

GRAMÁTICA AFECTIVA EN CONTEXTOS DE INSTRUCCIÓN FORMAL DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ SANTOS
Prefectural University of Aichi (Japón)

Title: Affective Grammar in Contexts of Formal Instruction of Spanish as Foreign Language (ELE)

Abstract: The teaching of grammar in the instructional context of FL for adult learners has been extensively discussed. Furthermore, this topic has often led to a heated controversy. There has been an enormous methodological evolution from the Grammar-Translation approach, followed by natural methodologies and until the most extended instructional method implemented nowadays: the communicative approach. The present paper briefly reviews from a historical perspective the evolution of instructional methodologies in order to frame the most current scenario. It also examines the impact of up-to-date investigation about the brain in the teaching context to justify and contextualize an innovative grammar approach coined as affective grammar. To understand this new term, a definition is provided together with its limitations and exemplification. Finally, the results of a pre-experimental and preliminary study are presented; they seem to confirm some of the hypotheses based on this pedagogical approach.

Key words: Methodology. Foreign language. Grammar. Neuroeducation. Emotion. Affective grammar.

1. INTRODUCCIÓN

La gramática ha sido siempre —y lo sigue siendo— el tema más discutido de la enseñanza de idiomas (Galindo Merino, 2012: 36; Butzkmann, 2003: 29), dado que el sistema educativo en el que nos enmarcamos le otorgaba, y todavía sigue siendo en gran parte así, un papel central dentro de lo que significa para nuestra sociedad “conocer una lengua extranjera”.

Para comprender mejor el estado actual de la instrucción formal de la enseñanza de la gramática es necesario, primero, entender cuál ha sido el devenir histórico que explica por qué estamos en el punto en el que nos encontramos. De este modo, es posible visualizar mejor cómo los nuevos

Cítese como: Méndez Santos, M^a del Carmen. (2016). Gramática afectiva en contextos de instrucción formal de español como lengua extranjera (ELE). En M^a del Carmen Méndez Santos (coord.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. *Hesperia*, XIX(2), 51-84.

descubrimientos de la neurociencia que recogemos pueden ser aplicables a la educación para mejorar la instrucción. Así, propondremos una sistematización teórica de un enfoque didáctico denominado *gramática afectiva*. Para ello tomaremos como base los principios del procesamiento del *input*, de la neurociencia aplicada a la educación y la relación inseparable de la cognición y de la emoción y la importancia de esta última para el aprendizaje. El camino ha sido inverso al que suelen tener muchas teorías científicas, que es la formulación primero y luego el diseño de su aplicabilidad; por el contrario, en este caso, se parte de una experiencia de enseñanza-aprendizaje exitosa —fundada, por supuesto, en unas bases teóricas y en una filosofía docente clara— de la que se abstrae lo sistematizable para poder analizarlo y, en la medida de lo posible, intentar convertirlo en directrices prácticas y recomendaciones de operativización en el aula para mejorar la enseñanza de la gramática. Lo que presentamos son los resultados preliminares de una investigación en curso y realizada de un modo más completo en el futuro.

2. EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA EN EL DESARROLLO DE LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

El papel que se le ha otorgado a la gramática en los diferentes métodos docentes de lenguas extranjeras ha ido variando en función de las tendencias teóricas que los justifican y los objetivos comunicativos que tenía la enseñanza en su momento. Así, el rol central que se le confirió en la metodología de gramática y traducción para leer textos de la literatura clásica, dio paso, a mediados del siglo XIX, a los métodos directos o naturales donde tenía otro más secundario porque era más importante la lengua oral (Richards y Rogers, 2014: 32). Ya en el siglo XX, y a raíz de planteamientos teóricos estructurales y conductistas, surgieron nuevas perspectivas que entendían que el aprendizaje de la gramática se producía a través de la mecanización de estructuras, así que su planteamiento didáctico era la ejercitación gramatical mediante la repetición de modelos. Todo este proceso histórico desembocó,

quizás como contraposición, en la relegación a un segundo plano que la gramática experimentó con la llegada de los enfoques comunicativos y nocio-funcionales, en los que el concepto de competencia comunicativa se amplió para recoger la idea de que una lengua sirve para comunicarse, con todo lo que ello conlleva: competencia lingüística, estratégica, sociolingüística, sociocultural, pragmática y discursiva. En la actualidad, el comunicativismo sigue en auge, aunque matizado por su aplicación a través del aprendizaje por tareas y de un enfoque orientado a la acción. Este camina acompañado del cognitivismo y el constructivismo, que han dado un giro importante en la idea del procesamiento y la construcción de la información y el aprendizaje y ambos están produciendo cambios en la concepción de la didáctica.

No obstante, no es menos cierto que dada la situación difusa donde las interfaces de los diversos métodos en muchos casos conviven y que las más duras se han suavizado para darle cabida a la diversidad del aula, es posible que nos encontremos ante la era *postmétodo* (Richards y Rogers, 2014:36, Martín Peris, 2005). Baralo y Estaire (2010: 210) denominan esta situación actual como perspectiva *postcomunicativa*, donde el aprendizaje de una lengua “se entiende como un proceso de adaptación a diversos contextos, ámbitos y motivaciones así como de adopción de las prácticas didácticas más adecuadas”. Quizás simplemente estemos en un *impasse, entre-métodos* hasta que el siguiente, previsiblemente, desde una perspectiva cognitiva¹ o constructivista y a la luz de los descubrimientos de la neurociencia, se imponga en el diseño de currículos y de materiales.

A pesar de esto, en general, en la actualidad en lo que se refiere a la didáctica en sí de la gramática, se sigue poniendo el foco en la presentación de nociones y funciones; reglas y excepciones y siguiendo un esquema de presentación, práctica y producción (PPP).

¹Como ya se puede encontrar en algunos materiales publicados como, por ejemplo, Abanico (Difusión) o El Ventilador (Difusión).

En todo caso, parece unánime, por la citada diversidad actual, que no hay un acercamiento único efectivo que sea aceptado por todos los agentes implicados en la enseñanza como el más adecuado (Kumaravadivelu, 1994: 29-30).

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

A pesar de que no haya un método o acercamiento mayoritariamente aceptado, es cierto que a lo largo de los años se ha formado una cultura científica en torno a la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras que ha conformado el contexto teórico actual. Así, sí que goza de una aprobación considerable el hecho de que no se aprende igual una segunda lengua² (adquisición) que una lengua extranjera (aprendizaje) y que esa diferencia repercute en su didáctica. Asimismo, en el contexto de la enseñanza de LE se comprende que el conocimiento puede generarse de modo implícito, esto es, por exposición natural sin consciencia sobre el procesamiento, o de modo explícito, es decir, mediante instrucción y reflexión consciente. Se entiende por instrucción “un acercamiento sistemático y programado a una L2/LE por medio de una explotación de aspectos lingüísticos que provea el contexto de trabajo necesario para que los alumnos aprendan” (Llopis-García, 2009: 3).

Los beneficios de la instrucción sobre el aprendizaje han sido estudiados en las categorías de rapidez de aprendizaje, nivel global de dominio, la secuencia natural de adquisición y la precisión gramatical (Cadierno, 2010: 2). El provecho para el nivel general de dominio alcanzado y la rapidez con la que se logra a través del aprendizaje explícito han quedado demostrados con los trabajos de Long (1983) y otros estudios posteriores. Acerca de si la instrucción altera la secuencia natural de aprendizaje parece ser que no es

²Griffin (2011:157): Tal vez el mito más erróneo y más dañino es el que propone que aprender una segunda lengua es igual que aprender una primera lengua y que por tanto en el aula se deben reproducir esas circunstancias.

así, que el proceso tanto con exposición natural como a través de ella, sigue las mismas pautas. Por último, sobre si la instrucción formal mejora la calidad del *output*, es decir, la corrección y la precisión gramatical, los efectos tienen un papel limitado, especialmente cuando el estudiante realiza actividades comunicativas más espontáneas y que estos efectos que pudiese tener se diluyen con el tiempo (Cadierno, 2010: 4).

A partir de estas ideas, cabe plantearse qué otras alternativas para la instrucción formal pueden darse con el fin de enriquecerla. Es necesario reflexionar sobre la experiencia para poder mejorar el cómo se produce la instrucción, es decir, trabajar sobre su enseñabilidad y su aprendibilidad. Esto podría llevarse a cabo al amparo de los nuevos descubrimientos de la neurociencia aplicada a la educación.

La perspectiva de procesamiento de la información nos indica que la gramática no puede ser descontextualizada con el objeto de prestar atención exclusivamente a la forma, sino que el aprendizaje será más exitoso cuantas más muestras de lengua se ofrezcan y del modo más contextualizado posible (Netten y Germain, 2012: 96). La gramática no debe ser arrancada de la comunicación porque de ella se deriva la selección de la *forma* elegida y es ella la que le da significado: “Comunicación y gramática no son términos contradictorios, sino convergentes. Ambos forman parte del proceso de aprendizaje de la lengua” (Martín, 2010: 71). Para poder alcanzar el aprendizaje se debe *comprender* la relación entre forma y significado: “Una gramática operativa, por tanto, y básicamente, no es una gramática de listas. Es una gramática de sistema. No promueve la memorización, sino la comprensión. No dirige la atención hacia el resultado de la elección gramatical, sino a la lógica que lo causa” (Llopis-García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2012: 58).

Tomando todo ello como base, cabe añadir un plus que complementa estas perspectivas de procesamiento del *input* y este es el aspecto emo-

cional de la comprensión y del aprendizaje, que ya desde el enfoque humanista (Rogers, 1969) se había constatado como imprescindible, pero que, en nuestros días, y a la luz de los descubrimientos de la neurociencia, ya no es posible ignorar: cognición y emoción van de la mano (Arnold y Brown, 2000:19). Para que haya aprendizaje debe haber comprensión del fenómeno desde un punto de vista racional, contextual, pero también *procesamiento emocional*, dado que es después de que la información ya ha sido “coloreada con ese significado emocional” cuando pasa a las áreas de asociación de la corteza cerebral donde se construyen los procesos mentales, de razón y pensamiento, y se elaboran las funciones ejecutivas complejas (Mora, 2013:42).

4. APORTACIONES QUE LA NEUROCIENCIA PUEDE OFRECER A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

La neurociencia es un campo relativamente moderno que nos permite corroborar o refutar de modo científico intuiciones que se tenían sobre el cerebro. La posible aplicación de sus descubrimientos en el ámbito educativo se denomina “neuroeducación”,³ que “es una nueva visión de la enseñanza basada en el cerebro” (Mora, 2013:25) y que nace del cruce de tres disciplinas: psicología, didáctica y psicología. Con todas las reservas que se puedan poner a los métodos y los resultados de estos estudios,⁴ merece la pena acercarse a esta disciplina que aporta confirmación científica a teorías de enseñanza que se habían demostrado eficaces y se demuestra por qué (Sabitzer 2011:167). Por supuesto, “la neuroeducación no es una panacea que vaya a resolver todas las dudas”, como señala Ortiz (2009: 19) porque, en-

³Aunque también se conoce como Neurodidáctica (Sabitzer, 2011) o MBE (Mind, Brain and Education) (Tokuhama Espinosa, 2011).

⁴Porque como señala la OCDE (2002:71): “Los resultados estadísticos pueden no ser de la más alta relevancia, porque pueda haber resultados que difieran por cuestiones metodológicas y teóricas, porque un solo estudio no pueda justificar ciertas estrategias de clase, porque quizás el laboratorio y sus condiciones artificiales no sean el lugar apropiado para probar habilidades o porque en muchas ocasiones en aras de la divulgación se hagan simplificaciones que puedan llevar a malos entendidos”.

tre otras cosas, en el aprendizaje influyen más factores como las variables individuales (Dörnyei y Ryan, 2015), los factores contextuales, sociales, biográficos, genéticos, instructivos...

Lo que la neuroeducación nos ha mostrado hasta el momento son diversos hallazgos que pueden guiar la educación en general.⁵ Algunas investigaciones ya han sido realizadas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, como las de Netten y Germain (2012) sobre el francés como LE, y son estas las que pueden indicarnos direcciones más concretas para mejorar las circunstancias que lo condicionan. A continuación, presentamos algunos puntos de referencia de los que se parte en la neuroeducación.

Se comprende que un buen aprendizaje es aquel que permite desarrollar cada vez más conexiones entre diferentes áreas cerebrales y facilita la integración de dichas conexiones dentro de una red neuronal siendo esta partícipe de redes anteriores consolidadas (Ortiz, 2009:110, Tokuhama Espinosa, 2011). Las repercusiones didácticas de esta premisa consisten, primero, en ofrecer una cantidad apropiada de *input* porque “without a certain intensity of exposure to use of the language, the neuronal pathways cannot be fully established” (Netten and Germain, 2012: 96) y, segundo, en que los contenidos deben presentarse en relación con conocimientos ya aprendidos, dado que cuanta más repetición se presente, mayor seguridad tendrán las conexiones neuronales que sustentan ese aprendizaje (Sabitzer, 2011:169). Sabemos entonces a ciencia cierta que la didactización de contenidos debe incluir mucha práctica y reiteración, pero no idéntica y automática, sino complementaria (Mora, 2013:119) y atrayente, cabría añadir.

Por otro lado, se constata que el aprendizaje es especialmente efectivo cuando este tiene *sentido* y *significado* (Sousa, 2011: 52), es decir, cuando se considera *significativo* (Sabitzer, 2011:168), hecho que, por otra parte, los

⁵Jensen (2010:17): “Asimismo, la investigación del cerebro no demuestra necesariamente líneas de acción, simplemente sugiere ideas o caminos que tienen una mayor probabilidad de éxito”.

métodos humanistas ya habían intuido: “El aprendizaje significativo solo se lleva a cabo cuando la materia que se enseña es percibida por el alumno como algo que tiene relevancia personal y cuando implica la participación activa del alumno, esto es, cuando sea un aprendizaje basado en la experiencia” (Rogers, 1969).

Vinculado con lo anterior está el hecho de que se defiende que el conocimiento no es transferido, sino creado en cada estudiante, y esto explicaría las diferencias entre la instrucción que se da y lo que cada aprendiz interioriza. Además, el cerebro no necesita reglas sin más, sino muchos ejemplos (Sabitzer, 2011: 168), dado que graba los datos con su contexto y es más fácil recuperarlo si su uso es similar al contexto en el que fue aprendido (Netten y Germain, 2012: 91, Reyes-Llopis, 2009:452, Achard, 2008:452).

La llave para lograr esa interiorización a largo plazo es la atención, dado que es la que conduce al cerebro a seleccionar información sensorial en cada momento y dirigir los procesos mentales hacia el foco de interés (Ortiz, 2009: 57). La neurociencia ha demostrado que hay diferentes tipos, ahora bien, en lo que atañe a la instrucción, lo que nos interesa es llamarla y mantenerla, dado que sin atención, el aprendizaje no es posible (Mora, 2013: 81) porque no se crean las nuevas conexiones neuronales necesarias (Ortiz, 2009:71). Existen numerosos factores que influyen en la atención que se presta durante la instrucción y que se escapan del control de una planificación docente (sueño, cansancio, ruido externo, duración de la clase, temperatura, interrupciones...), pero algunos sí se pueden trabajar como, por ejemplo, el estilo docente, la secuenciación didáctica o las emociones que se experimentan durante el aprendizaje.

El tiempo es un factor trascendental dado que en función de si la información que se ofrece es nueva⁶ o no, se debe proporcionar mayor o

⁶En cuyo caso no se debe emplear más de 15 minutos para su presentación porque es el lapso temporal durante el cual podemos prestar una atención absorbente: “De modo que

menor tiempo de procesamiento (Ortiz, 2009: 65). Además, la forma de enseñar (Underhill, 2000:147, Tokuhama Espinosa, 2011: 150) influye en el grado de atención que se presta y, por ello, se recomienda que sea activa, empática,⁷ dinámica, con motivaciones, cambios de exposición y con contrastes multisensoriales (Tokuhama Espinosa, 2011:163). Hay que recordar, también, que la atención no es constante y se ve fuertemente condicionada por las emociones que el alumno experimenta en el aula: el estrés, las amenazas o los ambientes inseguros provocan dificultad a la hora de seleccionar lo importante de lo que no lo es, por ello es fundamental trabajar con las emociones.

Un clima emocional de aprendizaje positivo debe presentar un nivel bajo de amenaza y alto desafío intelectual, una atmósfera de confianza con vínculos afectivos, trabajar con el error como elemento del aprendizaje, utilizar el humor y la risa... dado que un cerebro en tensión no está predisposto a prestar atención a los contenidos teóricos de la instrucción (Sousa, 2011:89). El miedo a equivocarse, la inhibición y la indefensión aprendida (Arnold y Brown, 2000:27), la ansiedad (Oxford, 2000:79, DaWaele y MacIntyre, 2014), un desafío intelectual demasiado exigente o inadecuado, la intolerancia a la ambigüedad (Ehrman, 2000:87), un entorno inseguro o desorganizado, instrucciones poco claras, objetivos poco definidos, miedo al ridículo, amenazas de un compañero. . . pueden dar al traste con un ambiente de armonía y de flujo para el aprendizaje, dado que activan una memoria emocional negativa en la amígdala que puede provocar un bloqueo cognitivo (Ibarrola, 2013:33).

cuando sea nuevo, dicho contenido debería ser corto, preciso, claro y no emplear más de 15 minutos en su explicación” (Ortiz, 2009:65).

⁷El docente como líder emocional del aula que es debe ser capaz de practicar un actitud empática para atraer al estudiantado: “De todos modos, cuanto más abierto sea el líder, más fácilmente sentirán los demás su misma pasión contagiosa. Los individuos con esa capacidad son imanes emocionales: atraen a la gente de forma natural” (Goleman, 2014:103).

El aprendizaje activo se retiene mejor porque se estimulan más sentidos y se comprometen más áreas del cerebro que con las experiencias pasivas que requieren más esfuerzo y son menos placenteras (Ibarrola, 2013:108; Zull, 2002: 62). Esto ya era propugnado, en cierto modo, por la perspectiva cognitiva y la humanista. Además, las informaciones codificadas emocionalmente “se utilizan con más frecuencia” que las que no lo tienen (Ibarrola, 2013:218). Este argumento es importante porque en nuestra propuesta didáctica defendemos que este modo de enseñar gramática que presentamos favorece esa codificación emocional intensamente.

Lee y VanPatten (2003) afirman que es mejor presentar una sola forma de cada vez, por ejemplo, hablando del paradigma verbal, con el objeto de enfocar la atención sobre la forma lingüística. Netten y Germain (2012: 91) justifican esa decisión metodológica también, pero basada en el argumento de que el contexto es el que debe *arropar* la selección con sus complementos adecuados porque es de ese modo como el cerebro aprende mejor y recupera más adecuadamente la información.

Por último, entre las múltiples pistas que nos ofrece la neuroeducación, señalamos la relevancia del juego. Este es un fuerte elemento generador de aprendizaje, porque recurre a la forma más inconsciente de hacerlo (Mora, 2013: 63) y, además, conlleva placer. Entre otras ventajas facilita la socialización y no está restringido a ninguna edad. De hecho, está muy de moda bajo en la enseñanza de LE la idea de la *gamificación*.⁸ No obstante, hay que diseñarlo cuidadosamente para que, además de la emoción positiva que suscite, también se asimilen los contenidos que pretendemos inculcar: “They remembered, and may never forget, that they played a game in class. And since it was competitive, they remembered who the competition was

⁸Interesante podcast en LdeLengua: <http://eledelengua.com/gamificacion-aula-segundas-lenguas/>

and how it came out. They remembered what was important for them. But it was not the academic content; it was the game” (Zull, 2002: 227).

5. UNA PROPUESTA PARA RECOGER LAS ÚLTIMAS TENDENCIAS Y OPERATIVIZARLAS EN EL AULA: LA GRAMÁTICA AFECTIVA

Teniendo presentes los postulados que hemos presentado para enmarcar nuestra propuesta sobre la diferencia entre adquisición y aprendizaje, conocimiento implícito y explícito, la cognición como elemento inseparable de la emoción, la atención como elemento clave para que el aprendizaje se produzca... queremos presentar una propuesta estratégica exitosa de didáctica de la gramática de ELE en la instrucción formal para adultos: la *gramática afectiva*.

¿Qué es la *gramática afectiva*? Acuñamos este concepto para hacer referencia a un enfoque metodológico para enseñar la gramática que presta especial atención a los factores afectivos que se ven implicados en el aprendizaje, sin relegar los cognitivos o los sociales, con el fin de lograr unas condiciones emocionales óptimas que favorezcan un aprendizaje más efectivo y duradero.

Lo que quiere esto decir es que sabiendo que el aprendizaje no puede producirse sin emoción, como ha demostrado la neurociencia, se ha buscado el modo de combinar lo que sabemos sobre el procesamiento del *input* y la relevancia del factor emocional para alcanzar un aprendizaje placentero y eficaz, en términos de calidad, corrección, durabilidad y experiencia.

Sabemos que la memoria es fundamental para el aprendizaje y que esta “almacena contenidos sin lógica, pero con mucha dificultad” (Marina, 2011:279), así que esta perspectiva didáctica pretende, además de ofrecer comprensión racional, aportar un impacto emocional, esto es, provocar que el cerebro almacene los contenidos, además de con un contexto de uso, con un contexto emocional, que le ayude a recuperarlos más instintivamente: “Las experiencias que conllevan implicaciones emocionales son memoriza-

das y la información se utiliza posteriormente con más frecuencia que las que no tienen codificación emocional” (Ibarrola, 2013: 108, Tokuhama Espinosa, 2011: 148).

Este planteamiento de la gramática abandona los cuadros y apartados aislados y sin conexión con el resto del contenido de la unidad que solemos ver en muchos manuales, muy al contrario se plantea como una necesidad realmente comunicativa que brota de una intensa emoción,⁹ como propugnaban las teorías humanísticas, que se experimenta durante la instrucción formal. Nuestro enfoque propone pasar de la tradicional práctica mecánica no significativa centrada en un *output* cerrado a una práctica profunda en varios niveles —cognitivo, emocional y contextual— y atendiendo al significado.

Esto se logra a través del diseño de una docencia basada en los contenidos adecuados y adaptados a la realidad del grupo y sus individuos adecuados de un diseño afectivo, hecho que como docentes competentes se nos supone capaces de realizar (Instituto Cervantes, 2012).

En lo que respecta a la presentación de contenidos gramaticales se debe tener en cuenta que la variación de técnicas y estrategias es deseable. La regularidad proporciona seguridad al alumnado y la novedad despierta su curiosidad, (Tokuhama Espinosa, 2011:206, Sousa, 2011: 29) así que se debe mantener un equilibrio para ayudar a tener sensación de seguridad sobre los mecanismos de instrucción, pero también sorprender con nuevas formas para aumentar la motivación, llamar la atención y alcanzar el aprendizaje a través de todas las estrategias posibles. Conviene hilar clases anteriores con la actual para fortalecer los caminos sinápticos que hayamos establecido y con las posteriores para ir creando expectativas que encajen posteriormen-

⁹Como señala Rinvolucrí (2000:218): “El núcleo del ejercicio humanístico es una experiencia personal y de grupo en el aquí y en el ahora, que es de donde fluye el lenguaje. Los alumnos hablan con el profesor porque tienen algo que expresar, algo que ha surgido de sus emociones”.

te como un puzzle cognitivo y emocional (Jensen, 2010:30-31; Tokuhama-Espinosa, 2011:34).

Ya hemos reflexionado sobre la atención, pero cabe recordar que no se mantiene constante a lo largo de la sesión de clase (Bunce, D. M.; Flens, E. A.; Neiles, K. Y., 2010): las clases deben ser como las buenas películas, con momentos álgidos y momentos de transición. No debemos presentar mucha información en períodos cortos sobre todo si no es de un modo emocionante. La introducción de información nueva no debe realizarse durante más de 15 minutos y se recomienda que sea durante el primer *prime time* de la clase porque son en estos momentos cuando se producen los momentos de mayor retención (Sousa, 2011:130). Si los contenidos son conocidos se puede trabajar sobre ellos durante más tiempo que veinte minutos. No es recomendable dar largos períodos muertos que fomenten la desconexión.

Después de la presentación de contenidos y si pedimos producción, hay que tener en cuenta que el tiempo de procesamiento es diferente para cada alumno y dar más tiempo de respuesta, en lugar del típico “segundo”, disminuye la ansiedad y repercute en una mejor calidad de respuesta.

La retroalimentación que proporcionemos sobre la gramática producida debe ser consecuente con el objetivo didáctico establecido y tener en cuenta no solo la corrección *output*, sino también el esfuerzo realizado. Además, ha de ser constructiva y servir de apoyo para seguir aprendiendo, no para desanimar (Tokuhama Espinosa, 2011:79). Los comentarios deben ser concretos, con un ejemplo específico, que explique qué no ha funcionado y cómo podría cambiarse. Además, es recomendable ofrecer soluciones diferentes y con otros ejemplos de uso de lengua para entender la explicación en contexto, porque como ya hemos explicado, el cerebro aprende en contexto. Según recoge Jensen, (2010:55) la retroalimentación es generalmente más útil si es inmediata, pero puede que un alumno tenso la prefiera en diferido; lo más deseable sería que hubiera elección y pudiera generarse a voluntad.

Las actividades y los materiales también reflejan nuestra filosofía docente: las tomaremos como punto de referencia para ejemplificar operativizaciones prácticas de este enfoque de enseñanza de gramática.

Al centrarnos en las actividades, seguimos lo que Stevick (1980: 200-201) describió como características que es recomendable que posean: hay que tener en cuenta las emociones y no solo el intelecto, los aprendices deben tener la oportunidad de interactuar, también es importante hacer uso de las realidades presentes, los alumnos tienen que realizar elecciones que les comprometan y las actividades deben contribuir al sentimiento de seguridad del alumno. Nosotros concretamos y ampliamos estas características para atender un diseño técnico y afectivo satisfactorio de la docencia —inspirados también en los factores humanistas (Williams y Burden, 1999:56)— en el siguiente listado, que admite mayor compleción y se presenta como un conjunto de mínimos.

En primer lugar, enumeramos los elementos que conviene tener en cuenta a la hora de diseñar las actividades y los materiales de aula y, a continuación, los analizamos pormenorizadamente y explicamos su importancia.

¿Qué elementos hay que considerar para hacer un buen diseño de actividades y de materiales que sean afectivos? Los siguientes: (1) la relación grupal, (2) el aula, (3) las diferencias individuales, (4) el nivel de lengua, (5) el tiempo, (6) la flexibilidad y la adaptación al progreso real, (7) la diversidad de formatos, (8) el diseño, (9) los elementos lúdicos, (10) la creatividad, (11) los productos físicos, (12) la autoestima, (13) la sensación de logro, eficacia y control, (14) lo multicanal/multisensorial, (15) la curiosidad, (16) la sorpresa y la expectación, (17) la motivación intrínseca y el placer por aprender y (18) necesidad de producir *output*.

Cuando mencionamos la relación grupal (1) y con ello la interacción que se produce en el grupo, tenemos en mente las consecuencias sobre las emociones que tiene una sensación positiva de ambiente de clase. Como se-

ñalan Dörnyei y Malderez (2000:177), las primeras veces que los estudiantes se encuentran experimentan sensaciones de inseguridad porque deben trabajar y comunicarse con gente que apenas conocen. Están tomándose las medidas, reconociéndose y tratando de entender cómo va a funcionar la dinámica del grupo. Así, durante los primeros días, los estudiantes están más preocupados por no cometer fallos de compostura. Hay estudios que demuestran que la dinámica de grupos pasa por varios estadios (formación, transición, rendimiento y disolución), por ello no serán tan eficaces estrategias esporádicas introducidas aleatoriamente, hay que incorporarlas en todas las etapas y dimensiones de la enseñanza, incluyendo, creemos, en los contenidos gramaticales. Por todo ello, las primeras clases pasadas juntos y las experiencias vividas durante ellas serán fundamentales. Si logramos un clima de clase propicio no les importará cambiarse de lugar, trabajar con otros compañeros, hacer diferentes tipos de dinámicas, producir *output*... , pero para alcanzar ese ambiente positivo hay que trabajar desde el primer día en el vínculo que se establece entre el alumnado y el que se establece entre el alumnado y el profesorado a través de las actividades que se presentan. Se puede utilizar los objetivos gramaticales para diseñar tareas en las que deban conocerse, entrevistarse, interactuar... para ir generando un vínculo entre ellos y poner en práctica los contenidos que hayamos presentado.

El aula (2) como lugar de aprendizaje es otro factor fundamental. Es recomendable que se pueda mover el mobiliario y reestructurarlo para las actividades que necesitan trabajo en grupos, por ejemplo, o para romper la rutina. La decoración del aula, que está fuertemente ligado a este punto, se abordará unos párrafos más abajo al hablar de los productos de las actividades.

Las diferencias individuales (3) —edad, personalidad, aptitud, motivación, particularidades biográficas, etc. (Dörnyei y Ryan, 2015)— condicionan la aprendibilidad del contenido por lo que las actividades deben ser

coherentes con la realidad del grupo. Si empleamos ejemplos, fotografías y temas que reflejen su realidad para trabajar sobre la gramática se sentirán más vinculados al contenido. Reflexionemos sobre lo “ajeno” que es que pueden resultar algunos contenidos o ejemplos comunes en los manuales.

Desde el punto de vista del nivel de competencia (4) podemos señalar que es importante que las actividades que se llevan a clase sean coherentes con el que presenta el grupo y el alumnado. No todos los estudiantes tienen el mismo nivel de competencia dentro del aula y, ni siquiera de modo individual, todas las destrezas son homogéneas. Esta cuestión parece una obviedad, pero no lo es porque, en ocasiones, creemos que un contenido puede tener adecuación gramatical al nivel, pero no tenerlo desde un punto de vista pragmático o léxico. Tenemos que tener claro en qué momento se encuentra la interlengua de nuestros aprendientes para no ofrecer contenidos demasiado difíciles o complejos: “Teaching learners to produce a target structure that they are not ready to produce may not work. Second, asking learners to produce grammatical structures they find difficult and correcting them when they make mistakes may increase their anxiety and result in a psychoaffective block to learning anything” (Ellis, 1995:88, Krashen, 1982), o tan fáciles que se produzca el abandono o el aburrimiento (Jensen, 2010: 53).

Sobre el tiempo (6) podemos recordar que debemos tener en cuenta en el momento de diseñar las actividades que necesitamos calcular el tiempo de explicación, el tiempo de comprensión de las explicaciones dadas y el tiempo para la realización que puede oscilar en función de si el contenido es nuevo o si ya se conoce y se presenta a modo de repaso y el tiempo posterior de consolidación que se da a largo plazo. El estrés provoca un bloqueo en el aprendizaje porque inhibe los caminos naturales (Tokuhama Espinosa, 2011: 22). Esto está estrechamente vinculado al siguiente aspecto.

La flexibilidad y adaptación (7) a la progresión auténtica del grupo está constreñida por diseños curriculares que desatienden la realidad del aula y de los individuos y pueden provocar la aparición de sentimientos de frustración, desamparo, estrés... El hecho de que las tareas gramaticales tengan una progresión lógica de dificultad, de contenidos y una relación temática, hará que el aprendizaje se produzca conectando conocimientos previos con otros para conseguir un entramado bien encajado y consolidado.

Consecuentemente con esto, si entendemos que la docencia está centrada en el alumno y sus razones y sus necesidades del aprendizaje, es recomendable también que las actividades sean flexibles y de diversos tipos de formatos (7) para adaptarse a sus diferentes formas de aprender. No podemos obviar que las características personales y grupales determinan fuertemente qué tipo de actividades van a tener éxito. Tradicionalmente en las aulas de lenguas extranjeras se ha ofrecido poca diversidad de actividades (8) y, desde la aceptación generalizada de teorías sobre variables individuales como las inteligencias múltiples (Gardner, 1995) y los estilos de aprendizaje, se debe procurar integrar mayor diversidad en las actividades para que puedan entusiasmar y encajar con el perfil del alumnado en algún momento de la sesión o unidad.¹⁰

Asimismo, es fundamental que las actividades sean fáciles de entender, que tengan unos objetivos definidos, cuyas instrucciones sean claras (ver Włodowski, 1986:42, recogido en Dörnyei, 2008:49) y que su mecanismo de funcionamiento sea coherente con lo que se busca. Una mala redacción de un enunciado puede provocar que el alumnado complete la tarea de un modo equivocado, pero no porque no sepa hacerla, sino porque la tarea es ambigua, está fuera de los cánones de actividades que conoce o no queda

¹⁰Jensen (2010: 62): “La diversidad significa que es obligación del profesor ofrecerles una amplia variedad metodológica. Esto supone la rotación del trabajo individual autodirigido y de grupo, teatro, música, exposiciones, ordenadores, oradores invitados y desplazamientos a otros lugares, aunque solo sea a otra aula de la escuela”.

claro cuál es la respuesta adecuada. Esto puede tener consecuencias sobre el aspecto emocional del aprendizaje, dado que la tolerancia al vacío, a la incomprensión, varía entre estudiantes y esta desorientación puede provocar frustraciones o actitudes de pasividad. Además, es recomendable que el diseño responda a lo que se espera, es decir, que haya una disposición visual entendible que corresponda al funcionamiento. Por ello, es ineludible ofrecer un ejemplo de solución o una muestra de lengua.

Las actividades que llevemos al aula deben ser útiles en consonancia con los objetivos establecidos para el aprendizaje, para no frustrar la motivación inicial y ayudar a mantener en niveles altos el grado de interés y motivación. En muchas ocasiones, las tareas chocan con lo que se considera útil y ello provoca dejadez y desinterés. Lógicamente, es complicado que todo interese a la totalidad del alumnado y la gramática tiene muy mala prensa, aunque se siente como muy necesaria (González y Cabot, 2015:53). En estos casos es muy recomendable explicar el objetivo y la necesidad de cada actividad (Dörnyei, 2008:112-113), de modo que, aunque a priori no se entienda la utilidad o no interese, se ayude al estudiantado a ser consciente de lo que implica un proceso gradual de aprendizaje.

En cuanto al diseño en sí, debe ser lo más atractivo posible. Es algo altamente valorado por el estudiantado el hecho de que el material de trabajo sea atrayente: por sus colores, ejemplos, imágenes, materiales... y ello redundará en una mejor acogida de la tarea y una mejor disposición al aprendizaje. En muchas ocasiones la tecnología puede ofrecer la posibilidad de hacer un diseño más sugestivo.

La ludicidad (9) y la diversión que conlleva una actividad es una buena forma de llevar al aula un ambiente relajado y sin ansiedad. De este modo se reduce el estado de nervios y de estrés que se puede producir al aprender la gramática. No obstante, es importante diseñar y contextualizar el juego adecuadamente para que los contenidos realmente se interioricen.

Por otra parte, fomentar la creatividad (10) para practicar los contenidos gramaticales que queremos que aprendan es también una forma de introducir mayor libertad para trabajar de una forma más personal y experiencial: “Existen pruebas contundentes que sugieren que una comunidad de aprendizaje más creativa “rica en artes” mejora el rendimiento académico y aumenta las habilidades sociales” (Bamford, 2012:37).

Si las actividades creativas tienen como resultados un producto físico (11), este se puede exponer en las paredes del aula o del centro o compartir de un modo digital. De este modo, los estudiantes tendrán una alta sensación de éxito y el *input* será más significativo para ellos, ya que esa sensación de logro ayuda a contrarrestar las preocupaciones ocasionadas por el esfuerzo por aprender (Ibarrola, 2013: 77). El cambio en el decorado de las paredes del aula cada dos o cuatro semanas es valioso, pero hay que dejar que los estudiantes se encarguen de ello para su mayor enriquecimiento (Jensen, 2010:53).

En relación con lo anterior, ya sabemos que es fundamental que los estudiantes tengan una autoestima alta (12) (De Andrés, 2000) porque, de ese modo, no tendrán miedo a exponerse al interactuar y producir. Hay estudiantes que se sienten indefensos por no poder expresarse correctamente o tal como quisieran y prefieren guardar silencio. Es necesario recordar que la autoestima es estimulable, así que podemos trabajar con ella, por ello, es recomendable fomentar el sentimiento de eficacia y eficiencia también a través de las actividades de gramática.¹¹ Numerosos estudios han demostrado que fomentar el sentimiento de eficiencia (13) conduce a mejores resultados del aprendizaje, en la creatividad y en la perseverancia en los estudios (Ibarrola, 2013:76).

¹¹En palabras de Arnold y Brown (2000:34): “La autoeficacia tiene que ver con la opinión que tienen los alumnos respecto a su capacidad para llevar a cabo una tarea”.

En ocasiones, los estudiantes no tienen sensación de control y esta es trascendental para promover el aprendizaje: “One important rule for helping people learn is to help the learner feel she is in control. This is probably the best trick that good teachers have” (Zull, 2002: 52).

Si, además de todo lo anterior, estas actividades incluyesen la manipulación de materiales y movimiento por el aula, les llevaríamos a tener una respuesta física que rompa la rutina. La estimulación de los sentidos (14) es muy positiva, dado que la introducción de *input* de un modo multicanal es redundante y ayuda a que se interiorice más exitosamente (Ortiz, 2009:138).

Una emoción altamente deseable en nuestras aulas es la curiosidad (15), porque atrapa la atención potentemente (Mora, 2013: 74): cuando conseguimos que haya curiosidad, se producen una serie de consecuencias en el estado de receptividad al aprendizaje y el interés se convierte en la decisión de emprender la actividad (Williams Burden, 1999:134). Por ello, las actividades y los materiales de gramática que llevemos al aula deben excitarla y así conseguiremos que su cuerpo y su mente estén totalmente implicados, que su concentración sea profunda, sepan lo que quieren hacer, no les preocupe el fracaso, que el tiempo se les pase muy deprisa y que pierdan el sentimiento de preocupación y de retraimiento (Williams Burden, 1999).

Una forma muy poderosa de llamar la atención es la sorpresa y la creación de expectación (16). El uso de materiales no habituales, el cambio de la distribución del aula, una actividad “diferente”, estímulos audiovisuales, estimulación de otros sentidos, etc. llamarán la atención y romperán la rutina. La creación de expectativas positivas mediante un lenguaje positivo también predispone al aprendiente de un modo firme.

La motivación (17) —condicionada por todo lo que ya hemos mencionado— está fuertemente vinculada a un proceso consciente que busca unos objetivos (extrínseca) o placer (intrínseca). La segunda parece más positiva a la hora de ponerla en práctica en el aula: fomentar la felicidad por

aprender. Para lograr una motivación intrínseca es importante alcanzar un ambiente muy positivo para que no haya ansiedad, estrés o miedo al error. Jensen (2010:98) añade a estos dos factores —buen ambiente y bajo nivel de amenaza— la necesidad de fijar objetivos (elecciones de los alumnos, finalidad clara, razones válidas), la activación y compromiso de las emociones positivas y el incremento de la retroalimentación.

Todos los argumentos anteriores, tanto técnicos de diseño, de planificación, etc. y aquellos relacionados con las emociones, tendrán consecuencias en la apetencia por aprender la gramática, por producir *output* (18) y por participar con un papel activo en el aula: “Cuando la gente está a gusto es cuando mejor trabaja (...) Eso contribuye, a su vez, a que la gente se sienta más optimista sobre su capacidad para alcanzar un objetivo, fomenta la creatividad y la capacidad de tomar decisiones y predispone a la gente a ayudar” (Goleman, 2014:107). Esta experiencia la hemos tenido todos alguna vez cuando hemos tenido un grupo de compañeros, bien de clase, bien de trabajo con los que conectábamos mucho.

6. UN EJEMPLO PRÁCTICO DE GRAMÁTICA AFECTIVA

Para ayudar al lector a visualizar mejor lo que entendemos por *gramática afectiva*, se ofrece, a continuación, un ejemplo de cómo se podría diseñar una actividad y llevarla al aula. Este no ha sido escogido al azar, sino que ha sido pilotado en el aula en numerosas ocasiones.

En este caso el contenido gramatical principal son los comparativos y los superlativos, aunque también se trabajan las preposiciones en un contexto, vinculados a contenidos léxicos de adjetivos de carácter y sustantivos de caracterización y a la función de comparar e intensificar el discurso. El nivel recomendado es A2. La distribución temporal ideal sería una hora. Los materiales necesarios son una presentación, fotocopias para la entrevista, bandas de papel y rotuladores.

Se comienza la sesión saludando e invitándoles a pasar a la sala. Sonriendo, preguntaremos qué tal el día y haremos charla informal hasta que todos los estudiantes hayan llegado. La opción a) de presentación de la actividad podría comenzar rompiendo fuertemente la rutina al haber dejado sobre las mesas fotocopias a color. Los alumnos llegarán y se sentirán curiosos por saber qué vamos a hacer.

La opción b) de presentación de la actividad podría realizarse a través de una proyección.

La estética debe ser muy llamativa, quizás, con el estilo de la portada de la revista *Time* cuando elige a las personalidades más influyentes del año.

Las imágenes deben ser de personajes muy conocidos y otros un poco menos como, por ejemplo: Rafael Nadal, Mariano Barbacid, Carme Ruscalleda, Pilar López Ayala, Andrés Iniesta y Enrique Iglesias. Hemos introducido un elemento cultural fuerte y quizás, si hemos atinado eligiendo los personajes, quizás hayamos elegido alguno de sus ídolos, con lo que ya estaremos avivando las emociones.

Empezamos preguntándoles si saben quiénes son y a qué se dedican, así recordamos contenido léxico relativo a las profesiones. Podemos tomar nota en el encerado de las profesiones que vayan mencionando.

Si no conocen ninguno de los personajes o falta alguno por clasificar, les podemos ofrecer un abanico de profesiones y pedirles que los identifiquen.

A continuación, les podemos enseñar estos personajes en comparación con otros famosos internacionalmente (o en de país) y acompañados de símbolos de “+” y “-”, les pedimos su opinión: ¿Quién es más “conocido”?

Podrían contestar: “Enrique Iglesias / Shawn Mendes”, por ejemplo, si la estructura gramatical resulta completamente nueva para ellos o no necesaria para lograr la comunicación, o podrían contestar: “Enrique Iglesias es más famoso que Shawn Mendes”. Según vayan ofreciendo sus hipótesis

podemos ir anotando en el encerado sus frases para luego, cuando hayan finalizado, proceder a la reflexión sobre cómo han formulado las comparaciones, así también tanteamos los diferentes grados de dominio que presentan sobre esta estructura.

Con la reflexión común y grupal, daremos paso al proceso de interiorización consciente y al *noticing* (Ellis, 1995): “¿Qué estamos haciendo con estas estructuras?” “Comparar” esperamos que contesten. Luego formularíamos la siguiente cuestión: “¿Cuál es la estructura aquí que puede ser utilizada para comparar?” Les invitamos a formular preguntas.

Después, para favorecer el *input* y la puesta en práctica mediante interacción de lo aprendido, les proponemos que completen una ficha para elegir las personalidades del año para el grupo. Deben pedir opinión a sus compañeros para determinar quién ha sido “el mejor cantante de 2016”, “el mejor actor de 2016”...

La ficha, diseñada con una estética moderna, debe tener algún ejemplo redactado y algún ejemplo de categoría, así como tener en blanco algunas casillas para que ellos digan qué pondrían. Por ejemplo: nosotros ofrecemos “el mejor cantante”, “el mejor cocinero”, “el mejor deportista”, con lo que estamos ya adelantando la aparición del superlativo. Ellos preguntarán: “¿Quién crees que es el mejor cantante?” y sus compañeros responderán “pues a mí me gusta más Enrique Iglesias que Pablo Alborán” o, directamente, “yo creo que Shawn Mendes es el mejor cantante de este año”.

Cuando hayan terminado de comentar las fichas, haremos una puesta en común. Sería muy apropiado poder contar con internet para apoyarnos en él en caso de que mencionen personajes que desconozcamos.

A viva voz les pediremos que expliquen la razón por la cual ellos creen que son los mejores: “Yo creo que Pilar López de Ayala es muy buena actriz, muy inteligente y muy profesional”. A lo que el profesor interrumpe y pregunta “¿El más inteligente de todos?” ... Se contrapondrá en el ence-

rado la diferencia entre comparativos de superioridad y inferioridad con el superlativo y sus estructuras y recordando los adjetivos calificativos positivos. Les volveremos a invitar a formular preguntas o a manifestar sus dudas.

Esta votación se puede producir en un mural si hemos escogido la opción a) de entregar fotocopias de colores. Colocaremos imágenes de los personajes seleccionados, con su título: *El mejor cantante de 2016...* Sería ideal llevar imágenes de los personajes que consideramos que están de moda para añadirlos al montaje (o tener una impresora cerca o pedirles que lo dibujen). Estos productos se pueden colocar en el aula. Si el grupo es muy numeroso se pueden hacer dos murales. Si hemos optado por la forma de proyección, podemos entregarles portadas de la revista *Time* vacías que tengan que completar con un titular: “El mejor cantante de 2016 es...”

Para cerrar esta sesión en un punto culmen, vamos a preguntar que quién es “el/la mejor cantante”, “el/la mejor cocinero/ra” o “el/la más amable” de la clase, en función de las informaciones que tengamos sobre ellos. Esperamos que respondan a esta interacción y entonces les vamos a invitar a que otorguen bandas a sus compañeros, pero solo utilizando adjetivos positivos: “el / la más simpático/ca de la clase”. Les damos tiempo para pensar un adjetivo y la frase, podemos ir revisando personalmente, acercándonos sutilmente para darles la opción de preguntarnos, qué quieren escribir y ayudarles si tienen dudas. Hay que darles tiempo a que escriban la frase y animarles a que la decoren o personalicen. Cuando todos hayan terminado, se procederá a la entrega de las bandas. Haremos fotos de la entrega y haremos una foto grupal al final.

Para terminar y recapitular, recordaremos los adjetivos que hayan mencionado y los añadiremos a los que teníamos escritos en el encerado. Les pediremos que hagan un resumen de lo que hemos aprendido hoy y dibujaremos una *checklist* en el encerado. Con ellos revisaremos los contenidos supuestamente adquiridos y les animaremos a preguntar las dudas que

tengan de nuevo. Para terminar la sesión, les animamos a salir a la calle con sus bandas y nos despedimos con una gran sonrisa, esperando que ellos también la lleven y se hayan cumplido así los objetivos afectivos de la actividad.

Esta propuesta se ha demostrado eficaz para mejorar la autoestima de los aprendientes, la relación grupal, el grado de motivación, la estimulación de la curiosidad y la creatividad a través del diseño atractivo y diverso de las actividades, la presentación de los contenidos, el uso del aula, la gestión del tiempo. Además, se ha producido *input* multicanal y multisensorial, se ha fomentado el *output* emocionalmente motivado y se ha creado un producto material que aporta sentimiento de orgullo y de logro. La retroalimentación se habrá producido de manera relajada y ofreciendo múltiples contextos y ofreciendo un resumen final para volver a explicar los contenidos en caso necesario.

7.- LA GRAMÁTICA AFECTIVA ¿ES EFECTIVA?

Desde la experiencia docente y la reflexión sobre la actuación¹² con un claro tamiz intuitivo y subjetivo, hemos de responder que sí a esta cuestión. Más de diez años poniendo en práctica estos principios —ampliándolos y mejorándolos a través del análisis, la búsqueda de alternativas y el ensayo nuevamente— estos han ofrecido resultados muy positivos para el aprendizaje. Principalmente se podría decir que gracias a la docencia afectiva de la gramática:

1. la percepción de la experiencia de aprendizaje de gramática es más positiva por parte del alumnado,
2. la actitud hacia la lengua, la cultura meta y su aprendizaje es mejor,

¹²Método ALACT (Action, Looking back on the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action, Trial) (Korthagen, 2001).

3. la experiencia del aprendizaje se produce en un ambiente emocional estable, relajado y lejos de amenazas que impidan la interiorización de contenidos,
4. la memorabilidad del *input* es mayor,
5. la sensación de eficacia y de control es mayor,
6. la voluntad del aprendiente de producir *output* es mayor.

Por otro lado, pensamos que también (7) esas experiencias emocionales de aprendizaje hacen que la recuperación del contenido se produzca con mayor rapidez y calidad y eso promueva, probablemente, una reestructuración de la interlengua más eficaz, entendiéndolo por ello que las regresiones sobre contenidos aprendidos se producen en menor medida o con menor frecuencia. Creemos que la corrección del *output* es alta, pero habría que demostrar si es mejor, igual o peor que con otras estrategias.

Estas constataciones docentes, que bien podrían ser una percepción optimista de la realidad, han sido corroboradas en parte a través de un primer estudio experimental preliminar. Se encuestó a 100 estudiantes universitarios a través de la plataforma digital: *Survey Monkey*. El período de realización fue entre el 30 de enero y el 1 de febrero de 2016. La distribución se llevó a cabo en los grupos de Facebook que se habían empleado durante los cursos por lo que la participación fue voluntaria y anónima. Las preguntas fueron ocho y las cuatro primeras se centraban en datos personales: sexo, edad, hace cuánto tiempo que estudiaron con el instructor y durante cuánto tiempo estudiaron juntos. No se formularon preguntas sobre su nivel de lengua dado que no nos centramos en esta encuesta en demostrar la corrección con la que se adquiere la lengua mediante esta estrategia. Desde la quinta hasta la octava cuestión, los temas estaban centrados en aspectos relativos al aprendizaje.

Respecto a los participantes, podemos destacar que contestaron más mujeres que hombres, porque también es el perfil mayoritario de estudiantes universitarios que hemos tenido en las aulas (61 mujeres y 38 hombres) y la franja de edad mayoritaria fue de menos de 25 años (52 informantes), seguida de la de entre 26 y 31 (que se correspondían con estudiantes de doctorado, estudiantes externos a la universidad...). De entre estos datos es especialmente interesante para los resultados de la encuesta que buscaba, entre otras cosas, comprobar el grado de memorabilidad el hecho de que contestaron 65 personas que hacía más de un año que habían hecho el curso (23 estudiantes que hacía menos de 6 meses que habían estudiado conmigo, 10 que lo habían hecho entre 7 meses y 1 año). Sumémosle a ese dato que en la mayoría de los casos (61) solo habían tenido entre 1 y 4 meses de clases (solamente 13 tuvieron menos de un mes y 36 más de 5 meses de clases).

La pregunta 5 se centró en la experiencia del aprendizaje y en sus aspectos afectivos: “¿Cómo describirías en una palabra tu experiencia en clase?”. Los resultados que se corresponden con la confirmación o la refutación de las hipótesis (1) “la percepción de la experiencia de aprendizaje de gramática es más positiva por parte del alumnado” y (3) “la experiencia del aprendizaje se produce en un ambiente emocional estable, relajado y lejos de amenazas que impidan la interiorización de contenidos” fueron altamente satisfactorios, dado que en el 100% de los casos los adjetivos empleados fueron positivos. El que más recurrencia presentó (9 veces mencionado) fue *genial*, seguido de *fantástico* (7), *divertido* (7), *perfecto* (6), *increíble* (5), *maravilloso* (5), *entretenido* (4) y otros como: *amazing*, *estupendo*, *excelente*, *útil* (mencionados 3 veces); *exitoso*, *fenomenal*, *fun*, *inolvidable*, *interactivo*, *magnífico* (2 veces mencionados) y *amigos*, *alegre*, *aventura*, *beneficioso*, *cautivador*, *cautivante*, *completo*, *conocimiento*, *dinámico*, *divino*, *agradable*, *entusiasmante*, *especial*, *espléndido*, *felicidad*, *friendly*, “*funmotivacional*”, *good*, *ilusionado*, *informativo*, *inspiración*, *moderno*, *motivación*, *motivador*, *multi-nacional*, *placer*, *pleasant*, *refrescante*, *significante*, *super* (mencionados 1 vez).

Es un reflejo particularmente relevante que se mencionen adjetivos como: exitoso, inolvidable, útil, beneficioso, cautivante, informativo o significativo. La gran colección y diversidad de adjetivos demuestra que, en primer lugar, la experiencia de aprendizaje ha sido muy positiva y, segundo, que ellos así lo han apreciado y valorado y estos eran objetivos de las prescripciones de esta forma de enseñar.

La sexta pregunta se formuló para comprobar qué tipo de experiencia habían tenido a través de esta enseñanza: “¿Qué recuerdas de las clases? ¿Por qué crees que recuerdas eso y no otras cosas?” En este caso las respuestas eran abiertas. Todas mencionaban algún aspecto relativo a la docencia y nadie respondió que no recordaba nada. Muchas respuestas giraban en torno a la gran motivación que les suponía este método de enseñanza a la hora de decidir ir a las clases. También destacan aquellas que reflexionaban conscientemente sobre las ventajas de aprender de este modo, frente a otros más tradicionales y sobre el esfuerzo docente por ofrecer mucha diversidad de actividades e iteración significativa de los contenidos para aumentar su memorabilidad:

I remember one time we were studying difference between Soy and Estoy where we played a game. That got into my mind better than any book reading or similar (31/1/2016, 12:16am) (Informante 4)

I remember a lot of things, especially funny phrases and songs (No puedo vivir sin ti :v), exclamations, I remember them because they were repeated many time in many contexts and in an interesting way, e.g. When you sang! Good job! Students could see that you have all of you in your work and that you love what you do. Thanks for that! (8/2/2016, 9:09, pm) (Informante 84)

Describing personal experiences/Describing oneself in front of the other classmates (using the grammar rules we were focusing on). Funny and useful (31/1/2016, 7:07pm) (Informante 19).

Posteriores comentarios redundan en estas opiniones y los estudiantes manifiestan verbalmente que (a) la atmósfera del aula era especialmente propicia y relajada para aprender, (b) el clima relajado les ayudó a ganar confianza en sí mismos y producir, (c) la relevancia personal les hizo recordar

mejor las clases, (d) hubo actividades profundamente memorables que “les tocó el alma”, (e) que había gran cantidad y calidad de interacción en el aula, (f) los ejemplos bien seleccionados los hacían más memorables, (g) lo lúdico como elemento didáctico, (h) las actividades multisensoriales eran muy motivantes, (i) que la gestión del tiempo era adecuada, (j) que la motivación era una sinergia entre profesorado y alumnado, (k) que se atendía a la diversidad y a las particularidades de cada alumno, (l) que se animaron a seguir estudiando español durante más niveles dada la positiva experiencia del primer acercamiento...

En todas estas respuestas, muy variadas, vemos reflejados los resultados de nuestras hipótesis de la percepción positiva del aprendizaje (1), la actitud hacia la lengua, la cultura y el aprendizaje (2), la experiencia es en un ambiente adecuado (3) y una fuerte memorabilidad (4) y una alta voluntad de producir *output* (6).

Las respuestas a la pregunta 7 (¿Qué actividades recuerdas?) ofrecieron lo que se buscaba: saber exactamente qué actividades recordaban. Fue una formulación muy genérica para no condicionar sus respuestas, no queríamos preguntar directamente por las de gramática. El listado era diverso y cada estudiante recordaba actividades diferentes, aunque las que más recurrencia presentaban eran las más dinámicas (*role play*, la lección del cuerpo humano con *post-its*, presentaciones, cocinar) o emocionantes como juegos (versión española del *Cluedo*, quién se llevará un millón, competición con los imperativos), visitas (visitas y excursiones) y otros de variado tipo: explicación de las esdrújulas, nubes de palabras, mapas mentales, los dulces que nos dabas, escribir deseos en papelitos, la pareja perfecta, clase sobre el superlativo y las *miss* y los *míster*, los vídeos, las canciones... Con estas respuestas podemos concluir que el grado de memorabilidad (4) de las actividades era alto. Sería muy interesante saber si este grado conlleva que los efectos de la instrucción sobre el *output* también perduren más o si solamen-

te se fomenta la memoria emocional sobre la experiencia. Esto queda por comprobar en posteriores investigaciones.

Por último, se formuló la pregunta 8 “¿Sientes que has aprendido durante las clases?” para comprobar si la sensación de eficacia (5) era alta. Las respuestas fueron todas positivas: 30 informantes respondieron mucho y sus variantes (muchísimo, un montón, mogollón); 27 informantes afirmaron que “sí”, “sí, claro”, “claro que sí”; 5 informantes dijeron que “Seguro”, 6, “por supuesto” y el resto de respuestas fueron del tipo: obviamente; definitivamente; fue un placer; aprendí un idioma en menos de 9 meses; no solo el idioma, sino también la cultura; especialmente el subjuntivo... Una respuesta a la que merece la pena prestar la atención para que sirva como muestra es la siguiente:

Sí, aprendí muchas cosas. Lo más sorprendente era que no me daba cuenta de que estaba memorizando tantas cosas durante las clases (1/2/2016, 1:04 am) (Informante 70)

Este estudio preliminar comprobó parcialmente las hipótesis que se plantean —dadas las limitaciones de recursos que había— y necesita un plan de investigación específico posterior dados los resultados positivos que se han obtenido.

8. CONCLUSIONES

Los cambios metodológicos son un reflejo de la evolución histórica y del conocimiento científico. En nuestros días el mayor hito quizás sea el conocimiento del cerebro que nunca como hasta ahora ha permitido obtener demostraciones fehacientes de lo que antes eran teorías. Esta disciplina conocida como *neurociencia* tiene posibles aplicaciones didácticas que se concretan en una rama denominada *neuroeducación* que, a su vez, podrá precisarse en cada una de las especialidades docentes. En nuestro caso nos importa el impacto que los descubrimientos del cerebro pueden tener en la didáctica de lenguas extranjeras. Se ha demostrado que la cognición y la

emoción son inseparables y que sin atención no hay aprendizaje. Además, sabemos que se necesita un *input* suficiente para establecer nuevos caminos neuronales y que a través de la reiteración este logra suficiente fuerza como para establecerse y convertirse en aprendizaje duradero. Es necesario que este aprendizaje tenga sentido, ofrezca contexto y práctica suficiente y respete los tiempos. Todo esto debe ir acompañado de un ambiente emocional de aprendizaje positivo. Este conjunto de premisas se han tenido en cuenta a la hora de elaborar unos parámetros didácticos, una definición y un nuevo enfoque para la enseñanza de la gramática: la *gramática afectiva*. Este enfoque busca que la experiencia de aprendizaje sea positiva y que se produzca en un ambiente emocional estable y relajado, lejos de amenazas que impidan la interiorización de contenidos, persigue lograr una mayor memorabilidad del *input* —en términos cualitativos y cuantitativos— y que, por ende, este sea más fácilmente utilizable y recuperable con posterioridad. Además, se busca trabajar con las variables individuales del aprendiente, con lo que consideramos que se estimulará la voluntad del aprendiente por producir *output*.

Estos parámetros didácticos se han ejemplificado con una actividad, aunque para mayor detalle sobre cómo diseñar actividades siguiendo estas directrices, se recomienda leer a Méndez (2016) y otros trabajos que están por llegar.

Para justificar la presente teoría se ha partido desde la experiencia didáctica y se ha realizado un estudio pre-experimental en el que se analizaban parcialmente las hipótesis que se formulaban para comprobar si lo que eran intuiciones docentes tenían una correspondencia real en los resultados y las actitudes de los estudiantes. Los resultados fueron altamente positivos y nos invitan a trabajar más en el futuro para desarrollar este enfoque didáctico y validarlo a través de estudios experimentales.

9. AGRADECIMIENTOS

Quiero dar las gracias a las doctoras Reyes Llopis-García, Mar Galindo y Leyre Alejaldre por sus críticas constructivas y sugerencias para la mejora de este trabajo.

10. REFERENCIAS

- ACHARD, M. (2008), "Teaching Construal: Cognitive Pedagogical Grammar", en Robinson, P. Ellis, N.C. (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, Londres: Routledge, pp. 432-455.
- ARNOLD, Jane y Brown, Douglas (2000), "Mapa del terreno" en Arnold, Jane (coord.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge, pp. 19-41.
- BAMFORD, Anne (2012), "Eslabones de una cadena: aspectos que influyen en la enseñanza creativa" en Clouder, Christopher (dir.), *¡Buenos días, creatividad! Informe Fundación Botín. Hacia una educación que despierte la capacidad de crear*, Fundación Botín (<http://www.fundacion-botin.org/paginas-interiores-de-una-publicacion-de-la-fundacion-botin/buenos-dias-creatividad-hacia-una-educacion-que-despierte-la-capacidad-de-crear.html>)
- BARALO, Marta y ESTAIRE, Sheila (2010), "Tendencias metodológicas postcomunicativas" en Abelló, Ehlers y. Quintana (eds), *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad*, Bern: Peter Lang.
- BUNCE, Diana; Flens, Elizabeth y Neiles, Kelly (2010), "How Long Can Students Pay Attention in Class? A Study of Student Attention Decline Using Clickers" en *Journal of Chemical Education* (<http://pubs.acs.org/doi/abs/10.1021/ed100409p>)
- BUTZKAMM, Wolfgang (2003), "We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma", *Language Learning Journal, Winter*, 28, pp. 29 - 39.
- CADIerno, Teresa (2010), "El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como lengua extranjera" en *MarcoELE*, nº 10, (http://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf)
- DAWAELE, Jean-Marc y MacIntyre, Peter (2014), "The Two faces of Janus. Anxiety and enjoyment in the foreign classroom", *Studies in Second Language Learning and Teaching*, nº 4, pp. 237-274 (<http://pressto.amu.edu.pl/index.php/sslit/article/view/3941/3990>)
- DE ANDRÉS, Verónica (2000), "La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas" en Arnold, Jane (coord.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge, pp. 105-126.
- DÖRNYEI, Zoltán (2008), *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*, Barcelona: UOC.
- DÖRNYEI, Zoltán y Malderez, Angi (2000), "El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras" en Arnold, Jane (coord.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge, pp. 173-196.
- DÖRNYEI, Zoltán y Ryan, Stephen (2015), *The psychology of the language learner revisited*, Nueva York: Routledge.
- EHRMAN, Madeline (2000), "Los límites del ego y la tolerancia a la ambigüedad en el aprendizaje de segundas lenguas" en Arnold, Jane (coord.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge, pp. 87-104.
- ELLIS, Rod (1995), "Interpretation task for grammar teaching", *TESOL Quarterly*, vol. 29, nº 1, pp. 87-105.
- GALINDO MERINO, María del Mar (2012), *La lengua materna en el aula de ELE*, Málaga: ASELE.
- GARDNER, Howard (1995), *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, Daniel (2014), *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*, Barcelona: De Bolsillo.

- GONZÁLEZ, Marta y CABOT, María (2015), "¡No gramatices! Por qué hay que analizar la lengua en el aula de español", en Herrera, Francisco y Sans, Neus (dir.), *La formación del profesorado de español: innovación y reto*, Barcelona: Difusión.
- GRIFFIN, Kim (2011), *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros.
- IBARROLA, Begoña (2013), *Aprendizaje emocionante*, Madrid: SM.
- INSTITUTO CERVANTES (2012), *Competencias clave del profesorado*, Madrid: Instituto Cervantes (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm)
- JENSEN, Eric (2010), *Cerebro y aprendizaje*, Madrid: Narcea.
- KORTHAGEN, F. A. (2001), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, London: LEA.
- KUMARAVADIVELU, Kumar (1994), "The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/ Foreign Language Teaching", *TESOL Quarterly*, Vol. 28, No. 1, pp. 27-48 (<http://bkumaravadivelu.com/articles/%20in%20pdfs/1994%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Condition.pdf>).
- LEE, James y VANPATTEN, Bill (2003), *Making communicative language teaching happen*, New York: McGrawhill.
- LLOPIS-GARCÍA, Reyes (2009), *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Tesis doctoral.
- LLOPIS-GARCÍA, Reyes (2009), "La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas - revisión de ayer para propuestas de hoy" en *Redele*, n° 16, pp.1-15, (http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_05Llopis.pdf?documentId=0901e72bgodd738d)
- LLOPIS-GARCÍA, Reyes; REAL ESPINOSA, Juan Manuel y RUIZ CAMPILLO, José Plácido (2012), *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*, Madrid: Edinumen.
- LONG, Michael (1983), "Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research", *TESOL Quarterly*, vol.17, n° 3, pp. 359-382.
- MARINA, José Antonio (2011), "Memoria y aprendizaje", *Pediatra Integral*. XV(10), pp. 978-980.
- MARTÍN, Miguel (2010), "Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática", *Tejuelo*, n° 8, pp. 59-76.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2005), "Cómo crear en el aula de ELE las condiciones óptimas para el aprendizaje", *XIV Encuentro práctico de Profesores de ELE, Barcelona* (<http://www.encuentro-practico.com/pdfos/peris.pdf>).
- MÉNDEZ SANTOS, María del Carmen (2016), "Gerora gogoratuko diren jardueren diseinu eraginkorra AH eskolan: zergatik, nola eta zertarako", *E-Hizpide*, n° 89, (en prensa).
- MORA, Francisco (2013), *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*, Madrid: Alianza editorial.
- NETTEN, Joan y GERMAIN, Claude (2012), "A new paradigm for the learning of a second or foreign language: the neurolinguistic approach", *Neuroeducation*, n° 1, pp. 85-114, (<http://www.francaisintensif.ca/media/acc-01a-a-new-paradigm-2012.pdf>).
- OCDE (2002), *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*, (<http://www.oecd.org/site/educer12st/40554190.pdf>).
- ORTIZ, Tomás (2009), *Neurociencia y educación*, Madrid: Alianza editorial.
- OXFORD, Rebecca (2000), "La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas" en Arnold, Jane (coord.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge, pp. 77-86.
- RINVOLUCRI, Mario (2000), "El ejercicio humanístico" en Arnold, Jane (coord.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge, pp. 213-228.
- RICHARDS, Jack y ROGERS, Theodore (2014), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ROGERS, Carl (1969), *Freedom to learn: a view of What Education Might Become*, Ohio: Charles F. Merrill.
- SABITZER, Barbara (2011), "Neurodidactics: Brain-based Ideas for ICT and Computer Science Education", *The International Journal of Learning*, vol.18, n° 2, pp. 167-177.

- STEVICK, Earl (1980), *Teaching Languages: A way and ways*, Massachussets: Newbury House.
- STEVICK, Earl (2000), "La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química" en Arnold, Jane (coord.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge, pp. 63-76.
- SOSA, David (2011), *How the Brain learns*, California: Corwin.
- TOKUHAMA ESPINOSA, Tracey (2011), *Mind, Brain and Education Science*, Nueva York: Norton.
- WILLIAMS, Marion y BURDEN, Robert (1999), *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid: Edinumen.
- ZULL, James (2002), *The art of Changing the Brain, Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Biology of Learning*, Virginia: Stylus.

recibido: septiembre de 2016

aceptado: noviembre de 2016