilitar cambios, y fomentar decisiones y actividades (Delany, 2011: 2). Teniendo todo esto en cuenta, deberíamos preparar el espacio y ambiente del aula de español que provocara e invitara a aprendizaje de la lengua española del siglo XXI.

Para finalizar este punto, consideramos oportuno destacar el concepto de aula de español como espacio solidario, esto es, como un espacio donde los alumnos aprenden de otros, donde se aumenta el aprendizaje cooperativo y se forma una sociedad que siente un vínculo emocional con el aula en la que aprende.

3.3. Nuevo espacio educativo y arquitectura de hoy

Es muy interesante que percibamos la arquitectura del aula como algo natural. Nadie se pregunta cómo es ni por qué es el aula como es. En pocas palabras, la arquitectura se toma tal y como es porque es la base para todo (Bahovec, 2012: 41).

En el primer capítulo hemos prestado atención al cambio de enfoques en la enseñanza de español. Analizando las palabras de Bahovec (2012: 40), llegamos a la conclusión de que vivimos el momento de cambio en el que se agota el poder total de profesor y su figura tradicional. Esta descomposición de la jerarquía del profesor conlleva también la descomposición del espacio en las clases.

Los países que más se han preocupado por la arquitectura del espacio durante la historia han sido Finlandia, Países bajos, Austria, Francia y Suiza (Bregar Golobič, 2012: 76). Actualmente, esa diferente percepción de la enseñanza y del aprendizaje ha promovido investigaciones sobre la arquitectura de los centros educativos en las que confluyen campos de estudio muy diversos: el de la arquitectura, el del arte, el de la pedagogía, el de la psicología, el de la filosofía, el de la ética, el de la estética, el de la ecología, etc. y se pone el énfasis a la materialidad de las escuelas. Así, se crean los espacios para pensar, crear, socializar y asociar (Cencič y Bahovec, 2012: 14).

La primera impresión del aula, aunque sea muy superficial, influye en la ‘lectura’ o entendimiento del espacio y los procesos que posteriormente ocurren en él. Últimamente se hace mucho hincapié en las clases interactivas donde se combinan los factores de educación, diversión y creatividad (Cencič y Pergar Kuščer, 2012: 127). Los nuevos métodos en la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera (que presentamos en los primeros dos capítulos), junto al componente del entorno educativo deberían ser reflejados en el diseño de los programas. Cuando se planifican nuevos o renovados espacios educativos, es necesario cuestionar cuáles son las necesidades y deseos de los usuarios para dicho espacio, ya que lo estamos preparando con el objetivo de que esas personas formen parte de él. Sin embargo,

cuando ya hablamos de la realización, es importante la cooperación con los profesionales de la arquitectura y del diseño (Cencič y Bahovec, 2012: 13).

Para Sudec (2012: 150), el mobiliario influye en la identificación de los alumnos con el trabajo en la clase. La manera de sentarse también integra la cooperación del cuerpo en el proceso de aprendizaje. Aunque a menudo no se tiene en cuenta la función de cuerpo, esta tiene un papel determinante en cómo nos sentimos e influye en la motivación del aprendizaje (Sudec, 2012:149). Se recomienda, por ello, la integración de los muebles flexibles en el aula, ya que promueven en la clase la socialización, el movimiento y la relajación, como lo hace la acústica apropiada (Cencič y Pergar Kuščer, 2012: 129).

El aula de E/LE tiene que ser un espacio especial, un espacio a donde los alumnos quieran volver. Como señala Bahovec (2012: 45), los arquitectos definen el aula como un espacio separado por paredes y conectado con puertas y pasillos con los demás. Tiene diferentes posibilidades de reorganización que dependen de tipo de trabajo que hacemos, de los años que tienen nuestros alumnos a los que adaptamos el espacio y otros factores psicológicos de los aprendices. Todo ello influye en el proceso de aprendizaje y pensamiento.

Monahan (2002, en línea) habla de cinco propiedades de un aula. Dice que el aula debería ser:

- Fluida: espacio donde se puede mover bien un individuo, el sonido, la luz y el aire.
- Polifacética: espacio que se puede utilizar de múltiples maneras
- Convertible: espacio que se puede adaptar a nuevos usos
- Extensible: describe la propiedad de espacio de expansión o contracción
- Modificativa: la característica de espacio que deja a los usuarios que lo cambian y aproximación al uso necesario.

Un *espacio educativo seguro*, según OWP/P Architects et al. (2010: 31-32), es también divertido, permite actividades creativas; en él, los alumnos se respetan entre sí, se inspira el pensamiento, se trabaja de manera individual o en grupos, con materiales didácticos apropiados a diferentes edades. El espacio educativo seguro influye en el sentimiento de cooperación y ofrece protección. Y nuestra intención es presentar en el siguiente capítulo una propuesta que tenga en cuenta este concepto.

Para terminar, queremos destacar que el éxito de un aula es siempre resultado de que los usuarios sepan articular sus visiones sobre el diseño del espacio. Luego, se ha de trabajar con

los diseñadores y arquitectos para que pongan sus ideas en práctica y forman soluciones integradas al entorno (Design Council, 2005: 3). Por esta razón nos planteamos aquí la pregunta ¿qué espacio desean los profesores de español para la clase de español? Trataremos de abordarla en la parte práctica del presente trabajo a través de los cuestionarios.

3.3.1. Algunas sugerencias didácticas

No es nuestra intención presentar un nuevo enfoque para la enseñanza de español. Con el presente trabajo, se pretende ofrecer una guía, un nuevo mapa al profesor de E/LE para que pueda seguir paseando por el mundo de la enseñanza de E/LE con más conocimiento y seguridad.

El diseño físico de la clase de español, como se ha tratado durante todo el capítulo, es un elemento de importancia. En cuanto a la disposición de los muebles en clase, Cuban (1993: 17-18) habla de dos posibilidades: aula centrada en el profesor y aula centrada en el alumno. En el primer tipo de la clase, las mesas están en filas para que el profesor pueda tener más control y facilidad para mantener orden. La mesa del profesor está al lado de la pizarra y prevalece la enseñanza como transmisión de conocimiento del profesor a todos los alumnos a la vez. Los alumnos, si quieren decir algo, levantan la mano y hablan cuando el profesor se lo permite. Piden permiso para salir de la clase. La actividad que prevalece es la lectura, por lo que los alumnos se encuentran sentados durante toda la clase. Se dan muchas tareas para casa y realizan exámenes con mucha frecuencia (Cuban, 1993: 17-18). En el segundo tipo de clase, los alumnos trabajan en grupos pequeños o de manera individual. Además, pueden influir en la elección de la actividad y se mueven por la clase, lo que presenta el fin a la rutina (Cuban, 1993: 18).

Trabajar en pequeños grupos resulta complicado en una clase tradicional debido a que las mesas y sillas pesan tanto que no se pueden mover con facilidad sin perder mucho tiempo. En el aula moderna sí podemos contar con el trabajo individual y en grupos (Sudec, 2012: 144).

Las diferentes posiciones del mobiliario dentro de la clase benefician al alumno porque elevan el nivel de participación activa y autoestima. También benefician al profesor, que puede planificar dinámicas con mayor flexibilidad y así mantener la motivación de sus alumnos (Sudec, 2012: 151). Actualmente se exige un mobiliario flexible que responda a la

constante adaptación a situaciones y necesidades, lo que impulsa la espontaneidad, flexibilidad y capacidad de reacción en los individuos y en la sociedad (Sudec, 2012: 152).

El mismo *Instituto Cervantes* con su documento *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012: 12), habla sobre ocho competencias necesarias en el profesor de E/LE para realizar de forma efectiva su trabajo. Nosotros queremos destacar y poner énfasis en la primera: el profesor tiene que ser capaz de organizar situaciones de aprendizaje. Dentro de esta competencia, nos llama la atención, sobre todo, el último punto, dedicado a la gestión del aula. Según este texto, el profesor será capaz de «gestionar los procesos grupales para garantizar que la interacción que tiene lugar en el aula genera aprendizaje para todo el alumnado» (2012: 14). El profesor también prepara un sitio seguro donde los alumnos participan y trabajan colaborando con los demás. También prepara diferentes dinámicas, selecciona el tipo de agrupamiento más adecuado y sabe gestionar el tiempo (Instituto Cervantes, 2012: 14).

Teniendo en cuenta todos estos detalles, se ha de pensar sobre las actividades para el aula de español como lengua extranjera. Como comenta Abio (2002, en línea), conviene hacer pausas o cambios entre las actividades para alternar ritmos y hacer circular la sangre, renovar la atención y hacer la clase más dinámica. Es aconsejable perder el miedo a ejercicios que puedan sorprender, y promover el uso de pizarra por parte de estudiantes: se pueden diseñar actividades de manera que los grupos de estudiantes tomen posesión de una parte de la pizarra y escriban en ella (Abio, 2002, en línea).

Trabajando de esta manera podemos romper con la monotonía de la clase. También deberían incrementarse los tipos de ejercicios donde los alumnos salen enfrente del resto de compañeros, hacen pequeñas dramatizaciones y actúan. Pueden preparar exposiciones o hacer simulaciones. Para promover más aún el movimiento corporal podemos realizar actividades como *running dictation*, que describimos en nuestra propuesta didáctica (Anexo 1). Hacer ejercicios utilizando la pared, donde pegamos textos con la información que luego tiene que encontrar los alumnos también hace las clases más divertidas.

A continuación, tratamos de describir de manera breve cómo puede dividirse el espacio, cuál es la posición de las mesas, sillas y pizarra apropiadas para ciertas actividades, acompañadas con imágenes ilustrativas.

3.3.2. Posibles divisiones de espacio con comentarios

Existen múltiples posibilidades de disposición de mobiliario, alumnos y profesor, y se adaptan a las formas de agrupamiento de las actividades:

- a) Clase frontal, donde solo habla el profesor
- b) Trabajo individual
- c) Trabajo en pareja
- d) Trabajo en grupo.

El profesor de lengua extranjera, como comenta Sereno (2012, en línea), se considera como un profesor que más innova sus clases, utiliza muchas diferentes dinámicas para motivar a sus alumnos y trata de hacer el trabajo de forma cooperativa. En el transcurso de una clase, y dependiendo de tipo de actividad que se esté trabajando, puede escoger una de estas formas de aprendizaje, así como decidir con qué técnica de enseñanza quiere conseguir los objetivos: discusión, juego de rol, simulaciones, trabajo práctico, presentaciones, etc.

Creemos que las posibilidades son muchas y lo que importa es que se escojan de forma adecuada, creativa y provechosa. Es decir, que se orienten a favorecer el aprendizaje. Deben ser incorporadas como algo implícito del currículo y no como algo externo y apenas complementario (Abio, 2013, en línea).

A continuación vamos a presentar diez diferentes posiciones del aula de español comentadas, por un lado, por un grupo de arquitectos del último año de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Liubliana (Eslovenia) y, por otro, por el profesor de didáctica Slavko Cvetek, de la Universidad de Maribor (Eslovenia).

1. División 1

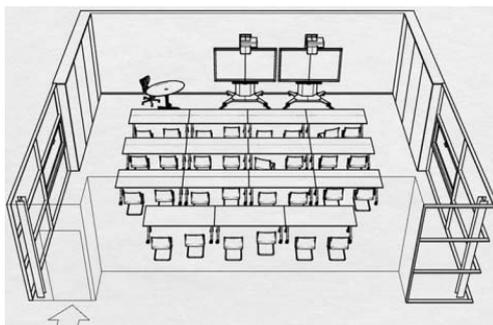


Ilustración 1: Posición 1

Arquitecto	<ul style="list-style-type: none">- Diferentes posiciones para sentarse: los alumnos de las primeras filas ven mejor la pizarra que los de la última.- La luz está bastante bien distribuida, tal vez no llega tanta luz hasta los alumnos en la primera fila, ya que es la más alejada de la ventana.- Por la posición de las puertas, los alumnos no ven quien entra; el profesor, en cambio, sí.- No se puede promover el movimiento de los alumnos.
Didáctico	<ul style="list-style-type: none">- La palabra principal de esta clase la tiene el profesor.- Se parece a las aulas tradicionales donde los alumnos ocupan el papel pasivo.- El profesor puede interactuar con los alumnos, pero sirve más para las explicaciones teóricas- Se utiliza la pizarra para explicaciones más concretas o para mostrar video y películas.

2. División 2

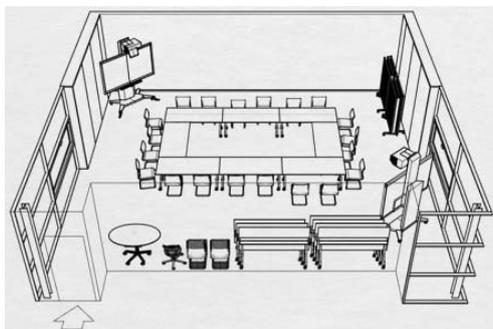


Ilustración 2: Posición 2

Arquitecto	<ul style="list-style-type: none">- Los alumnos se concentran en los demás, hay un contacto visual porque están sentados unos contra otros.- El profesor, si no está sentado, tiene el papel de supervisor de la situación y no puede participar.- Por la distribución de las mesas no se puede utilizar la pizarra de forma apropiada, ya que todos los alumnos no pueden verla.- Si queremos utilizar la pizarra, ponemos las mesas en la forma U.
Didáctico	<ul style="list-style-type: none">- Clase destinada a la discusión, donde los alumnos se sientan en la forma del círculo.- Cada individuo tiene posibilidades para hablar y expresar sus ideas, ya que todos se ven entre sí.- Hace sentir que los participantes tienen relación equivalente, lo que influye en su participación más espontánea.- Si hacemos la discusión en la posición U, el profesor puede ir apuntando las ideas clave en la pizarra.

3. División 3

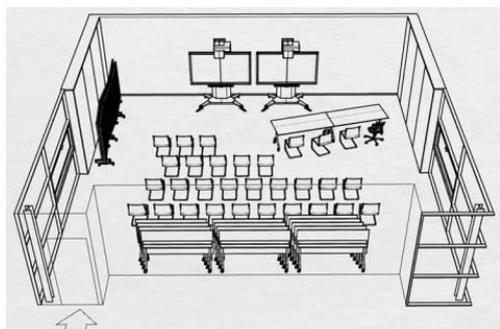


Ilustración 3: Posición 3

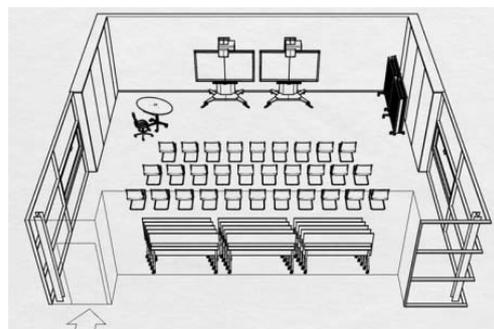


Ilustración 4: Posición 4

Arquitecto	<ul style="list-style-type: none"> - La posición es adecuada para los ejercicios donde los alumnos no necesitan la mesa para trabajar. - En esta posición los alumnos pueden fijarse más en lo que se dice. Se presta más atención. - Puede ser que los alumnos justo detrás de la mesa en la posición 4 no ven bien al que presenta el tema. - El alumno que presenta se siente cómodo porque tiene suficiente espacio para moverse. - El que presenta el tema puede conseguir el contacto visual con todos.
Didáctico	<ul style="list-style-type: none"> - Clase preparada para la presentación o defensa de un trabajo. - Los oyentes no necesitan la mesa, ya que solo tienen que escuchar la presentación. - El tribunal sí necesita las mesas para apuntar preguntas y dudas. Las mesas del tribunal pueden moverse incluso más hacia izquierda para que miren tanto al presentador como a los oyentes. - Se puede establecer una interacción entre los oyentes y el presentador. - Uso de la pizarra interactiva para mostrar resultados.

4. División 4

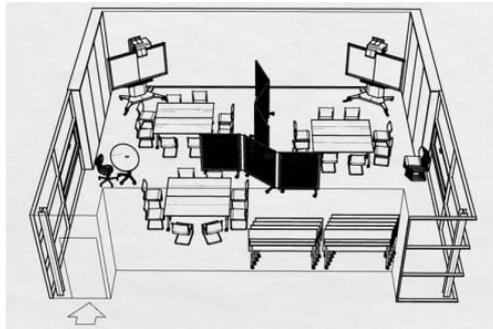


Ilustración 5: Posición 5

Arquitecto	<ul style="list-style-type: none">- Diferentes grupos trabajan bajo diferentes condiciones de la luz natural.- En la clase hay dos pizarras digitales con conexión a internet, con lo cual los alumnos de varios grupos pueden buscar la información que necesiten.- Los alumnos no se molestan entre sí cuando realizan las tareas porque están divididos.
Didáctico	<ul style="list-style-type: none">- Posición, donde los alumnos intercambian sus opiniones, hablan de diferentes temas y planifican las actividades que quieren hacer.- Hacen varias discusiones sin que se molestaran entre sí.- Se desarrolla el pensamiento crítico, sentido para el trabajo en grupo.- Se fomenta el trabajo cooperativo, ya que cada grupo tiene que venir a unas conclusiones.

5. División 5

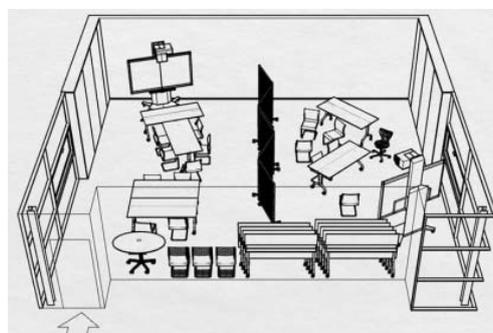


Ilustración 6: Posición 6

Arquitecto	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en grupos, donde la posición de las sillas y mesas puede adecuarse a las necesidades de cada uno de los grupos. - Trabajo según las necesidades de cada miembro del grupo.
Didáctico	<ul style="list-style-type: none"> - En esta posición los alumnos pueden utilizar creatividad con más facilidad, ya que trabajan separados de otro grupo. - Pueden posicionarse como ellos quieren, lo que sirve a la individualización del proceso de aprendizaje. - Los grupos tienen dos pizarras digitales para buscar datos teóricos u otras informaciones. - Sirve para tareas en grupo donde cada parte del grupo tiene otras obligaciones. - También sirve para preparar presentaciones en la pizarra.

6. División 6

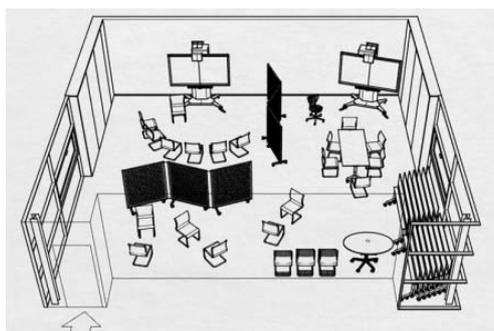


Ilustración 7: Posición 7

Arquitecto	<ul style="list-style-type: none"> - La clase está dividida en varias partes pero hay pasillos que permiten colaboración entre grupos en el caso necesario.
Didáctico	<ul style="list-style-type: none"> - Una posición para trabajos más durativos, donde los alumnos pueden trabajar de diferentes formas dependiendo del tipo de actividad. - Puede servir también cuando el profesor deja libre la opción entre trabajo en parejas o grupos. Hay personas que prefieren trabajar en pareja y otros en grupo. - Adecuada para el trabajo cooperativo donde los alumnos tienen que conseguir una meta.

Didáctico	<ul style="list-style-type: none"> - Con los dos grupos podemos hacer el mismo ejercicio. - Dividiéndolos se motivan más para realizar bien la actividad.
-----------	---

9. División 9

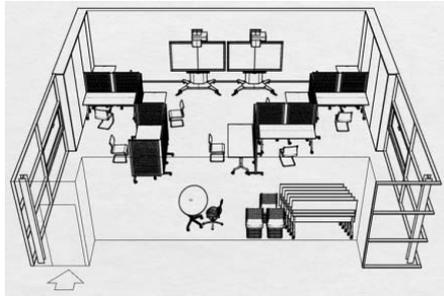


Ilustración 10: Posición 10

Arquitecto	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes están completamente separados. - Adecuado para realizar tareas individuales. - Debido a la posición de las mesas, algunos trabajan con más luz natural y otros con menos.
Didáctico	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo individual, donde los alumnos dependen de ellos mismos. - Se emplea para exámenes o preparaciones para la expresión oral.

10. División 10

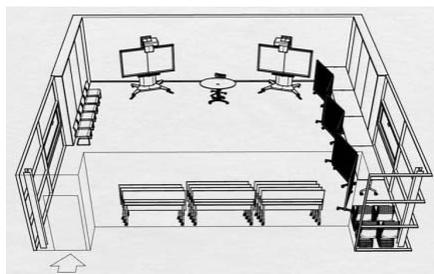


Ilustración 11: Posición 11

Arquitecto	<ul style="list-style-type: none"> - Todos los obstáculos físicos se ponen al lado de la pared. - Hay espacio para hacer actividades que incluyen movimiento.
Didáctico	<ul style="list-style-type: none"> - En esta clase se realizan actividades relacionadas con el movimiento, principalmente las que nos sirven para romper el hielo.

4. Metodología

4.1. Presentación del problema

En este capítulo, nuestra intención es poner en práctica la teorización relacionada con el espacio como factor de aprendizaje con el fin de sacar conclusiones válidas que sirvan para que se preste más atención al espacio en el futuro y ofrezca nuevas sugerencias al profesor de E/LE.

Un objetivo fundamental de esta investigación es, en primer lugar, conocer el sentir de un grupo de alumnos de español como lengua extranjera de 4º de Educación Secundaria (18 años) en Eslovenia acerca del aula moderna y del aula tradicional. En segundo lugar, vamos a analizar la opinión de los profesores acerca del aula de E/LE.

El sistema educativo esloveno no se corresponde exactamente con el español. Los alumnos eslovenos entran a la Escuela Primaria con seis años y terminan con catorce, dura, pues, nueve años. Luego, con quince años tienen dos opciones: entrar en la educación preuniversitaria, en un *gimnazija*, equivalente a los institutos públicos españoles (en Maribor solo hay dos Colegios privados) o una escuela de formación profesional (*poklicna šola*). En el gimnasio, los alumnos pasan cuatro años de educación preuniversitaria, por lo que entran en la universidad con diecinueve años.

En este trabajo, nos interesa la experiencia de los alumnos del gimnasio en el aula tradicional y el modo cómo influye el tipo de aula en su percepción de espacio. Para poder dar cuenta de ello, examinamos la opinión de los alumnos sobre el ambiente físico, la comodidad, la flexibilidad y la adaptación de los muebles a las diferentes actividades en cada una de las clases. Nos importa saber qué tipo de aula favorece la atención y el ruido comunicativo, y de qué manera se puede llevar a cabo la comunicación entre todos los miembros de la clase. Indagaremos también en la cuestión de la influencia sobre el aprendizaje del color y de la decoración. Por último, se presta especial atención al sentimiento de identificación de los alumnos con cada tipo de espacio. Consideramos que la pregunta clave de esta investigación es cómo influye el aula, positiva o negativamente, en la enseñanza/aprendizaje de E/LE.

4.2. Investigación: método y análisis de los datos

Con el fin de obtener datos concretos y fiables, se han llevado a cabo dos clases de E/LE, una, en el aula tradicional y otra, en el aula moderna. Después de asistir a ambas, los alumnos han rellenado un cuestionario donde se evalúa la experiencia en cada clase.

Los datos obtenidos se han analizado de forma cualitativa en el programa *Excel*, donde se han sometido a la prueba de independencia *ji-cuadrado*. Esta prueba se realiza para comparar dos o más grupos de sujetos, en nuestro caso un grupo de alumnos del aula tradicional y otro del aula moderna, con respecto a una variable categórica (Pita Fernández y Pértega Díaz, 2002, en línea). Las variables que medimos en nuestra investigación son: ambiente, mobiliario, versatilidad, identificación, estímulo exterior (color y decoración), distracción y atención, incomodidad, satisfacción y posibilidad para la comunicación.

Los resultados se presentan, en la mayoría de los casos, con tablas de doble entrada (que reciben el nombre de *tablas de contingencia*). La situación más simple de comparación entre dos variables cualitativas es aquella en la que ambas tienen solo dos posibles opciones de respuesta (Pita Fernández y Pértega Díaz, 2002, en línea). No obstante, en el presente estudio siempre se presentan cinco posibles opciones de respuesta, ya que queríamos obtener la evaluación de los atributos en una escala de cinco posibilidades⁴. Por lo tanto, con este estudio averiguamos si las variables dentro del *conjunto básico* están relacionadas. Un ejemplo lo constituiría la observación conjunta de las variables *edad de los alumnos* y resultados *de los exámenes*.

Presentamos los datos en las tablas llamadas *tablas de contingencia* o *tablas de clasificación cruzada*. Para cada pregunta de investigación proponemos la hipótesis nula (H_0) donde suponemos la independencia entre dos variables (por ejemplo, *La edad y el resultado del examen son independientes*), y otra, la hipótesis alternativa (H_A) donde suponemos que hay una dependencia entre los variables (por ejemplo, *Los alumnos mayores consiguen mejores resultados en examen*). A partir de la prueba de independencia *ji-cuadrado* rechazamos la hipótesis nula y afirmamos la hipótesis alternativa, o al revés (Kožuh, 2011: 186-187).

A su vez, también presentamos las fotos que demuestran cómo hemos desarrollado la clase y qué tipo de ejercicios hemos realizado con su descripción. En el anexo (Anexo 1) se

⁴1-En absoluto no estoy de acuerdo, 2-no estoy de acuerdo, 3- ni estoy de acuerdo ni en contra, 4- estoy de acuerdo, 5- estoy completamente de acuerdo.

encuentra la secuencia didáctica correspondiente. Existe solo una secuencia didáctica, ya que preparamos para las dos clases las mismas actividades.

Para mostrar el grado de acuerdo, los alumnos han escogido en su cuestionario una opción (de 1 a 5) para cada una de las afirmaciones acerca del espacio, clasificación que se repite para cada una de las 17 preguntas. Para poder calcular algunos de los parámetros englobamos también hasta 3 preguntas.

Por otra parte, con el fin de averiguar qué opinan los profesores sobre el espacio en las clases de E/LE repartimos otro cuestionario muy parecido entre 10 profesores de E/LE de dos diferentes nacionalidades. El cuestionario está compuesto de preguntas cerradas, abiertas y de 15 frases que los profesores tienen que evaluar de 1-5 según su acuerdo. Presentaremos con gráficos los resultados más interesantes y útiles para nuestra investigación. Tanto las muestras del cuestionario para los alumnos (Anexo 3) y del cuestionario para los profesores (Anexo 2), como los cuestionarios rellenos de alumnos (Anexo 7, CD) y profesores (Anexo 6, CD) se encuentran en el anexo.

4.3. El perfil de los informantes

a) Grupo de alumnos

En la investigación han participado 23 alumnos de español del gimnasio *Prva Gimnazija Maribor*. Es uno de los cinco gimnasios que ofertan educación pre-universitaria en la segunda ciudad más grande de Eslovenia, Maribor.

En la investigación dividimos los alumnos de cuarto año (con un nivel B1 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*) en dos grupos: 13 alumnos para la clase tradicional y 10 alumnos para la clase moderna. Después de la realización de las clases se han recogido 23 cuestionarios y 10 trabajos de expresión escrita. Los estudiantes que participaron en la investigación, habían cursado 4 años de español en sus estudios de educación secundaria (pre-universitaria), con 3 horas de español como lengua extranjera a la semana cada curso. Había dos alumnos que cursaron español ya en quinto año y un alumno que lo cursó en sexto.

Un dato importante es que los alumnos de este gimnasio tienen que aprobar 5 exámenes finales llamados *matura* para poder terminar este nivel de educación y acceder a la universidad. Los alumnos de nuestra investigación han escogido español como uno de los exámenes de *matura*, con lo cual han tenido 2 horas de español a la semana adicionales en el último año.

Por tanto, en el último año de escuela se diferencian 7 clases. De estas, dos clases (con un total de 32 alumnos) estudian español como lengua extranjera. Además de estas, se forma otra clase aparte que refuerza los contenidos con 2 horas adicionales de español a la semana para preparación del examen *matura*. Nosotros tuvimos clase con 23 de ellos.

Con la ayuda del cuestionario hemos obtenido diferentes datos sobre los informantes que presentamos a continuación. Sus edades están comprendidas entre 18 y 20 años y la mayoría son de sexo femenino, solo hay 6 informantes de sexo masculino. Hay 22 informantes eslovenos y 1 serbio.

Sexo	f	f%
Mujer	17	74,0
Hombre	6	26,0
Suma	23	100,0

Tabla 1: Número de mujeres y hombres y su porcentaje (Gráfico 1, Anexo 4, CD)

Año de nacimiento	f	f%
1993	2	9,0
1994	20	87,0
1995	1	4,0
Suma	23	100,0

Tabla 2: El año de nacimiento y su porcentaje (Gráfico 2, Anexo 4, CD)

Nacionalidad	f	f%
Esloveno	22	96,0
Serbio	1	4,0
Suma	23	100,0

Tabla 3: La nacionalidad y su porcentaje (Gráfico 3, Anexo 4, CD)

Se considera que los estudiantes terminan el cuarto año con un nivel B1, pero no siempre se llega a completar el nivel. No obstante, los grupos se forman con niveles homogéneos.

Los manuales y materiales son muy diversos, aunque es habitual la adopción del enfoque comunicativo. El manual más presente en las aulas es *En acción*, pero este se complementa con otros materiales dirigidos a la enseñanza de la gramática, como *Gramática básica de la enseñanza de español*.

b) Grupo de profesores

La muestra recogida se corresponde a 10 profesores de español como lengua extranjera. Los profesores son de dos países diferentes, 80% de Eslovenia y 20% de España.

Nacionalidad	f	f%
Esloveno	8	80,0
Español	2	20,0
Suma	10	100,0

Tabla 4: Nacionalidad de los profesores y su porcentaje (Gráfico 4, Anexo 4, CD)

Edad	f	f%
20-30	6	60,0
30-40	2	20,0
40-50	2	20,0
Suma	10	100,0

Tabla 5: Edad de los profesores y su porcentaje (Gráfico 5, Anexo 4, CD)

También difieren en tipo del centro en el que trabajan (gráfico 6, Anexo 4, CD), en años de experiencia (gráfico 7, Anexo 4, CD), lengua materna (gráfico 8, Anexo 4, CD) y edad de los alumnos que enseñan (gráfico 9, Anexo 4, CD).

Entonces, hay un 70% de los profesores que trabaja en escuelas de idiomas, un 20% que trabaja en la enseñanza reglada y un 10% que da clases particulares. Hay un 10% que tiene entre 7 y 10 años de experiencia y un 10% que tiene más de 20 años de experiencia en la enseñanza de E/LE. Un 80% de nuestros informantes hablan esloveno y un 20% español. La mayoría da clases (60%) a alumnos que tienen más de 18 años. Para entender estas distinciones, conviene saber que los eslovenos empiezan la universidad a los 19, pero se demoran más de 5 años en terminar los estudios por los beneficios que les trae el sistema educativo esloveno.

4.4. Descripción del espacio

En este apartado vamos a hacer una descripción de las actividades que realizamos en las dos clases de español, tanto en la clase moderna como en la clase tradicional. Consideramos fundamental que se realiza la misma secuencia didáctica de actividades en las dos aulas: la única diferencia es que en la clase moderna se cambian las posiciones del mobiliario y se posibilita el acceso a internet.

La clase en el aula tradicional fue realizada en el *Prva gimnazija Maribor*, mientras que la clase en el aula moderna en la Facultad de Enfermería de la Universidad de Maribor. Debido al funcionamiento administrativo del gimnasio *Prva gimnazija Maribor* no ha podido acceder al aula ninguna persona que no formara parte del personal docente, por lo que no se pudo contar con un profesional que se encargara de la fotografía. Es decir, no estaba admitido entrar a la clase sin aviso previo al director de la escuela (de ahí que, en las fotos que representan el aula tradicional, no aparezca el profesor, ya que estaba realizándolas el mismo). En cambio, en la clase moderna sí era posible la admisión de público a la clase. Puesto que no se trataba este de un espacio regulado por las mismas normas, podía haber otras personas en el aula y se pudieron sacar las fotos también del profesor. Llevando a cabo la prueba en el aula moderna, algunos profesores de la facultad entraban para observar cómo utilizar el nuevo mobiliario de la clase. Nos resulta llamativo que haya muchos centros provistos de mobiliario moderno al que no se saca partido.

A continuación presentamos 6 diferentes posiciones del aula moderna y 1 del aula tradicional, realizando 5 actividades con sus sub-actividades. Para cada actividad describimos el tiempo necesario, las funciones del profesor y los alumnos, así como la agrupación y destrezas (Anexo 1). Para cada una de las posiciones añadimos las fotos donde se ve la diferencia entre el aula moderna y la tradicional y describimos las posibles ventajas y desventajas.

En este lugar, también queremos subrayar que durante una hora y 10 minutos de clase se explotaron numerosas posiciones. Lo hicimos con el fin de averiguar cómo se sentían los alumnos realizando las actividades en diferentes circunstancias. Consideramos, no obstante, que una clase debe adaptarse a las necesidades de sus integrantes, por lo que el número de posiciones siempre dependerá de muchas circunstancias. Menos posiciones también pueden ser suficientes. En este lugar también queremos destacar algunas dificultades que pueden tener los profesores al realizar actividades utilizando este tipo de mobiliario flexible. Los cambios continuos en el espacio del aula requieren su tiempo, cuentan con otras personas para hacerlo, también se necesita la colaboración del equipo directivo y demás profesores. En un aula de 30 alumnos adolescentes puede que sea imposible la realización de un trabajo tan flexible. Por otra parte, tenemos que saber que el ruido producido por el cambio del mobiliario también puede influir al trabajo de los alumnos en la clase. No porque el cambio de mobiliario sea necesariamente ruidoso, sino porque los alumnos puedan ponerse a hablar mientras hagan los cambios. Considerando que cada profesor necesita su propia posición de la clase, se tienen que establecer las reglas respecto a cómo debe dejarse la clase al concluir.

Pensamos que según los posibles inconvenientes de esta forma de trabajar no deberíamos perder de vista que la propuesta sería ideal para menos de 20 estudiantes, altamente motivados para aprender español y, a la vez, disciplinados.

4.4.1. Posición del aula 1

Actividad 0



Foto 1: Clase moderna con los alumnos sentados en las sillas (izquierda) y clase tradicional con las sillas y mesas (derecha).

En la clase moderna las principales ventajas son que los alumnos tienen el contacto directo con el profesor, ya que entre ellos no hay mesas. El profesor sí tiene una mesa pero esta es pequeña y se encuentra al lado de la pizarra, lo que en ningún caso lo separa de los alumnos. Cada uno de los alumnos también tienen su espacio personal. El hecho de que los alumnos no tienen mesa podría presentar alguna desventaja, pero solo en el caso muy especial de que quisieran apuntar todo lo que diga el profesor. También se puede considerar que el profesor se siente cómodo porque puede moverse sin problema y puede conseguir el contacto visual con todos.

En la clase tradicional, por otra parte, los alumnos tienen la mesa para hacer apuntes y en esta clase concreta existe más libertad de escoger asiento porque el aula cuenta con más de 30 sillas.

4.4.2. Posición del aula 2

Actividad 1



Foto 2: Los alumnos en el círculo realizando la actividad con la pelota (izquierda) y los alumnos pensando en las posibles preguntas antes de levantarse en su sitio (derecha).

Las principales ventajas de la clase moderna en este caso son que la comunicación es más directa, que se facilita la realización de la actividad porque no hay ninguna barrera física. También se observa que todos los alumnos forman parte de un grupo y pueden posicionarse en el sitio que ellos solos elijan. Los alumnos al principio de esta actividad tuvieron tiempo para preparar las posibles preguntas y ahora tienen que ponerlas en práctica, con lo cual practican la expresión oral de forma espontánea.

Por otra parte, en la clase tradicional, los alumnos se levantan en su sitio dentro de la fila. Entonces, la realización del ejercicio se dificulta, ya que se pierde con más facilidad la pelota que se la tienen que tirar entre sí y porque los alumnos no se ven bien. En conclusión, las mesas y sillas que separan a los alumnos impiden la realización óptima del ejercicio. Pero sí tienen la ventaja de poder mirar las preguntas preparadas.

4.4.3. Posición del aula 3

Actividad 2.2.a



Foto 3: La división en dos grupos y explicación de las reglas. La clase moderna con una pared móvil (las primeras dos fotos de la izquierda) y la clase tradicional (la primera foto de la derecha).

Actividad 2.2.b



Foto 4: Realizando el dictado de correr⁵ en aula moderna, donde los alumnos están separados con una pared móvil (izquierda) y el aula tradicional, donde los divide un pasillo (derecha).

⁵ La actividad está descrita en la secuencia didáctica en el Anexo 1.

Actividad 2.2.c



Foto 5: Los alumnos realizando la actividad 2 donde tienen que relacionar las expresiones con el texto. Aula moderna (izquierda) y aula tradicional (derecha).

Para las actividades en grupo vemos ventajas en el aula moderna. Primero, los alumnos no se obstaculizan entre sí. Dentro del grupo pueden posicionarse como ellos quieran, lo que sirve a la individualización del proceso de aprendizaje; también pueden trabajar pensando en el objetivo sin poner énfasis en lo que hace el otro grupo.

Por otra parte, en la clase tradicional el profesor puede tener más control en lo que pasa en cada uno de los grupos. En este caso no había problemas porque solo trabajaron dos grupos, pero hay que tener en cuenta que con más alumnos hay que establecer unas reglas muy claras para que los alumnos no se pierdan realizando el ejercicio.

4.4.4. Posición del aula 4

Actividad 3.b



Foto 6: Los alumnos trabajan en parejas, preparando el diálogo. En la clase moderna están divididos (las primeras dos fotos de la izquierda) y en la clase tradicional siguen en la misma posición (la primera foto de la derecha).

Estamos observando que los alumnos en la clase tradicional no tienen tanta facilidad de adaptarse físicamente a las actividades, es decir, los alumnos no cambian su posición realizando diferentes ejercicios. En esta actividad que se realizó en parejas, hay que afirmar que en el aula moderna tenían su propio espacio, por lo tanto no se molestaron entre sí y podían estar atentos a la realización del ejercicio en todo momento. Por otra parte, esta posición puede fomentar la distracción y la pérdida de tiempo si las parejas empiezan a charlar aprovechándose de la autonomía que el espacio les da. La actividad tiene que ser muy bien planeada y el profesor necesita tener confianza en sus alumnos para dejarles hacer este tipo de ejercicio.

En la clase tradicional, en cambio, las parejas podían entorpecerse pero a la vez podían ayudarse.

4.4.5. Posición del aula 5

Actividad 3.c



Foto 7: Presentación del diálogo. En la clase moderna los alumnos están sentados en la posición U (las primeras dos fotos de la izquierda) y en la clase moderna como siempre hasta ahora, en las filas (las primeras dos fotos de la derecha).

La ventaja en este caso es que los alumnos de la clase moderna tenían contacto directo con los que presentaron el diálogo, lo que facilitó la atención al ejercicio. Los alumnos que presentaban el diálogo han tenido suficiente espacio para hacerlo y no se sentían incómodos.

Consideramos que los alumnos en la clase tradicional no prestaron tanta atención a lo que pasaba en la zona de la pizarra porque la posición del aula no les guiaba a enfocarse y prestar atención en un punto concreto de la clase.

4.4.6. Posición del aula 6

Post-actividad: rellenar los cuestionarios



Foto 8: Los alumnos rellenan el cuestionario de forma individual. Aula moderna (izquierda) y aula tradicional (derecha).

Las ventajas del aula moderna son que los alumnos pueden concentrarse más en lo que hacen y los demás no pueden influir tanto en su opinión. En el aula moderna los alumnos tienen su propio sitio, lo que influye en su independencia.

4.5. Resultados e interpretación

4.5.1. Los alumnos

Pregunta de investigación 1: ¿Existe relación entre el tipo del aula con el ambiente?

- ⇒ H_0 : El tipo de aula no influye en la percepción sobre el ambiente.
- ⇒ H_A : Los estudiantes que participaron en la clase en aula moderna valoran mejor el ambiente (luz, sonoridad).

GRADO DE ACUERDO	1 ⁶		2		3		4		5		Suma	
	F	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Tradicional	0	0,00	1,5	11,5	5,5	42,3	4,5	34,6	1,5	11,5	13	100
Moderna	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	30,0	7	70,0	10	100
Suma	0	0,00	1,5	6,5	5,5	23,9	7,4	32,6	8,5	37,0	23	100

Tabla 6: Relación entre el tipo de aula y percepción sobre el ambiente.

Para comprobar esta hipótesis hemos unido la pregunta 1 y 2 del cuestionario (la cantidad y calidad de la luz natural y la acústica del aula).

Hicimos la prueba ji-cuadrado de independencia⁷, obteniendo un valor estadístico de $\chi^2 = 10,65 > \chi^2$ ($\alpha=0,05$; $g=4$)=9,49. El valor de χ^2 es estadísticamente significativo, lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula⁸. Por lo tanto, podemos afirmar con un nivel de significancia de 95% que existe una relación de dependencia entre el tipo de aula y el ambiente.

⁶ Los números corresponden al grado de acuerdo (5- completamente de acuerdo, 4- de acuerdo, etc.)

⁷ El procedimiento de la prueba está explicado en el capítulo 4.2. *Investigación: método y análisis de los datos.*

⁸ Tanto el concepto de la hipótesis nula como de la hipótesis alternativa también están explicados en el capítulo 4.2. *Investigación: método y análisis de datos.*

El aula moderna influye en la mejor percepción del ambiente, es decir, los alumnos que tuvieron la clase en el aula moderna opinan que la acústica del aula y la calidad y cantidad de la luz eran mejores que en el aula tradicional.

Si observamos la tabla 6, vemos que hay un 70% de los alumnos en el aula moderna que está totalmente de acuerdo y un 30% que está de acuerdo con que había suficiente luz natural, que la luz ha sido de calidad y que se ha escuchado bien a los que hablaban. En el aula tradicional, en cambio, está completamente de acuerdo con ello solo un 11,5% y de acuerdo 34,6%.

A pesar de que el aula tradicional parecía bastante acogedora y los alumnos estaban sentados cerca, no hemos conseguido encontrar un resultado más igualado. Según comenta el Design Council (2005: 16), es muy importante para el aula que, en primer lugar, cumpla con los requisitos primarios como la luz, acústica, temperatura y la calidad de aire. Sabiendo que estas pueden tener influencias muy importantes para la enseñanza, se debería hacer en el aula tradicional algún refuerzo entre otros factores para llegar a conseguir los mismos objetivos. Por otra parte, no se puede perder de vista que hay alumnos que nunca han visto un aula moderna y han obtenido los mejores resultados en todos los exámenes por influencia de otros factores de aprendizaje eficaz.

Puede ser que en el aula moderna se prestara más atención porque constituía una novedad para los alumnos, y debido a esto, escuchaban con más atención. Al mismo tiempo somos conscientes de que cada novedad después de un tiempo acaba envejeciendo.

Pregunta de investigación 2: ¿Qué relación tiene el tipo de aula con la comodidad del alumno y la adaptación del mobiliario a las actividades?

- ⇒ H_0 : El tipo de aula no influye en la comodidad y la adaptación del mobiliario.
- ⇒ H_A : Los alumnos que obtuvieron clase en el aula moderna se sienten cómodos, tanto por el mobiliario como por su adaptación del mismo a las actividades.

GRADO DE ACUERDO	1		2		3		4		5		Suma	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
AULA Tradicional	6	46,2	6	46,2	1	7,7	0	0,0	0	0,0	13	100
AULA Moderna	0	0,0	0	0,0	0,0	0	2,5	25,0	7,5	75,0	10	100
Suma	6	26,1	6	26,1	1	4,3	2,5	10,9	7,5	32,6	23	100

Tabla 7: Relación entre el tipo del aula y evaluación de mobiliario.

Para comprobar esta hipótesis englobamos dos preguntas, esta vez la pregunta 4 y 5 (la comodidad de las mesas y sillas y su adaptación a las actividades).

Al llevar a cabo la prueba ji-cuadrado de independencia se arroja un resultado de $\chi^2=23 > \chi^2$ ($\alpha=0,05$; $g=4$)=9,49 lo que nos lleva a pensar que el valor de χ^2 es estadísticamente significativo. Podemos negar la hipótesis de independencia y afirmar con un nivel de significancia de 95% la hipótesis alternativa. Mostramos que sí hay relación entre el tipo de aula y evaluación del mobiliario. El aula moderna influye a mejor evaluación del mobiliario (sillas, mesas) y se muestra también que el mobiliario en el aula moderna puede adaptarse a los diferentes tipos de ejercicios mientras que en el aula tradicional no.

En la tabla 7 observamos que hay un 75% de los alumnos que está totalmente de acuerdo y un 25% de acuerdo con que las mesas y sillas en la clase moderna son atractivas y cómodas y que pueden adaptarse a la realización de diferentes tipos de actividades. Por otra parte, la mayoría de los alumnos que ha recibido clase en el aula tradicional piensa lo contrario. Un 72,4% dice que las sillas no les resultan ni cómodas ni atractivas. Tampoco opinan que se adapten a los ejercicios.

Con esta pregunta, en primer lugar quisimos ver si los alumnos son conscientes de la posición de las mesas en la clase. Y con su respuesta podemos confirmar que lo son, ya que los alumnos sienten que podrían hacer los ejercicios en otra posición del mobiliario. Concluimos que no solo el profesor, sino también el alumno, notan que la clase de español podría haber tenido actividades más dinámicas y más divertidas, pero que el espacio no lo permite.

En el segundo lugar, queríamos saber si los alumnos siguen considerando atractivas las mesas y sillas en el aula tradicional, y no nos sorprendió que no fuera así. Design Council (2005: 3) comenta que ningún diseño podrá permanecer para siempre, puesto que la

enseñanza es algo que durante la historia siempre iba cambiando y que el diseño de espacio que proponemos en este trabajo tampoco será eterno. En estas alturas queremos añadir que somos conscientes de que también la propuesta del mobiliario adecuado y espacio óptimo para la enseñanza de español como lengua extranjera está en proceso de cambio.

Pregunta de investigación 3: ¿Qué relación tiene el tipo de aula con la flexibilidad del espacio?

⇒ H₀: El tipo de clase no influye a la flexibilidad.

⇒ H_A: Los alumnos que tuvieron la clase en el aula moderna valoran flexible el espacio.

GRADO DE ACUERDO	1		2		3		4		5		Suma	
	f	f%	f	f%	F	f%	f	f%	f	f%	f	f%
AULA Tradicional	1	7,7	2,33	17,9	6	46,2	2,66	20,5	1	7,7	13	100
Moderna	0	0,0	0,33	3	1,33	13	1,66	16,7	6,66	66,7	10	100
Suma	1	4,3	2,66	11,6	7,33	31,9	4,33	18,8	7,66	33,3	23	100

Tabla 8: Relación entre el tipo de aula y la flexibilidad.

Para comprobar esta hipótesis también englobamos varias preguntas, la pregunta 6, 7 y 9 (suficiente espacio para la realización de las tareas, ver bien a todos los que hablaban, conexión al exterior).

Al hacer la prueba ji-cuadrado de independencia obtuvimos el valor estadístico de $\chi^2=9,66 > \chi^2$ ($\alpha=0,05$; $g=4$)=9,49, lo que nos lleva a pensar que el valor de χ^2 es estadísticamente significativo. Por lo tanto negamos la hipótesis nula y mostramos con un nivel de significancia de 95% que hay relación entre el tipo de aula y la flexibilidad.

Hay un 66,7% de los alumnos en la tabla 8 que está totalmente de acuerdo y un 15,7% de acuerdo con que el aula moderna tiene suficiente espacio para la realización de tareas, que se ve bien a los que hablan en todo momento, y que se tiene en cuenta la conexión al exterior. En el aula tradicional, en cambio, solo un 28,2% de los alumnos opina lo mismo. Es decir, la opinión de los alumnos nos muestra que en el aula tradicional no hay suficiente espacio personal, no se ve en todo momento al que habla y no hay conexión al exterior. Observando

las fotos de la clase tradicional se puede ver que la posición de las mesas es tradicional, en filas, los alumnos están sentados en su sitio la mayoría del tiempo y como se trata de un edificio antiguo, aunque haya ventanas, siempre hay que acercarse para poder ver al exterior debido a la altura en la que se encuentran.

Según comenta Bregar Golobič (2012: 85), la cuestión del espacio está todavía poco desarrollada y menos en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera. Nosotros, como profesores, no podemos tener influencia en cómo será el aula donde nos tocará enseñar. Design Council (2005: 7) subraya que se ha de tener en cuenta diferentes disposiciones del aula, ya que sirven a diferentes fines y así conocer las posibles opciones. Destacamos de nuevo el hecho de que, después de recibir clases en el aula moderna cuatro años, probablemente no podríamos obtener los mismos resultados.

Pregunta de investigación 4: ¿Existe relación entre el tipo de aula y la identificación con ella?

- ⇒ H₀: El tipo del aula no influye en la identificación con ella.
- ⇒ H_A: Los alumnos que tuvieron la clase en el aula moderna opinan que se pueden identificar con ella.

GRADO DE ACUERDO	1		2		3		4		5		Suma	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Tradicional	0,5	3,8	2	15,4	7	53,8	2	15,4	1,5	11,5	13	100
Moderna	0	0,0	0,5	5	2	20	2,5	25,0	5	50,0	10	100
Suma	0,5	2,2	2,5	10,9	9	39,1	4,5	19,6	6,5	28,3	23	100

Tabla 9: La relación entre el tipo de aula y la identificación con ella.

Con el fin de comprobar esta hipótesis englobamos 2 preguntas, la pregunta 3 y 8 (identificación con el aula y suficiente espacio personal).

Hicimos la prueba ji-cuadrado de independencia, obteniendo un valor estadístico de $\chi^2=5,82 < \chi^2(\alpha=0,05; g=4)=9,49$. El valor de χ^2 no es estadísticamente significativo, lo que nos

lleva a aceptar la hipótesis nula. Esto significa que sobre la conexión entre la identificación y el tipo de aula no podemos decir nada. Como observamos en la tabla 9, solo la mitad (50%) de los alumnos en la clase moderna siente que puede identificarse con el aula. Pero el resultado que sorprende aún más es que los alumnos tampoco se pueden identificar con el aula tradicional. Solo hay un 11,5% de los alumnos que está totalmente de acuerdo con que puede identificarse con la clase tradicional. Incluso, hay un 3,8% de los alumnos que no pueden identificarse con ella. En cambio, en la clase moderna nadie opina así.

Una de las posibles explicaciones para este resultado es que los alumnos en el *Prva gimnazija Maribor* para cada asignatura cambian de aula. Sin embargo, cada grupo del curso correspondiente tiene asignada un aula donde se ventilan los asuntos organizativos semanales (entrega de las justificaciones de faltas, designación de los que borran la pizarra, críticas y propuestas de mejora, etc.). Teniendo en cuenta esta información, los alumnos no se han podido identificar con el aula tradicional, ya que la clase asignada para este grupo es otra.

Y, por otra parte, también es cierto que la experiencia que tuvieron los alumnos en la clase moderna ha sido única y no cabe la menor duda de que después de 1 hora y 10 minutos de clase todavía no se han podido identificar con ella.

En este lugar nos basamos otra vez en las investigaciones que se realizaron en Estados Unidos e Inglaterra (Design Council, 2005: 7), donde se observa que el sentimiento de propiedad y relación con el espacio son elementos que se desarrollan y pueden tener influencia a la motivación y con esto al resultado final del proceso de enseñanza/aprendizaje. Podemos concluir que en el aula moderna este sentimiento no pudo desarrollarse después de una clase y en el aula tradicional tampoco porque la clase no pertenecía a los alumnos.

Pregunta de investigación 5: ¿Influyen los colores y la decoración del aula positivamente en la experiencia de aprendizaje?

- ⇒ H_0 : El estímulo exterior no influye en la experiencia con aprendizaje.
- ⇒ H_A : El estímulo exterior en el aula moderna provoca la experiencia positiva de aprendizaje.

GRADO DE ACUERDO	1		2		3		4		5		Suma	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Tradicional	1	7,7	8	61,5	3	23,1	1	7,7	0	0,0	13	100
Moderna	0	0,0	0	0,0	3	30,0	5	50,0	2	20,0	10	100
Suma	1	4,3	8	34,8	6	26,1	6	26,1	2	8,7	23	100

Tabla 10: Relación entre el estímulo exterior y la experiencia de aprendizaje.

Para comprobar esta hipótesis hemos analizado la pregunta 10 que corresponde a la influencia del color y la decoración a la experiencia del aprendizaje.

Al llevar a cabo la prueba ji-cuadrado de independencia se ha obtenido el valor estadístico de $\chi^2=13,5 > \chi^2 (\alpha=0,05; g=4)=9,49$. Como el valor χ^2 es estadísticamente significativo negamos la hipótesis nula y con un nivel de significancia de 95% aceptamos la hipótesis alternativa. Podemos afirmar que existe la relación entre el color y la decoración en el aula moderna y la experiencia positiva de aprendizaje. Es decir, los alumnos en el aula moderna están con un 70% de acuerdo con que el color del aula moderna influye en su experiencia del aprendizaje. En cambio, hay solo un 7,7% de los alumnos que opinan lo mismo sobre el aula tradicional. Más bien, con un 68,2% no están de acuerdo con que la decoración del aula influye a su aprendizaje.

Hemos tratado de encontrar la razón para este pensamiento en el aula tradicional. Los alumnos están pasando ya el cuarto año en este gimnasio y no han perdido la conciencia crítica del espacio que los rodea. Además, la investigación de Cencič y Pergar Kuščer (2012: 122) muestra que hay también alumnos que conciben el aula y la escuela como espacio de refugio y protección y no tanto como el lugar para la creatividad. Normalmente esto ocurre cuando los profesores no ponen ningún énfasis en el espacio y no lo presentan y toman en cuenta como un factor que podría despertar interés. Tal vez el profesor debería destacar el espacio como un factor y hablar de él con los alumnos.

Pregunta de investigación 6: ¿En qué aula se distraen con más facilidad los alumnos?

GRADO DE ACUERDO	1		2		3		4		5		Suma	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Tradicional	1	7,7	1	7,7	7	53,8	3	23,1	1	7,7	13	100
Moderna	0	0,0	0	0,0	1	10	7	70,0	2	20,0	10	100
Suma	1	4,3	1	4,3	8	34,8	10	43,5	3	13,0	23	100

Tabla 11: Relación entre el tipo de aula y la distracción.

Esta pregunta resultó problemática a la hora de análisis porque dentro del cuestionario no se expresó, como el resto, como afirmación, sino como negación. En el cuestionario, por tanto, la frase que se corresponde al número 1 es ‘no me he distraído nunca’ en vez de ‘me he distraído’. Esto provoca una interpretación contraria. En total, obtenemos el valor de χ^2 que no es estadísticamente significativo, pero significa que los alumnos sí se han distraído más en un aula que en otra.

Hicimos la prueba ji-cuadrado de independencia y llegamos al valor estadístico de $\chi^2=8,18 < \chi^2 (\alpha=0,05; g=4)=9,49$.

Vamos a poner más énfasis en la siguiente pregunta, porque consideramos que los factores de distracción y atención podríamos haber unido en la misma categoría.

Pregunta de investigación 7: ¿Existe relación entre el tipo de aula y la atención?

⇒ H_0 : El tipo de aula no influye en la atención de los estudiantes.

⇒ H_A : Los estudiantes que tuvieron la clase en el aula moderna se consideran estar atentos.

GRADO DE ACUERDO	1		2		3		4		5		Suma	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Tradicional	0	0,0	2	15,4	7	53,8	4	30,8	0	0,0	13	100
Moderna	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	50,0	5	50,0	10	100

Suma	0	0,0	2	8,7	7	30,4	9	39,1	5	21,7	23	100
-------------	---	-----	---	-----	---	------	---	------	---	------	-----------	------------

Tabla 12: Relación entre el tipo de aula y la atención.

Hemos analizado la pregunta 12 para poder comprobar esta hipótesis. La pregunta en el cuestionario trata la atención durante la clase.

Llevando a cabo la prueba ji-cuadrado de independencia conseguimos el valor estadístico de $\chi^2=13,95 > \chi^2 (\alpha=0,05; g=4)=9,49$. El valor de χ^2 es estadísticamente significativo, lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, podemos afirmar con un nivel de significancia de 95% que existe una relación de dependencia entre el tipo de aula y la atención. Es decir, los estudiantes en el aula moderna prestan más atención a lo que está sucediendo en la clase que los del aula tradicional.

En la tabla 12 hay un 50% de los alumnos del aula moderna que está totalmente de acuerdo y otro 50% que está de acuerdo con que estaba atenta en todo momento de la clase. Y, por otra parte, un 53,8% de los alumnos del aula tradicional que no sabe ni si estaba atenta ni si no lo estaba. Pero había un 30% de los alumnos de la clase tradicional atenta.

Podemos considerar que los alumnos prestan más atención en el aula moderna porque se ha trabajado con pizarra interactiva, se han movido mucho y se han concentrado totalmente en las dinámicas, por lo que no han podido prestar atención a otras cosas. Por ello, se nos ocurre que los profesores del *Prva gimnazija* de Maribor (y de muchos otros centros donde sigue enseñándose en un aula tradicional) podrían utilizar la pizarra digital para motivar y traer más frescura a la enseñanza. Pero los alumnos comentan que a pesar de la presencia de pizarras interactivas, los profesores siguen utilizando las pizarras antiguas porque no las han quitado de las clases. Es una pena que las escuelas tengan la tecnología para hacer las clases más dinámicas y más elaboradas y no lo hagan.

Como hablábamos en la parte teórica, Delany (2011: 5) observa que el espacio tiene esta posibilidad de provocar intereses, coraje y curiosidad. Con nuestra clase queríamos conseguir precisamente esto. Después de una clase en el aula moderna se mostró que los alumnos en la gran mayoría opinaban que prestaban atención e, incluso, las respuestas no variaban mucho. El espacio de E/LE entonces tiene potencial de sacar más provecho de este factor tan fundamental como es el espacio.

Pregunta de investigación 8: ¿Los alumnos sienten en algún aula más incomodidad que en otro?

⇒ H₀: El tipo de aula y la comodidad no están relacionados.

⇒ H₁: Los alumnos que obtuvieron la clase en el aula moderna se sintieron más cómodos.

GRADO DE ACUERDO	1		2		3		4		5		Suma	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Tradicional	0	0,0	2	15,4	7	53,8	4	30,8	0	0,0	13	100
Moderna	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	50,0	5	50,0	10	100
Suma	0	0,0	2	8,7	7	30,4	9	39,1	5	21,7	23	100

Tabla 13: Relación entre el tipo de aula y la incomodidad

Para comprobar esta hipótesis hemos analizado la pregunta 13 del cuestionario que pregunta por la incomodidad en algún momento.

Hicimos la prueba ji-cuadrado de independencia, obteniendo un valor estadístico de $\chi^2=13,95 > \chi^2 (\alpha=0,05; g=4)=9,49$. El valor de χ^2 es estadísticamente significativo, lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, podemos afirmar con un nivel de significancia de 95% la hipótesis alternativa. Existe una relación de dependencia entre el tipo de aula y la incomodidad.

También podríamos relacionar esta hipótesis con la segunda hipótesis cuando preguntábamos sobre la comodidad de las sillas. En este caso, la pregunta ha sido más general pero se obtuvieron resultados muy parecidos. Todos los alumnos, es decir el 100%, se sienten cómodos en el aula moderna. Mientras que solo hay un 30,8% de los alumnos del aula tradicional que sienten lo mismo.

Los alumnos en el aula moderna probablemente sintieron más comodidad donde, en cada actividad, tenían su propia tranquilidad y posibilidad de concentrarse en los objetivos establecidos. Sabiendo que los alumnos hicieron los mismos ejercicios tanto en el aula tradicional como en el aula moderna trae conclusiones claras. Tener que moverse por la clase, trabajar en pareja, escuchar a los que hablan en todo momento, resulta más fácil en el aula que está adaptada para ello.

Es cierto también lo que comenta Sudec (2012: 142). El proceso de la enseñanza/aprendizaje y, con ello, el proceso de pensar, empieza con el punto de vista del profesor y sus capacidades para optimizar la enseñanza. Pero finalmente es el alumno el que acomete sus obligaciones y hace lo que se espera de él. La comodidad del alumno en este

sentido depende tanto del espacio como también de lo que aporta él mismo en el proceso de enseñanza.

Pregunta de investigación 9: ¿Existe relación entre el tipo de aula y satisfacción?

⇒ H_0 : El tipo de aula y el grado de satisfacción con el último ejercicio son independientes.

⇒ H_A : Los alumnos que hicieron la presentación en el aula moderna se sintieron satisfechos.

GRADO DE ACUERDO	1		2		3		4		5		Suma	
	f	f%	F	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Tradicional	0	0,0	1	7,7	5	38,5	4	30,8	3	23,1	13	100
Moderna	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	70,0	3	30,0	10	100
Suma	0	0,0	1	4,3	5	21,7	11	47,8	6	26,1	23	100

Tabla 14: Relación entre el tipo de aula y satisfacción

Hemos analizado la pregunta 14 para comprobar esta hipótesis alternativa. Con la pregunta hemos querido saber si el alumno se ha sentido bien al realizar el último ejercicio haciendo un diálogo en frente de la clase.

Hemos llevado a cabo la prueba ji-cuadrado de independencia, obteniendo un valor estadístico de $\chi^2=6,54 < \chi^2 (\alpha= 0,05; g=4)=9,49$. El valor de χ^2 no es estadísticamente significativo, lo que nos lleva a aceptar la hipótesis nula. Esto significa que sobre la conexión entre la satisfacción al realizar el último ejercicio y el tipo de aula no podemos decir nada. El tipo de aula no influye a mayor grado de satisfacción con la realización del último ejercicio.

Observamos en la tabla 14 que los alumnos en el aula moderna se han sentido bien en todos los casos, es decir, el 100% está de acuerdo que se ha sentido bien, mientras que en el aula tradicional notamos un cambio pequeño. Hay un 53,9% de los alumnos en el aula tradicional que se ha sentido bien realizando el último ejercicio y un 38,5% de los que no se ha sentido ni bien ni mal.

Podemos concluir que los alumnos están acostumbrados a su aula tradicional y no les ha resultado difícil venir a la pizarra y realizar un diálogo corto con su compañero. Por otra parte, sí nos llama la atención que en general el porcentaje de los alumnos que se sintieron bien en el aula moderna sea tan alto, ya que, todos los demás estaban en la posición U escuchando atentamente. Se notó que los alumnos ya han desarrollado la autoestima como también perdieron el miedo ante el error y no se sintieron incómodos al salir a la pizarra.

Creemos que, como comenta Bregar Golobič (2012: 83), hoy en día la característica principal de los estudiantes ya no es la pasividad. Los alumnos no se ponen siempre de acuerdo con todas las regulaciones y rutinas preparadas por el profesor. Por lo tanto, se sienten también más cómodos al hacer ejercicios donde tengan que tomar el papel principal. Al final es el enfoque comunicativo o el Posmétodo a través del que se los enseña, y así, claramente desarrollan cierto tipo de autonomía.

Pregunta de investigación 10: ¿En qué aula se presta más atención a los que hablan?

⇒ H_0 : El tipo de clase y atención prestada son independientes.

⇒ H_A : En el aula moderna se escucha siempre al que habla.

GRADO DE ACUERDO	1		2		3		4		5		Suma	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Tradicional	0	0,0	0	0,0	6	46,2	7	53,8	0	0,0	13	100
Moderna	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	100	10	100
Suma	0	0,0	0	0,0	6	26,1	7	30,4	10	43,5	23	100

Tabla 15: Relación entre el tipo de aula y atención prestada al que habla.

Con el fin de comprobar esta hipótesis alternativa hemos analizado la pregunta 15 del cuestionario que nos afirma si se ha escuchado siempre al que hablaba.

Al llevar a cabo la prueba ji-cuadrado de independencia se ha obtenido un resultado de $\chi^2 = 23 > \chi^2 (\alpha=0,05; g=4)=9,49$. El valor de χ^2 es estadísticamente significativo, lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, podemos afirmar con un nivel de significancia

de 95% que existe una relación de dependencia entre el tipo de aula y la atención que se presta al que habla.

Los alumnos en el aula moderna están completamente de acuerdo (100%) de que se les escucha siempre cuando hablan. Los alumnos del aula tradicional, en cambio, opinan en un 53,8% que se les escucha y, luego, un 46,2% de alumnos dice que ni se les escucha ni que no se les escucha.

Pensamos que se han obtenido estos resultados porque en el aula moderna los alumnos siempre prestaban atención a lo que pasaba en la clase, ya que cambiábamos la forma de los muebles en el espacio y tenían que saber qué hacer para llevar a cabo la tarea. Creemos que en todos los ejercicios los alumnos participaron óptimamente, menos en la penúltima actividad, donde se tenía que presentar el diálogo. En este caso, algunos alumnos en el aula tradicional hablaban mientras sus compañeros hacían las presentaciones. Y en el aula moderna todos escuchaban con atención.

Como comentan Cencič y Bahovec (2012: 12), si el profesor quiere desarrollar en el aula el aprendizaje activo, tiene que posibilitarlo. En nuestro caso el contenido impartido en las dos clases era igual. La pregunta es: ¿hasta qué punto nos podemos permitir cambios en el aula tradicional para conseguir los objetivos? Normalmente no lo hacemos, por no perder el tiempo, por las molestias que acarrea y tratamos de compensarlo con otras actividades. Al fin y al cabo tenemos que ajustarnos a la realidad.

Pregunta de investigación 11: ¿Influye el tipo de aula a la comunicación?

⇒ H_0 : El tipo de clase y la comunicación son independientes.

⇒ H_A : En el aula moderna había comunicación entre los profesores y compañeros.

GRADO DE ACUERDO	1		2		3		4		5		Suma	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
AULA Tradicional	0	0,0	0,5	3,8	3	23,1	5	38,5	0	34,6	13	100
Moderna	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	10,0	10	90	10	100
Suma	0	0,0	0,5	2,2	3	13,0	6	26,1	13,5	58,7	23	100

Tabla 16: Relación entre el tipo de aula y posibilidad para la comunicación.

Para confirmar esta hipótesis alternativa englobamos dos preguntas del cuestionario, pregunta 16 y 17 (he podido dialogar con el profesor, he podido conversar con el compañero).

Hicimos la prueba ji-cuadrado de independencia, obteniendo un valor estadístico de $\chi^2=7,4 < \chi^2$ ($\alpha= 0,05$; $g=4$)=9,49. El valor de χ^2 no es estadísticamente significativo, lo que nos lleva a aceptar la hipótesis nula. Esto significa que sobre la conexión entre la comunicación y el tipo de aula no podemos decir nada. Es decir, no hay diferencia significativa entre la comunicación en el aula moderna y en el aula tradicional porque los alumnos pueden comunicarse de la misma manera en las dos.

Hay un 90% de los alumnos que está totalmente de acuerdo y un 10% de acuerdo con que puede comunicarse en el aula moderna. En cambio, hay un 34,6% y un 38,5% de los alumnos en la clase tradicional que también está de acuerdo de que puede comunicarse con la profesora. Al final y al cabo era una persona que dirigió las dos clases y no solo depende del espacio si los alumnos pueden conversar con su profesora sino también de la propia profesora y su personalidad.

Según Delany (2011: 2), una clase se caracteriza por la actividad, comunicación y representación, por las aportaciones y colaboraciones, y por la participación guiada por parte del profesor. Durante todas estas hipótesis vimos que es también el profesor el que tiene que estar capacitado para llevar a cabo un proceso de enseñanza en la clase de E/LE. Según Design Council (2005: 6), la interacción de varios elementos son tan importantes como cada uno de los elementos.

4.5.2. Los profesores

En este apartado vamos a presentar brevemente los resultados que hemos obtenido con el análisis del cuestionario que entregamos a los profesores.

En la pregunta 2b del cuestionario se ha de elegir entre dos fotos, donde la primera presenta el aula tradicional y la segunda el aula moderna. El profesor tiene que señalar en qué aula sus alumnos participarían/conversarían más dentro del contexto de la clase. El gráfico 10 (Anexo 4, CD) nos muestra que todos los profesores (100%) preferirían aula moderna, es decir, la opción *ii*. No nos sorprende esta respuesta, ya que la media de la edad de los profesores es bastante baja y los profesores jóvenes normalmente tienden a ser más flexibles. OWP/P Architects et al. (2010: 18) comentan que a los empresarios siempre vamos a dar silla

más cómoda para que trabaje con más creatividad y productividad. Entonces, por qué no daríamos también al profesor un sitio profesional para trabajar.

En la pregunta 2c los profesores tenían que explicar por qué piensan que en aula moderna los alumnos participarían más. Cada profesor tenía que proponer como mínimo 2 razones por su elección, así que algunas de las respuestas se repetían. Aquí presentamos los resultados: el 60% de los profesores escogió el factor luminosidad. Con el mismo porcentaje estaban de acuerdo que es la posición de las mesas y su posible cambio el que hace participar/conversar más a los alumnos. En el segundo lugar, con un 40%, está el factor comodidad, lo que produce relajación y hace la situación del aprendizaje más cotidiana. Un 40% de los profesores destacó también el factor de aula moderna como aula más espaciosa. Con un 20% destacaron que se pueden utilizar recursos tecnológicos y con un 10% comentaron tres razones más (los alumnos en clase moderna se sienten parte del grupo, pueden verse entre sí y el profesor puede moverse entre los alumnos).

En la tercera pregunta los profesores tenían que afirmar o negar la siguiente frase: *«Hoy en día muchos profesores dan clase en aulas muy modernas, equipadas con sofisticadas herramientas tecnológicas, con las que, sin embargo, no saben bien qué hacer»*. Había un 60% de los profesores que estaban de acuerdo con la frase y otro 40% que no (grafico 11, Anexo 4, CD). Los profesores que estaban de acuerdo con la frase, escribieron las razones que podemos dividir en 2 categorías (cada informante otra vez pudo presentar varias respuestas). Hay un 40% de los profesores que destacan la falta de formación del profesorado para el uso de las nuevas tecnologías. Un 30%, en cambio, destaca el miedo como el factor de rechazo de nuevas aulas.

En la segunda parte del cuestionario, igual que los alumnos, los profesores tenían que marcar de 1 a 5 diferentes frases relacionadas con el espacio del aula de E/LE. Tratamos de averiguar cuál es su opinión acerca de los siguientes factores: ambiente, mobiliario, versatilidad, identificación, estímulo exterior (color y decoración), distracción y atención, incomodidad. Destacamos en este análisis solo los que consideramos más importantes (tabla 17).

Haciendo un análisis de la media en el programa *Excel*, observamos que los profesores destacan ante todo el sonido (nota media de 4,9). Con una media de 4,7 ponen importancia a suficiente espacio para realizar diferentes tareas y el hecho de ver bien en todo momento al que habla. En el cuarto puesto, con la media de 4,5 está el movimiento fluido y sin problemas entre los alumnos y que ellos presten atención al trabajo.

Entre los factores que menos nota media han obtenido es la apertura al exterior (nota media 3,2) y la identificación de los alumnos con el aula (nota media 3,8). Los demás factores recibieron la nota media entre 4 y 4,5.

Factores	Nota media
Luminosidad	4,5
Acústica	4,9
Temperatura	4,4
Identificación con el aula	3,8
Mobiliario atractivo y cómodo	4
Mobiliario adaptado a la realización de las actividades	4,1
Suficiente espacio para la realización de las actividades	4,7
Ver bien a todos en todo momento	4,7
Espacio personal	4,4
Moverse entre alumnos	4,5
Apertura al exterior	3,2
Color y decoración	4,1
Espacio que no distraiga	4,2
Atención de los alumnos	4,5
Contar con conexión	4,3

Tabla 17: Nota media de los factores

Nos resulta muy interesante que los profesores no hayan puntuado con una nota media más baja de 3 ninguno de los factores. Podemos concluir que consideran importantes cada uno de ellos, con lo cual se afirma que los profesores son cada vez más conscientes de los factores que influyen al proceso de enseñanza/aprendizaje.

Conclusión

En el presente trabajo se han abordado numerosos aspectos de la realidad en la clase de E/LE, poniendo especial énfasis en un factor físico, un factor que está siempre presente en las aulas de español: el espacio. A pesar de su evidente presencia, casi nunca se cuestiona, ni por parte de los profesores ni por parte de los alumnos. Por tanto, lo que hemos pretendido ha sido evidenciar las características fundamentales del espacio, como también sus beneficios e inconvenientes. Después de considerar este factor desde varias perspectivas, hemos presentado una propuesta real que pueda servir al profesor para aprovechar el espacio en el que desempeñe su labor.

Existen muchos factores que influyen en el proceso de aprendizaje/enseñanza de español como lengua extranjera. Este trabajo ha tenido en cuenta, en el primer capítulo, los diferentes métodos de enseñanza de E/LE que se utilizan en actualidad. A continuación, se han examinado los factores de aprendizaje que inciden en la eficacia del proceso de enseñanza/aprendizaje. En el tercer capítulo se ha abordado precisamente el factor *espacio*, un factor que consideramos que pasa desapercibido pero que siempre está presente. Finalmente, se han expuesto los resultados de la puesta en práctica de diferentes disposiciones de mobiliario en dos clases de español con alumnos eslovenos. Esto es, se ha ido presentando los contenidos desde el punto de vista más general hasta un aspecto concreto: el espacio y su influencia en el desarrollo de la clase. La conclusión, en cambio, se desarrolla a la inversa, con el objetivo de cerrar este apartado con una vista general donde se pongan en común todos los engranajes que se han abordado a lo largo del trabajo.

Para alcanzar los objetivos que nos propusimos en el comienzo, partimos de un análisis de la bibliografía (mayoritariamente, extranjera), y realizamos una secuencia didáctica en dos diferentes aulas (una más tradicional y otra más moderna) con dos grupos con las mismas características.

Partiendo del análisis de los datos estadísticos que obtuvimos con dos diferentes cuestionarios (uno para los profesores y otro para los alumnos) y considerando la información obtenida de otras investigaciones que nos sirvieron de referente, hemos llegado a las conclusiones que presentamos a continuación.

Nos preguntábamos *¿Cómo influye el espacio, positiva o negativamente, al proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE?* Basándonos en el análisis de los datos, vemos que la satisfacción de los alumnos que participaron en la clase tradicional en la mayoría de los casos no es equiparable a la de los alumnos del aula moderna. Aun así, vemos que en algunas variables no se puede hablar de *beneficio* del aula moderna, ya que desde el punto de vista del alumnado no llegó a considerarse así. No obstante, la respuesta a nuestra pregunta de investigación es *positivamente*. El espacio tiene influencia en el aprendizaje de español como lengua extranjera. En la parte empírica de nuestro trabajo confirmamos 7 de 10 hipótesis alternativas que muestran la dependencia entre el tipo de espacio y diferentes variables. Se ha mostrado que hay dependencia estadísticamente significativa entre el tipo de aula y los siguientes factores: ambiente, mobiliario, versatilidad, estímulo exterior (color y decoración), distracción, atención e incomodidad. Por otra parte, no se ha evidenciado una relación estadísticamente significativa entre el tipo de aula e identificación con ella, la satisfacción y la posible comunicación entre los miembros de la clase.

Los alumnos que tuvieron la clase en el aula tradicional no han mostrado una postura tan positiva hacia diferentes parámetros como los alumnos en el aula moderna. A los alumnos les gustó más el ambiente (con esto, nos referimos a la luz y la sonoridad), la comodidad (comodidad de las sillas y mesas y su atracción), y la versatilidad (posibles cambios del mobiliario) en el aula moderna. Los alumnos eran conscientes de que en la clase moderna la disposición de los muebles venía motivada por las diferentes actividades y de que en la clase tradicional no era así. Los estudiantes consideraron que el color y la decoración del aula influían positivamente en su experiencia de aprendizaje. Averiguamos que el aula moderna favoreció la atención y fomentó la concentración, pero no se puede confirmar que el aula moderna suponga una influencia positiva en la comunicación entre los miembros de la clase. En este caso no se han mostrado diferencias significativas. Preguntando a los alumnos sobre el sentimiento de identificación con el determinado tipo de espacio averiguamos que no había diferencia significativa, lo que implica que el tipo de aula no influyó en mayor identificación con el espacio.

Concluimos entonces con que el aula moderna influye positivamente en la enseñanza/aprendizaje de E/LE. Para apoyar las conclusiones de nuestra investigación hemos recogido también las producciones escritas que hicieron los alumnos al final de la clase. Estas resultaron más creativas y mejor elaboradas en la clase moderna a pesar de que los alumnos presentaban características similares y estaban seleccionados de forma *ad hoc*. Las 10 producciones, 5 de aula tradicional y 5 de aula moderna, se muestran en el anexo 5 (CD).

Observando estas producciones escritas, se ha de afirmar que en el aula moderna subió el nivel de motivación de los alumnos como se manifiesta en sus expresiones escritas. Los presentamos porque son datos medibles. También, para que el lector pueda conocer las diferencias en la motivación y la eficacia del aprendizaje que reflejan.

Ahora bien, la propuesta que defendemos en este trabajo tiene ciertas limitaciones que es necesario precisar. En primer lugar, consideramos que sirve exclusivamente para los estudiantes motivados y disciplinados. En nuestro caso fue así, ya que dividimos en dos grupos los alumnos de entre 18 y 20 años que iban a presentarse al examen de admisión de la Universidad (*matura*) y mostraban un alto grado de seriedad y motivación al realizar las actividades. Además, esta propuesta puede no ser efectiva con grupos de más de veinte personas; de otra manera, el profesor tendría dificultades para controlar todos los cambios de posición y para evitar la distracción.

En tercer lugar, somos conscientes que el ruido que se produce en las clases donde se trabaja de forma muy activa puede llegar a molestar al profesor y los alumnos que trabajan en las clases próximas. El problema no es tanto el ruido que producen las mesas y sillas al moverlas, ya que están diseñadas para ello y resultan muy silenciosas, sino la comunicación que se establecería entre los alumnos al cambiar las posiciones.

En cuarto lugar, cada profesor tiene un descanso muy corto entre las clases, normalmente 5 o, como mucho, 10 minutos. Tenemos que preguntarnos si cada profesor puede primero preparar y al final recolocar todo el mobiliario para que esté preparado para el siguiente profesor. Es cierto que el mobiliario flexible es fácil de mover, pero no siempre podemos hacerlo todo los profesores ni contar con ayuda de nuestros estudiantes.

En quinto lugar, destacamos que las clases de español al fin y al cabo dependen del profesor y sus alumnos, de ahí que no sea aplicable esta propuesta en todos los contextos porque no todos los alumnos quieren aprender de esta manera. Los profesores tienen en sus clases la autonomía suficiente para decidir qué es conveniente para sus alumnos.

En sexto y el último lugar, observamos una vez más que en nuestro trabajo presentamos hasta seis diferentes posiciones del aula. Lo hacemos para que el profesor pueda tener una imagen global sobre qué forma de trabajo puede llevarse a cabo en cierto tipo de posición de mobiliario. Decir que todas las clases de español deberían hacerse de esta forma no sería adecuado, puesto que también los alumnos necesitan su tranquilidad en el proceso de enseñanza. En algunos casos, pueden ser adecuados uno o dos cambios, y así evitar la distracción: el espacio estará a disposición de la clase, y no al revés.

Durante esta investigación hemos observado que el profesor de E/LE necesita una buena formación y conocimientos teóricos, no solo para dominar los contenidos del curso, sino también para estar preparado respecto a cómo enseñar. Para Kumaravadivelu (2008: 179), el profesor es una figura autónoma, que toma sus propias decisiones, que sabe cómo desarrollar un enfoque basado en la reflexión de su propio grupo y evaluar su propia puesta en práctica. Un 60% de los profesores que han participado en nuestra investigación afirman que no saben utilizar bien todas las herramientas que ofrece el aula moderna. También se muestra que consideran el factor espacio como un factor muy importante, ya que valoran trece de quince variables de espacio con una nota media mayor a cuatro.

Después de concluir el análisis, consideramos que el método más apropiado para llevar al aula de E/LE en la actualidad es el Posmétodo. Para ello, es muy conveniente que los profesores fomenten que sus alumnos aprendan a través de actividades que se basan en diferentes canales de percepción (kinestésico, visual y auditivo), en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y respetando siempre los objetivos que establece el *Marco Común Europeo de Referencia* (2002) y el *Plan Curricular de Instituto Cervantes* (2006). Sabiendo que solo hay un pequeño porcentaje de factores en los que puede influir el profesor, se han de manejar e integrar los máximos posibles de la mejor forma posible.

Con todas las cautelas, nuestra investigación presenta el primer estudio empírico que destaca y a la vez profundiza en el factor espacio como elemento de aprendizaje eficaz en la enseñanza de E/LE. Ojalá los docentes puedan aprovechar este estudio para aumentar la eficacia de la enseñanza así como para maximizar la competencia comunicativa de los estudiantes, siempre y cuando esta sea empleada en contextos adecuados.

Los resultados también servirán, esperamos, de base fiable para futuras investigaciones sobre el espacio. Será beneficioso poder aplicar la propuesta en el aula y realizar una serie de estudios para corroborar su validez en la enseñanza real.

Bibliografía

ABIO, G. *Mantenga la clase en movimiento*. [En línea] 2002. [Consulta: 11-6-2013]. Disponible en: http://quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=secciones.VisualizaArticuloSeccionIU.visualiza&proyecto_id=3&articuloSeccion_id=379.

ABIO, G. *El papel del profesor de español en la era de las tecnologías y de la educación a distancia* [blog]. 2013. [Consulta: 12-6-2013]. Disponible en: <http://gonzaloabio-ele.blogspot.fr/>.

ARMSTRONG, T. *Multiple Intelligences in the Classroom, 3rd edition*. [En línea] 2009. [Consulta: 5-6-2013]. Disponible en: <http://www.ascd.org/publications/books/109007/chapters/MI-Theory-and-Its-Critics.aspx>.

INSTITUTO CERVANTES *Diccionario de términos clave de ELE*. [En línea]. [Consulta: 23-5-2013]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.

BAHOVEC, E.D. What is a Good Space for Thinking? Philosophy, Architecture, Schooling. *Journal of contemporary educational studies*, 2012, 1, 34-50.

BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco libros, 1999.

BARALO, M.; ESTAIRE, S. Tendencias metodológicas postcomunicativas. *Revista Nebrija*, 2011, 11, 210-225. [Consulta: 25-5-2013]. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero11/numero11/pdfs/11.BaraloEstaire.pdf>.

BARALO, M. De las funciones comunicativas a las tendencias metodológicas postcomunicativas. En: *Actas del V Congreso Brasileño de Hispanista, septiembre de 2008, Universidad Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte, Eventos, 2008, p. 3097-

3109. [Consulta: 20-5-2013]. Disponible en:
http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%203079-3467/De%20las%20funciones.pdf.
- BARRETT, P.; ZHANG, Y. *Optimal learning spaces: Design Implications for Primary School*. Salford: University of Salford, 2009. [Consulta: 10-6-2013]. Disponible en:
<http://www.oecd.org/education/country-studies/centreforeffectivelearningenvironmentscele/43834191.pdf>.
- BREGAR GOLOBIČ, K. What Kind of School Do We Want? The architecture of Schools as an Element of the (Hidden) Curriculum. *Journal of contemporary educational studies*, 2012, 1, 74-94.
- CALVO, M. *Enfoques y métodos. Un breve recorrido por la historia de la metodología de ELE*. [En línea] 2013. [Consulta: 20-5-2013]. Disponible en:
<http://prezi.com/9ixmpztyugmz/enfoques-y-metodos/>.
- CASSIDY, S. Learning Styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 2004, 24(4), 420-444.
- CENČIČ, M.; KUŠČER, M. P. Learning Factors and the Message Conveyed by the School Environment. *Journal of contemporary educational studies*, 2012, 1, 126-138.
- CERROLAZA, M. et. al. *Pasaporte AI*. Madrid: Edelsa, 2007. 192 p. ISBN 9788477113935.
- CORPAS, J. *Aula 3*. Madrid: Difusión, 2004. 192 p. ISBN 8484432327.
- CUBAN, L. *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1890-1990*. New York & London: Teachers College Press, 1993.
- DELANY, K. *Waking the 'Third Teacher': the Whys and Hows. Te Whāriki; Principle to Practice*. [En línea] 2011. [Consulta: 11-6-2013]. Disponible en:
http://elp.co.nz/EducationalLeadershipProject_Resources_Articles_ELP.php.

DAY, C.; MIDBJER, A. *Environment and children: Passive Lessons from the Everyday Environment*. Amsterdam: Elsevier Ltd, 2007.

DESIGN COUNCIL (2005): *The Impact of School Environments: A literature review*. [En línea]. University of New Castle, 2005. [Consulta: 12-6-2013]. Disponible en web: <http://www.ncl.ac.uk/cflat/news/DCReport.pdf>.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ENTWISTLE, N.; MCCUNE, V. The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 2004, 16(4), 325-245.

FELDER, R.M. Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 1995, 28(1), 21-31.

FINKEL, D. *Dar clase con la boca cerrada*. València: Publicacions de la Universitat de València, 2008.

GARCÍA SANTO-CECILIA, A. *La enseñanza de ELE desde la perspectiva del currículo: logros y retos en la era de globalización*, Centro Virtual de Instituto Cervantes. [En línea] 2009. [Consulta: 27-5-2013]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/04_plenaria_01.pdf.

GARDNER, H. Multiple Intelligences as a Partner School Improvement. *Educational Leadership*, 1997, 55(1), 20-21. [Consulta: 4-6-2013]. Disponible en: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept97/vol55/num01/Multiple-Intelligences-as-a-Partner-in-School-Improvement.aspx>.

GARDNER, H. *The Theory of Multiple Intelligences*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education, 2012. [Consulta: 3-6-2013]. Disponible en: <http://howardgardner.com/multiple-intelligences/>.

GASS, S.M.; SELINKER, L. *Second language acquisition: an introductory course*. Hillsdale (etc.): Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, 2006.

INSTITUTO CERVANTES. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. [En línea]. Centro virtual de Instituto Cervantes, 2012. [Consulta: 13-6-2013]. Disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf.

KUMARAVADIVELU, B. *La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras*. [En línea]. Centro Virtual de Instituto Cervantes, 1994. [Consulta: 22-5-2013]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching. From Method to Postmethod*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2008. [Consulta: 22-5-2013]. Disponible en: <http://livelongday.files.wordpress.com/2011/08/kumarapostmethod.pdf>.

KUMARAVADIVELU, B. La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu. [En línea]. *MarcoELE*, 2012, 14. [Consulta: 22-5-2013]. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/14/kumaravadivelu-entrevista.pdf>.

KOŽUH, B. *Statistične metode v pedagoškem razisvanju*. Ljubljana: Birografika Bori, 2011. 216 p. ISBN: 9789612370381.

MALEN RUÍZ, E. La inteligencia es solo una, indica un estudio en niños y adolescentes. *El país*, 3.1.2011.

MARENTIČ POŽARNIK, B. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS, 2003. 299 p. ISBN 9788634126242.

MELERO ABADÍA, P. De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. En: SÁNCHEZ, J.; SANTOS, I. (dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, p. 689-714.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. [En línea]. Madrid, Anaya e Instituto Cervantes, 2002. [Consulta: 7-6-2013]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

MONAHAN, T. Flexible Space & Built Pedagogy: Emerging IT Embodiments. *Inventio*, 2002, 4 (1), 1-19. [Consulta: 12-6-2013]. Disponible en: <http://www.torinmonahan.com/papers/Inventio.html>.

OWP/P ARCHITECTS; VS FURNITURE; BRUCE MAU DESIGN. *The third teacher*. New York: Abrams books, 2010. 256 p. ISBN 0810909980.

PASTOR CESTEROS, S. La enseñanza de de segundas lenguas. En: LÓPEZ, A.; GALLARDO, B. (eds.): *Conocimiento y lenguaje*. Universitat de València: Publicacions de la Universitat de València, 2005, p. 361-399.

PITA FERNÁNDEZ, S.; PÉRTEGA DÍAZ, S. *Asociación de variables cualitativas: Test de Chi-cuadrado*. [En línea] 2004. [Consulta: 12-6-2013]. Disponible en: <http://www.fisterra.com/mbe/investiga/chi/chi.asp#ji>.

SERENO, E. *Los profesores de lenguas extranjeras son los que más innovan en sus clases*. [En línea] 2012. [Consulta: 16-6-2013]. Disponible en: http://www.aprendemas.com/Noticias/html/N10653_F06082012.html#.UbXyhyvScG4.twitter.

SIGUÁN SOLER, M. *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial, 2001. 368 p. ISBN 9788420667676.

- SRIVORANART, P. *El proceso de aprendizaje de ELE por parte de alumnos tailandeses: Condicionantes lingüísticos y culturales*. [Tesis doctoral]. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2011.
- SUDEC, K. Where should I sit? Furnishing school classrooms as a learning activity. *Journal of contemporary educational studies*, 2012, 1, 140-154.
- TAYLOR, A. *Linking architecture and education: Sustainable design for learning environments*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 2009. 471 p. ISBN 9780826334077.
- VERMUNT, J.; VERMETTEN, Y. Patterns in student learning: relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientation. *Educational Psychology Review*, 2004, 16(4), 360-384.
- VEYRAT RIGAT, M.; LÓPEZ GARCÍA, A. *Lingüística aplicada a la traducción*. Valencia: Tirant Humanidades, 2012. 272 p. ISBN 9788415442363.
- WOOLNER, P. *The design of learning spaces*. London: Continuum International Publishing Group, 2010. 144 p. ISBN 9781855397743.

Anexo 1

Secuencia didáctica

Actividad 0

<i>Tiempo:</i>	<i>Profesor:</i>	<i>Alumnos:</i>	<i>Agrupación, destrezas:</i>
10 min	Se presenta. Pide a los alumnos que se presenten brevemente.	Escuchan y se presentan con el nombre para que la profesora sepa cómo se llaman.	Trabajo en grupo abierto. Comprensión auditiva. Expresión oral. Tipo auditivo.

Actividad 1

<i>Tiempo:</i>	<i>Profesor:</i>	<i>Alumnos:</i>	<i>Agrupación, destrezas:</i>
10 min	<p>Explica el primer ejercicio que se hace en el siguiente paso: Los alumnos se tienen que levantar y poner en el círculo delante de la pizarra. Trabajan con una pelota. Todo aquel que tenga la pelota en la mano debe hacer una pregunta y tirar la pelota. El que la recibe tiene que responder a la pregunta y tirar la pelota a la siguiente persona.</p> <p>El profesor es el que tiene la pelota, hace la primera pregunta y pasa la pelota.</p> <p>Al final del ejercicio pide a los alumnos que se sientan otra vez en sus sillas.</p>	<p>Al principio pueden pensar en posibles preguntas que podrían hacer a los compañeros.</p> <p>Escuchan, responden y formulan preguntas.</p> <p>Se sientan en sus sillas.</p>	Trabajo en grupo abierto. Comprensión auditiva. Expresión oral. Tipo auditivo y kinestésico.

Actividad 2.1.

<i>Tiempo:</i>	<i>Profesor:</i>	<i>Alumnos:</i>	<i>Agrupación, destrezas:</i>
5 min	<p>Pregunta por la definición de la palabra: charlatán.</p> <p>Escribe en la pizarra el principio de la frase:</p> <p><i>Charlatán es una persona que....</i></p> <p>A los alumnos en la clase moderna muestra también la explicación de la RAE del término (conectándose a internet) y les muestra también otro diccionario de español (Miniñol).</p>	<p>Los alumnos están sentados en las sillas y escuchan las instrucciones (como en la Actividad 0).</p> <p>Tratan de buscar una definición de la persona charlatán de forma oral.</p>	<p>Trabajo en el grupo abierto.</p> <p>Expresión oral.</p> <p>Tipo auditivo y visual.</p>

Actividad 2.2.

<i>Tiempo:</i>	<i>Profesor:</i>	<i>Alumnos:</i>	<i>Agrupación, destrezas:</i>
20. Min	<p>a. Divide los alumnos en dos grupos.</p> <p>b. En las paredes tiene preparadas dos hojas (pegadas en la pared) con el mismo texto. Los alumnos de cada grupo tienen que ir corriendo al texto, memorizar la frase y dictarlo al grupo. Cada persona puede memorizar una frase, correr a la mesa y dictarla al compañero que escribe. Cuando este termina con la escritura, se levanta y hace lo mismo.</p>	<p>a. Se dividen en grupos.</p> <p>b. Realizan el <i>dictado de correr</i>, es decir, un alumno de la pareja tiene que ir a buscar el texto a otra parte de la clase, memorizarlo y dictarlo un miembro del grupo. Leen el texto.</p> <p>c. El grupo relaciona el texto transcrito con nuevas expresiones que sirven para</p>	<p>Trabajo en grupo cerrado.</p> <p>Trabajo en grupo abierto.</p> <p>Expresión escrita.</p> <p>Comprensión auditiva.</p> <p>Tipo kinestésico, visual y auditivo.</p>

	<p>Los alumnos cambian sus papeles en el ejercicio porque siempre es otra persona quien tiene que dictar el texto. Al finalizar se corrige el texto. El texto para el ejercicio 2b y 2c se recoge del manual <i>Aula 3</i>, pp. 22.</p> <p>c. Una vez preparado el texto, el profesor le ofrece a cada grupo las expresiones (se trata de las expresiones con las que intervenimos en la conversación) que los tienen que relacionar con el texto escrito.</p> <p>d. El profesor pone el audio para comprobar la respuesta, y, después, cada grupo escoge una pareja que lo lee.</p>	<p>intervenir.</p> <p>d. Escuchan y leen la versión completa.</p>	
--	--	--	--

Actividad 3

<i>Tiempo:</i>	<i>Profesor:</i>	<i>Alumnos:</i>	<i>Agrupación, destrezas:</i>
20. min	<p>a. Reparte las hojas con un ejercicio, y en ella los alumnos marcan qué les ha pasado en la vida.</p> <p>b. Organiza los alumnos en parejas (en clase tradicional puede ser también trio) y les da las instrucciones: Hacer un diálogo sobre uno de los acontecimientos que pueden tener referencia o no a los hechos del ejercicio anterior. Al escribir el texto pueden responder a las preguntas: ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿con quién?, ¿por qué? y ¿qué paso al final? Tanto el ejercicio 3.a como el 3.b se recogen del <i>Aula 3</i>, pp.</p>	<p>a. Hacen individualmente el ejercicio 1.</p> <p>b. En parejas escogen una de las situaciones o se inventan otra y preparan un diálogo.</p> <p>c. Presentan el diálogo ante la clase.</p>	<p>Trabajo individual.</p> <p>Trabajo en parejas.</p> <p>Expresión escrita.</p> <p>Comprensión auditiva.</p> <p>Expresión oral.</p> <p>Tipo visual, auditivo y kinestésico.</p>

	<p>22.</p> <p>c. Dispone a los alumnos en U en la clase moderna. Los alumnos de la clase tradicional se quedan donde siempre han estado en su fila. Cada pareja sale y presenta su diálogo (puede salir a la pizarra con el papel de donde lee el texto).</p>		
--	---	--	--

Post-actividad: rellenar los cuestionarios.

<i>Tiempo:</i>	<i>Profesor:</i>	<i>Alumnos:</i>	<i>Agrupación, destrezas:</i>
10. Min	<p>En el aula moderna divide los alumnos. En cambio, en aula tradicional cada uno en su sitio. Reparte los cuestionarios.</p> <p>Traduce alguna palabra nueva del cuestionario.</p>	Rellenan el cuestionario	<p>Trabajo individual.</p> <p>Comprensión lectora.</p> <p>Tipo visual.</p>

Anexo 2

Cuestionario para los profesores

Estimado profesor/a de español como lengua extranjera,

Soy Nika Torej, licenciada en Filología Española y Pedagogía por la Universidad de Liubliana. Actualmente estoy cursando el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español, especialidad en lengua extranjera, de la Universidad de Alcalá (España).

Me gustaría que rellenara este cuestionario que voy a utilizar para la investigación en mi Trabajo Fin de Máster. El objetivo de mi investigación es, comprobar las ventajas del aula moderna en ELE como modo de mejorar esta enseñanza.

El cuestionario es anónimo. La información obtenida será utilizada solo en esta investigación.

Le agradezco mucho su tiempo y colaboración.

1. Rellene con los siguientes datos:

- | |
|---|
| a) Academia / Escuela / Facultad: |
| b) Año de nacimiento: |
| c) Sexo: F / M |
| d) Lengua nativa: |
| e) Años de experiencia como profesor/a de E/LE: |

2. Escoja una opción:

a) Mis alumnos normalmente tienen entre:

- | | |
|----------------|-----------------|
| i) 0-14 años | iii) 18-27 años |
| ii) 15-18 años | iv) 27 → años |

b) ¿En cuál de las dos aulas sus alumnos participarían / conversarían más dentro del contexto de la clase?

i) Aula tradicional



ii) Aula moderna



c) ¿Por qué escoge esta opción? (Escribe por lo menos dos razones)

--

3. ¿Estás de acuerdo con la siguiente frase?

«Hoy en día muchos profesores dan clase en aulas muy modernas, equipadas con sofisticadas herramientas tecnológicas, con las que, sin embargo, no saben bien qué hacer».

Sí / no

Si has escogido sí, ¿Por qué crees que es así?

4. Evalúe de 1 a 5, según:

- 1- En absoluto no estoy de acuerdo
- 2- No estoy de acuerdo
- 3- Ni estoy de acuerdo ni en contra
- 4- Estoy de acuerdo
- 5- Estoy completamente de acuerdo

AULA

En el aula de español quiero...:

1. La <u>luz natural</u> .	1	2	3	4	5
2. Escuchar bien a los alumnos.	1	2	3	4	5
3. Una <u>temperatura</u> del aula apropiada.	1	2	3	4	5
4. Identificación de los alumnos con el aula ("Es mi aula").	1	2	3	4	5
5. Mesas y sillas <u>atractivas y cómodas</u> .	1	2	3	4	5
6. Mesas y sillas bien <u>adaptadas</u> a la realización de los ejercicios.	1	2	3	4	5
7. <u>Suficiente espacio</u> para realizar todas las tareas y que los alumnos no se molestaran entre sí.	1	2	3	4	5
8. Ver bien <u>en todo momento</u> al que habla y verse los alumnos entre sí.	1	2	3	4	5
9. El suficiente <u>espacio personal</u> de los alumnos.	1	2	3	4	5
10. <u>Moverme</u> sin problemas entre los alumnos.	1	2	3	4	5
11. Apertura al <u>exterior</u> (ver desde la ventana la ciudad, campo, naturaleza).	1	2	3	4	5
12. Un color y decoración del <u>aula</u> que influyan positivamente en el aprendizaje.	1	2	3	4	5
13. Estar en un espacio que no <u>distraiga</u> .	1	2	3	4	5
14. La <u>atención de los alumnos hacia el trabajo</u> .	1	2	3	4	5
15. Contar con <u>conexión</u> a Internet y otras nuevas tecnologías.	1	2	3	4	5

Anexo 3

Cuestionario para los alumnos

Estimado estudiante,

Soy Nika Torej, licenciada en Filología Española y Pedagogía por la Universidad de Liubliana. Actualmente estoy cursando el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español, especialidad en lengua extranjera, de la Universidad de Alcalá (España).

Me gustaría que rellenara este cuestionario que voy a utilizar para la investigación en mi Trabajo Fin de Máster. El objetivo de mi investigación es comprobar las ventajas del aula moderna en ELE como modo de mejorar esta enseñanza.

El cuestionario es anónimo. La información obtenida será utilizada solo en esta investigación.

Le agradezco mucho su tiempo y colaboración.

1. Rellena con los siguientes datos:

- | |
|-----------------------------------|
| a) Academia / Escuela / Facultad: |
| b) Año de nacimiento: |
| c) Sexo: F / M |
| d) Lengua nativa: |
| e) Años de estudio de español: |
| f) Nivel de español: |

2. Evalúa de 1 a 5 tu experiencia:

- 1- *En absoluto no estoy de acuerdo*
2- *No estoy de acuerdo*
3- *Ni estoy de acuerdo ni en contra*
4- *Estoy de acuerdo*
5- *Estoy completamente de acuerdo*

EN EL AULA

1. La cantidad y la calidad de la <u>luz natural</u> han sido apropiadas.	1	2	3	4	5
2. He <u>escuchado</u> bien a los compañeros y al profesor.	1	2	3	4	5
3. Podría <u>identificarme</u> con esta aula ("Es mi aula").	1	2	3	4	5
4. Las mesas y sillas han sido <u>atractivas y cómodas</u> .	1	2	3	4	5
5. La posición de las mesas y sillas estaba <u>adaptada</u> a la realización de los ejercicios.	1	2	3	4	5
6. He tenido <u>suficiente espacio</u> para realizar todas las tareas sin molestar a los demás, ni ser molestado.	1	2	3	4	5
7. He visto <u>en todo momento</u> bien al que hablaba en este momento.	1	2	3	4	5
8. He dispuesto del suficiente <u>espacio personal</u> .	1	2	3	4	5
9. Había conexión con el <u>exterior</u> (desde la ventana se veía la ciudad y la naturaleza).	1	2	3	4	5
10. El color y la decoración del <u>aula</u> han influido positivamente en mi aprendizaje.	1	2	3	4	5
11. <u>No</u> me he distraído nunca.	1	2	3	4	5

12. He estado <u>atento</u> en todo momento.	1	2	3	4	5
13. He sentido en algún momento <u>incomodidad</u> .	1	2	3	4	5

SOBRE LOS EJERCICIOS

14. Me he sentido <u>bien</u> realizando el último ejercicio (presentar el diálogo)	1	2	3	4	5
15. Los demás me han <u>escuchado</u> siempre cuando hablaba.	1	2	3	4	5
16. He podido <u>dialogar</u> con el profesor.	1	2	3	4	5
17. He podido <u>conversar</u> con el compañero.	1	2	3	4	5