

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL

Innovación y reto

ERNESTO MARTÍN PERIS
Universidad Pompeu Fabra

JONATHAN DYKES
International House Barcelona

FERNANDO TRUJILLO
Universidad de Granada

ENCINA ALONSO
Universidad de Múnich

SUSANA ORTIZ
International House, Barcelona

GENI ALONSO
International House, Barcelona

MARTA GONZÁLEZ
International House Barcelona

MARÍA CABOT
International House Barcelona

BERTA SARRALDE
International House Madrid

SONIA EUSEBIO
International House Madrid

ANTONIO ORTA
Clic International House Sevilla

AGUSTÍN GARMENDIA
Editorial Difusión

NEUS SANS
Editorial Difusión

JUAN DE DIOS LÓPEZ
Clic International House Sevilla

MARÍA VICENTA GONZÁLEZ
Universitat de Barcelona

DANIEL CASSANY
Universidad Pompeu Fabra

FRANCISCO HERRERA
Clic International House Cádiz

JANE ARNOLD
Universidad de Sevilla



**International
House**
formacionele.com



ÍNDICE

- 7** PRÓLOGO
Ernesto Martín Peris
- 11** INTRODUCCIÓN:
¿QUÉ HAY DETRÁS DE LOS
CURSOS DE FORMACIÓN DE
PROFESORES DE ESPAÑOL
DE INTERNATIONAL HOUSE?
Jonathan Dykes
- 15** NOTA DEL EDITOR
Francisco Herrera
- 19** 1 / DE LA PROVISIÓN DE
SERVICIOS A LA CREACIÓN DE
EXPERIENCIAS: LA NECESIDAD
DE UN NUEVO MARCO PARA LA
ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE
(DE LENGUAS) EN EL SIGLO XXI
Fernando Trujillo
- 31** 2 / EDUCAR A APRENDER
Encina Alonso
- 41** 3 / LAS COMPETENCIAS DEL
APRENDIENTE Y EL PROFESOR
Susana Ortiz y Geni Alonso
- 53** 4 / ¿NO GRAMÁTICAS! POR QUÉ
HAY QUE ANALIZAR LA LENGUA
EN EL AULA DE ESPAÑOL
Marta González y María Cabot
- 63** 5 / DE LA ACTIVIDAD A LA TAREA
Y DE LA TAREA AL APRENDIZAJE
Berta Sarralde
- 71** 6 / DESTREZAS O ACTIVIDADES
COMUNICATIVAS DE LA LENGUA:
MANUAL DE INSTRUCCIONES
Sonia Eusebio
- 81** 7 / EL ARTE DE PLANIFICAR Y
PLANIFICAR CON ARTE
Antonio Orta
- 91** 8 / DISEÑO DE MATERIALES
PARA LA ENSEÑANZA Y EL
APRENDIZAJE DE ELE: 10
PREGUNTAS IMPRESCINDIBLES
Agustín Garmendia
y Neus Sans
- 103** 9 / EL APRENDIZAJE
COOPERATIVO Y LA
ENSEÑANZA DE IDIOMAS:
HISTORIA DE
UNA ATRACCIÓN
Juan de Dios López
- 115** 10 / EL DISCURSO DIDÁCTICO
EN EL AULA DE ELE: ¿SABEMOS
CÓMO HABLAMOS CUANDO
HABLAMOS EN CLASE?
María Vicenta González
- 125** 11 / INSTRUCCIONES PARA ELE
Daniel Cassany
- 137** 12 / EL PAPEL DE LA
TECNOLOGÍA EN EL AULA:
SOBRE LA INTERACCIÓN
Y LA ACCIÓN DIGITAL
Francisco Herrera
- 147** 13 / EXPLORANDO LA
DIMENSIÓN AFECTIVA DE LA
ENSEÑANZA DE ELE
Jane Arnold

PRÓLOGO

Ernesto Martín Peris

Universitat Pompeu Fabra

La formación del profesorado de ELE ha experimentado en las últimas décadas un enorme desarrollo y ha llegado a alcanzar una calidad notable. El fenómeno bien merecería un estudio en el que analizar sus orígenes, su evolución y sus logros, describir sus procedimientos, inventariar sus diversos foros y órganos o medios de difusión e intercomunicación, y poner de relieve sus particulares características; sobre todo, deteniéndose en la identidad y la diversidad de sus agentes, algo que a nuestro entender le confiere una naturaleza singular y, por ende, un interés especial.

Provisionalmente y a título tentativo, nos atrevemos aquí a destacar algunas de esas características. La primera creemos encontrarla en la confluencia, codo con codo, de personas procedentes de los variados campos de actividad de ELE: docencia, formación de profesores, investigación, elaboración de materiales, administración y responsabilidades académicas, etc., junto con instituciones públicas y privadas (editoriales, universidades, centros de enseñanza de lenguas...), algunas de dichas personas, ellas mismas, implicadas simultáneamente en varios de estos campos de actividad. Dicha confluencia ha estado presente en el origen de gran parte de las iniciativas en que se ha plasmado esta formación de profesorado.

La segunda característica, en realidad un aspecto de la primera, no consiste en otra cosa que en el grado de interacción y cooperación que se ha establecido desde un principio entre todos aquellos implicados. Cada una de las partes ha aportado su especial contribución, al tiempo que ha sido capaz de entrar en diálogo con las otras, consiguiendo entre todos crear una verdadera actividad conjunta en la que ya no es posible separar las diferentes componentes, por aquello de que el todo resulta ser más que la suma de sus partes. Pocas áreas de trabajo intelectual y académico en nuestro país pueden ofrecer un caso semejante de implicación activa de profesionales diversos y de integración de aportaciones.

Otra característica más es su apertura a las novedades procedentes de la investigación de las diferentes ciencias de que se nutre, ya sean éstas ciencias del lenguaje (la pragmática, la lingüística cognitiva, el análisis del discurso, la lingüística

PRÓLOGO

textual...), ya estén más relacionadas con el aprendizaje (el constructivismo, la teoría sociocultural...). Así como también, su apertura e incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en las múltiples aplicaciones que estas pueden prestarle.

Y una última característica que creemos reconocer en el tema que nos ocupa es el papel que han desempeñado dos agentes, sobre cuya presencia e importancia no suele hacerse suficiente hincapié. Nos referimos, por un lado, a los profesores de a pie, si se nos permite esta denominación, y por otro al sector privado de la formación de profesores de español. La intervención y protagonismo de estas dos instancias en la actividad común de la formación del profesorado de ELE, en un grado realmente infrecuente, le confiere un perfil distintivo y forma parte, sin duda, de las principales razones de su éxito.

Esta publicación que aquí prologamos no es sino una muestra más de lo que acabamos de afirmar. Y la ocasión con que se edita y en que se ofrece a sus lectores, el trigésimo aniversario de la puesta en marcha de los cursos de formación de profesores de español de International House, otra faceta de la misma realidad. La publicación, en efecto, ofrece las aportaciones de un conjunto de profesionales de ELE, selecto y heterogéneo. Cada uno de ellos contribuye desde su propia parcela de conocimiento y experiencia, y todos ellos conforman en lograda simbiosis una fecunda obra que sin duda será de gran provecho para sus lectores.

No es éste lugar para detenernos en los retos a los que se enfrenta la formación de profesores de español, tarea que requeriría más espacio y atención; pero visto el recorrido hasta aquí efectuado, no dudamos de que sean cuales sean tales retos, serán felizmente superados.

Felicitemos, igualmente, a las personas responsables de la edición de esta obra, a la que auguramos gran difusión.

ERNESTO MARTÍN PERIS
Universitat Pompeu Fabra

Barcelona, 16 de noviembre de 2015

INTRODUCCIÓN

**¿QUÉ HAY DETRÁS DE LOS CURSOS
DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL
DE INTERNATIONAL HOUSE?**

Jonathan Dykes

Director general de IHLS Group

Fundada en 1953 International House fue pionera en el desarrollo de cursos de formación para profesores de inglés como lengua extranjera (EFL, *English as a Foreign Language*). Los primeros cursos de formación duraban tan solo dos semanas, pero ya desde el inicio combinaban tres elementos claves: el análisis de la lengua, las consideraciones metodológicas y la puesta en marcha de los aspectos teóricos mediante clases prácticas en clases auténticas con estudiantes extranjeros.

Cuando yo hice mi curso de formación para ser profesor de inglés en 1978, el programa ya se había ampliado a una duración de cuatro semanas muy intensivas y contaba con la acreditación de la Royal Society of Arts (RSA). Más tarde, fue la Universidad de Cambridge la que acreditó el curso y este pasó a llamarse CTEFLA. Hoy en día, la última manifestación se llama CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults) y sigue siendo el curso de introducción a la enseñanza de segundas lenguas de mayor prestigio en todo el mundo. Por su parte, International House sigue realizando más de la mitad de todos los CELTAS que se imparten en el mundo.

Así que cuando Encina Alonso propuso organizar el primer curso de formación de profesores de español en 1985, el molde ya existía: sería una versión del CTEFLA, con la misma combinación de los tres elementos claves, pero adaptado para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE).

En aquella época yo trabajaba como director de marketing del grupo de escuelas de International House en el noreste de España y mi mayor preocupación era captar suficientes candidatos con el perfil necesario para poder realizar el curso. No obstante, podría haberme ahorrado la preocupación, porque la demanda fue tremenda y pronto conseguimos abrir cursos de formación en Madrid, Sevilla, San Sebastián, Palma, Cádiz e incluso en México y Colombia.

INTRODUCCIÓN

No tenemos el número exacto de profesores de ELE que hemos formado entre todos estos programas a lo largo de los últimos treinta años, pero es seguro que son decenas de miles. Y estamos convencidos de que muchas escuelas de diferentes países se han beneficiado de la enseñanza de nuestros formandos.

A partir de 2008 también empezamos a ofrecer cursos de formación semipresencial y online en un programa colaborativo entre los centros International House de Barcelona, Madrid, Sevilla y Cádiz. Gracias al esfuerzo de muchas personas, sobre todo de nuestros tutores, formacionele.com también ha tenido un enorme éxito.

Hay que destacar igualmente los encuentros prácticos de profesores que se iniciaron en 1991 en International House Barcelona, y que, desde hace años, coorganizamos con la editorial Difusión. En estos encuentros, todos los años incluimos novedades que nos permitan seguir ofreciendo una base teórica actual, fruto de las más recientes investigaciones, y experiencias prácticas presentadas por profesores en activo. En definitiva, un espacio de intercambio que se ha convertido en un referente para los profesionales del sector.

En estos momentos ya son muchas entidades las que ofrecen cursos de formación para profesores de español, desde las universidades hasta el Instituto Cervantes. Sin embargo, International House sigue siendo pionero en el sector, innovando constantemente y diseñando nuevos productos que responden a las necesidades de estudiantes y profesores.

Enhorabuena a todos por los primeros treinta años.

NOTA DEL EDITOR

Francisco Herrera

Clic International House Cádiz

Coordinar como editor este libro ha significado para mí una excelente oportunidad profesional, porque no todos los días se puede trabajar codo con codo con algunas de las figuras más destacadas de la didáctica del español como lengua extranjera. Si además la edición de este volumen conmemora los treinta años de los cursos de formación de profesores de español de International House la experiencia no puede ser más satisfactoria.

El plan de la obra, como se puede ver en el índice, pretende plasmar la forma en la que durante treinta años los formadores y tutores de International House han intentado presentar el aula de español como un espacio de reflexión sobre la lengua y de interacción para el aprendizaje.

En este sentido, las aportaciones de la comunidad docente y, en especial, de los investigadores y divulgadores de la didáctica de segundas lenguas han sido esenciales para darle sentido y carácter a la propuesta formativa de nuestros cursos. Sin estos aportes, la formación de profesores seguiría anclada en los presupuestos teóricos de hace tres décadas, perdiendo por el camino propuestas muy fructíferas, que han enriquecido enormemente la enseñanza del español como lengua extranjera.

A menudo, los tutores de los cursos de formación han significado para miles de enseñantes novales la primera fuente de inspiración y el primer punto de apoyo en el enfrentamiento con la realidad del aula de segundas lenguas. Por otro lado, gracias a muchos de los autores que figuran en este índice, los profesores de ELE hemos podido abrir nuestra realidad profesional a prácticas innovadoras que nos permiten entender el aula como un espacio creativo en el que se conjugan acción y reflexión docente. Plantear un libro en el que aparecen formadores de International House en diálogo con voces de reconocido prestigio en la enseñanza del español ha sido todo un reto, aunque éramos conscientes todo el tiempo de que había que llevarlo a cabo con ocasión de este aniversario.

NOTA DEL EDITOR

El viaje que aquí se plantea, desde los presupuestos más generalistas y abstractos que conforman el marco de trabajo a las propuestas más concretas de acción en el aula de español, no se termina aquí, por supuesto. Confiamos en que los lectores sigan conversando con los autores a través de su práctica diaria y de los cientos de debates que se abren en cada encuentro práctico, en cada red social, en cada sala de profesores.

Que siga la conversación. Y que los cursos de formación de profesores de español de International House sigan siendo el referente profesional que han sido en los últimos treinta años.

1

**DE LA PROVISIÓN DE SERVICIOS A LA CREACIÓN
DE EXPERIENCIAS: LA NECESIDAD DE UN NUEVO
MARCO PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE
(DE LENGUAS) EN EL SIGLO XXI**

EN EL COMIENZO DE UNA POSIBLE REVOLUCIÓN

Estamos en los albores de una (posible) revolución. Sí, ya sé que has leído este mismo enunciado en muchas ocasiones y sobre diferentes temas. También sé que las supuestas revoluciones del pasado no siempre han sido tales, o que incluso muchas de esas revoluciones han sido auténticas involuciones. Sin embargo, te ruego que me concedas unos minutos de tu atención para explicar por qué creo que estamos en el comienzo de una (posible) revolución, un cambio definitivamente importante en nuestra manera de aprender el aprendizaje y la enseñanza.

Para empezar, la revolución en la cual me centraré en este texto es parte de una revolución mayor. Mi interés se centra en la revolución educativa y, de manera más específica, en la revolución dentro de la educación lingüística (o la enseñanza de idiomas, como gustes llamarla)¹. Sin embargo, esta revolución es parte de una amplia revolución social vinculada con la construcción de la *Sociedad-Red*, *Sociedad de la Información* o *Sociedad del Conocimiento*².

Una de las marcas principales de la revolución social para la construcción de la Sociedad-Red (Castells, 2005, entre otros) es la *digitalización*, entendida en un doble sentido. Por un lado, la digitalización supone un estar en el mundo diferente al que vivimos en nuestra infancia quienes nacimos antes de la década de los noventa. Ruiz Tarragó (2007: 40) lo resume con claridad:

Las tecnologías digitales son muy familiares para los chicos y chicas de hoy. Estas tecnologías les proporcionan unos niveles de interacción, de información, de autonomía, de diversión y también de desasosiego difíciles de imaginar para los adultos. Muchos disponen o tienen acceso a una cantidad de equipamiento (ordenador,

1 En este texto me moveré con ambivalencia entre el contexto más general de la *educación* y la *educación lingüística*. En realidad muchas de las ideas contenidas en este texto han sido presentadas tanto en eventos educativos con profesorado de enseñanzas regladas como en encuentros del ámbito del español como lengua extranjera y en ambos casos con aprobación general de la problemática que aquí se plantea.

2 De manera provocadora, Innerarity (2011: 159) afirma que “la sociedad del conocimiento ha efectuado una transformación radical de la idea de saber, hasta el punto de que sería más apropiado denominarla sociedad del desconocimiento”.

DE LA PROVISIÓN DE SERVICIOS A LA CREACIÓN DE EXPERIENCIAS

teléfono móvil, DVD, TV en su habitación, consola de juegos, equipos MP3, cámara digital, grabador de discos, Internet,...) absolutamente inimaginable para la gente de antes, tanto por el número de dispositivos como por sus funcionalidades.

Y esta *presencia digital* tiene, obviamente, un impacto en su comportamiento, en sus actitudes, en sus personalidades y en cómo “captan, interpretan y valoran a su manera infinidad de informaciones y de conceptos” (*op. cit.*, 41). Los estudiantes hoy viven en un ecosistema informacional (y, por tanto, de aprendizaje) marcado por la digitalización.

Sin embargo, la *digitalización* no puede ser solo entendida como la conversión de lo analógico en digital, sino también en el sentido que le da Byung-Chul Han en su obra *En el enjambre* (2014: 60):

La palabra “digital” refiere al dedo (digitas), que ante todo cuenta... El hombre digital digita en el sentido de que cuenta y calcula constantemente. Lo digital absolutiza el número y el contar... La época digital totaliza lo aditivo, el contar y lo numerable... Hoy todo se hace numerable, para poder transformarlo en el lenguaje del rendimiento y la eficiencia. Así, hoy deja de ser todo lo que no puede contarse numéricamente.

Así, un rasgo de la Sociedad-Red, dominada por grandes corporaciones económicas, es la conversión de *lo narrativo* (nuestra propia vida) en *numérico*: no solo prestamos una gran atención a cuántos amigos tenemos en Facebook, cuántos seguidores en Twitter, cuántos “Me gusta”, cuántos retuits, cuántos mensajes de correo o cuántos mensajes de WhatsApp sino que, además, toda esta información está siendo *digitalizada* (convertida en digital y contada) para poder ser utilizada, sobre todo, con fines comerciales.

Además, es interesante observar que la principal fuente de datos en esta Sociedad-Red es el propio sujeto. Como afirma Byung-Chul Han (*op. cit.*, 34):

El medio digital no solo ofrece ventanas para la visión pasiva, sino también puertas a través de las cuales llevamos fuera las informaciones producidas por nosotros mismos.

Es decir, el sujeto se vuelca hacia el exterior proporcionando datos (localización, actividades, opiniones, pensamientos, deseos) de manera constante. Lo hace de manera voluntaria en las redes sociales pero esa voluntad de comunicación también se extiende a aplicaciones y servicios no propiamente definidos como *redes sociales*, a través de los cuales el individuo proporciona datos de sí mismo, a veces consciente y a veces inconscientemente. Revisar los ajustes de cualquier

teléfono móvil de última generación, así como los ajustes particulares de las aplicaciones que llevamos instaladas, suele dar al usuario inocente más de un susto al ver la cantidad y diversidad de datos —más o menos comprometidos, más o menos precisos— que está transmitiendo de manera inadvertida.

Estos datos pasan a ser almacenados y tratados siguiendo los principios del análisis de *Big Data* o macrodatos³. El *Big Data* traza, analiza, compara, sectoriza y genera patrones de comportamiento que, a su vez, retroalimentan la toma de decisiones de la industria. Se produce así un bucle información-conocimiento-predicción-determinación en el cual el sujeto da todas las claves para que la industria no solo le conozca, sino para que pueda conocerle mejor de lo que él mismo se conoce, e incluso realizar predicciones, individuales y sociales, mucho más precisas —aparentemente— de las que el individuo pueda imaginar.

Y esta revolución social contiene (o promueve) una revolución educativa que se basa en ambos sentidos de la digitalización. Permíteme que muestre una *evidencia*.

El Foro Económico Mundial gestiona un proyecto llamado *New Vision for Education*⁴. El informe *NewVision for Education: Unlocking the Potential of Technology*⁵ recoge al mismo tiempo las premisas de este proyecto y algunos de sus resultados parciales. El informe ha sido elaborado por el Foro Económico Mundial y The Boston Consulting Group. Imagino que el Foro Económico Mundial es conocido para muchos por la relevancia de su célebre Asamblea en Davos (Suiza); The Boston Consulting Group es, quizás, menos conocido pero estamos hablando de una de las empresas de consultoría más importantes del mundo, con clientes como Google, IBM o todo tipo de agencias gubernamentales norteamericanas, y con oficinas (y clientes) por todo el mundo, incluida España.

El capítulo tercero del mencionado informe da las claves de la *revolución educativa* que promueve el Foro Económico Mundial (y otros agentes, que comentaremos posteriormente). En resumen, la idea fundamental del Foro Económico Mundial es que en muchos países el profesorado está mal preparado y su falta de calidad genera malos resultados educativos; el modo de paliar este problema es el uso de tecnología educativa, que sí puede mejorar la calidad de la educación

3 Véase el libro de Mayer-Schönberger y Cukier (2013) como introducción general al tema y Mayer-Schönberger y Cukier (2014) como introducción específica al uso de macrodatos en educación.

4 Véase <http://www.weforum.org/projects/new-vision-education>

5 Disponible en <http://www.weforum.org/reports/new-vision-education-unlocking-potential-technology>

pues la tecnología puede realizar algunas de las funciones que realizan hoy los docentes y, además, con un coste menor (“*to help lower the cost*”, como indica el informe); así pues, la inversión debe realizarse en tecnologías educativas, y no en cualquiera, sino en la transferencia de las mejores prácticas de un mercado [sic] a otro (entiéndase aquí de un sistema educativo a otro, pero se les ha colado la palabra *market* en el informe); y además, así conoceremos mejor a los estudiantes, generando de paso un enorme mercado de datos personales⁶, aunque no se menciona cómo se gestionará, ni quién, ni cómo se protegerá la intimidad de los menores propietarios de esos datos.

En este momento es cuando tenemos que acudir a la página 22 del informe, *Acknowledgements* (agradecimientos), para ver quiénes están detrás de esta propuesta: si dejamos fuera a los representantes del Foro Económico Mundial y de The Boston Consulting Group, entre los miembros de la junta directiva aparecen Knewton (empresa líder en aprendizaje adaptativo a través de plataformas digitales), Pearson (empresa que diseña las pruebas a partir de las cuales se generan los conocidos como Informes PISA), Facebook (sí, Facebook), Educomp Solutions, Intel, Hewlett-Packard y Codeacademy, entre otras. Es decir, casualmente el informe llega a la conclusión de que invertir en las empresas que forman parte de la junta directiva puede contribuir a reducir costes y a mejorar la educación (por ese orden) —aunque, obviamente, la presencia de estas empresas en la junta directiva mina, en mi humilde opinión, la credibilidad de las conclusiones del informe.

Puede que ahora, querido lector, querida lectora, te estés preguntando qué importancia tiene este informe. Quizás incluso pienses que no tiene importancia, que no es conocido, que no ha salido en los medios de comunicación, que nadie lo ha mencionado en tus redes sociales y que, a pesar de que lo firmen una institución de prestigio y una consultora poderosa, eso tampoco implica que les vayan a hacer caso.

Y ese es el problema: parece que este informe no es importante y que nadie le va a hacer caso. Sin embargo, lo que describe el informe no es un posible futuro sino un presente cercano, tan cercano como las leyes que nos gobiernan, las políticas que rigen nuestras actuaciones o los acuerdos que ya se están firmando en el ámbito hispanohablante entre algunas de las empresas norteamericanas antes mencionadas y editoriales y empresas españolas: en poco tiempo *las plataformas de aprendizaje personalizado* pueden ocupar el espacio que hoy ocupan los docentes, y los docentes pueden pasar a ser “gestores” del tiempo y el espacio de aprendizaje.

6 Página 10 del mencionado informe: “These technologies need to take fuller advantage of the vast amount of data that is collected as students learn”.

Sin embargo, en esta coyuntura sí podemos hacer algo: podemos encontrar nuestro sitio como docentes a través de la creación de un marco adecuado para el aprendizaje.

DE LA PROVISIÓN DE SERVICIOS A LA CREACIÓN DE EXPERIENCIAS MEMORABLES

Las plataformas de aprendizaje que gestionan las empresas que hemos mencionado son, en realidad, parte de un paradigma caduco: *el paradigma de la provisión de servicios*. Según este paradigma, cuando un estudiante se acercaba a un espacio de aprendizaje, se le ofrecía un servicio que, previamente, había sido dividido en niveles y cada nivel en una serie de “píldoras formativas”, diseñadas por el docente o la institución y, con frecuencia, desconectadas entre sí y casi siempre también de la vida de los estudiantes. El trabajo del docente consistía en proporcionar estas píldoras (entiéndase una explicación gramatical, ejercicios de *fill-in-the-gap* o cualquiera de las muchas posibilidades que han dominado la enseñanza de idiomas durante años) siguiendo un protocolo preestablecido (el protocolo de la presentación de contenidos-práctica-prueba) que conducía, inexorablemente, a un proceso de evaluación en el cual el estudiante debía demostrar si había asimilado la píldora; en el caso de que no fuera así, se suministraban más píldoras (nuevas o repetidas) hasta que el estudiante asimilaba finalmente el contenido que el docente pretendía transmitir.

Este paradigma, que incorporan las nuevas plataformas de aprendizaje pero que en realidad constituye la base del paradigma clásico de enseñanza-aprendizaje, necesita ser revisado. Como afirman Pine y Gilmore (2011: 37):

Those businesses that relegate themselves to the diminishing world of goods and services will be rendered irrelevant. To avoid this fate, you must learn to stage a rich, compelling experience.

Es decir, en el futuro (¿Mañana? ¿El próximo año?) los docentes o los centros de enseñanza (y muy especialmente en el caso del aprendizaje de idiomas) no podrán contentarse con ofrecer buenos textos y buenas explicaciones gramaticales, porque eso ya lo harán las plataformas de enseñanza que ofrecen contenidos “empaquetados” y pseudopersonalizados a través de la red: contra esa competencia, ubicua, barata y apoyada por campañas de prensa de gran impacto no podremos competir, incluso si la enseñanza que proponen es parcial y limitada a aquellos aspectos de una materia fácilmente segmentables y cuantificables.

DE LA PROVISIÓN DE SERVICIOS A LA CREACIÓN DE EXPERIENCIAS

La alternativa es ofrecer a los estudiantes una *experiencia memorable de aprendizaje* en la línea que señalaban Pine y Gilmore (*op. cit.*). Precisamente, para entender qué es una experiencia memorable podemos usar las claves que Mihaly Csikszentmihalyi (1996: 82) señalaba como definitorias de una *experiencia óptima*. Según Csikszentmihalyi, una experiencia óptima es aquella que:

- Nos permite enfrentarnos a tareas con oportunidades de tener éxito.
- Nos permite ser capaces de concentrarnos en lo que hacemos.
- Dispone de metas claras y ofrece retroalimentación.
- Genera una aparente sensación de falta de esfuerzo pero también una profunda involucración en la tarea.
- Aporta sensación de control sobre las acciones.
- Provoca que desaparezca la preocupación por la personalidad.
- Hace que se altere el sentido de la duración del tiempo como consecuencia de nuestra participación en la tarea.

¿Somos capaces de generar una experiencia así en un contexto educativo? ¿En una clase de idiomas? Creo que la respuesta no es solo lógicamente afirmativa sino que tiene que ser necesariamente afirmativa. La clave es discernir cómo podemos generar este tipo de experiencias memorables.

Para empezar, una experiencia memorable no puede “colgar” de un solo verbo, *aprender*, sino que debe estar vinculada con al menos otros tres verbos más: *ser*, *hacer* y *disfrutar*. El verbo *aprender* en nuestro contexto ha sido utilizado de manera tan clara como sinónimo de memorizar que necesita ser resemantizado añadiéndole los valores de otros verbos, con frecuencia no presentes (o no explícitos) en una relación de enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar, una experiencia memorable de aprendizaje debe estar relacionada con el verbo *ser*, es decir, con la identidad del individuo y con la creación de nuevas *identificaciones temporales* durante el transcurso de la experiencia y con posterioridad a ella.

Para empezar, debemos ser conscientes de que toda experiencia transcurre en un escenario y es una narración en la cual los participantes asumen roles. ¿Qué dice de nuestra experiencia un escenario de sillas en filas y columnas? ¿Y un espacio abierto, acolchado, con sofás u otros elementos de mobiliario *no típicamente escolares*? ¿Qué roles parecen demandar uno y otro escenario? ¿Y qué narración generamos en esos escenarios? ¿Tenemos siempre que asumir la relación docente-estudiante o se

pueden añadir nuevos papeles? ¿Puede el estudiante ser temporalmente científico, astronauta, historiador o cumplir con cualquier otro rol más allá del habitual?

Por otro lado, la experiencia de aprendizaje no puede quedar oculta tras una calificación o tras un certificado que acredite la obtención de un determinado nivel. En el caso del aprendizaje de idiomas, el interés de los niveles de referencia descritos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* es su relación con una serie de enunciados (los *can-do statements*) que explican qué sabe hacer un individuo determinado en una lengua concreta: uno no es un *estudiante intermedio*, sino que sabe hacer ciertas cosas (y aún no otras) en relación con una actividad comunicativa.

En este sentido, una experiencia memorable de aprendizaje reconoce la identidad del individuo tanto al comienzo como a la finalización de la experiencia y en este sentido la palabra clave es *portfolio*. Por resumirlo en una frase comercialmente contundente, los individuos no somos *curriculum vitae* sino que somos *portfolios*: reconocer las experiencias previas de los estudiantes e incorporarlas al aula así como ser conscientes de que la experiencia de aprendizaje debe formar parte de su *portfolio* son dos garantías de éxito durante el transcurso de la experiencia y con posterioridad a ella.

En este sentido, el segundo verbo de una experiencia memorable de aprendizaje es el verbo *hacer*. Así, David Perkins habla de evitar la *elementitis* (la fragmentación de un conocimiento complejo en sus elementos básico) para pasar a *jugar el juego completo*. Perkins (2009: 30) lo explica de la siguiente forma:

In settings of learning, a whole game is generally some kind of inquiry or performance in a broad sense. It involves problem solving, explanation, argument, evidence, strategy, skill, craft. Often something gets created - a solution, an image, a story, an essay, a model.

Así pues, *hacer* en contextos de aprendizaje está vinculado con dos ideas fundamentales: una actividad compleja y la elaboración de algún tipo de producto.

El *aprendizaje basado en tareas* y el *aprendizaje basado en proyectos* tienen una amplia historia en el mundo de la educación, y de manera especial en el ámbito de la educación lingüística. En ambos casos el estudiante asume retos, resuelve problemas o responde a preguntas que exigen buscar información y trabajar cooperativamente para acabar generando un producto final que pueda ser difundido y evaluado. Así pues, tareas y proyectos pueden ser dos de las estrategias metodológicas —junto a otras como las simulaciones, los estudios de caso o la investigación en el aula— que promuevan la creación y participación en experiencias memorables de aprendizaje.

DE LA PROVISIÓN DE SERVICIOS A LA CREACIÓN DE EXPERIENCIAS

Finalmente, en línea con los dos verbos anteriores, el tercer verbo para dar vida a una experiencia memorable es *disfrutar*. El verbo *disfrutar* tiene mala prensa en contextos de aprendizaje. Desde el castizo “la letra con sangre entra” hasta las modernas defensas de la “cultura del esfuerzo”, el disfrute ha sido expulsado del aula –aunque no, afortunadamente, del aula de idiomas, donde creo que existe una importante cultura profesional que relaciona aprendizaje con disfrute.

En realidad, no puede ser de otro modo. Disfrutar no es antónimo de esfuerzo; en la actualidad miles de corredores y corredoras derrochan esfuerzo y sudor por las calles de nuestras ciudades y parece que encuentran algún tipo de placer en tal actividad: ¿pervivirían si no hubiera disfrute actividades como el *running* o el *crossfit*? Sinceramente, creo que no.

Obviamente, disfrutar en el aula no significa convertir al docente en un actor de *stand-up comedy* ni introducir el chiste como género discursivo recurrente. La actividad académica requiere momentos de profunda concentración como de otros de intercambio comunicativo más o menos relajados, o incluso divertidos.

Además, hoy contamos con una importante aportación para elevar el nivel de disfrute e implicación de nuestros estudiantes en la actividad académica: la gamificación. Kapp (2012: 10) define la gamificación de la siguiente manera:

Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems.

Es decir, las claves que constituyen un juego pueden ser utilizadas para potenciar la implicación de los estudiantes, la relevancia de los retos y materiales que les ofrecemos, la transferencia del aula a contextos reales y el desarrollo, en definitiva, de un nivel más alto de competencia como consecuencia de la experiencia de aprendizaje.

Las aportaciones del juego, además, se pueden desarrollar en diversos planos. Obviamente podemos utilizar estrategias de gamificación para promover la motivación extrínseca (puntos, insignias, tablas de clasificación) pero también podemos utilizar la mecánica de los juegos para promover la comunicación en el aula; o utilizar las lecciones que los videojuegos nos dan sobre cómo proporcionar retroalimentación para que el *jugador-aprendiz* aprenda de sus propios errores; o podemos utilizar dinámicas (competitivas o cooperativas) para dar vida a nuestros proyectos; o podemos utilizar los escenarios y las narraciones que muchos juegos incorporan para crear en nuestra aula el contexto apropiado para una experiencia memorable de aprendizaje.

POR UNA PEDAGOGÍA ORGÁNICA

¿Cuántos estudiantes abandonan nuestros centros frustrados? ¿Cuántas de estas frustraciones se deben a que nuestro planteamiento educativo es el fruto de una *pedagogía tóxica* (Acaso, 2009), centrada en el docente y en la materia, con estrategias de enseñanza que no refuerzan la identidad del individuo, su capacidad para actuar en el mundo y su deseo de disfrutar de la experiencia de aprendizaje? ¿Cuántas veces la evaluación que realizamos no oculta más que muestra, no desanima más que alienta?

Aprender hoy excede su antiguo significado para incorporar otros universos semánticos como hemos intentado explicar en este texto. Esta reinención del verbo *aprender* supone dar vida a una pedagogía orgánica (Trujillo Sáez, 2015: 18) que es aquella que:

(...) se pone al servicio de los estudiantes para acompañarles en el proceso de desarrollo de sus competencias a través de tres ideas fundamentales: por un lado, la revisión curricular para garantizar la pertinencia de los objetivos, el interés de los contenidos y el valor de las prácticas de aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes; en segundo lugar, la apuesta decidida por metodologías activas y dialógicas, basadas en la comunicación y en el descubrimiento compartido; y, finalmente, la adopción de estrategias y mecanismos que garanticen una evaluación para el aprendizaje que sea dinámica y procesual.

La pedagogía orgánica, en este sentido, no rechaza las plataformas digitales de enseñanza ni ninguna otra manera de aprender; simplemente las resitúa. Rememorando a Jaron Lanier (2011: ix), la pedagogía orgánica “*is not antitechnology in any sense. It is prohuman*”. El paradigma de la creación de experiencias memorables de aprendizaje es eso lo que pretende recordarnos: aprender (y, especialmente, aprender un idioma) es una actividad profundamente humana y su enseñanza pasa por ensanchar el sentido tradicional de *aprender* para incorporar otros verbos también profundamente humanos: *ser, hacer, disfrutar*.

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M.** (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Castells, M.** (2005). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. La Sociedad Red. Vol I. Madrid: Alianza.
- Han, B. C.** (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.
- Innerarity, D.** (2011). “La Sociedad del Desconocimiento”. En Gonçal Mayos y Antoni Brey (eds.). *La Sociedad de la Ignorancia*. Barcelona: Península.
- Lanier, J.** (2011). *You are not a gadget*. London: Penguin.
- Mayer-Schönberger, V. y Cuker, K.** (2013). *Big Data. La revolución de los datos masivos*. Madrid: Turner.
- Mayer-Schönberger, V. y Cuker, K.** (2014). *Learning with Big Data: The Future of Education*. Boston: Eamon Dolan/Houghton Mifflin Harcourt.
- Csikszentmihalyi, M.** (1996). *Fluir (Flow)*, Barcelona: Kairós.
- Pine, B. J. y Gilmore, J. H.** (2011). *The Experience Economy*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Ruiz Tarragó, F.** (2007). *La nueva educación*. Madrid: LID Ediciones.
- Trujillo Sáez, F.** (2015). “De los ordenadores a los dispositivos móviles”. En A. Giráldez (coord.). *De los ordenadores a los dispositivos móviles. Propuestas de creación musical y audiovisual*. Barcelona: Graó.