

Daniel Cassany



El arte de dar clase

(según un lingüista)



ANAGRAMA
ARGUMENTOS

Título de la edición original:
L'art de fer classe

Edición en formato digital: enero de 2021

© imagen de cubierta, lookatcia

© de la traducción, Versión del autor

© Daniel Cassany, 2021

© EDITORIAL ANAGRAMA, S.A., 2021
Pedró de la Creu, 58
08034 Barcelona

ISBN: 978-84-339-4210-4

Conversión a formato digital: Newcomlab, S.L.

anagrama@anagrama-ed.es
www.anagrama-ed.es

Índice

Portada	
Presentación	
1. El primer primer día	3
2. Atender al alumno	13
3. Equipos de aprendizaje	22
4. Hacerse entender	34
5. Conducta no verbal.....	41
6. La clase digital	49
7. Ayudar a comprender	59
8. Hablar para aprender	70
9. Escribir para aprender	79
Bibliografía	91
Créditos	

PRESENTACIÓN

El aprendiz trabaja con el contenido; el docente trabaja con el aprendiz.

Durante muchos años he pensado en un libro como este, por varios motivos. Lo eché de menos cuando me estrené como docente. Para ser un buen maestro era necesario «saber estar» en el aula y esto requería saber de *management* –como lo llamábamos entonces–. Los pocos manuales que había eran generales, obvios o esquemáticos, con listas de recomendaciones y «técnicas» tipo receta. Recuerdo *El arte de enseñar* (Marland, 1985), que me gustó, pero no satisfizo todas mis inquietudes.

Cuando empecé a publicar artículos, descubrí que era difícil describir lo que pasa en el aula. Son cuestiones de detalle, situacionales, vinculadas a cada tarea y a cada grupo de alumnos, que requieren narración y matices... Es más eficaz explicarlo como una anécdota. (¡Y qué lecciones dan las buenas anécdotas! Hay bastantes en este *Arte*, mías y de otros.)

Con internet, llegaron algunos vídeos de clase, con ejemplos de tareas o demos de una metodología determinada. Tampoco es fácil entender lo que sucede en un vídeo, si no conoces al alumnado, al docente, a la comunidad... El aula es un espacio complejo en el que ocurren muchas cosas que no siempre vemos.

El arte de dar clase quiere llenar este vacío. Quiere ser un libro útil, que ayude a los maestros principiantes y que haga reflexionar a los experimentados. El título remite al libro de Marland, claro, pero también a la tradición, como «el arte de la herrería» o «el arte de la tonelería».

¡Atención al cambio de palabra!: de *enseñar* a *dar clase*. Es relevante. Hoy el aprendiz es el centro del aula e importa más crear situaciones de aprendizaje que «dar lecciones» o «enseñar».

El paréntesis también cuenta. Soy lingüista y este libro ofrece mi visión de la clase: es una visión científica, basada en hechos empíricos, en la investigación actual, que enfatiza la lengua. No es una perspectiva psicológica o pedagógica. Por eso, el libro se dirige sobre todo a los docentes de lengua y a los que, aunque enseñen otras materias, saben que la lengua es una herramienta básica del aprendizaje. Porque «todo maestro es maestro de lengua» y, por ello, saber gestionar la lengua en clase ayudará a cumplir mejor su tarea.

He preferido dar a este *Arte* un tono ensayístico, con anécdotas y comentarios personales, huyendo del academicismo. También he reducido la bibliografía y he abusado de expresiones como «la investigación afirma» o «varios trabajos demuestran». Hoy es fácil hallar en la red la referencia pertinente, con las palabras clave específicas, que se incluyen con este motivo.

He encabezado esta introducción con una divisa que me ha acompañado todo este tiempo. Creo que pone el dedo en la llaga, al recordarnos que los docentes somos como médicos: tenemos que entender a los pacientes, relacionarnos bien con ellos, diagnosticarlos y ofrecer buenos tratamientos, lo cual exige bastante más que saber Medicina. Espero que este libro contribuya a conseguirlo.

Agradezco a todos los colegas que han leído versiones previas de este *Arte* y han sugerido mejoras. Para esta versión en español, agradezco los comentarios de Consuelo Allué y Juan Carlos Reinaldos. Es un privilegio tenerlos como primeros lectores.

1. EL PRIMER PRIMER DÍA

Parece mentira que, con tantos años, todavía me tiemblen las piernas cuando entro en el aula el primer día.

N. B., maestra a punto de jubilarse

ANGUSTIA

Eso me dijo una docente de lengua poco antes de jubilarse, después de toda una vida dedicada a dar clase. Y es cierto: cada curso, en el momento de entrar en clase por primera vez, sentimos cierta angustia. «Estoy atacadísima», dice una amiga. Nos calmamos a medida que descubrimos las caras expectantes del alumnado. Y sigue pasando, aunque lleves muchos años de docente. Es como el estreno de una obra de teatro.

Empecé a dar clases de catalán a los diecisiete años en Barcelona. Cada domingo por la tarde me ponía nervioso pensando en las clases que venían, y solo recuperaba la tranquilidad los jueves cuando acababa. Me daban miedo sobre todo los alumnos de nivel avanzado, a los que enseñaba a escribir; temía que me hicieran preguntas difíciles que no supiera responder. Entonces creía que un docente debe saberlo todo.

Treinta años después, lo veo diferente. Pido a los alumnos que me hagan «preguntas difíciles». Les digo que me gustan los desacuerdos, que son un privilegio. Si tengo dudas (la ortografía de una palabra, un régimen preposicional), la busco en clase en la red, mostrando las búsquedas en el ordenador, o pido que lo busquen ellos.

Pero vayamos por partes. Este capítulo trata del primer primer [sic] día, o sea, del primer día de clase en el primer año de vida profesional.

FORMACIÓN

La manera natural de prepararse para ser docente es ser aprendiz, como el electricista de antes. Los médicos hacen el MIR y pasan cinco años en un hospital, junto a los especialistas más experimentados, antes de actuar solos. Me he encontrado varias veces a mi doctora acompañada de una joven en prácticas, que escuchaba y tomaba notas.

Pero la profesión docente no está organizada igual. Hemos mejorado bastante desde el Certificado de Aptitud Pedagógica de antaño, que solo tenía teoría. Hoy tenemos másteres de un año de formación inicial para cada especialidad, con prácticas en un centro real durante diez semanas. Pero todavía estamos lejos de los médicos.

Me estrené dando clases de lengua catalana al inicio de la democracia, con muy poca formación. Eran clases precarias, sin equipos docentes, un programa inadecuado y escaso material. Tuve que espabilarme solo. Me apuntaba a todos los cursillos posibles y consultaba a los docentes más experimentados. Me ayudaron algunas conversaciones informales, yendo y

viniendo de la parada del metro al centro, con colegas expertos, a los que agradezco la atención – y de los que aprendí el espíritu de colaboración.

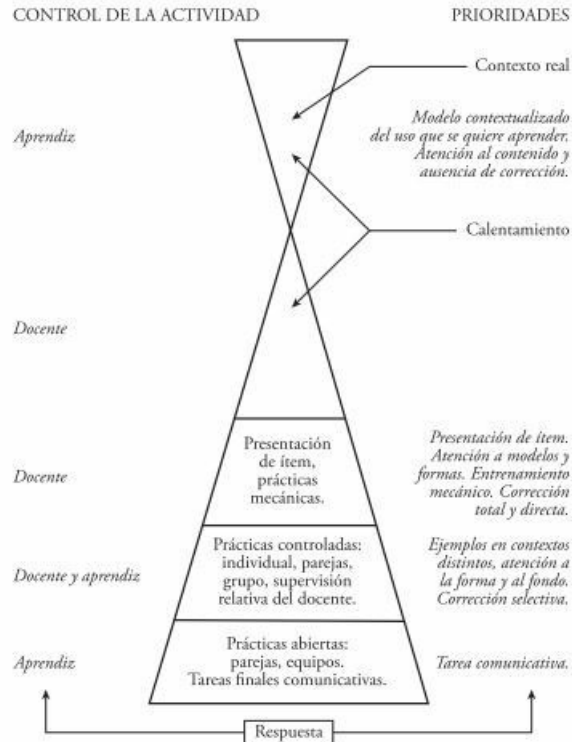
PLANIFICACIÓN

La primera herramienta que utilicé para dar buenas clases –y luchar contra la desconfianza y el miedo– fue planificar cada sesión. Cada semana preparaba una secuencia de actividades de una hora aproximada, elegía las páginas oportunas del libro de texto, decidía la organización de los alumnos en cada momento o imaginaba cómo daría las instrucciones. Así me sentía más seguro y la clase salía mejor.

Al principio, dediqué mucho tiempo a planificar sesión por sesión, sobre todo cuando tenía un nivel nuevo. Utilicé mucho la *programación por objetivos*, formulando un objetivo general, descomponiéndolo en varios objetivos específicos y buscando ejercicios para cada uno, ordenados según la famosa taxonomía de Bloom, que identifica grados progresivos de complejidad cognitiva. Pasé muchos ratos cavilando si un ejercicio era de comprensión o aplicación y si iba antes o después.

Para enseñar lenguas segundas, sobre todo en niveles iniciales, usé el modelo de progresión comunicativa, que llamábamos coloquialmente *el triángulo*, y que venía de la tradición anglosajona. Según este modelo, en cada clase se enseña un acto de habla (unas expresiones particulares) siguiendo esta pauta: se presenta el ítem meta (se escucha varias veces), se practica la pronunciación con tareas de repetición (prácticas mecánicas), después se trabaja en pareja en varios contextos parecidos (prácticas controladas) y se acaba con una tarea comunicativa, en la que el aprendiz pueda usar el ítem con autonomía. Este gráfico sitúa cada paso de la progresión y detalla la gestión del docente (véanse los detalles en Cassany, 1999):

Cuadro 1. El triángulo



Tanto la programación por objetivos como el triángulo son laboriosos. Ayudan al principio, cuando falta práctica, pero con el tiempo basta una herramienta más simple, como esta parrilla, que todavía uso hoy mentalmente. La ejemplifico con una hora de clase de nivel inicial de español para extranjeros para empleados de tienda:

Cuadro 2. Parrilla de planificación

Propósito: Aprender a cobrar en una tienda.				
Objetivo	Técnica y material	Destreza	Interacción	Tiempo
Comprender el diálogo durante el cobro en la caja de una tienda.	Responder preguntas de comprensión a partir de un vídeo.	Escuchar.	Individual, pareja y grupo.	10'
Entender y pronunciar las cifras con céntimos hasta 100 euros.	Leer en voz alta y repetir las cifras de recibos, con corrección docente detallada.	Leer, escuchar y hablar.	Grupo clase y pareja.	15'
Entender y decir los enunciados más corrientes.	Juego de roles a partir de varios contextos de cobro.	Leer, escuchar y hablar.	Pareja.	15'
Comunicarse en un mercado, comprando y vendiendo.	Simulación de compra-venta de objetos personales.	Leer y conversar.	Grupo clase.	20'

Por supuesto, habría que afinar la clase para cada grupo de aprendices (lengua materna, tipo de tienda): quizá se requerirían más ejercicios para las cifras o para practicar las fórmulas de cortesía: «30 euros, por favor», «aquí tiene su cambio, buenas tardes».

PREPARACIÓN

Otra estrategia para conseguir una buena clase y, de paso, combatir la desconfianza es prepararse bien el lenguaje que usaremos. Cuando empecé, dedicaba mucho tiempo a leer con antelación los textos que trabajaríamos, a buscar el significado del léxico nuevo o a anticipar las preguntas que me podrían hacer. También resolvía antes por mi cuenta todos los ejercicios de clase y los verificaba con la solución y consultaba los casos dudosos. Era mucho trabajo, pero me daba seguridad.

Hoy es más fácil porque la red ofrece muchos materiales de consulta y las editoriales proporcionan libros de muestra al docente. Antes había que quedarse en la sala de docentes, ir a la biblioteca o gastarse el dinero construyendo poco a poco una biblioteca personal, que es lo que hacíamos la mayoría.

Este proceso se repite con cada idioma nuevo. He enseñado también en español, francés e inglés, de modo que he dedicado mucho tiempo a preparar el lenguaje de estas clases, al margen del contenido sobre escritura, investigación o didáctica. También he enseñado en español a portugueses, brasileños o italianos, y he tenido que buscar los términos equivalentes en estos idiomas de algunos conceptos técnicos, para preparar las preguntas que pudieran hacerme.

Hace poco tuve que dar una asignatura completa en inglés. Una traductora profesional tradujo las presentaciones y los ejercicios y, antes de cada clase, me encerraba dos horas en mi despacho para practicar la pronunciación de cada diapositiva. Con el traductor de Google, en la combinación inglés-catalán, escuchaba dos o más veces cada enunciado oralizado por la máquina y lo repetía prestando atención al vocalismo, la sílaba tónica o la entonación. Repetía varias veces los términos más difíciles, como en un entrenamiento –y todavía lo hago antes de una conferencia–. También busqué en la red las expresiones más habituales para gestionar la clase como: *What we are going to cover today is*, *The second point I want to make is* o *Let me give you an example*.

Cuadro 3. Preparar el lenguaje

1. Lee y escucha los textos que usarás y verifica que conoces el vocabulario.
2. Haz una lista del léxico que usarán los aprendices. Anticipa y verifica cualquier duda.
3. Comprueba las particularidades discursivas (estructura, registro, fraseología, cortesía, etc.) de los géneros que vayas a trabajar (modelos de textos administrativos, comerciales, médicos, etc.).
4. Consulta algún oralizador (Diccionario Reverso, Traductor de Google, CREA oral) para verificar que pronuncias bien las palabras dudosas, según la variedad dialectal (*Diccionario de americanismos*).
5. Resuelve los ejercicios de respuesta única y consulta las soluciones; verifica cualquier respuesta dudosa.

GESTIONAR EL ESTRÉS

Una experiencia que me marcó fue enseñar a empleados de un banco. Les enseñaba a escribir con estilo llano informes, memorias y cartas. Algunos trabajaban en el banco desde antes de que yo naciera. El segundo día el jefe me felicitó porque los alumnos estaban contentos de la primera sesión. Me impresionó esa inmediatez en la reacción.

Lo pasé mal durante los dos meses del curso. Me angustiaba al acercarse cada clase. La tarde anterior no podía pensar en nada más: las tareas que quería hacer, las dudas potenciales, el material para la sesión. Decidí escribir un diario de clase para tranquilizarme, aprovechando que me gusta escribir:

Cuadro 4. Diario de clase

Cada semana, al acabar la clase, escribía un par de horas. Primero resumía lo planificado, después cómo había ido la sesión y luego las preguntas y mis respuestas. A veces reconstruía con detalle algún episodio: mi inseguridad, las emociones, las reacciones del alumnado, como este fragmento del primer día (24-1-1989):

Al empezar el curso me puse nervioso. Al principio no me di cuenta, y todavía era menos consciente de las causas que lo provocaron. Ahora lo veo así: descubrí que tendría trece alumnos, en vez de los ocho acordados [...]; durante el turno de presentaciones, algunos alumnos han manifestado actitudes claramente negativas (o como mínimo así las he percibido [...]); además, algunos han confesado que asistían al curso obligados; luego, al iniciar la primera actividad, me he dado cuenta de que no disponía del dossier de materiales [...], y que no sabía si la última afirmación de la primera tarea era cierta o falsa o, en cualquier caso, qué sentido tenía [referencia a una tarea con afirmaciones sobre la escritura]. En algún momento, en la discusión del primer ejercicio, con las primeras afirmaciones, he tenido la sensación de perder los papeles. Luego, a medida que avanzaba, he ganado confianza. No sé muy bien por qué. ¿Quizá he podido demostrar a los alumnos y a mí mismo que domino el tema, que les puedo enseñar cosas y que el curso puede ser útil? ¿Quizá sus actitudes han cambiado al sentirse más confiados y seguros? Creo que uno de los factores que ha ayudado a *¿calmar?*, ¡no!, a *desarrollar* actitudes más positivas ha sido la aceptación que he mostrado de sus opiniones.

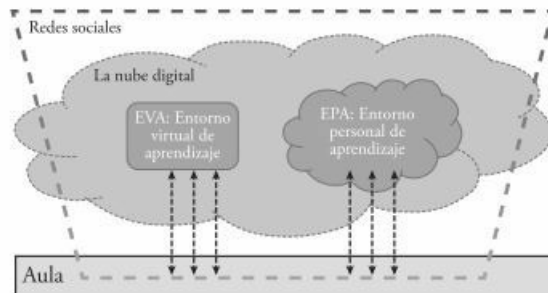
En la última frase, el verbo en cursiva y entre interrogantes muestra hasta qué punto al escribir pude analizar mis emociones. (Podéis leer el diario completo en mi tesis doctoral, en el repositorio de tesis doctorales en red, TDX.) El diario de clase aprovecha el poder epistémico de la escritura para reflexionar sobre la práctica educativa.

LA CLASE ACTUAL

En los años ochenta y noventa la preocupación del docente era gestionar los 60 o 90 minutos

de clase presencial. Hoy, en cambio, tenemos que pensar en otras cosas. Con internet, el aula se ha vuelto híbrida, física y virtual, más compleja, como muestra la figura:

Cuadro 5. El aula de hoy



Cualquier centro dispone hoy de un entorno virtual de aprendizaje (EVA) o, de manera coloquial, de una plataforma en línea (Moodle, Blackboard). Si no es así, existe la opción de abrir una por cuenta nuestra (Edmodo, Google Classroom). En el EVA, entre repositorios, tareas variadas (talleres, foros, chats), mensajería y calendarios, se reproducen los roles establecidos de docente y aprendiz con pocas variaciones.

Por otra parte, cada aprendiz ha desarrollado su entorno personal de aprendizaje (EPA) o conjunto de recursos, contactos, medios (diarios, canales de vídeo y audio, webs, bases de datos) con los que se informa, se divierte y aprende lo que le interesa –al margen del currículum escolar, de la orientación familiar o del canon literario–. Además, los alumnos suelen abrir un grupo de conversación (WhatsApp, Line, Facebook) para apoyarse con las tareas de clase. También se convierten en amigos en Instagram o Facebook y comparten vídeos en TikTok u otras redes, para pasar el rato. Así, lo personal y lo escolar se mezcla en estos espacios.

En conjunto, a la clase física le han crecido varios espacios virtuales. Visualmente me los imagino como casas adosadas (el aula física, el EVA, el EPA, cada red social) y por ello los llamo coloquialmente espacios «adosados», para destacar que son añadidos y complementarios. Sin duda, la pandemia de covid-19 de 2020, con sus consecuencias en la educación, ha multiplicado el uso y la relevancia de estos espacios.

Sería un error ignorar estos elementos: seguir creyendo que la clase es solo lo que ocurre cara a cara, o pensar que el EPA o los grupos de conversación no afectan a la clase, puesto que no fuimos invitados o porque no se habla del programa. También sería un error prescindir del EVA y basar toda la educación en el cara a cara, con el argumento de que es más vivencial o efectivo. Nos alejaríamos del alumnado y sería más difícil dar clases útiles para ellos.

En resumen, dar clases hoy exige bastante más que preparar 90 minutos presenciales: requiere publicar materiales y tareas en el EVA, orientar el EPA de los alumnos o aprovechar las redes sociales para regular mejor lo que pasa en el aula. El cara a cara sigue siendo el núcleo de la formación, excepto en la educación a distancia, claro. Pero estos componentes digitales, adosados a la clase, son cada día más útiles y conviene saber gestionarlos. Por ello, el arte actual de dar clases incluye capítulos específicos sobre la gestión del EVA (p. 109) y del EPA (p. 42).

La mayoría de las aulas actuales tienen ordenador fijo, proyector y pantalla, wifi, puntos de alimentación eléctrica o incluso pizarra digital. Todo debe funcionar de modo sincronizado, sin esperas ni dificultades. Es frustrante perder tiempo buscando una contraseña, convirtiendo el fichero enviado por un alumno o esperando que baje un vídeo. Hay que prever estas dificultades y gestionarlas antes de cada clase:

Cuadro 6. Antes de empezar

- *Webs*. Abre todas las webs que vayas a utilizar. Si usas una cuenta de Google, las puedes preseleccionar. Ten a mano la contraseña de tu cuenta.
- *Vídeos*. Bájalos al disco local. Si los tienes en una memoria, cópialos en el disco duro del ordenador de clase y déjalos preparados para verlos con un solo clic.
- *Presentaciones pesadas* (Powerpoint, Prezi). Pueden tardar en abrirse. Cópialas en el disco duro, ábre las y déjalas en modo presentación.
- *Ficheros de alumnos*. Pide a tus alumnos que los envíen con antelación (presentaciones, escritos) y ábre los también antes de empezar.
- *Ordenadores desconocidos*. Los equipos varían en cada país y en cada centro: teclado (letras, tildes, arroba, alfabeto diferente), pantalla duplicada, acceso a la red. Es más fácil conectar tu portátil, y evitar estas limitaciones.

Pero, como me explicaba una de las docentes más tecnológicas que conozco, que hace exámenes con 30 alumnos conectados a la red, hay que tener previsto siempre un plan B. Si cae la red, se va la luz o se funde la bombilla del proyector, hay que tener una alternativa analógica.

25%

La foto prototípica de una clase sigue siendo la del docente que se dirige a sus alumnos, que lo escuchan sentados y callados. Pero carece de fundamento. Las teorías psicopedagógicas sostienen que aprendemos cuando participamos activamente en situaciones comunicativas, interactuando con hablantes más expertos. Así, el mejor docente no es el que habla más o mejor, sino el que sabe organizar la clase para que hablen los alumnos con interés del contenido del programa.

En una buena clase, el docente habla poco. Si habla, para explicar una regla o una palabra, el aprendiz solo puede escuchar. Por supuesto, «escuchar» es una tarea activa y relevante, que permite comprender; es esencial para la comunicación y también para aprender el resto de las destrezas. Pero no estamos acostumbrados a escuchar durante varias horas sin descanso. Pronto perdemos la paciencia. Lo habitual es dialogar, conversar, escuchar al interlocutor unos segundos (unos minutos quizá) y luego tomar la palabra.

En definitiva, dar clase hoy no significa dar lecciones magistrales, sino planificar actividades para que los alumnos usen la lengua. Esto significa situar al aprendiz en el centro de la clase y

asumir que nuestro rol consiste más en gestionar la dinámica, curar los contenidos (elegir y adaptar los más apropiados para ellos) o mediar los significados (mostrarles cómo los deben utilizar). No hay que transmitir contenidos porque el alumnado ya tiene acceso a ellos mediante el libro de texto, el material didáctico o la red. Nuestra función es seleccionar este material para crear situaciones de aprendizaje para grupos y alumnos concretos.

Por ello, los docentes deberíamos hablar poco. Basta con hablar menos del 25 % de una clase. En este cómputo incluyo las instrucciones, las explicaciones o la gestión de las puestas en común, y excluyo la tutorización de grupos o individuos. Hablando poco conseguiremos que los alumnos aprendan más.

LENGUAS DIVERSAS

Hasta hace muy poco, la recomendación unánime era utilizar en clase solo la lengua meta, objeto de enseñanza. Esto implicaba hablar siempre en ese idioma y vigilar que los alumnos no salten a su lengua materna o franca. Incluso estaba mal visto traducir el vocabulario nuevo o explicar una regla gramatical en otro idioma. Así, si no había sinónimos fáciles, decíamos perífrasis y gesticulábamos para explicar el vocablo sin recurrir a la lengua del alumnado. A veces el aprendiz quedaba más confundido.

Actuábamos así por varios motivos: para incrementar el input del alumno; evitar las interferencias con otros idiomas; acostumbrarle a un entorno monolingüe en la lengua meta, y tener más oportunidades para hablar. Creíamos que lo natural es usar una sola lengua.

Pero no es cierto. La realidad es plurilingüe y hoy lo más frecuente es usar varias lenguas, con más o menos competencia. Se calcula que una tercera parte del planeta es bilingüe y que el 70 % aprende un segundo idioma en algún momento de su vida, no siempre en la escuela (migración, refugiados, trabajo, etc.). Así, es natural cambiar de lengua según el interlocutor o la situación, traducir e interpretar de un idioma a otro, buscar ideas en la lengua materna para decirlas después en otra que entiendan nuestros interlocutores. Por ello, ha cambiado la manera de comportarse en el aula:

Cuadro 7. ¿Qué lengua usar?

1. Utiliza por defecto la lengua meta de aprendizaje para dirigirte a todo el grupo, a los individuos o a los equipos, incluso si te preguntan o responden en otro idioma.
2. Utiliza la lengua materna de los alumnos (u otra que compartas) para aclarar dudas ocasionales: vocabulario, sintaxis, alguna instrucción, un dato cultural. También la puedes usar simbólicamente en actos de cortesía: *Danke, Arrivederci, Buenos días*.
3. Propón al inicio del curso que se use siempre en clase la lengua meta, en público, en pareja o en grupo. Se puede: 1) razonar los beneficios de este esfuerzo (más práctica, hábitos de conversación); 2) firmar un «contrato» de compromiso entre todos para implicarse más; 3) otorgar puntos positivos a los alumnos que sigan la norma; 4) crear un rol de «vigilante», que los alumnos asumirán por turnos, para ayudar a los incumplidores.
4. Deja que el alumnado use su lengua para trabajar (buscar información, negociar el plan de trabajo, regular la interacción oral con la pareja o grupo). Hay evidencia científica de que el acceso cognitivo a la memoria es más efectivo con una lengua conocida.

5. Deja que los alumnos con menos nivel o recién incorporados (extranjeros, migrantes, refugiados) utilicen recursos digitales (traductores automáticos, oralizadores, transliteradores) para seguir la clase.
6. Interésate por las lenguas maternas de tus alumnos, si no las conoces. Pregúntales cómo se realizan algunos actos básicos (saludos, agradecimientos, despedidas) y úsalos ocasionalmente en clase. Intenta pronunciar correctamente sus nombres y apellidos. Infórmate sobre los rasgos lingüísticos más relevantes de esos idiomas.

Por lo tanto, no hay que preocuparse si traducimos alguna expresión, si hablamos algún momento con un aprendiz en un idioma diferente, si comparamos dos o más lenguas. No deberíamos comportarnos en el aula de manera diferente a como lo hacemos en la calle.

DESTREZAS

Distinguimos cuatro destrezas: dos receptivas (*escuchar y leer*) y dos productivas (*hablar y escribir*), aunque en la vida real saltamos de una a otra dialogando, oralizando grafías o anotando palabras oídas. Los libros de texto o las pruebas etiquetan las tareas con estas denominaciones.

Algunos documentos recientes (Marco Común Europeo de Referencia, Portfolio Europeo de las Lenguas, programas) van más allá: separan la interacción oral (*conversar*) de la exposición monologada (*hablar*) y añaden destrezas compuestas como la *traducción/interpretación* entre idiomas. La idea de fondo es que, al ser plurilingües, también realizamos estas actividades en el día a día y que, por tanto, las podríamos incluir en clase.

Una denominación que ha puesto de moda el Consejo de Europa es la de *mediación lingüística o intercultural*. Incluye las actividades verbales que facilitan la comprensión entre interlocutores de lenguas, culturas, variedades o disciplinas diferentes, como la traducción, la interpretación, la divulgación científica o la edición. Por ejemplo, un abogado oralista y un cliente sordo necesitarán un intérprete de lengua de signos que busque equivalencias entre las dos lenguas y que pueda explicar los conceptos jurídicos con vocabulario gestual a un ciudadano sordo sin conocimientos técnicos de leyes. Veamos las técnicas principales de mediación para aprender lenguas:

Cuadro 8. Mediar para aprender lenguas

- *Traducción directa*. Traducir hacia la lengua materna fragmentos reales y contextualizados del idioma meta, para mejorar la comprensión, con una versión interpretativa (comprensión) o literal (explorando la comparación entre lenguas).
- *Traducción inversa*. Traducir hacia la lengua meta desde una lengua conocida, buscando versiones diferentes, con sinónimos, paráfrasis, adaptaciones. Es útil para mejorar la escritura, el vocabulario y la sintaxis.
- *Subtitulación, anotación y audiotranscripción*. Transcribir con grafía el audio de un vídeo, añadirle comentarios superpuestos (explicar léxico, identificar localizaciones), o transcribir en vivo un discurso oral para una audiencia sorda (entre un dictado y una serie de tuits). El proyecto europeo Clipflair ofrece vídeos, programas y tutoriales para llevarlos a clase.
- *Doblaje directo o inverso*. Grabar en el idioma meta el audio de un vídeo de otro idioma (film, canción,

anime), para practicar la pronunciación y la fluidez orales. Requiere traducir antes el original y ensayar. Véase también Clipflair.

- *Variación intralingüística*. En niveles altos podemos transferir textos de una variedad dialectal a una forma estándar o de un registro específico a otro general, para explorar la diversidad dialectal y los registros.
- *Divulgación*. Convertir un discurso especializado (artículo científico, ley, diagnóstico médico) en una versión simplificada para legos. Son ejemplos de ello la *lectura fácil*, el periodismo científico o las revistas de divulgación.

No olvidemos que la traducción, práctica prototípica de mediación, tiene una larga vinculación con la enseñanza de lenguas. El pretérito método de gramática-traducción se basaba precisamente en esto: traducir primero del idioma meta a tu lengua materna (traducción directa) y después a la inversa. El enfoque comunicativo desterró la traducción del aula durante mucho tiempo, pero ya se está recuperando como técnica didáctica, sobre todo con aprendices plurilingües.

EPÍLOGO

Una manera diferente de prepararse para el primer primer día es conocer la experiencia de los expertos, a través de un ensayo, un informe antropológico o una narración. Hay muchas formas. Entre las voces reflexivas, recomendaría la de los maestros reconocidos por la propia comunidad, como esta *Carta a los nuevos maestros*, de Jaume Cela y Juli Palou (2009, Paidós). También me gusta la mirada comprensiva de Jaume Funes en *Quiéreme cuando menos me lo merezca... porque es cuando más lo necesito* (2018, Paidós), una guía para maestros de adolescentes.

En el capítulo artístico, los relatos de aula son fascinantes. Es el caso de la *Crónica de un profesor en secundaria*, de Toni Sala (2001, Península), que relata un año de clases de literatura en un instituto de secundaria. También me gustó la película francesa *Entre les murs*, conocida en España como *La clase*, de Laurent Cantet, a partir de la novela de François Bégaudeau, que retrata las aulas multiculturales de hoy. En cambio, no me parecen tan realistas otras excelentes películas y series como la francesa *Les choristes* de 2004 (*Los chicos del coro*) o la catalana *Merlí*, de 2015-2018.

2. ATENDER AL ALUMNO

El maestro mediocre expone, el bueno explica, el superior demuestra y el grande inspira.

WILLIAM A. WARD, escritor

PLANTEAMIENTO

Los alumnos ya no nos escuchan con respeto ceremonioso ni con obediencia ciega. Hemos pasado de un extremo a otro: ya no sorprende que alguien pida explicaciones por una mala nota o una tarea que no gusta. Los adultos incluso pueden discrepar de nuestras decisiones profesionales y, si se trata de menores de edad, podemos tener que justificarnos ante sus progenitores.

También hay todo tipo de docentes: que sufren por cada alumno, que se olvidan pronto de lo ocurrido en el aula, que buscan llegar al final de la clase lo antes posible o que empatizan con el alumnado. Al final enseñar es establecer una relación personal con el alumnado y no sorprende, entonces, que los maestros tengamos la tasa más alta de bajas por depresión, después de médicos y policías. En este capítulo abordaré la manera de tratar a los aprendices.

APRENDER SUS NOMBRES

Una buena manera de empezar es llamar a cada alumno por su nombre. No hay comparación entre un «Mira, ¡tú!» o un «Oye, chica» con un «Dime, Juan» o un «Escucha, Giulietta», que son respetuosos y muestran que conoces a las personas. Es más fácil si tienes 15 alumnos que si tienes 30, pero el tiempo ayuda. Reconozco que no soy bueno en esto y tengo que esforzarme... Utilizo estos trucos:

Cuadro 9. Recordar los nombres

- *Apariencia.* Me fijo en la fisonomía de cada persona (peinado, gafas, pecas, estatura) o en algún objeto suyo (estuche, mochila, portátil) para asociarlo a su nombre y recordarlo.
- *Fotos.* En muchos centros, cada alumno tiene una foto asociada a su correo, al EVA o a un portafolios. Los reviso a menudo para relacionar nombres con apariencias, aunque no siempre son fotos actuales. Una colega las «tunea» a mano: añade gafas, piercings, pelo largo, según la apariencia del alumno.
- *Memorizar.* Dedico unos minutos antes o después de clase a repasar los nombres; los asocio a los alumnos que han hablado, sobre todo en las primeras semanas. En las correcciones escritas, intento recordar a la persona que hay detrás de cada nombre.
- *Practicar.* Me ayuda mucho saludar («Hola, Tian», «Adiós, Liudmila») cuando entramos en clase con tiempo o cuando hablamos en privado. Me dirijo siempre a cada alumno por su nombre en el trabajo de equipo: se siente más cómodo y yo confirmo su nombre.

- *Particularidades.* Pregunto por las preferencias de cada alumno: «¿Te llamo María, Dolores o María Dolores?»
También me intereso por los nombres extranjeros: «¿Cómo se pronuncia?, ¿tiene equivalente en español?, ¿lo pronuncio bien?» Con nombres alejados tipológicamente (chinos, náhuatl, pakistaníes) los recuerdo con sílabas en español. Pedir al aprendiz cómo quiere que le llamemos permite incorporar una perspectiva LGTBI+ al curso.

En general, los nombres de pila son más afables que los apellidos. Además, informarse sobre los nombres es una manera de conocer a la persona y su cultura: «¿Qué significa?, ¿es habitual en tu país?, ¿quién te lo puso?»

MOTIVACIÓN

Aprender los nombres del alumnado forma parte del propósito global de crear un ambiente motivador. El sugestivo manual de Dörnyei (2008) afirma que el elemento más dinámico de este contexto es el docente: es el que tiene más poder para influir en la motivación de los alumnos y en su aprendizaje.

Lo que caracteriza a un docente motivador es: su capacidad para contagiar el entusiasmo por la clase (contenido, tarea, punto de vista); su confianza en el potencial de los alumnos; su empatía para escucharlos, entenderles y aceptarlos, o su disponibilidad para citarse, charlar sobre la materia u otros temas. Al final, hay que tratar al aprendiz de igual a igual:

Cuadro 10. Crear buen ambiente

- *Identificación.* Fíjate en los cambios del alumnado (cortarse el pelo, nuevos vestidos, cumpleaños) y menciónalos. Averigua una particularidad de cada uno.
- *Aceptación.* Interésate por su vida fuera del centro: sus aficiones y gustos. Menciónalos en clase, pon ejemplos cercanos. Escucha y anima sus iniciativas.
- *Disponibilidad.* Deja que los alumnos te consulten: dales tu correo, unos horarios de atención amplios, la oportunidad de conversar en el recreo o de tomar un café.
- *Atención eficaz.* Responde sus correos con rapidez, no tardes en corregir sus trabajos, ofrécete atención y tutoría, reacciona con inmediatez a las incidencias.
- *Expectativas.* Recomiéndales películas, libros, discos. Invítalos a visitar webs, a ir a actos o a conocer lugares. Dales a entender que esperas mucho de ellos.

En mis primeros años me sentía frustrado si mis alumnos no me seguían: si no hacían los deberes, si no habían podido ver la película recomendada, si no siempre estaban atentos. Me desanimaba, ellos se daban cuenta y el ambiente empeoraba. Era un círculo vicioso. Con los años he aprendido a concentrarme en los logros y las reacciones positivas, a aplaudirlos y a seguir animando a los alumnos. Así el ambiente de clase mejora.

REGISTRO

No hace tanto teníamos una ficha de papel de cada alumno, con la fotografía pegada en un ángulo, lo cual provocaba que el montón de fichas quedara inclinado y resbalaran las de encima... Hoy consultamos el perfil de cada alumno en el EVA, con foto, correo y expediente; también podemos revisar todos sus mensajes, su historial (p. 119). Sin duda, internet agiliza muchas tareas administrativas.

Por otro lado, conviene registrar la actividad relevante de cada aprendiz para atenderlo mejor:

Cuadro 11. Registro individual

- *Correo.* Utilizo conscientemente el correo para registrar lo más relevante (consultas, incidencias, acuerdos). Escribo correos detallados con adjuntos (tareas, fechas, comentarios). Es fácil recuperarlos por autor, fecha o asunto en cualquier momento.
- *Correcciones escritas.* Pido al alumnado que cuelgue todas las tareas en el EVA, para que la corrección sea accesible.
- *Portafolios.* Pido al alumnado que guarde en el portafolios borradores, apuntes de clase o notas (p. 179), escaneados, fotografiados o transcritos. Así el material en papel también es accesible.
- *Notas personales.* También tomo notas de las incidencias. Llevo un cuaderno o diario digital de clase (p. 22), breve y esquemático, con la planificación de cada sesión.

Llevar un registro de lo más relevante de cada clase ofrece una visión global del curso y permite recordar las sesiones más antiguas.

ANÁLISIS DE NECESIDADES

De niño, no había extranjeros en mi escuela. Casi todos habíamos nacido y crecido en el pueblo, al margen de que alguien hablara catalán como lengua adicional. El currículum, el programa o el libro de texto no admitía «adaptaciones». Ni existía este concepto. Pero hemos cambiado mucho: hoy las aulas tienen mucha diversidad, los jóvenes han aprendido por su cuenta y la pedagogía pide adaptar un currículum general al perfil de cada grupo. Desde una perspectiva socioconstructivista, hay que identificar qué conocimientos previos tiene el aprendiz para poder relacionarlos con los aprendizajes nuevos.

Si trabajamos con adultos (migrantes, refugiados, alfabetización, lenguas extranjeras, formación continua), atender sus necesidades es todavía más relevante, con estas preguntas:

Cuadro 12. Adaptar el programa a los aprendices

- *Funciones.* ¿Qué quieren hacer con la lengua meta los alumnos?, ¿vivir en la comunidad de la lengua meta, estudiar en una institución, trabajar, leer literatura?
- *Contextos.* ¿En qué ámbitos se moverán?, ¿pueblo o ciudad, entorno profesional, entorno académico, turismo?

- *Destrezas.* ¿Tienen interés en todas las destrezas?, ¿solo las orales?, ¿solo la comprensión?, ¿solo la lectura?, ¿usan la escritura para aprender?
- *Gustos personales.* ¿Qué temas les interesan?, ¿cultura, gastronomía, deporte, música, tradiciones, arte?

Adaptar el currículum a cada grupo de aprendices es crucial para conectar con sus intereses e incrementar su motivación. Muchos aspectos lingüísticos se pueden aprender con cualquier contenido o con varios géneros textuales; personalizar las clases para cada grupo favorece el aprendizaje.

INTERCULTURALIDAD

Hoy en clase coinciden alumnos de lenguas, culturas y religiones alejadas, a menudo desconocidas. Muchos han llegado de fuera y fueron en sus países a escuelas muy diferentes de las nuestras, con prácticas y valores distintos sobre lo que es aprender.

Quizá no quieran cooperar con otros, si siempre estudiaron solos; o no puedan decirnos *no lo entiendo*, si en su cultura es una falta de respeto; o no acepten que un compañero les corrija o que les toque la espalda con la mano. Quizá ríen siempre como muestra de cortesía (sin burlarse de nadie), o no entienden por qué hay que levantar la mano para hablar. Es lógico que haya malentendidos en un aula con tanta diversidad.

A modo de ejemplo, así contó un docente de español como lengua extranjera del Raval (Barcelona) las dificultades que experimentan muchos pakistaníes para seguir una clase (en la tesis doctoral de Elena Merino Jular sobre «desencuentros comunicativos»; véase TDX). En un ejercicio en pareja, en el que tenían que rellenar huecos con verbos de acciones cotidianas, dibujadas en el texto, los alumnos ni anotaban palabras ni hablaban con la pareja: solo repetían en voz baja y una a una las palabras que habían escuchado del docente, que solo eran las instrucciones. Las imitaban y memorizaban como si fueran suras del Corán y como si ellos estuvieran en una escuela coránica, igual que en su infancia. Rellenar huecos, interpretar dibujos o conversar con la pareja eran para ellos prácticas escolares desconocidas y sin valor alguno.

Por ello, al empezar un curso conviene conocer la formación previa de cada aprendiz, sobre todo los nuevos, con nombre extranjero, siguiendo este guión:

Cuadro 13. ¿Cómo son mis alumnos?

1. *Repertorio lingüístico.* ¿Cuál es su lengua materna?; ¿qué otras lenguas conocen?; ¿qué nivel tienen de la lengua meta?
2. *Culturas.* ¿Cuál es su cultura?; ¿con qué otras culturas han convivido?; ¿están familiarizados con la comunidad de la lengua meta?
3. *Escrituras.* ¿Con qué sistema de escritura se alfabetizaron?; ¿dominan el alfabeto romano?; ¿leen y escriben con facilidad?
4. *Tecnologías.* ¿Qué herramientas traen a clase (papel, portátil, móvil)?; ¿cómo se comunican y buscan información?
5. *Hábitos.* ¿Qué rutinas escolares tienen?; ¿quieren trabajar en equipo?; ¿son autónomos?; ¿pueden quedarse sentados y atentos a un escrito durante un rato?

Puede resultar difícil recabar estos datos. Algunos alumnos ocultan su lengua materna por vergüenza e ignorancia («es solo un dialecto»). Otros creen honestamente que saben «leer y escribir» aunque sean semianalfabetos o lectores con dificultades. Otros pueden tener pocos hábitos de estudio o escasa conciencia de las diferencias educativas entre su comunidad y la nuestra.

Hay más variables relevantes, como la edad o el nivel sociocultural. Puede haber grandes diferencias. En un curso de principiantes, una colega tenía a una universitaria sueca que hablaba cinco idiomas, tres migrantes senegaleses poco escolarizados y varias abuelas jubiladas con el graduado escolar. En otro curso coincidieron un médico palestino y unas argentinas de origen judío que no siempre se sonreían. En estos casos hay que velar por el respeto mutuo y el buen ambiente.

ALUMNOS PARTICULARES

Cada aprendiz trae su carácter a clase y hay que aceptarlo de la mejor manera, con el propósito de construir el mejor ambiente posible. No es fácil... El perfil de cada aprendiz (niños, adolescentes o adultos) y el contexto (obligatorio/ voluntario) son relevantes. En los centros reglados, hay normas de comportamiento y protocolos de actuación para muchas situaciones, pero la realidad supera las previsiones:

Cuadro 14. Casos ejemplares

- *Olga*. Intervení siempre y en primer lugar, pero no siempre con acierto. Quería un 10 y entregaba las tareas con más dedicación que nadie. Sus compañeros se dieron cuenta y se burlaban de ella. Yo la dejaba hablar una vez, pero luego la cortaba: «Escuchemos a tus compañeros ahora.» En tutoría le comenté la situación y le pedí que seleccionara mejor sus intervenciones.
- *John*. Seguía con atención la clase y venía a tutoría a preguntar dudas y elogiar el curso. Pero sus notas no eran buenas, con tareas descuidadas y poca dedicación. Sus compañeros lo consideraban un «pelota». Le di a entender que ese «teatro» no mejoraría la nota tanto como el estudio.
- *Abigail*. Sin destacar en el aula, venía a tutoría a revisar tareas y exámenes, discutiendo cada error y regateando la nota, no siempre de buenas maneras. Una vez detectada, le corregía con más detalle y notas claras, para prevenir problemas.
- *Javi*. Sentado en la última fila, hablaba con sus vecinos, que lo veían como un líder. Participaba en todos los barullos y había que estar atento a su comportamiento. A veces le pedía que cambiara de asiento o que trabajara con otros alumnos. También hablé en la tutoría para entender su desinterés y buscar puntos de contacto.
- *Martina*. En un grupo de conversación de adultos, se desmayó en plena clase: perdió el conocimiento y resbaló de su silla hasta el suelo. Nos asustamos todos, hasta que recuperó el sentido a los pocos segundos. Una colega la acompañó a su casa, el resto intentó continuar la clase y yo solicité ayuda especializada para ella.

La regla de oro es observar atentamente a cada alumno, identificar los comportamientos

extraños y anticipar las dificultades. Además de hacer todo lo posible para que él o ella pueda aprender de la mejor manera, también conviene evitar que perjudique al resto de los alumnos.

ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE (EPA)

El EPA es uno de los «adosados» del aula presencial (p. 24), del lado del aprendizaje informal. Se refiere al conjunto de contactos, vínculos (webs, recursos, medios) y prácticas (informarse, afiliarse a una comunidad de fans, llevar el perfil en una red social). Veamos un buen ejemplo de aprovechamiento del EPA:

Cuadro 15. Aprendiendo coreano

Namjoon, una graduada en traducción, descubrió a los catorce años el *du-rama* (series románticas coreanas). Se podía acceder a ellas en la red y se aficionó a seguirlas con el audio original y los subtítulos en inglés. Le encantaba la estética sofisticada de los actores.

Aprendió hangul, el alfabeto del coreano, porque aparecía en la serie. Vio el menú en un restaurante y se preguntó: «¿Qué pondrá ahí?» Aprendió algunas palabras gracias a las infografías de un perfil de «Aprender coreano» que le ofreció el algoritmo de Instagram, que había identificado por sus búsquedas que le interesaba ese idioma. Luego halló el buscador Naver y el traductor Papago, de Corea del Sur, o las webs TalktoMeinKorean, Drops o LingoDeer, para escuchar coreano, entender gramática y ampliar el vocabulario.

Más tarde descubrió el K-Pop y se hizo fan de la *boy band* BTS. Abrió un segundo perfil en Twitter, con un avatar coreano, y empezó a seguir, leer y comentar tuits de ese grupo, en coreano, inglés, español o catalán, según el interlocutor.

Finalmente, nueve años después de haber empezado azarosamente a aprender ese idioma, se matriculó en un curso formal de coreano porque «nadie me corregía la expresión oral» y «necesitaba algún docente a quien preguntar». Pero cree que, si tuviera que empezar a aprender otro idioma nuevo, repetiría este camino.

El EPA ha existido siempre, pero no era tan relevante como ahora porque no había tantos recursos. Hoy hallamos casi de todo en la red. Con internet se han multiplicado las posibilidades de aprender sin docente, ni aula, ni libros de texto. El EPA es este conjunto de recursos y prácticas culturales que aprovecha esta joven para aprender coreano.

Sin duda, este hecho modifica nuestra tarea de docencia. Ya no somos el único modelo lingüístico del alumnado o su guía didáctico. Ahora somos más bien un «curador» (quien elige los mejores recursos) y un «mediador» (quien los explica). Competimos con las herramientas informáticas que asesoran a los internautas: buscadores, tutoriales, comunidades de fans, algoritmos (como el que halló las infografías para Namjoon). Y lo que podemos hacer mejor que una máquina (que la denominada «inteligencia colectiva») es, sin duda, la atención personalizada; podemos entender mejor al aprendiz y ofrecerle soluciones a medida:

Cuadro 16. Aprender fuera del aula

1. *Averigua sus intereses.* Investiga qué gusta a tus alumnos: ¿música, deporte, cine, cómic? Conversa con ellos informalmente para que te cuenten sus pasiones.
2. *Elige buenos recursos.* Busca obras culturales en la lengua meta que puedan gustarles. Pueden ser propios o internacionales, pero que tengan versión en la lengua meta. Por ejemplo: ver *The Simpsons* con audio y subtítulos en ruso, jugar a *World of Warcraft* con *gamers* checos –y hablar con ellos–; ver *Game of Thrones* en alemán.
3. *Anima al alumnado a buscar fans de sus productos favoritos en la lengua meta.* Que abran un perfil, conecten con nativos e interactúen con sus intereses. A los *gamers*, *youtubers*, *scanlators* o fans de la música o de los animales animalos a buscar fans en la lengua meta.
4. *Forma al aprendiz.* Enséñale a usar los recursos digitales de la lengua meta: los periódicos, diccionarios, traductores, bases de datos, webs, etc.
5. *Aprovecha lo informal.* Anima a los alumnos a contar en clase lo que hacen, a compartir con el resto sus aficiones, para que se motiven y se ayuden entre ellos. Reduce la brecha entre el aprendizaje informal y el formal.

ESTILOS DE APRENDIZAJE

Cada aprendiz tiene capacidades cognitivas y estilos de aprendizaje particulares, además de haberse criado con los valores y las prácticas sociales de su comunidad. Así, en algunos países árabes muchos niños se alfabetizan en la mezquita; en el mundo eslavo, algunos lo hacen en casa, con sus familiares y un silabario (*bukvar*); pero en Occidente todos esperamos que la escuela enseñe a leer y escribir.

La preferencia por usar la escritura o el habla para recordar y aprender, o las rutinas escolares de tomar apuntes, llevar un diario personal o hablar o no en clase, varían según la procedencia del alumnado. También las estrategias para aprender vocabulario nuevo revelan mucha diversidad:

Cuadro 17. Prácticas de vocabulario

1. Ruochen estudiaba entre 8 y 10 horas diarias en China para graduarse en lenguas. Al llegar a Málaga e intentar mejorar su español, buscaba un periódico gratuito y lo leía de cabo a rabo, anotando las palabras nuevas en una lista, con su equivalencia al chino, según el diccionario. Al principio dedicaba muchas horas cada día.
2. Günther lleva muchos años memorizando 10 palabras semanales, desde el Gymnasium, en Stuttgart, con su *Vokabelheft*, una libreta de léxico con tres columnas por página, en la que anota cada palabra nueva, su género gramatical y, si es necesario, su traducción al alemán. Con un cartón incluido en la libreta, se dedica a tapar cada columna o fila, a practicar la pronunciación y a memorizar el género o el significado. Aprendió así alemán, inglés y ahora francés.
3. Nancy solo anota las palabras nuevas más importantes cuando se repiten varias veces en clase, en Turín. En Leeds, al empezar con el italiano, había muchas tareas orales y casi no escribía.
4. Ibrahim tiene una memoria prodigiosa para recordar palabras oídas en conversaciones, gracias a su paso por la escuela coránica en Túnez. Casi nunca toma notas. A veces, leyendo, halla alguna palabra desconocida, la oraliza y se sorprende al asociarla con una expresión conocida y que incluso usa a veces, aunque no la había visto antes.
5. Theresa es muy hábil con la tecnología. Pide a Siri que le traduzca algo; fotografía un texto y marca un

fragmento que le interesa para que Google lo traduzca. Combina estas apps con el copiar y pegar en WhatsApp. Nació en Holanda, pero desarrolló estas prácticas en Atenas, al visitar a sus abuelos e intentar entenderse con el alfabeto griego.

Tanta diversidad de hábitos y perfiles no debe preocuparnos. Es natural. Lo que se aconseja hoy es respetarla, dejar que cada uno siga sus estrategias autónomamente, sobre todo si son eficaces. Es absurdo convencer a Günther de que aprenderá más vocabulario hablando, o a Ruochen de que debe fijarse solo en las palabras importantes. El aprendiz tiene derecho a aprender a su manera. Tampoco hay datos que indiquen que un método es mejor que otro. Por eso, es más útil ayudar a los alumnos que carecen de estrategias personales de aprendizaje léxico.

TUTORÍAS

La tutoría es cada día más importante en este contexto de autonomización e incremento de oportunidades para aprender fuera del aula. Los manuales enfatizan la relevancia de orientar personalmente al aprendiz, pero en la práctica pocos alumnos la aprovechan. Suelen hacerse tutorías cuando surgen problemas (ausentismo, trastornos de atención) o cuando hay malas notas en un examen.

Algunos maestros programan tutorías obligatorias, como tarea integrada a la clase, lo cual implica organizar un calendario de citas, ocupar dos o tres semanas y conseguir un espacio privado para atender a cada alumno. También se requiere un protocolo efectivo de atención: qué pretendemos, cómo y sobre qué tema.

Pocos docentes estamos formados en «acción tutorial». Así, en esta situación nos comportamos como expertos, dando diagnósticos, fijando tratamientos y aconsejando al alumno, al que casi no hemos dejado hablar y que escucha callado y asustado. Luego constatamos que su rendimiento no mejora y concluimos que la tutoría no sirve. Ni siquiera sospechamos que lo estamos haciendo mal.

Un modelo de tutoría que me orientó mucho y que he aplicado con éxito es este que siguen en Estados Unidos muchos docentes de redacción:

Cuadro 18. Tutoría para la escritura

En una tarea de redacción, el alumno y el tutor siguen esta pauta de tutoría de unos 30 minutos, con el propósito de mejorar un borrador:

1. El aprendiz se sienta al lado del tutor para que ambos puedan leer del papel o la pantalla.
2. El aprendiz oraliza su borrador, mientras el tutor asume el rol de lector experto, intentando entender el texto e identificar las confusiones o incoherencias. Si el contenido está claro, puede fijarse en la forma. Se puede leer una o dos veces.
3. El tutor interrumpe la oralización y pregunta lo que no entiende, como lector real. Busca oportunidades para que el aprendiz desarrolle sus ideas con el habla. Pregunta y habla poco.
4. El aprendiz responde y expone sus intenciones. El tutor hace nuevas preguntas, siempre con el propósito

de que el aprendiz amplíe su discurso, rellene huecos o razone con más coherencia.

5. El tutor sugiere una o dos instrucciones operativas para mejorar el borrador: añadir información, reordenar, revisar una parte, etc.

Puesto que las dificultades de redacción son personales, la tutoría es siempre individual. Es un diálogo entre autoraprendiz y lector-tutor, con silencios, dudas, reflexiones. Se considera que es más provechosa si se centra en una tarea específica y real de producción, y no en la capacidad general de escribir. También se puede realizar en línea o usando los programas con control de cambios, pero la conversación espontánea es más efectiva.

Con los años he adaptado esta pauta a todo tipo de contenidos y situaciones: tutorías sobre lectura, sintaxis, dudas académicas, tesis doctorales. El secreto es dejar hablar al aprendiz, escucharlo e intentar entenderle, plantearle preguntas, compartir nuestra opinión profesional y relacionarnos como adultos, de igual a igual.

EPÍLOGO

He conocido a todo tipo de docentes: el que seduce al alumnado con su palabra persuasiva, el que busca una relación profesional, el que se implica emocionalmente... Con el tiempo, he ido cambiando: he pasado de ser un docente distante a ser otro, más cercano y flexible, que intenta ser paciente y buscar la comprensión. Algunos alumnos afirman que el mejor docente es el amigo o el que se comporta como un amigo, pero no es tan fácil hacer amigos intergeneracionales.

Entre los libros que me han gustado más y que me han ayudado en este punto crucial, destaco *Estrategias de motivación en el aula de lenguas* (Dörnyei, 2008). Es una visión científica y psicológica, con una perspectiva sociocultural, del papel que desempeña el docente en el aula, explicado con sensatez y claridad.

3. EQUIPOS DE APRENDIZAJE

Más valen dos que uno, porque obtienen más fruto de su esfuerzo.

Eclesiastés 4, 9

RECUERDOS

Siempre recordaré esta clase de mi primera escuela, a los siete u ocho años, de pie cerca de la pared con los colgadores, «pasando la lección» de Historia Sagrada, según el libro de texto. La maestra preguntó: «Cassany, ¿quién escribió las tablas de la ley?»; respondí: «Moisés, señorita», y concluyó: «¡Incorrecto! Fue Dios a través de Moisés. Póngase al final de la fila.»

Es un ejemplo terrible de clase «competitiva». Los alumnos compiten entre sí para obtener lo mejor: encabezar la fila, sentarse en los primeros pupitres u obtener la matrícula de honor, en un sistema homogeneizador que mide a todos por un mismo rasero.

Pero el resto de los recuerdos es más neutro, sin competición ni cooperación: cada uno iba a lo suyo. Era una educación individualista. Nos sentábamos separados (o por parejas), frente a la pizarra y el maestro, cumplíamos tareas individuales, con notas también individuales y sin actividad social (quizá solo corregir las faltas del dictado del compañero).

Para hallar un recuerdo cooperativo debo avanzar hasta los ochenta, en un cursillo de creatividad, con el famoso ejercicio *Perdidos en la Luna* –dicen que diseñado por la NASA–. Somos astronautas que llegan a la Luna, pero la nave sufre una avería y alunizamos a 300 kilómetros de la estación espacial; debemos emprender una travesía a pie por la superficie lunar y tenemos que decidir qué nos llevamos auestas entre una lista de 15 objetos (tanques de oxígeno, paracaídas de seda, cerillas, etc.), que hay que valorar del 1 (lo más útil: oxígeno para respirar) al 15 (lo menos útil: cerillas, que no funcionan sin oxígeno). Primero se valora individualmente, después en grupo y al final se comparan las dos puntuaciones con la de la NASA. Así se demuestra fácilmente que el grupo sabe más del tema que cualquier miembro.

Discutí hasta la saciedad por el paracaídas de seda. Yo le daba un 12/13 pero un compañero de mi grupo le ponía 5/6. Después de mucho debate, acordamos una puntuación media –¡estaba convencido de que era un error!–. Y me quedé de piedra al ver que la NASA le daba un 8 (porque en la Luna hace frío y hay radiaciones solares y la seda ayuda a protegerse). La puntuación del grupo fue mejor que la mía gracias a esta aportación del compañero.

Hoy es más corriente que los alumnos se sienten en grupo, juntando pupitres, cara a cara, trabajando con proyectos integrados, escribiendo juntos, conversando. Ha dejado de ser extraña la calificación de equipo y, con ella, la idea de que no basta que yo saque buena nota, que también debo ayudar a mis compañeros a obtenerla.

Estos ejemplos muestran metodologías radicalmente diferentes. Formar grupos de aprendices no es solo un problema práctico, sino toda una filosofía educativa y un modelo metodológico. En

este capítulo abordaré el aprendizaje cooperativo, que es la mejor propuesta que conozco para fomentar un aprendizaje social.

APRENDIZAJE COOPERATIVO

Conocí esta metodología en un curso formativo de Lew Barnett, docente de inglés en Esade (escuela empresarial de Barcelona), introductor de la propuesta en España (Barnett, 1995). Me impresionó la dinámica del curso: una semana trabajando tarea tras tarea con un mismo equipo de personas que conocí el primer día. La perspectiva teórica también me gustó: pude concretar y razonar intuiciones y prácticas derivadas de mi experiencia.

La filosofía cooperativa clava sus raíces en la historia, como sugiere la cita inicial de este capítulo o las frases del cuadro siguiente. En el siglo XIX Francis Parker y John Dewey aplicaron tareas colaborativas a la *escuela progresiva* y al trabajo por proyectos. En el siglo XX los estudios sobre creatividad y psicología humanista lo consolidan. Pero la propuesta actual proviene de la segunda mitad del siglo XX, de Johnson y Johnson (1987), Johnson *et al.* (1994) o Kagan (1985), entre otros.

Cuadro 19. Frases célebres

1. «Cuando tres trabajan juntos, cada uno puede ser el docente en algunos aspectos», Confucio, siglo VI a. C.
2. «*Qui docet discit*» (Quien enseña aprende), Séneca, siglo I.
3. «En la historia de la humanidad (y también de los animales), los que han aprendido a colaborar y a improvisar con más eficacia han prevalecido», C. Darwin, siglo XIX.
4. «Lo que hoy pueden hacer los niños juntos, lo podrán hacer mañana solos», L. S. Vigotsky, siglo XX.
5. «Nadie es más inteligente que todos nosotros juntos», K. Blanchard y S. Johnson, 1982.
6. «*Sink or swim together*», refrán inglés (hundirse o nadar, o todo o nada), muy popular entre docentes para recordar que los alumnos van juntos hasta el final.

El aprendizaje cooperativo (AC) surgió en Estados Unidos como revulsivo contra la educación individualista, memorística, competitiva y objetiva, con tests de elección múltiple, corrección automatizada y evaluación sumativa. El aprendiz pasaba de curso marcando crucecitas adecuadas, y podía graduarse sin haber escrito, razonado o dialogado con un igual. Quizá había memorizado muchos conocimientos, pero carecía de habilidades sociales.

El AC también atendía a las dificultades provocadas por la enorme diversidad cultural de la época. En las aulas coincidían europeos, afroamericanos, latinos, asiáticos y árabes que no se relacionaban entre sí. El AC pretendía romper esta situación y fomentar la integración entre comunidades. Pero la investigación demostró sus limitaciones: la colaboración mejoraba los resultados escolares de todos, incrementaba el respeto hacia los compañeros de otras etnias, culturas o lenguas, también fortalecía la salud psicológica y la autoestima, pero cada uno se seguía sintiendo de su grupo y, fuera de clase, se iba con los suyos.

Finalmente, el AC tiene puntos en común con algunos métodos de aprendizaje de lenguas

extranjeras, como el Aprendizaje de Lenguas en Comunidad (*Community Language Learning*), la Vía Silenciosa (*Silent Way*) y la Respuesta Física Total (*Total Physical Response*), que sitúan al aprendiz en el centro, fomentan la cooperación, vinculan la lengua con la acción o valoran la motivación y la autonomía.

EL AULA COOPERATIVA

Según el AC, la mejor manera de aprender es trabajar en equipo, de manera social. Hay tres formas de organizar la interrelación del alumnado (la *interdependencia*): *competitiva* o *negativa*, en la que los aprendices se enfrentan entre sí (ejemplo de Historia Sagrada); *individualista*, en la que no hay vinculación, ni positiva ni negativa, y *cooperativa* o *positiva*, en la que los aprendices colaboran (*Perdidos en la Luna*).

Argumentos variados fundamentan que la cooperación es más efectiva. Más de seiscientos estudios empíricos avalan que todo el alumnado (el mejor y el peor) aprende más cooperando que compitiendo. También se afirma que las comunidades humanas están conformadas por equipos (hospitales, escuelas, empresas, instituciones), por lo que parece inapropiado enseñar solo destrezas individuales. Y también se defiende que el trabajo en equipo promueve la diversidad y la inclusión.

El AC abarca otros propósitos dentro de la filosofía humanista: priorizar la reflexión y el control metacognitivo del aprendiz; trabajar tanto los conocimientos como las destrezas (cognitivas y físicas) o las actitudes y las emociones; fortalecer la motivación y la autonomía de los sujetos, e incluir aspectos no verbales, numéricos y verbales (artísticos y científicos). Por ello, el AC constituye una alternativa contrastada a la transmisión magistral.

¿Y cómo es una clase cooperativa? Johnson *et al.* (1994) responden con estos cinco puntos: tiene interdependencia positiva entre los aprendices; fomenta la interacción cara a cara; desarrolla la comunicación interpersonal; permite asumir responsabilidades individuales y grupales, y facilita la autorregulación o que los aprendices tomen conciencia de sus fortalezas y debilidades.

El aterrizaje del AC en el aula es diverso. Hay centros integralmente cooperativos, en los que todo se organiza por equipos de alumnos y docentes. Otros solo tienen una parte cooperativa: un nivel, un curso o una asignatura. También hay docentes cooperativos en centros que no lo son y a la inversa. E incluso es posible insertar técnicas o recursos cooperativos en la educación general, como estas:

Cuadro 20. Más propuestas cooperativas

- *Hermano mayor y menor*. Es una propuesta transversal de tutoría entre iguales. Un alumno de los últimos niveles (*hermano mayor*) tutoriza a otro de los primeros (*hermano menor*) durante un par de cursos, hasta que el mayor acaba y el menor asume su nuevo rol de mayor para un alumno nuevo. El contenido y las prácticas de tutoría varían y los guía el equipo docente.
- *Tutorías entre iguales*. Frecuente a partir del segundo ciclo de primaria, pone en contacto a aprendices más cualificados con otros con dificultades (de ortografía, redacción, matemáticas). Suele formarse al

alumno-mentor, además de compensarlo de alguna manera (beca, libros de regalo, reconocimiento escolar).

- *Tándem*. Es un intercambio lingüístico entre dos aprendices de nivel parecido, en el que practican su lengua meta con un nativo, bajo el principio de reciprocidad.

Cada idioma se practica el 50 % del tiempo y el nativo actúa como asesor particular además de interlocutor.

- *Perdidos y encontrados*. Es un foro, chat o grupo (EVA, redes sociales) en el que los aprendices resuelven sus dudas de la asignatura: «¿Cómo se reduce el tamaño de una foto?», «¿Dónde se cuelga la tarea 5?». Se diferencia de un grupo privado porque está moderado por el docente, que aplica criterios de interdependencia positiva: sube unas décimas la nota de los alumnos que ayudan a sus compañeros.

GRUPOS Y EQUIPOS

Un punto crucial es la distinción entre *grupo* y *equipo*:

Cuadro 21. Grupo versus equipo

- *Duración*. El equipo tiene vida larga (trimestre, curso, ciclo), ya que exige tiempo para formarse. El grupo tiene poca vida (una tarea, minutos, una sesión).
- *Composición*. El equipo se forma intencionalmente buscando la heterogeneidad y la complementariedad. El grupo suele ser aleatorio, a veces formado por vecinos de pupitre, colegas o amigos.
- *Formación*. El equipo recibe formación específica para cooperar y aprender de manera efectiva. El grupo carece de formación porque tampoco tiene proyecto de futuro.
- *Organización*. El equipo está organizado con roles alternativos para cada miembro, tareas ordenadas y procedimientos de trabajo. El grupo carece de control; puede tener un líder natural, afinidades, desconfianzas o comportamientos parasitarios entre sus miembros.
- *Actitudes*. Los miembros del equipo asumen responsabilidades individuales y de grupo, derivadas del propósito de colaborar. Los miembros de un grupo mantienen las relaciones personales que tenían previamente.

En resumen, los equipos son estructuras diseñadas para ayudar a sus miembros a aprender con eficacia, autorregulación y responsabilidad. No nacemos sabiendo cooperar y debemos aprender a hacerlo, cosa que requiere tiempo y dedicación. Así es lógico que los equipos se mantengan estables durante mucho tiempo. En cambio, los grupos solo aspiran a resolver una tarea inmediata con el mínimo esfuerzo, sin preparación ni entrenamiento. No tienen mucho que ver con la cooperación.

Por desgracia, lo que hoy vemos más en el aula son grupos. Se deduce fácilmente de las quejas de los docentes: que el alumno líder domina al resto; que el perezoso se aprovecha del trabajador; que el tímido se queda callado; que los más espabilados se distribuyen la tarea para trabajar menos, o que algunos se niegan a trabajar con determinados colegas. También lo delatan las quejas del alumnado: que es una pérdida de tiempo («Solo lo habría hecho más rápido»); que es importante «elegir a los amigos» para que funcione, o el clásico «Es que X no cumple» y queremos echarlo del grupo. En definitiva, no es que el AC sea malo, sino que no se aplica bien.

FORMAR EQUIPOS

Veamos primero el tamaño y la composición de los equipos. No hay medidas ideales, pero hay que distribuir a todos los alumnos de una clase en equipos de un mismo tamaño, para facilitar su gestión. Para muchas tareas son preferibles los equipos de cuatro personas, porque se pueden formar dos parejas, cruzarse con otros equipos o asignar roles con más rapidez que en las agrupaciones impares o más grandes:

Cuadro 22. Agrupaciones

Veamos varios rasgos de cada estructura (tiempo de habla y escucha por aprendiz, número de puntos de vista alternativos y complejidad de la interacción):

- *Pareja*. Habla y escucha: 50 %, con 1 opinión y alternancia de turnos de habla.
- *Trío*. Habla: 33 %; escucha: 66 %, con 2 opiniones alternativas e interacción sencilla.
- *Grupo 4*. Habla: 25 %; escucha: 75 %, con 3 opiniones e interacción compleja.
- *Grupo 6*. Habla: 16,6 %; escucha: 83 %, con 5 opiniones y gestión de turnos compleja.
- *Grupo 7+*. Habla escasa y mucha escucha, con 6 opiniones y gestión muy compleja.

La pareja y el trío ofrecen más oportunidades para hablar, razonar y debatir, en una interacción sencilla. En cambio, los grupos numerosos favorecen la escucha y el acceso a muchas opiniones, por lo que fomentan la lluvia de ideas, la búsqueda de datos y la creatividad. Por otro lado, las agrupaciones pequeñas se forman, ubican y deshacen con más rapidez.

Conviene sentar a cada equipo en un lugar fijo del aula: organizar mesas y sillas para que todos sus miembros estén cómodos, cara a cara y cerca para poder escucharse, y alejados de otros equipos para no molestar. Conviene mantener el mismo lugar en el aula mientras dure la experiencia con AC.

La teoría exige formar equipos con la máxima heterogeneidad. La opción más ortodoxa usa datos empíricos (resultados académicos, test de estilos de aprendizaje, perfil personal, etc.) para distribuir a los alumnos de la manera más diversa posible. Algunos criterios sociolingüísticos simples son: mezclar alumnos de género, edad, procedencia y lengua materna diferente; mezclar niveles diferentes del dominio de la lengua meta, evitando equipos de los más «fuertes» o los más «flojos»; evitar que amigos o vecinos vayan a un mismo equipo; no juntar a alumnos que tengan conflictos previos entre sí.

Es el docente quien decide cómo se forman los equipos. Con adultos, se pueden explicar los criterios anteriores («evitar a los amigos y los paisanos») y dejar que los alumnos se organicen; con adolescentes y niños, hay que especificar uno por uno en qué equipo van.

ENTRENAR EQUIPOS

La primera etapa formativa de un equipo fomenta el conocimiento mutuo de sus miembros y la construcción de su identidad. Algunas tareas corrientes son: «Busca tres puntos en común con

tus compañeros» huyendo de las obviedades (alumnos de X, viviendo en Z), «Elige un plato / canción / deporte / película que guste a todos», «Dibuja un anagrama / icono / escudo del equipo», «Busca un refrán representativo» o «Escribe un poema acróstico con versos que empiecen con la inicial del nombre de cada miembro».

Para los alumnos que ya se conocen, hay tareas humanistas: «¿Cómo serán tus colegas dentro de cinco años?», «¿Qué flor/animal/mueble sería cada uno?». Elegir un nombre para cada equipo también es fundamental para identificarlo dentro de la clase y poder llamarlo en las puestas en común.

Después empieza una etapa de formación continuada en destrezas de todo tipo (cognitivas, emocionales, comunicativas, verbales y no verbales, de técnicas de estudio, creatividad o negociación), que puede variar según la asignatura. Yo siempre lo he dirigido a potenciar las destrezas de comunicación oral y escrita, como estas:

Cuadro 23. Formación en destrezas sociales

Orales:

- *Dramas en pareja*. Me refiero al ejercicio breve, oral, improvisado y divertido (véase *Drama Techniques*, de Maley y Duff), sin relación con la acepción teatral. Son ejemplos el juego de adivinar películas con mímica o el de llevar la conversación hacia un tema.
- *Diálogos humanistas*. Son intercambios breves con limitaciones verbales y no verbales: hablar sin preguntar, solo sobre uno mismo, mirando a los ojos, etc.
- *Charla en grupo*. Son intercambios regulados con fichas (p. 150), técnicas de creatividad (torbellino de ideas, 1+1=1 de Rodari, cuento improvisado: p. 84), o solución de problemas.

Escritas:

- *Dictado rápido*. Se dicta un texto breve a velocidad normal y el equipo debe anotar todo lo que pueda; luego, con las notas de todos, hay que reconstruir el texto original.
- *Apuntes cooperativos*. En una exposición magistral sobre un tema, cada miembro solo puede anotar 10 palabras; luego deben negociar juntos cuáles son las tres ideas más relevantes.
- *Trabajo escrito*. Elaboración de un texto con la aportación de todos, con varias técnicas: cadáveres exquisitos (p. 166), uso de plantillas o esquemas narrativos.

Algunas tareas ilustres permiten demostrar a los más incrédulos la efectividad del AC, como la mencionada *Perdidos en la Luna* o *Sobrevivir en el desierto* de la NASA. Pero también hay otros recursos de conversación (solución de problemas, discusiones para debatir, test), con dinámicas cooperativas como el debate (p. 147) o el rompecabezas (p. 64), que muestran la utilidad práctica de la cooperación.

TAREA COOPERATIVA

Este ejercicio geométrico para cuatro alumnos nos mostrará los rasgos básicos de las tareas cooperativas. (Para entender el uso de los números, p. 83):

Cuadro 24. Recomponer la figura

El alumno n.º 1 recoge la documentación (instrucciones y cuatro piezas de una figura) de la mesa del docente, da las instrucciones al n.º 2 y una de las piezas a cada miembro. El n.º 2 oraliza las instrucciones para el equipo y el n.º 3 las resume. El n.º 4 vigilará que todos cumplan las normas.



Instrucciones

1. La tarea consiste en componer una figura geométrica de cuatro lados ordenando las cuatro piezas.
2. Deposita tu pieza sobre la mesa; encájala con el resto para formar la figura. No puedes tocar las otras piezas ni hacer señales no verbales (con el dedo, la mirada o la mano).
3. Habla libremente al equipo, evitando las indicaciones («ponla aquí», «muévela al revés», etc.).
4. No manipules tu pieza (doblarla, recortarla, escribir).
5. Empieza cuando lo indique el docente.
6. Gana el equipo que acabe primero.

Para componer la figura se requiere la colaboración activa de todos los miembros. Si alguno no sabe encajar su pieza, puede recibir ayuda verbal del resto (instrucción 3), pero estos no deben hacer su trabajo (instrucción 2). Por ello, si alguien falla, la tarea queda inconclusa. Además, los roles (recoger el material, oralizar las instrucciones, vigilar las normas) implican a todos los aprendices en el plano organizativo. Finalmente, la instrucción 6 añade una dosis de motivación gracias a la competitividad.

Aunque el AC sea una propuesta humanista, no descarta totalmente la competencia, con el argumento de que la encontramos en la comunidad y de que incrementa la motivación del grupo. Son técnicas de *gamificación* como otorgar puntos, contabilizar los equipos o los alumnos que participan más u otorgar premios a los mejores (diplomas, gratificaciones académicas). En el cursillo que hice hace años, el docente pedía al equipo ganador que se pusiera de pie, le entregaba una medalla (de papel, simulada) y el resto teníamos que aplaudirle.

ROMPECABEZAS

El ejemplo anterior es un tipo de *rompecabezas* (o *puzzle* y *jigsaw*, en inglés), la tarea cooperativa más popular. Consiste en repartir a partes iguales los recursos entre los componentes del equipo y en organizar un método de colaboración para que los cuatro accedan a todo. Los recursos, el método y su evaluación pueden variar, pero se mantiene la filosofía de repartir, cooperar y completar, como en estos ejemplos:

1. *Poema o cuento*. Elige un poema que contenga tantas estrofas como miembros de cada equipo, o un cuento breve de trama sencilla y cronológica. Dale a cada miembro una cuarta parte: una estrofa o una porción del cuento, de modo que el equipo complete la obra entera. Luego sigue la dinámica de más abajo.
2. *Un autor*. Elige textos breves de un mismo autor para repetir la dinámica. En una ocasión preparé un rompecabezas sobre el narrador catalán Pere Calders para un grupo de estudiantes de la Universidad de Belgrado: elegí dos cuentos, una biografía y un fragmento teatral (*Antaviana*). Al finalizar la dinámica cooperativa, los alumnos escribieron por parejas un comentario personal sobre este autor.
3. *Una época literaria*. Cada equipo elige a un autor de una misma época (movimiento, estilo, género) y cada miembro elige algún texto suyo (biografía, narrativa, poesía, ensayo, entrevista personal). Después de compartir el material, cada equipo prepara una presentación de su autor para el resto de la clase; cada aprendiz debe hablar 2 minutos. Al final los alumnos eligen al autor de la época que más les haya gustado.

En el ejemplo 1, cada equipo completa una obra; en el 2, los equipos trabajan con varias obras de un mismo autor, y en el 3, cada equipo trabaja con material diferente y toda la clase completa un rompecabezas mayor de una época, estilo o género. Sin duda, podemos aplicar estas dinámicas a todo tipo de contenidos curriculares.

Veamos ahora la dinámica cooperativa:

1. *Acceso individual*. Una vez distribuido el material (escrito, vídeo, audio), cada miembro lee, escucha o visualiza su parte, sabiendo que tendrá que exponerla a sus tres compañeros sin disponer del original, que deberá devolver al docente. No puede tomar notas, ni copiar o marcar el material, ni mucho menos fotografiarlo, con el objetivo de entrenar las destrezas de comprensión y memorización. En algunos casos (ejemplos 1 y 2), podemos cruzar los equipos y juntar a los miembros con la misma parte del texto: pueden compartir su interpretación, resumir el fragmento al otro o preparar la exposición que deberán hacer a sus respectivos equipos. El docente puede aclarar dudas y ayudar a los alumnos con dificultades.
2. *Colaboración*. Sin el original (devuelto al docente), cada miembro expone su parte al resto y escucha las otras tres para entender el conjunto. Se pueden tomar notas, hacer esquemas, conversar los cuatro libremente y consultar al docente. Esta fase acaba cuando todos los equipos, y sus miembros, están seguros de entender el original.
3. *Producción*. Consiste en generar contenido a partir de lo aprendido: un resumen, una opinión del equipo, una valoración. En su versión más clásica, hay un examen individual con cuatro preguntas, una por fragmento del texto. Su corrección sigue un modelo estándar de respuestas, preparado por el docente, y pueden hacerla los mismos equipos, intercambiándose los exámenes. Al final, cada alumno obtiene una nota personal por su examen, pero la nota final es de equipo y se consigue calculando el promedio de las notas de sus miembros.
4. *Evaluación*. Adopta varias formas según la tarea y el contenido. Se puede valorar la calidad lingüística de los escritos o de las exposiciones orales, la selección de ideas de las fuentes, o la precisión en su explicación.

Si hay examen, el análisis de notas y respuestas aporta luz sobre la colaboración de cada equipo. Así, si todos los miembros responden acertadamente a una misma pregunta, deducimos que el miembro responsable de comprender la parte correspondiente de texto (fase 1) la ha entendido bien y la ha sabido exponer al resto. En cambio, si el resto falla pero él acierta deducimos que no la ha sabido exponer bien (fase 2) aunque la ha entendido; y si nadie acierta

deducimos que ni el alumno responsable ha entendido su parte ni el resto se ha dado cuenta, y ninguno ha sabido pedir ayuda al docente.

Los equipos experimentados aplican estrategias de estudio para lidiar con cada tarea: verifican su comprensión al escuchar y hacen preguntas al orador; trabajan por parejas para entender todo el texto; lo resumen con notas escritas (fase 2) y luego lo repiten oralmente; solicitan la ayuda del docente de varias formas (ideas poco claras, lagunas en la memorización del texto, más ejemplos). En cambio, los equipos novatos quedan abrumados por la tarea, carecen de autorregulación y van pasando etapas de manera mecánica, prescindiendo de la comprensión.

Por otro lado, es una tarea laboriosa, de dos o más horas, según el texto. Los resultados del examen pueden ser malos y frustrantes la primera vez, con equipos noveles. Pero mejoran con la experiencia, cuando los equipos aprenden a cooperar.

ROLES Y FUNCIONES

En las películas sobre equipos (*Misión imposible*, *El equipo A*), sus miembros se especializan en destrezas: el ingeniero, el forzudo, el habilidoso, el jefe. De modo parecido, las tareas cooperativas se organizan con roles y funciones según el propósito:

Cuadro 26. Roles y funciones en los equipos

Roles:

- Director: supervisa los procesos de trabajo.
- Secretario: toma nota de las ideas, conclusiones y decisiones.
- Portavoz: expone la aportación del equipo a la clase, responde preguntas.
- Vigilante: comprueba que todos cumplan las normas, que se hable en la lengua meta.
- Revisor: verifica que un borrador no contenga errores.
- Informático: asesora en las dudas sobre tecnología.

Funciones:

- Oralizar: lee en voz alta las instrucciones al equipo.
- Resumir: elige las ideas más relevantes de una tarea.
- Cronometrar: controla el tiempo de una tarea.
- Moderar: reparte los turnos de habla.
- Limpiar: recoge la basura (recortes, documentos olvidados, etc.).

Estos roles y funciones no son fijos: se alternan a lo largo de las clases y las tareas. No todos son agradecidos. Se pueden repartir entre los alumnos de manera intencional: dar el rol de «informático» a una chica que sepa de ordenadores; el de «revisor» a quien tenga buen nivel de lengua. Pero no se pretende «especializar» a los alumnos en tareas particulares, como en las películas mencionadas.

La evaluación cooperativa es un hueso duro de roer... La teoría estipula que debe ser de equipo, que las notas individuales deberían interrelacionarse como en el aprendizaje, pero la institución pide notas individuales: los docentes tenemos que poner una cifra o un adjetivo preestablecidos junto a cada apellido. En la vida real valoramos a los equipos («es un centro excelente», «el mejor hospital») y a sus miembros («la profe de mates es fantástica»).

Con nuestra tradición individualista, es difícil convencer al alumnado de la bondad de la evaluación de equipo. ¿Cómo aceptará una chica con un 7 de nota individual que su calificación definitiva sea un 5,6, porque promedia con las notas de otros dos miembros, que obtuvieron 5? «¡Es una gran injusticia!», te suelta. Tampoco es una buena elección redondear notas al alza, o sea, que esta chica conserve su 7 y que los otros dos suban a 5,6: entonces damos el mensaje de que es más importante estar con los mejores compañeros que esforzarte por tu cuenta.

Por ello, lo más frecuente es repartir la valoración: que haya una parte individual y otra de equipo. Hay que explicarlo con detalle y con antelación y elegir con cuidado los procedimientos más adecuados:

Cuadro 27. Evaluación de equipo

1. *Nota única del producto.* El resultado final de una tarea, firmado por todos los miembros, entregado una sola vez, recibe una valoración única, que sube al casillero de cada alumno.
2. *Promedio del producto.* Concluida la tarea cooperativa, cada alumno entrega su versión en el EVA. Las versiones de un mismo equipo no varían mucho en su contenido, pero muestran el toque personal de cada alumno (más o menos ordenado, correcto, detallista). Cada uno recibe su valoración particular, que hace promedio con la del resto del equipo para obtener la definitiva. Así distinguimos notas individuales y de equipo.
3. *Nota del proceso.* El docente evalúa también el proceso seguido por cada equipo y sus miembros a partir de varias fuentes que aportan los alumnos (borradores, capturas de pantalla, apuntes) o que se recuperan del EVA (participación en foros, observación de clases). Es un procedimiento más laborioso, pero otorga valor al proceso de trabajo.
4. *Notas entre alumnos.* Cada aprendiz evalúa anónimamente la aportación realizada por sus compañeros y recibe una nota promedio de las evaluaciones recibidas. Puede constituir una parte pequeña de la nota final. También se puede usar para detectar equipos que no funcionan o identificar aprendices perezosos.

La evaluación puede mezclar varios procedimientos para otorgar una calificación compuesta, basada en hechos variados (producto, proceso) y desde varias perspectivas (docente y compañeros de equipo).

El procedimiento más corriente es el n.º 1, aunque oculte desigualdades; quizá se queje algún alumno de sus compañeros poco trabajadores, pero nadie espera por ello modificaciones en la nota. En cambio, el n.º 2 suele generar rechazo, aunque pueda ser más justo con el trabajo realizado. Los procedimientos 3 y 4 suelen ser siempre complementarios.

Como siempre, los criterios más aceptados son los cuantificables: la extensión del escrito, el número de faltas, la actualidad de las fuentes consultadas, etc. En cambio, valorar la capacidad de reflexión, la madurez sintáctica o la profundidad del contenido ya es más difícil en un trabajo individual y todavía lo es más en uno de equipo, que puede tener variaciones internas más fuertes.

Algunas estrategias para facilitar la evaluación de equipo son: mostrar ejemplos de trabajos de cursos anteriores; incluir pruebas físicas (borradores, *selfies* de encuentros, capturas de WhatsApp) que documentan el trabajo realizado por el equipo, y pautar con detalle el proceso de trabajo que debe seguirse en cada tarea.

CONFLICTOS

No son extraños los desencuentros entre alumnos de un equipo (incumplimientos, discrepancias, ausentismo). De hecho, son bastante corrientes, puesto que los hallamos también fuera del aula. Por ello se proponen soluciones equivalentes a las de la misma sociedad: mediadores y jueces internos y externos.

Hay varios ámbitos y figuras. Primero está el propio equipo, con la mediación del docente. He tenido bastantes tutorías con miembros de un equipo que se quejan de un compañero ausente por incumplir sus funciones. Me piden que hable con él o que les permita expulsarlo del equipo... Sin embargo, yo les hago ver que es un problema interno y que forma parte de la dinámica cooperativa: les pido que hablen con él, que escuchen sus justificaciones (falta de tiempo, ignorancia, estrés) y que negocien soluciones (nueva fecha, ayudas, apoyo).

Si no funciona, saltamos al siguiente plano, que es la clase. Algunos alumnos asumen el rol de mediadores, hablan por separado con los implicados y proponen soluciones que los afectados deben valorar. No lo he puesto en práctica porque exige tiempo y formación para los alumnos-mediadores. Es un planteamiento de clase integralmente cooperativa. Finalmente, si tampoco funciona, hay que recurrir al tercer plano, en el que intervienen las autoridades del centro.

El conflicto más grave que he tenido fue hace algunos años. Un estudiante se había quedado sin equipo en la primera clase; el resto (30 alumnos) mantenían los equipos de 4/5 personas de la asignatura previa. Según él, su equipo se deshizo por una baja y por el deseo de otros dos miembros de incorporarse a otros equipos. En privado, estas dos alumnas confesaron que evitaban al aludido porque tenía un «nivel muy bajo» y hacía bajar las notas de todo el equipo.

Descarté contar el problema a la clase («¿Podemos dejar a un alumno solo sin equipo?») para no humillar al afectado. Propuse un acuerdo privado a las dos estudiantes para mantener el equipo: si conseguían que el afectado mejorara sus notas, les subiría a las dos su calificación un punto; pero si no mejoraba, no se haría promedio entre sus notas. Ellas dos aceptaron y el acuerdo funcionó, porque los tres superaron la asignatura.

Pero puede haber conflictos más graves:

Cuadro 28. Intolerancia

Una estudiante nueva se incorporó a un curso ya empezado de español como lengua extranjera para adultos. El primer día que vino a clase, con la sesión empezada, entró otra alumna que llegaba tarde, afroamericana, y se sentó al lado de la nueva. Inmediatamente esta se levantó y se fue a sentar a otra mesa. Todos se sorprendieron y aclaró: «No quiero sentarme al lado de negros.» Entonces la alumna que tenía sentada al lado en la nueva mesa le dijo: «Debe saber que soy lesbiana, por si también tiene problemas con las mujeres que aman a otras mujeres.» Pero la aludida no se movió.

La anécdota es de una colega y ocurrió hace tiempo. Ella tenía poca experiencia como maestra y no

estaba preparada para un incidente de tal magnitud. Hoy no aceptaríamos comportamientos racistas de este tipo. Citaríamos a la alumna a tutoría, le recordaríamos las normas del centro, que defienden la igualdad y la no discriminación (por razón de etnia, género, orientación sexual, religión u otros), y le exigiríamos que las respetara o que se buscara otro curso de español.

El incidente ocurrió en un centro privado. Con adolescentes en una escuela pública sería todavía más delicado, porque tendríamos más responsabilidades. Habría que tomar más medidas: hablar con la dirección y con el psicopedagogo, coordinarse con otros docentes, hacer un seguimiento del joven o avisar a sus progenitores.

Es una anécdota extrema, pero no imposible. Algunos colegas han aludido a situaciones delicadas con aprendices de procedencia variada (judíos y palestinos) o entre partidarios y detractores de un político (el gobierno venezolano, por ejemplo).

EPÍLOGO

El salto de la educación individualista a la cooperativa es uno de los cambios más relevantes que ha experimentado la escuela. Recuerdo mi primaria en una escuela de renombre. Aprendíamos teoría de conjuntos, plástica, análisis sintáctico generativista, francés con método audiovisual. Era muy moderno, pero estaba prohibido colaborar: todos los deberes y exámenes eran individuales, los pupitres estaban separados y te arriesgabas a un aviso si hablabas con tu vecino. Por suerte, hoy este enfoque ya es una excepción.

La cooperación ha conquistado espacios nuevos. En la red cooperamos con desconocidos, al compartir intereses y propósitos. Incluso cooperamos con multitud de personas en tareas concretas, con el micromecenazgo (*crowdfunding*), la redistribución de fuentes (*crowdsourcing*) o la participación en proyectos científicos o de aprendizaje (*crowdlearning*). Es la «cultura *crowd*», que copia la organización de las hormigas o las abejas. Adonde no llega el individuo ni los equipos pequeños, llegan las multitudes.

La digitalización plantea otras cuestiones «calientes»: ¿cooperamos del mismo modo en línea?, ¿funcionan igual las tareas entre pantallas? Algunas apps de conexión sincrónica permiten abrir tantas «salas» o espacios como equipos, para trabajar en privado, cada alumno desde su casa. Este puede saltar del salón de clase a la sala de su equipo y viceversa, y conversar, chatear y compartir pantallas con sus compañeros. Pero gestionar esa dinámica remota es más complicado. Hay que crear la sesión sincrónica y las salas y distribuirlas entre alumnos y equipos; hay que fijar un horario único para todos. Luego, el docente tiene que entrar y salir de cada «sala» para tutorizar a cada equipo y distinguir cuando se dirige a un equipo o a toda la clase.

Además, la multimodalidad digital incrementa las dificultades. Cara a cara charlamos, tomamos notas a mano, complementamos un formulario en papel, etc. En línea se puede hacer también, pero con varias «ventanas» y apps: la videollamada para hablar, el chat para escribir datos, el procesador para tomar notas, el formulario para compartir en la nube, etc. Y todo eso ocurre al mismo tiempo y en una sola pantalla... Hay que ser muy hábil con la «multitarea» para poder gestionarlo.

4. HACERSE ENTENDER

Calla siempre que puedas; habla solo cuando debas hacerlo y hazlo con pocas palabras.

EPICTETO, filósofo, siglo I

FRACASO

Has preparado una tarea nueva y divertida. Se la explicas a tus 25 alumnos; les das las instrucciones paso a paso, con ilusión, y observas cómo empiezan a trabajar. Algo no funciona. Un equipo ha comenzado, pero otros ponen cara de confusión; algún aprendiz pregunta a sus vecinos. Repites la consigna, con sinónimos, aclarando matices. Ahora sí: la mayoría se pone a trabajar; excepto los sentados al fondo, que viven en otro planeta... Te acercas y les explicas por tercera vez la tarea, ahora solo para ellos. Parece que todos la han entendido... Minutos después, inicias las tutorías con cada equipo y descubres que no es así: solo uno hace lo que pretendías, el resto ha entendido otras cosas.

Dar clase es conseguir que 30 aprendices hagan a la vez, con coordinación, acciones complejas como formar pareja o grupo; asumir un rol particular; negociar con los compañeros; leer y resolver un ejercicio; anotar en un cuaderno algunos datos, decir o callar otros, deducir los que faltan... No es sencillo. Para nada. A esto se refiere el «Hacerse entender» del título: a dar instrucciones.

Hay poca bibliografía. Los manuales de oratoria o dinámica de grupos no suelen incluir este punto. Los de gestión (Gower y Walter, 1983; Scrivener, 2012) dan consejos generales o recetas ejemplares, pero raramente entran en lo que determina que unas instrucciones se entiendan o no. Por ello, este capítulo se basa todavía más en mi experiencia personal, además de en las aportaciones relevantes del aprendizaje cooperativo.

OBSERVACIÓN

La mejor manera de aprender a dar instrucciones es con la práctica, en clase, reflexionando sobre los aciertos y los fracasos, siendo docente y alumno. He aprendido muchísimo de observar a varios buenos maestros, a los que he copiado o adaptado anónimamente; también he aprendido de los mediocres, que mostraron lo que había que evitar.

Ver actuar a otros colegas, ya sea como docente invitado o como «observador», es excelente. Lástima que no haya mucha tradición en nuestra disciplina, a diferencia de lo que ocurre por ejemplo con los cirujanos, que se observan en el quirófano unos a otros para aprender nuevas técnicas. Y cuánta inseguridad sentimos si entra un colega nuestro en clase. No debería ser así.

Pero observar una clase no es tan fácil. Pasan muchas cosas simultáneas y rápidas que hay que

descubrir. Los seis puntos del cuadro siguiente son una primera guía para observar cómo se dan las instrucciones. Podemos usarlos para observar a otros o para analizar nuestra propia práctica.

Cuadro 29. Observando instrucciones

1. *Producción verbal.* ¿Es clara la formulación de la consigna?; ¿hay autocorrecciones, reformulaciones o circunloquios?; ¿el léxico usado corresponde al nivel del alumnado?
2. *Técnicas.* ¿Se usa algún recurso especial (esquema, pizarra, indicaciones del libro de texto)?; ¿se secuencian las instrucciones?; ¿hay ejemplos?
3. *Conducta no verbal.* ¿Dónde está el docente al dar las instrucciones?; ¿mira a los ojos del alumnado?; ¿gesticula con los brazos o mueve el cuerpo?
4. *Recepción.* ¿Han entendido la consigna los alumnos?; ¿todos?; ¿cómo han reaccionado?; ¿han hecho preguntas?; ¿han empezado a realizar la tarea enseñada?
5. *Verificación.* ¿Ha verificado el docente si los alumnos entienden la consigna?; ¿cómo?; ¿hay dudas?; ¿se responden?
6. *Tutorización.* Poco después de dar la consigna, ¿el docente tutoriza a los alumnos o equipos?; ¿comprueba que trabajan en la tarea correcta?; ¿ayuda a muchos?

PREPARACIÓN

Para evitar fracasos como el descrito al inicio, hay que preparar las instrucciones con antelación, sobre todo con tareas nuevas, complejas o largas, o con alumnos poco formados en el aprendizaje cooperativo. Hay que dedicar unos minutos a pensar cómo daremos la consigna. En mi caso, suelo prepararme de esta manera:

- Visualizo el desarrollo de la tarea, en el aula o mentalmente, con todos los alumnos, paso a paso.
- Intento anticipar los pasos complicados o las dificultades que puedan surgir a los alumnos y pensar soluciones prácticas.
- Ensayo la manera de dar cada instrucción, buscando las palabras idóneas.

Me ayuda conocer el aula y a los alumnos. Pero no siempre es posible, si haces sustituciones o un seminario o un taller puntual. En estos casos, intento visitar antes la sala, pedir datos al respecto («¿Tiene sillas móviles?, ¿hay espacio para trabajar en equipo?») o incluso buscar fotos en la red o pedir que me las envíen. Si puedo visitar la sala, paseo por todos los rincones e intento encontrar la perspectiva de los alumnos: «¿Cómo me verán sentados desde el final?, ¿y desde este lado?»

METAINSTRUCCIONES

Son instrucciones sobre las instrucciones. Ayudan a dar tandas largas de directrices, en tareas complejas o de movimiento. Son sencillas y marcan el inicio y el final de una tarea o avisan de algún hecho. El ejemplo más popular sería levantar la mano para pedir un turno de habla.

Desde que las vi utilizar en clase de manera sistemática, decidí incorporarlas en mi práctica y

han funcionado muy bien. Mis metainstrucciones favoritas son elementos mágicos:

Cuadro 30. La palabra y el gesto mágicos

Para ordenar el inicio de una tarea, uso una palabra «mágica», algún monosílabo familiar como *sol*, *luz*, *flor* o *ya*. Lo uso así: «No te levantes hasta oír la palabra mágica. Entonces, cuando yo la haya pronunciado, busca a tres compañeros con los que no hayas trabajado hoy; os sentáis juntos y habláis de vuestras comidas favoritas. Tendréis 7 minutos para elegir una entrada y un plato principal que os gusten a todos. Luego deberéis exponérselo al resto. ¿Alguna duda?» Respondo todas las dudas, y solo cuando todos dicen haber entendido la tarea, digo: «sol» y empieza la tarea. Así consigo que todos los alumnos vayan a una después de escuchar la instrucción.

Para ordenar el final de la tarea, utilizo un gesto «mágico». Mi preferido es agitar las manos en el aire (que significa aplaudir en lengua de signos, la lengua más marginada del planeta). Así no hay gritos. Cuando quiero concluir la tarea, me sitúo en el centro del aula y agito las manos visiblemente. Cuando me ven, los alumnos agitan también sus manos y así todos se enteran, acaba la tarea, se sientan y prestan atención al momento.

Sin duda, cualquier palabra o gesto pueden ser «mágicos» si les damos el superpoder. Hay que acordarlo con cada grupo y practicarlo un par de veces. Para la palabra, ellos pueden elegir su vocablo favorito; para el gesto es más difícil y ahorra tiempo y debates una propuesta del docente.

Las metainstrucciones son útiles con grupos grandes y alumnos sin experiencia o traviesos. En cambio, son innecesarias con adultos o jóvenes responsables. Para algunos docentes son procedimientos «infantiles» o inapropiados para niveles superiores.

SECUENCIAS

Aunque parezcan una cadena hablada única, de pocos segundos, las instrucciones constan de varios elementos. Distinguimos la *consigna* («rellena los huecos», «escribe una queja»), que es el núcleo de una tarea, y sus *condiciones* («en pareja», «en 5 minutos»), que también son relevantes. A veces una buena consigna («repite el diálogo») fracasa por la ambigüedad de sus condiciones («¿yo solo?», «¿en qué página?»). Otras veces, si hay muchas condiciones, queda oculta la consigna. Veamos el esquema de una secuencia de instrucciones:

Cuadro 31. Secuencia de instrucciones

1. *Atención*. Comprueba que todos los alumnos estén atentos. Si alguno está distraído, entorpecerá al resto: luego no sabrá qué hacer, preguntará a un compañero, molestará a su equipo... Para recuperarlo, basta que nos quedemos de pie y en silencio, frente al grupo, mirándole, esperando a que calle o a que sus compañeros lo avisen.
2. *Marco*. Arranca con una frase breve que oriente: «Haremos un debate», «Leeremos en parejas». Esto calma la inquietud y ofrece un marco para situar el resto de las instrucciones.
3. *Condiciones*. Detállalas una a una: el tipo de interacción, el tiempo inicial, la manera de sentarse.

Reparte el material necesario. Esto crea expectativas y evita intervenciones inoportunas: «¿Con quién voy?», «¡Me falta el material!».

4. *Consigna*. Enuncia la actividad central de la tarea.

5. *Ejemplo*. Añade un ejemplo (responder al primer ítem, simular el juego de rol entre tú y un alumno, iniciar una narración). Es más claro que una explicación.

6. *Cierre*. Guarda alguna condición (tiempo, formato de presentación) o algún rasgo relevante de la consigna (tema, pregunta) para el final. Así todos están atentos. (Un error común consiste en dar toda la información al principio, de modo que los más atentos se ponen a trabajar cuando el resto todavía no sabe qué debe hacer.)

No hay que justificar cada instrucción. Por ejemplo: «Os pido que “escribáis 10 palabras que puedan salir en un texto”, antes de leerlo, porque así hacéis una pretarea de activación de los conocimientos previos, cosa que la investigación ha demostrado que hacen los buenos lectores y, de este modo, os acostumbráis a hacerlo.» Es una pérdida de tiempo y aburre a la mayoría de los alumnos. Si alguien pregunta «por qué», se le responde acabada la tarea al margen de la clase.

DAR LAS INSTRUCCIONES

El momento de dar las instrucciones es delicado. Yo me quedo de pie, en el centro del aula, frente a mis alumnos, mirándoles a los ojos. Intento hablar de esta manera:

Cuadro 32. Elocución de instrucciones

- *Dicción*. Modula cada instrucción, dila con claridad, más lenta y fuerte.
- *Simplicidad*. Di solo lo imprescindible y del modo más sencillo. Prescinde de lo que se hace por defecto: «Lee en silencio», «Habla bajito para tu pareja».
- *Persona verbal*. Usa la segunda del singular («anota, habla») o del plural («tenéis»); la tercera es más artificiosa («cada uno presentará»).
- *Tiempo verbal*. Usa el presente («escribe, dile») en lugar del futuro («tendrás»), aunque también se pueden mezclar.
- *Vocabulario*. Elige palabras que entiendan todos los alumnos. Si la tarea o el libro de texto tiene términos nuevos, busca sinónimos fáciles; si algún alumno sigue sin entender, tradúcelo a su lengua ocasionalmente, para ganar tiempo.

En definitiva, las instrucciones de aula son un género discursivo particular, con especificidades léxicas, sintácticas o prosódicas y un estilo propio.

ALTERNATIVAS

No siempre debemos ser nosotros quienes demos las instrucciones ni deben ser orales:

- *Autogestión*. Dejamos libre alguna condición: «habla durante 5 minutos: elige tema»; «prepara una exposición y

elige formato»; «resume el texto; decidid quién lo hará». Ceder responsabilidades incrementa la implicación de los alumnos.

- *Repartir funciones.* Delegamos a un alumno la tarea de dar instrucciones, como en el cuadro de más abajo. Esto incrementa la comunicación entre los aprendices, al asumir roles más activos, hablando en contextos reales.
- *Instrucciones escritas.* Podemos escribir las instrucciones y entregarlas en papel al alumnado, para que las lean, oralicen e incluso resuman (véase el cuadro). Así la rutina de dar instrucciones se transforma en una actividad nueva.

Cuadro 33. Instrucciones escritas

(El docente llama al alumno n.º 3 de cada equipo y le entrega este texto):

Oraliza estas instrucciones a tu equipo. Cuando acabes, el n.º 2 las resumirá de memoria (sin mirar esta hoja) y comprobará que todos entiendan lo que hay que hacer.

Instrucciones:

Debéis conversar durante 7 minutos sobre las ventajas y los inconvenientes de un tipo de comida. Buscad argumentos a favor y en contra.

- El n.º 1 anota los argumentos a favor.
- El n.º 4 anota los argumentos en contra.
- Debéis hablar todos, por turnos.
- Al final, alguien del equipo expondrá a la clase vuestras ideas.

Ahora, el n.º 2 puede resumir estas instrucciones y comprobar que todos las entendéis. Cuando estéis preparados, el docente os dirá el tipo de comida del que hay que hablar.

- *Limitación de recursos.* El aprendizaje cooperativo limita los recursos en el aula para que los alumnos deban trabajar más. Algunos ejemplos de limitación son: dictar un texto en vez de repartirlo fotocopiado o mostrarlo en pantalla; entregar a cada alumno solo el 50 % de un recurso y que deba colaborar con una pareja para obtener el resto; limitar el número de palabras que se pueden anotar en unos apuntes para evitar la copia literal; o limitar el tiempo que está disponible un texto, etc.

NOMBRES Y NÚMEROS

A menudo hay que llamar a unos cuantos alumnos o equipos. Lo natural es hacerlo por el nombre, pero no es fácil recordarlos todos y decirlos con rapidez. Trabajando con equipos, podemos dar un número a cada miembro a partir del 1, de modo que cada equipo cuente con un número 1, 2, 3, etc. Así, en una clase con 24 alumnos, tendríamos seis equipos de cuatro aprendices, con seis alumnos por cifra.

Repartimos los números en las primeras tareas, aunque no trabajemos siempre cooperativamente. Acercándome a cada equipo, señalando a cada aprendiz, digo: «Tú eres el 1, tú el 2, tú el 3... Recordad el número; anotadlo.» Así puedo identificar a cualquiera por su nombre de equipo («Perezosos», «Los súpers») y número (el n.º 1 de «Perezosos», «todos los n.º 4»).

Podemos usar los números para varias tareas: repartir el material a los equipos; formar parejas

y cruzarlas («el n.º 1 dialoga con el 2 y el 3, con el 4»; «ahora el n.º 1 con el 3, y el 2, con el 4»); cruzar grupos («formad un grupo todos los n.º 1, otro todos los 2, etc.»); moderar una puesta en común («solo habla el n.º 3»); repartir tareas («el n.º 2 recoge los recortes y los tira a la papelera»). También sirven para atribuir funciones: «el n.º 1 controla el tiempo» (p. 68). Este ejemplo de conversación distribuye turnos de improvisación con números:

Cuadro 34. Cuento semiimprovisado

En esta improvisación, el docente cuenta un cuento prototípico y pide a cada alumno que expanda algún aspecto en un minuto. El docente empieza para toda la clase: «Había una vez dos gemelos pequeños, Pol y Nil, que vivían en una cabaña muy pobre en el campo.» Y da esta consigna: «N.º 1, describe para tu equipo en un minuto cómo era esa cabaña.» El docente controla el tiempo mientras comprueba que todos los equipos estén escuchando la improvisación de su n.º 1.

Al acabar el minuto, el docente retoma el cuento para todos: «Llegó un ladrón a la cabaña y decidió llevarse a los dos niños, y los ocultó en una caravana vieja. N.º 2, describe cómo era esa caravana, en un minuto.» Al acabar el minuto, seguimos: «El ladrón vendió a Pol a una familia rica que vivía en un palacio. N.º 3, cuenta cómo era ese palacio, en un minuto.» Se retoma el cuento: «En cambio, a Nil lo compró un propietario rural y se lo llevó a trabajar a una granja sucia. N.º 4, describe cómo era esa granja.»

Un minuto después, el docente cierra el cuento: «Muchos años después, Pol fue a buscar a Nil, lo encontró y los gemelos regresaron al pueblo con su familia. Y colorín colorado este cuento se ha acabado.»

Combinando nombres de equipo y números podemos identificar a cada aprendiz sin usar su nombre real, apelando a su filiación con un equipo. Se usan también para «firmar» los trabajos o para registrar la participación en clase, anotando en una parrilla (pizarra, cuaderno) cada vez que intervienen, a modo de evaluación.

AUTORREGULACIÓN

Al inicio del curso y con principiantes, utilizamos más instrucciones. El aprendiz requiere orientación y aprecia las concreciones. Pero la clase evoluciona: lo que sorprende el primer día se convierte en familiar y acaba siendo rutina. Si equipos y alumnos automatizan las consignas y prácticas cooperativas, podemos prescindir de muchos mecanismos de control (números, metainstrucciones, limitación de recursos).

Pero no hay grupos iguales ni homogéneos. En un mismo nivel, una clase puede avanzar hacia la autorregulación, pero otra exige más atención y control, por muchas causas. La misma tarea puede exigir grados variados de instrucción.

Ocurre igual con los aprendices. Unos requieren más guía que otros, y por eso podemos usar instrucciones y mecanismos de control de manera selectiva para algunos equipos. Por ejemplo, lo hago a menudo con los equipos que no conversan bien, sea porque alguien no participa o porque otro monopoliza el intercambio: les exijo que usen fichas para hablar, al estilo partida de cartas

(p. 150). También hay que prestar atención a los aprendices procedentes de otras culturas, con escasa escolarización o poca alfabetización: pueden tener más dificultades para seguir una clase centrada en el alumno y el equipo.

EPÍLOGO

Lo más fácil es aprender a dar instrucciones en el aula, ante los alumnos, a partir del ensayo y el error. Es imposible prever lo que ocurrirá, aunque pueda ser útil. No podemos anticipar muchos factores que afectan a las instrucciones: tiempo, atención de cada aprendiz, circunstancias. Conviene estar preparado para fracasar –como mostraba al inicio de este capítulo–, para repetir una instrucción con otras palabras, para tener un plan B.

Si unas instrucciones van bien, ni te das cuenta: todo pasa de manera rápida, natural y oculta. En cambio, si van mal, se para la clase y surgen oportunidades para aprender. Si los alumnos tienen buen nivel, si nos han escuchado y no estaban distraídos, pero no han hecho lo previsto, ¿qué ha fallado?; ¿un malentendido?, ¿un choque intercultural? ¿Es posible que los alumnos desconozcan este tipo de ejercicio o esta dinámica? ¿Tienen ideas diferentes de lo que es aprender? ¿Y qué tendría que haber dicho o hecho para evitarlo? Y lo intentamos de nuevo.

5. CONDUCTA NO VERBAL

El cuerpo nunca miente.

MARTA GRAHAM, coreógrafa

PAYASOS

Como aprendiz me gustan los docentes que me miran a los ojos, que están de pie, que mueven brazos y cuerpo, que cambian de tono, que cuentan chistes..., que hacen de payasos, vaya. (Es un tópico que dentro de cada maestro hay un payaso.) Pero espero también otras cosas que no encajan con este perfil: que el maestro tutorice personalmente mi labor, que se siente a mi lado en el pupitre o que se agache para que podamos mirarnos a los ojos.

Por el contrario, me aburren los maestros que se esconden tras la mesa, que están quietos durante toda la clase o que no se alejan de la pizarra. Ocurre igual con los conferenciantes parapetados detrás de un micro o una pantalla, que nunca miran a la audiencia; no resisto más de veinte minutos... Y ya no digamos de los videoconferenciantes que no miran a la cámara, que aparecen con la frente cortada o con un plano contrapicado.

Este capítulo revisa el comportamiento no verbal, incluyendo el tiempo y el espacio. Sin duda, hay muchos estudios del arte en comunicación no verbal, pero son más raros los estudios aplicados al aula. Por ello este capítulo tiene también un fondo más personal.

EL TIEMPO

La gestión del tiempo (o *cronémica*) es muy sutil. Afecta a todo el alumnado y depende de factores que no siempre se pueden controlar. Cada tarea tiene relevancia diversa, cada aprendiz trabaja a su ritmo, surgen imprevistos. En general, me gusta concebir cada clase como una unidad, al margen de la anterior y la posterior, aunque sigan una secuencia didáctica, e intento que lo más relevante acabe antes de que suene el timbre.

El alumnado sigue varias clases al día, con docentes diferentes; pocas veces recuerda lo que se hizo en la clase previa o la semana anterior. Es inútil poner en común una tarea de otro día o comentar un texto de la semana pasada. Es mejor gestionar el tiempo para hablar sobre lo que se está haciendo o se acaba de hacer.

Pero la unidad temporal más relevante es la tarea. Gestionando con criterio el tiempo de cada tarea podemos influir mejor en el aprendizaje. Conviene tener claro qué es lo más importante de cada tarea para regular su tiempo de ejecución. Ya sabemos que una misma tarea requiere más o menos minutos según los alumnos y el día. Así propongo gestionar una tarea:

Cuadro 35. Gestionar minutos

1. *Inicio*. Da una indicación aproximada: «Tienes 10 minutos.» Ofrece una idea a aprendices y equipos para que puedan regular su ritmo de trabajo.
2. *Seguimiento*. Observa en silencio el desarrollo de la tarea. Fíjate en si algún alumno o equipo queda rezagado. Si es el caso, tutorízalo: «Saltad al siguiente caso; leed todo el texto.»
3. *Aviso*. Lanza un aviso antes de acabar: «Quedan 2 minutos.» Si alguien está atorado, orientalo para que acabe: «Id a los puntos relevantes.»
4. *Cierre*. Corta la tarea cuando veas que la mayoría ha acabado.

El propósito es gestionar el tiempo para que los alumnos aprendan. No es relevante que acaben siempre todos. Tampoco importa si al final la tarea ha durado más o menos del tiempo previsto o enunciado al principio. Si los alumnos están a gusto, podemos dar más minutos. Si acaban enseguida, debemos cortar antes. Es fácil darse cuenta de quién ha acabado: dejan de trabajar, te miran, conversan de otras cosas, se relajan.

Me parece un error esperar a que todos acaben. Los aprendices más eficaces van a tener que esperar siempre. Tampoco conviene cortar la tarea si solo han acabado unos pocos, porque frustramos al resto. Lo mejor es cortarla cuando ha acabado «la mayoría»: el 60 o 70 %.

La opción de dar trabajo extra a los que acaban antes tiene pros y contras. Exige preparar tareas complementarias y saber tutorizarlas simultáneamente con sujetos más y menos rápidos; también hay que recogerlas en la puesta en común final, para darles sentido. Pueden generar más aprendizaje, pero los implicados no siempre las aceptan: «No vale la pena correr porque luego me dan más tarea.» Quizá lo mejor es añadir consignas sencillas («añade dos adjetivos», «pon puntos y coma»), que permitan mejorar la producción del aprendiz pero que no se perciban como «más trabajo» o una «tarea nueva».

EVALUAR MI GESTIÓN

Siempre me ha preocupado la gestión del tiempo, quizá porque he visto en clase a muchos alumnos aburridos, esperando el fin de una tarea, o a otros estresados intentando acabar a tiempo. Se me ocurrió esta prueba para ver si lo hacía bien:

Cuadro 36. Test: la gestión del tiempo

Al acabar una tarea compleja o larga, pregunta a tus alumnos:

1. «Levanta la mano si no podías acabar cada paso, si te ha faltado tiempo, si te has sentido estresado.»
Cuenta las manos levantadas.
2. «Levanta la mano si te ha sobrado tiempo, si has podido acabar cada paso, si has tenido que esperarte.»
Cuenta las manos levantadas.

¿Cuándo se han levantado más manos? Si es en el punto 1, te has apresurado demasiado. Si es en el punto 2, has ido demasiado lento. Si es parecido en 1 y 2, lo has hecho bien.

Años atrás, en un seminario en Berlín con docentes alemanes e hispanos, al acabar una tarea compleja una alemana criticó que no hubiera respetado la indicación inicial: «Usted dijo que habría 15 minutos pero al final dejó casi 25; yo me apresuré a acabar, pero mi trabajo es peor que el de mis compañeros porque ellos pudieron aprovechar esos minutos de más, mientras yo esperaba.» Me quedé de piedra, yo y todos los docentes hispanos. Respondí lo dicho más arriba sobre la conveniencia de ser flexibles. Sin duda hay elementos culturales en cada comunidad sobre la percepción y el valor del tiempo.

EL ESPACIO

Usar el espacio del aula (o la *proxémica*) también tiene sus particularidades. Raramente elegimos el aula en que vamos a trabajar, aunque podríamos escribir una carta a los Reyes Magos pidiendo una sala grande, con sillas y mesas móviles (que encajen para formar equipos), con conexiones eléctricas, wifi 5G, pizarra digital integrada, proyector y PC, altavoces, línea telefónica directa con secretaría, luz natural. A la inversa, hemos sufrido aulas inhóspitas con pantallas que ocultan la cara del alumnado, pizarras alejadas de los pupitres, columnas que tapan la visibilidad o un sol que ciega a todos a determinadas horas. El espacio condiciona terriblemente la práctica.

Lo primero es fijar la distribución de mesas y sillas. Muchos valoran la disposición en círculo o en forma de U, que permite al alumnado verse las caras, cosa que es importante. Pero a menudo hay que remover el mobiliario en cada sesión y esto provoca ruido y pérdida de tiempo. Por ello me gusta valorar si vale la pena hacer el esfuerzo según la dinámica prevista. Otro punto es valorar si aprovechamos las potencialidades del salón:

Cuadro 37. Test: el uso del espacio

- *¿Te quedas de pie o sentado?* Es más fácil gestionar una clase de pie, por visibilidad y audición. Me siento cuando los alumnos trabajan por su cuenta y sin tutoría.
- *¿Te mueves por toda el aula?* Si has pisado todas las baldosas del aula, es que no te quedas quieto y aprovechas las potencialidades del espacio.
- *¿Dónde das las instrucciones?* Lo mejor es frente al alumnado, en el punto más visible y audible.
- *¿Y en los debates y presentaciones?* Conviene apartarse y ceder el protagonismo al alumnado.
- *¿Cómo tutorizas en el aula?* Me siento con el equipo o aprendiz. No espero que vengan a verme a mi mesa.
- *¿Con qué criterios te mueves?* Algunos se mueven para controlar: quedarse al fondo del aula durante un examen, ante la pizarra para ver a todos, en la tarima –si hay– para mantener la autoridad. Otros se mueven según la dinámica: quedarse en el centro para hablar, apartarse cuando hay trabajo autónomo, acercarse a los equipos para animar.

La distancia que mantenemos con el alumnado cuenta mucho. Estar muy cerca intimida; muy lejos, distrae. Al acercarnos a un alumno, se pone tenso e interrumpe lo que estuviera haciendo – lo cual puede ser bueno si estaba distraído–. Si estamos cerca del alumno que interviene,

conviene alejarse para que se vea obligado a hablar más alto, de modo que lo oigan sus compañeros, ya que el aprendiz siempre se dirige al docente.

El espacio también afecta a los equipos. Conviene: evitar que parejas y equipos se estorben, al estar sentados demasiado cerca; indicar los sitios del aula en que se sienta cada equipo y pareja para ir rápido («Los aprendices n.º 1 se juntarán al fondo a la derecha; los n.º 2 al fondo a la izquierda»), o crear un circuito unidireccional para pasarse material («Pasa tu texto al compañero de la derecha»). También son muy útiles las referencias de aula: «Empieza a hablar el miembro de la pareja sentado cerca de la ventana; el más cercano a la pizarra escucha.»

LA MIRADA

El *contacto visual* (o mirarse a los ojos uno a otro) es uno de los elementos no verbales más relevantes, junto con la expresión facial. Tiene valores diferentes según los contextos: evitamos los ojos del desconocido en un ascensor para mantener la privacidad, pero miramos con descaro para flirtear. También miramos más al hablar que al escuchar.

Según la investigación, si no miramos nunca a un individuo en un grupo, acaba sintiéndose excluido; al revés, al mantener el contacto visual señalamos que nos interesa lo que se dice. Se entiende así que nos aburra el maestro que solo mira a la pizarra, y que lo idóneo sea repartir la mirada entre todos los aprendices, sin excluir a nadie, «acogiéndolos» durante unos segundos de contacto visual:

Cuadro 38. Test: el contacto visual

- *Conciencia.* ¿Sabes a quién miras en cada momento? ¿Lo controlas? Intenta dirigir la mirada intencionalmente donde te convenga.
- *Alumnado.* ¿Tienes contacto visual solo con los alumnos más conocidos o que te muestran más confianza? ¿Evitas a alguien? ¿Te cuesta mirar a algunos?
- *Artefactos.* ¿Dónde miras si trabajas con la pizarra, el ordenador o un papel? No dejes pasar mucho tiempo sin mirar a tus alumnos.
- *Intervenciones.* ¿Miras al alumno que interviene cuando habla? ¿Le miras también cuando respondes? Conviene mirarlo cuando habla, para animarle, pero es mejor repartir la mirada con todos al responder para indicar que lo que se dice es para todos.
- *Tutorías.* ¿A quién o qué miras en una tutoría, en un despacho? ¿Repartes la mirada entre todos los miembros de un equipo?

El contacto ocular tiene valores diferentes según la comunidad. En el mundo árabe es más habitual que en Europa, mientras que en Oriente o en algunos países de África es corriente bajar la mirada ante los superiores, como es un docente.

El cuerpo, la cara y la gesticulación del docente son herramientas importantísimas. Situarlo frente al alumnado, con el cuerpo incorporado (en pie o sentados), asintiendo con la cabeza, sonriendo y gesticulando con los brazos, incluye al interlocutor y lo anima a escuchar, seguir o participar.

La sonrisa es otro elemento valorado por alumnos y docentes y por la investigación. Algunos estudios indican que es universal, que suele ser sincera (es difícil simularla) e incompatible con las expresiones negativas (fruncir el ceño, cara de vinagre), que hace sentir bien al interlocutor o que se relaciona con la buena salud. Los alumnos aprecian al docente que les sonrío a menudo.

Y el cuerpo y las expresiones de los alumnos tampoco mienten. Vale la pena interpretar sus signos no verbales en clase según este cuadro:

Cuadro 39. Buscando indicios no verbales

- *Posición.* ¿El aprendiz está sentado en un lugar visible o se esconde en la última fila detrás de un compañero?
- *Postura.* ¿Está bien sentado, con la espalda recta, incorporado a la mesa?; ¿está frente a mí o a sus compañeros de equipo?
- *Expresión facial.* ¿Mira al docente o a sus compañeros?; ¿muestra asentimiento, acuerdo, aceptación?; ¿muestra sorpresa, desinterés, aburrimiento?
- *Sonrisa y risa.* ¿Sigue las incidencias de la clase?; ¿ríe los chistes, reacciona a los compañeros?; ¿está impasible?; ¿bosteza?

Entre los diferentes tipos de gestos que distingue la investigación, nos interesan los que usamos en el aula, como los *reguladores*, que facilitan la interacción: saludar con la mano al llegar, levantar en alto la palma para «frenar» («más despacio», «tranquilízate»), extender el brazo con la palma abierta («te toca») o poner la palma detrás de la oreja («no te oigo»).

También son útiles los *emblemas* o gestos tipificados culturalmente, que podemos usar mientras los alumnos trabajan o hablan sin estorbar al resto:

Cuadro 40. Emblemas para la clase

- *Pulgar arriba* (me gusta), para preguntar si un equipo está a gusto o si ha terminado.
- *Manos rezando* (por favor), para excusarse, pedir atención o recuperar a los distraídos.
- *Manos en T* (tiempo muerto, en baloncesto), para preguntar si se ha acabado o falta tiempo.
- *Mano tendida moviéndose*, hacia arriba para levantarse y hacia abajo para sentarse.
- *Índice sobre los labios*, para pedir silencio.
- *Índices juntos.* Con un índice señalo a un alumno, con el de la otra mano a otro y luego junto ambos dedos para indicar que formen una pajera.
- *Gestos para destrezas*, palma detrás del oído (escuchar); pasar páginas de un libro (leer), dedos tecleando o mano con bolígrafo (escribir), etc.

Las expresiones faciales y los gestos varían según las culturas. En Europa occidental, mover la cabeza de arriba abajo significa «sí» y de izquierda a derecha, «no»; pero en la oriental (Grecia, Turquía, Bulgaria) es al revés, y en otras comunidades no tiene significado. Una doctoranda taiwanesa, que había trabajado como mediadora entre las comunidades china y española, me contó un desencuentro corriente: la policía española visita a una familia china, esta no para de sonreír e incluso reír –puesto que es su manera de mostrar cortesía–, pero la policía lo interpreta como una falta de respeto.

VOZ Y SONIDOS

La voz es fundamental. Lo sabe quien goza de un buen chorro y también quien sufre afonías continuas. Aprender a impostar la voz y a cuidar las cuerdas vocales y la glotis ayuda a prevenir problemas. Muchos colegas han mejorado con técnicas de teatro y canto.

Cuando daba clases de catalán para adultos, me quedé dos semanas sin voz. Tuve que dar las clases en silencio. Preparé minuciosamente cada sesión con varios recursos: haciendo hablar a los mejores alumnos, como modelos del resto; dándoles escritos que debían oralizar, usando gesticulación y jugando a hacer adivinar lo que quería decir. Fue divertido, pero excepcional. Es imposible sustituir el habla.

Cuadro 41. Recursos de la voz

- *Volumen*. Hay que llegar a toda la clase. Si es numerosa y parlanchina, si hay ruido ambiental (movimiento de sillas, tráfico externo), ayuda un micro con altavoces, aunque añade complicaciones (pilas de repuesto, «ahora no se oye», distorsiones). Hay que subir la voz con el trasiego (alumnos que entran y salen, incidencias), y podemos bajarla puntualmente, a modo de susurro, para atraer la atención.
- *Velocidad*. Hablemos de manera natural si los alumnos nos siguen. Con principiantes, conviene hablar más despacio. En las instrucciones, hay que vocalizar más y pararse paso a paso.
- *Prosodia*. Marcar la entonación de cada frase ayuda a entender a los alumnos de procedencia lejana, que pueden tener patrones entonativos diferentes.
- *Variaciones*. Jugar con cambios súbitos de volumen, velocidad o entonación, como si fuéramos actores ensayando; es un buen recurso para atraer la atención.
- *Silencios*. Quedarse en silencio, quieto, mirando al grupo, simulando que se quiere hablar, es efectivo para recuperar el orden.

Finalmente, el uso de sonidos y ruidos variados es útil en algunos contextos: un par o tres de palmas, golpear la mesa con los nudillos o patear el suelo con la planta del pie puede captar la atención de una clase. Algunos artefactos (campanas, timbres, avisos y cronómetros proyectados) permiten controlar el tiempo y otros (música de fondo, imágenes cromáticas), ambientar el aula mientras los aprendices trabajan.

TACTO Y MÁS

El tacto y el contacto físico están desapareciendo del aula. Algunos recursos táctiles que hoy están en regresión son: tocar suavemente el hombro de un aprendiz distraído; dar confianza a un alumno nervioso o vacilante con una caricia en el brazo o el hombro (técnica del Aprendizaje de Lenguas en Comunidad); abrazarse o besarse, al finalizar una tarea en pareja o equipo.

Todo lo que implica contacto físico –sobre todo por parte del maestro– se observa con atención, seguramente excesiva. La tendencia es evitarlo. También han llegado al aula alumnos procedentes de comunidades en las que tocarse, abrazarse o estrecharse la mano tiene otros significados.

No recuerdo haber estrechado la mano a mis alumnos japoneses, ni en Japón ni aquí. Pero en América Latina era corriente besar a muchos docentes, antes y después de cada seminario, que podían hacer cola y esperarse para hacerlo. Yo les decía: «En Barcelona solo nos besamos el primer día y el último», lo cual tampoco era cierto.

ENTRE PANTALLAS

Por diversos motivos, cada día hay más teleeducación y tenemos que hablar y dialogar en línea con alumnos, grupos y clases. Más allá de los molestos problemas técnicos, todos hemos vivido la experiencia inquietante de dirigirte a siluetas oscuras, caras cortadas por arriba o por abajo, ojos que no te miran, oradores que se sientan de lado, bustos congelados que apenas mueven los labios o interlocutores que, mientras les hablas, se levantan y se van –porque olvidan que no los ves...–. La comunicación no verbal digital no funciona igual que el cara a cara, como sugieren estos consejos:

Cuadro 42. Códigos no verbales en la pantalla

1. *Encuádrate*. Verifica que tu cabeza o busto no quede cortado, que ocupe el centro de la pantalla, que esté bien encarado, que no quede en contrapicado, que tenga luz suficiente. Verifica que se vea bien cómo mueves la boca, la cara y las manos.
2. *Gesticula*. Algunos gestos comunican mucho y no interrumpen el habla: saludar al entrar y salir, pulgar arriba para confirmar algo, palma detrás de la oreja para indicar que no se oye, manos rezando para agradecer, etc.
3. *Mira a la cámara*. En línea, no hay contacto directo entre los ojos del interlocutor, porque la webcam que graba tu imagen y el lugar de la pantalla en que se proyectan los ojos de tu interlocutor pueden estar muy separados. Por eso, mira a la cámara cuando hables, aunque no veas a tu interlocutor; y búscalo en la pantalla cuando le escuches.
4. *Sigue a tu interlocutor*. Mientras tengas activa la cámara, fíjate en tu interlocutor, muestra atención, asiente con movimientos de cabeza, sonríe cuando explique chistes, etc. Estas señales le darán confianza y le ayudarán a hablar mejor.

En los encuentros en línea con uno o dos interlocutores, me gusta ofrecer un plano corto, con mi cara cerca de la cámara, que ocupe casi toda la pantalla. Pero en las charlas para una audiencia grande (en vivo o grabada), prefiero un plano más amplio que muestre mi busto y mis

brazos que acompañan el habla. Intento imaginarme que estoy de pie frente a mi público y que les hablo «con todo mi cuerpo».

EPÍLOGO

Cada día somos más conscientes del papel esencial que juegan los códigos no verbales en la comunicación y también en la educación. Pero hay todavía poca investigación centrada en el aula, más allá de algunas obviedades. Además, cada vez hay más regulaciones y normas sobre lo que podemos hacer o no en clase, para garantizar el respeto y los derechos de todos.

Si aprendices y docentes compartimos una misma cultura, podemos aplicar las prácticas y los comportamientos aprendidos de manera natural en la calle. Pero ¿qué ocurre con los aprendices de otras culturas? ¿Cómo podemos averiguar qué gestos, miradas o posturas les dan confianza? ¿Y si en la misma aula coinciden alumnos de procedencias diversas? ¿Es mejor mantener un perfil bajo, sin acercarnos al aprendiz, sin tocarlo y gesticulando poco o al revés?

6. LA CLASE DIGITAL

Tener una red abierta y rápida, accesible a todos, es el soporte más importante para la educación en el futuro.

MARC PRENSKY, educador

ADOSADOS

Cada vez quedan menos clases solo presenciales, o sea, sin correo electrónico, canal de vídeo, diccionarios en línea, documentos compartidos, mensajería, grupos de conversación. Es lo que llamo con ironía «adosados»: un montón de medios y espacios de consulta pegados virtualmente al aula física (p. 24). La pandemia de covid-19 y sus consecuencias probablemente han acelerado este proceso natural de digitalización e hibridación de las clases.

Luego, ¿qué hacemos?, ¿tomamos el timón de estos adosados o los dejamos al alumnado y al azar? Para mí el docente responsable es el que asume esta situación y aprovecha estos recursos para mejorar las clases. Pero no está tan claro lo que hay que hacer. Mientras un centro recibe premios por trabajar con móviles, otros los prohíben. Unos apuestan por la tableta, otros por el portátil y algunos por el laboratorio de informática. Unos prefieren Moodle, otros Google Classroom y todavía hay algunos atrevidos que van persiguiendo las apps más recientes. ¡Qué locura! No es de extrañar que sintamos inquietud e inseguridad.

En este capítulo aclararé las dudas y mostraré cómo combinar la nube y el aula de ladrillo para hacer mejores clases.

PRIMEROS AUXILIOS

Sin pedir permiso, los alumnos traen su móvil al aula y lo usan: buscan resúmenes de lectura, traducciones de palabras desconocidas, redacciones parecidas a la que se les pide. Abren grupos de conversación con los compañeros, se hacen sus amigos en las redes sociales, siguen a *youtubers*, *booktubers*, *instagramers*, *studygramers*, *tiktokers*. No sirve de nada ignorarlo; es mejor tomar decisiones rápidas como estas:

Cuadro 43. Decisiones digitales

- *Herramientas de hoy.* Para mí, hay que usar en el aula las mismas herramientas que en la calle, en el trabajo o en casa. Es absurdo prohibirlas, y si lo hiciera, me sentiría francamente mal. Pero está claro que hay que enseñar al aprendiz a utilizarlas, porque funcionan de modo diferente en el contexto académico que en el ocio.
- *Control.* La tecnología es «un arma de distracción masiva», según un adolescente. Por ello, necesitamos normas de uso operativas, a conveniencia del maestro. Debemos estar preparados para tomar decisiones

drásticas si hay desorden (un alumno que juega a videojuegos, otro acosa en las redes, un tercero desarrolla una adicción). Debemos confiscar los aparatos, cortar la wifi o cerrar perfiles, de acuerdo con los progenitores.

- *BYOD (bring your own device)*. Cada uno trabaja con su herramienta preferida, ya sea un portátil, un móvil, una tableta o un cuaderno. En la práctica, esto añade diversidad y complejidad a la gestión. Se requiere compatibilidad con todos los formatos, accesibilidad para todos, estándares universales.
- *Entorno virtual de aprendizaje (EVA)*. Es mejor aprovechar el sistema del centro (Moodle, Google Classroom) porque ya está montado, los alumnos lo conocen y facilita la colaboración con los colegas.
- *Grupos de conversación*. Los crea y gestiona el alumnado y funcionan bien para regular la clase, según la investigación: ayudan a preparar clases, recordar tareas, fomentar compañerismo. Ayudan a los distraídos, los enfermos, los ausentes. Informan a los progenitores de los primeros niveles. Es mejor que no participemos, pero podemos tener un alumno como intermediario para que publique los avisos urgentes.
- *DIY (do it yourself)*. Aprovecha para el aula lo que los alumnos hacen fuera, por su cuenta. Mostrar a los compañeros lo que sabes hacer es motivador y genera responsabilidad.

Estas decisiones varían según el nivel educativo. En la enseñanza obligatoria, estamos comprometidos con la formación transversal de competencias básicas, como la digital. Pero con adultos o en educación no reglada, hay menos responsabilidad porque solo enseñamos nuestra materia.

DIGITALIZACIÓN

Sin darnos cuenta llega el cambio de un curso a otro. Acabamos junio con libros de papel y en septiembre nos esperan portátiles, wifi, enchufes y plataformas digitales. A los docentes, nos entra pánico y angustia: «No podré controlar al grupo», «No sé tanto como ellos». Los alumnos están entusiasmados: por fin podrán saciar su hambre de portátil, después de tantas peleas con el hermano y discusiones con los padres.

Más allá de la novedad, las prácticas en el aula no cambian tanto. Con pantallas y teclados, docentes y alumnos siguen haciendo lo mismo: dictados, redacciones individuales, rellenar vacíos, tomar apuntes. Cambiamos las herramientas, pero nuestro cerebro sigue igual. Según la investigación, se requieren tres o cuatro años para cambiar de hábitos y desarrollar las potencialidades de la tecnología, además de minimizar sus efectos secundarios. En esta primera etapa, cometemos errores como estos:

Cuadro 44. Errores de principiante

- *Correos personales*. No aceptes leer ni responder correos personales. Sería como entrar en la escuela con batín. El aprendiz debe separar su vida privada de la escolar y con el maestro solo debería usar el correo y el EVA escolares.
- *Adjuntos*. Cargan ficheros corruptos, virus, problemas de conversión; saturan el buzón de entrada, se pierden en la papelera. No los aceptes. Que tus alumnos cuelguen las tareas en el EVA, que registra la

entrega, aplica apps antivirus y antiplagio, convierte algunos programas y guarda todo en un lugar adecuado para encontrarlo enseguida.

- *Evaluación.* Planifícala bien para minimizar esfuerzos. En un curso, mis alumnos comentaron en un foro una lectura, con mensajes y réplicas; fue un éxito pero yo lo sufrí muchísimo porque en aquella versión del EVA no podía ver juntos los posts de cada aprendiz y tuve que revisar decenas de veces el mismo foro, alumno por alumno. Al año siguiente les pedí a los alumnos que guardaran sus posts y los colgaran en un único documento, en otra tarea, así fue más fácil.
- *Corrección.* Hazla en línea. Suele haber rechazo («me da dolor de cabeza», «en la pantallita...»), aunque ofrezca notables ventajas: no cargar más cuadernos arriba y abajo, ahorrarse calcular promedios o pasar las notas al acta, cosa que hace automáticamente la plataforma. Hay que dedicarle tiempo al principio, pero luego te lo devuelve con creces.
- *Recursos inadecuados.* Recomienda solo recursos contrastados: webs estables, seguras, científicas, pedagógicas. Es todo un problemón cuando, a media tarea, descubres que un recurso externo tiene errores, que se ha caído o que ha infectado todos los portátiles.

El segundo año con portátiles y libros digitales es más calmado. Alumnos y docentes se han acostumbrado a las herramientas; la innovación se convierte en rutina y entonces surge la pregunta más relevante: ¿estoy utilizando bien el EVA y la red?

(A)SINCRONÍA

En marzo de 2020, las escuelas cerraron a causa de la pandemia de covid-19. De golpe empezamos a dar clases por internet desde casa, con el equipo personal, sin preparación. Una colega me comentó que era curioso encontrarse con los alumnos en la pantalla, cada uno dentro de una ventanita; a veces dialogaban más que en el aula e incluso alargaban algo la clase.

En ese momento, muchos pensaron que la teleeducación era cambiar el aula por un canal de vídeo (Meet, Zoom, Collaborate) manteniendo horarios, programa y ejercicios. Pronto se dieron cuenta de que estaban equivocados. Nadie soporta muchas horas pegado a la pantalla; el maestro no sabe qué proponer en la tercera hora, los más listos apagan la cámara y el micro y se ponen a hacer otras cosas.

Como mínimo la covid-19 ha servido para popularizar la distinción entre sincronía y asincronía de los estudios de comunicación mediada por ordenador. La sincronía se refiere a la interacción en tiempo real, cuando coincidimos con los alumnos en línea, y la asincronía es la diferida, cuando no hay coincidencia temporal. Los maestros más experimentados saben que la teleeducación se basa en la asincronía, aunque los encuentros síncronos sean importantes para motivar y orientar. La sincronía (sobre todo con vídeo) es más inmediata, eficaz y emotiva, más parecida al cara a cara. Es útil para establecer un primer contacto, corregir una tarea compleja, resolver dudas o tutorizar a un estudiante. Deben ser sesiones breves, conversacionales y planificadas.

Para una exposición magistral prefiero un vídeo grabado. Hoy podemos grabar la actividad de pantalla (con presentación, imágenes, documentos) y acompañarla con la voz y un busto parlante, con una segunda cámara; podemos ensayar, corregir o repetir la grabación de cada diapo. Cuando la subimos al EVA, los alumnos la pueden ver cuando quieran y tantas veces

como deseen. No tienen que preocuparse por conectarse el día y la hora de clase para escuchar a su docente en vivo.

USOS DEL EVA

Las primeras plataformas generaron polémica entre defensores y detractores, que no siempre eran tecnofílicos y tecnofóbicos. Algunos colegas radicales afirmaron que el EVA reproducía la jerarquía del aula tradicional (privilegios del docente, restricciones para el alumnado) y que se apartaba de la filosofía de la web 2.0, o sea, de la interacción entre iguales, el acceso universal o la publicación libre. Hoy pocos niegan la utilidad de disponer de un espacio digital con todos los materiales de acceso ubicuo, aunque haya ciertas limitaciones.

Los diversos EVA (Moodle, Edmodo, Google Classroom) se parecen en diseño, funciones, recursos o programas. Pero los docentes los usamos de manera diferente. Cuando era vicedecano y accedía a todas las aulas digitales de mi facultad, me sorprendió hallar espacios tan diversos, personalizados al estilo de cada docente. En general, distinguimos estas tres funciones:

Cuadro 45. Funciones del EVA

- *Transmisión.* Compartimos avisos (cambios de aula, recordatorios, incidencias), recursos informativos (presentaciones, PDF, resúmenes, vínculos) o tareas (ejercicios, deberes). Equivale al dossier de clase, que ahora el alumno puede imprimir en su casa.
- *Interacción.* Establecemos intercambios entre docente y alumnos o entre alumnos, con consignas, entregas en línea y correcciones. También respondemos dudas por correo o chat –aunque el alumnado prefiere sus propias redes–. Abre oportunidades, pero mantiene los roles y la jerarquía de las prácticas analógicas.
- *Cooperación.* Abre espacios de colaboración entre aprendices que no existen en el aula física, como wikis, talleres de escritura, búsqueda de información, intercambio de opiniones. Amplía las posibilidades de aprendizaje.

Las tres funciones mejoran la gestión de la clase, pero no se pueden comparar. La transmisión amplía el acceso al material. La interacción desvincula las tareas de aprendizaje del aula física y del horario escolar: no hay que asistir a clase para preguntar, entregar o recibir corrección. Pero la tercera es la única que enriquece el aprendizaje con contextos innovadores. Quizá por ello el camino habitual del principiante analógico es transitar de la primera a la última.

DOS EJEMPLOS

En el proyecto de investigación *ies2.0_1x1* (Instituto de Educación Secundaria, programa Web 2.0: un portátil por alumno), visité una quincena de centros digitalizados y entrevisté a numerosos docentes de secundaria. Dos de inglés del mismo curso (quince años) y diferente centro de Barcelona, de un mismo nivel socioeconómico alto, me contaron estas dos clases:

Cuadro 46. Una clase de inglés

1. ^a	2. ^a
Los alumnos crearon un museo virtual sobre la vanguardia pictórica. Cada equipo había elegido una corriente (surrealismo, cubismo, fau- vismo), unas obras representativas y las habían colgado en una sala para ofrecer un recorrido en línea. Había preparado también una exposición oral para la clase (tipo rompecabezas virtual; p. 64).	De las tres clases semanales, una se hacía en la sala de informática (porque tenía mejor acceso a la red). En parejas los alumnos rellenaban huecos de léxico y gramática del libro de texto, que el programa corregía automáticamente ofreciendo la opción de reformular las respuestas equivocadas – lo cual era la mejor novedad para el docente.

La comparación no tiene color. En la primera clase, los aprendices exploran la web con autonomía; buscan lo que necesitan, eligen lo más representativo (hacen curación) y lo presentan en clase (median) alrededor de un tema artístico que les puede interesar. Construyen productos multimodales en cooperación para trabajar la lengua vehicular inglesa. No es tan diferente de lo que harían fuera del aula para divertirse. En la segunda clase, la única novedad es la autocorrección automática. Es un ejemplo de «cambiar las botellas para seguir bebiendo el mismo vino».

ORDEN

El EVA está siempre abierto. En vacaciones, por la noche y los fines de semana, durante las incidencias (paros, enfermedad), los alumnos lo consultan. También lo abren durante la clase presencial, para ver los recursos desde el portátil; es más cómodo que seguirlos en el proyector del aula. Así, lo que se escribe en el EVA tiene más impacto que lo que decimos en el aula.

No siempre es fácil consultar el EVA de cada asignatura, navegar por sus recursos y hallar lo que buscamos. Puede acumular decenas de vínculos; la distinción entre una tarea, un foro o un vínculo externo es solo un icono pequeñito; hay que moverse arriba y abajo por la pantallita... Muchos alumnos se abruma con listas interminables de vínculos, sin matices. Por ello conviene planificar bien cada aula:

Cuadro 47. Gestionando el EVA

- *Bloques.* Agrupa los recursos por apartados o bloques separados, que correspondan a las unidades del programa o el libro de texto, y a un período temporal (semana, quincena) y a unas sesiones presenciales determinadas.
- *Títulos.* Identifica cada bloque con un título claro. Usa las mismas denominaciones del programa o el libro de texto, con su numeración. Añade la fecha de la clase presencial a la que corresponde (si es el caso).
- *Esquema.* Utiliza un esquema único para todos los bloques. Facilita la navegación. Mi esquema incluye: vídeo magistral con teoría; el material usado en la clase presencial (presentación, fotocopias); vínculos externos; las tareas evaluables con la rúbrica, y ejemplos de alumnos de otros años.

- *Bloque inicial*. Reserva un primer bloque para los recursos generales: programa, tareas globales, avisos, bibliografía. Es lo más consultado y ahorra tiempo tenerlo arriba.
- *Apertura periódica*. Abre cada bloque al inicio del período temporal. (Oculta los bloques que correspondan a clases futuras para no confundir.) Así se construye la sensación de desarrollo del curso.
- *Avisos*. Publica un aviso (mensaje para el EVA y el correo del alumnado) al abrir cada bloque. Presenta el material: importancia del tema, recursos para aprender, tareas evaluables, rúbricas y fechas de entrega. Enviar un correo semanal o periódico mantiene vivo el contacto y ahorra consultas y malentendidos.
- *Citas sincrónicas*. Avisa con antelación de los encuentros en línea: día y hora de inicio y fin, propósito, vínculo y material de trabajo. Recuérdalo con avisos de vez en cuando.
- *Materiales*. Publica todo el material del curso (presentaciones, ejemplos, consultas, criterios de evaluación). El alumno estará más satisfecho y ahorrarás consultas.

El EVA amplía el aula física. Guarda y ordena el material completo del curso, además de las aportaciones del alumnado. Es beneficioso para todos.

RECURSOS DIGITALES

La red ofrece muchos recursos lingüísticos de calidad y gratuitos, que se actualizan periódicamente y que pueden mejorar el aprendizaje. Además de los diccionarios y las gramáticas en versión digital, hay recursos nuevos, más potentes y aplicados, como los traductores, los verificadores ortográficos, los corpus textuales etiquetados, los analizadores morfosintácticos o los oralizadores. También hallamos los primeros prototipos de revisores estilísticos o redactores asistidos, como el inglés Swan para artículos científicos, entre otros:

Cuadro 48. Recursos en línea

- Corpus: CREA y CORDE (RAE), Corpus del español (Mark Davies), El Grial (PCUV), SOL (David Mighetto), Bwananet (UPF).
- Diccionarios: DRAE y Dirae (RAE), CLAVE, Fundéu, Diccionario de partículas discursivas del español, Salamanca (Santillana).
- Gramática: CLIC-UB (flexionador, lematizador, analizador morfosintáctico); Lenguaje.com (sinónimos, conjugador, silabeador, corrector de voceo); Molino de ideas (conjugador, transcriptor fonético, silabeador, rimador, acentuador, feminizador), Stilus (analizador morfosintáctico, conjugador, diccionario inverso).
- Redacción: Stilector (revisor estilístico), arText (redactor asistido), Language Tool.
- Libros de estilo: universidades, diputaciones, medios de comunicación.
- Terminología: Cercaterm y Neoloteca (Termcat), IATE (Unión Europea).
- Traductores: Apertium.org, Babelfish.com, Bing Translator (Microsoft), DeepL, Traductor de Google, Logos.it, Opentrad, Prompt, Reverso, Systran, Tradukka. • Verificadores: Lenguaje.com; MaxiGrammar, Word.

Muchos de estos recursos no son infalibles o completos, pero pueden ayudar a aprender, si se saben usar con estrategia. Es la tarea del docente enseñar a los alumnos sus posibilidades y limitaciones.

REVISAR OBJETIVOS

La digitalización obliga a revisar algunos propósitos ancestrales de la educación. Conectados a la red, varias cosas han perdido o ganado interés:

- *Dialectos y registros*. La red multiplica las posibilidades de interacción con hablantes de otras modalidades dialectales y que usan registros diversos (temas específicos, formas cultas o vulgares). Por ello hay que incrementar las tareas de comprensión oral y escrita en las diversas variedades y contextos.
- *Escritura manual*. Quedan pocas situaciones auténticas de escritura a mano: rellenar algún impreso, dedicar regalos, hacer esquemas, cartas y postales. Algunos países (Finlandia, Alemania) priorizan la letra impresa o de palo a la ligada e incorporan la mecanografía como objetivo educativo, porque es tan relevante poder teclear con los diez dedos como manejar el bolígrafo con psicomotricidad final. No creo que deba desaparecer del currículum la escritura manual, pero la tendencia es preferir la escritura con ordenador.
- *Ortografía*. Muchas reglas de ortografía (tildes, b/v, s/c) o vocabulario (interferencias) pierden la utilidad cuando la pantalla te corrige con acierto notable. Conviene enfatizar lo que la máquina no detecta, como homófonos, neologismos, nombres propios, estructuras sintácticas y rasgos de estilo o construcción del discurso.
- *Recursos digitales*. Aunque muchos recursos digitales tengan una interfaz blanca y simple –que sugiere que cualquiera puede aprovecharla–, la realidad es diferente. Un verificador o un traductor esconden bases de datos potentes, algoritmos complejos y muchas variables. Saber sacar todo el provecho de cada herramienta requiere formación. La investigación demuestra que el aprovechamiento de estos recursos abre grietas entre aprendices más o menos competentes; los primeros pueden detectar sus errores y resolverlos con estos recursos, mientras que los segundos los utilizan de manera acrítica y mecánica sin beneficio.

En resumen, vivimos en nuevos contextos comunicativos y hay que adaptar nuestros objetivos de aprendizaje. Tendremos más éxito si preparamos aprendices para el futuro (y el presente).

IMÁGENES

Siempre han acompañado las clases y los libros, pero con la irrupción de la red se han multiplicado exponencialmente. Me refiero a fotos, dibujos, pinturas, gráficos, esquemas, mapas. Con internet, tenemos con unos pocos clics imágenes de todo tipo, de cualquier lugar del planeta, proyectadas en la pantalla grande o en portátiles y móviles:

Cuadro 49. Usando imágenes

- *Recuerdos*. Cada alumno presenta y comenta imágenes de su vida (ciudad natal, paisajes de la infancia, fiestas y tradiciones, mapas del país, juguetes favoritos).
- *Arte*. Describir cuadros famosos de la cultura meta (Velázquez, Bacon, Barceló) e interpretar su sentido (intención, pensamientos de los personajes, etc.).
- *Datos visuales*. Animar a los alumnos a jugar con un gráfico interactivo (pirámide de edad, gustos de la población, hábitos de consumo) con búsquedas e interpretando los datos.

- *Comparar imágenes.* Buscar detalles (retoques, diferencias, manipulaciones) en parejas de fotografías, dibujos o gráficos aparentemente iguales.
- *Espacios.* Describir un lugar (vivienda, sala con muebles, objetos de tocador o escritorio) y deducir el estilo de vida de sus huéspedes.
- *Planos y mapas.* Consultar mapas (políticos, orográficos, transporte) y planos (urbanos, arquitectónicos) para esbozar itinerarios.
- *Ilustración.* Usar fotos para acompañar tareas de comprensión (autores, actores, paisajes, actividades).

De manera parecida, la música puede jugar roles relevantes en el aula, más allá de ser material para la comprensión y la producción (canciones, poesía, sonidos). La música instrumental o ambiental, sin voz, puede acompañar las actividades o actuar como disparador de emociones.

COPIAR, PEGAR Y REMIX

Es un tópico que, con la red, el alumnado copia y pega o hace *remix* (mezcla y adaptación de otros textos), escondiendo las fuentes originales y haciendo menos aportación personal. Muchos centros incorporan programas de detección del plagio (Turnitin). Pero no olvidemos que antes de internet también era corriente copiar enciclopedias y otras fuentes.

Muchos aprendices actúan así por ignorancia de las convenciones escolares. Creen que la red es como el habla; si no dices quién te contó un chiste gracioso, al contarlo luego a tus amigos, ¿por qué habría que citar en un escrito lo que encuentras en la red? Como dice el refrán, «Lo que no es tradición es plagio». Veamos varias estrategias para evitar el plagio:

Cuadro 50. Contra el plagio

1. *Copia correcta.* Pide a los alumnos que copien bien: indicando el autor, el título, el vínculo consultado y la fecha en que lo han hecho; pídeles que subrayen las frases más relevantes de la cita y que razonen con sus palabras por qué la han elegido.
2. *Aportación personal.* Pregunta la opinión o la experiencia personales («¿qué crees?», «¿a quién o qué te recuerda?», «¿qué te pasó?») y evita cuestiones generales («¿cuáles son las ideas principales», «resume el argumento»). Carece de interés preguntar lo que podemos hallar con unos pocos clics.
3. *Datos actuales.* Pregunta sobre noticias, autores u obras del momento, que no tengan material en la red, que sean locales o poco tratados.
4. *Preguntas complejas.* Haz contrastar varias fuentes; pregunta lo que no se pueda resolver con una única fuente: «Mira este fragmento de vídeo de ópera, identifica a sus protagonistas, busca otras obras en que también aparezcan y di las diferencias principales entre ellas.»

Pero a veces no es internet: los textos de algún adolescente delatan la ayuda de sus progenitores... O de amigos y compañeros. Por ello algunos docentes tienden a evaluar solo las producciones realizadas en el aula, aunque resulte reduccionista. Contra esta práctica creo que un portafolios (p. 179) puede mostrar con más validez la producción global del alumno.

DATOS MASIVOS

Los datos masivos o macrodatos (*big data*) son los datos generados por cualquier actividad digitalizada (comercio, turismo, transporte, periodismo) con móviles, ordenadores, tarjetas, etc. Son cantidades gigantes de datos particulares que, procesadas automáticamente con algoritmos, permiten descubrir patrones de comportamiento. Por ejemplo, los datos de ocupación del metro (pasajeros, línea, transbordos, fechas y horarios) permiten elegir la mejor frecuencia de trenes para las necesidades de la población. Los expertos afirman que el aprovechamiento de los datos masivos, a lo largo del siglo XXI, incrementará nuestro bienestar de manera parecida a la electrificación ocurrida en los siglos XIX y XX.

La educación no se quedará atrás, a medida que se digitalice y aumente el flujo de datos. Para Mayer-Schönberger y Cukier (2014) significará toda una revolución, porque hasta ese momento la enseñanza se ha basado en pocos datos (pruebas de nivel puntuales) y en las impresiones subjetivas del docente sobre unos pocos alumnos. Con datos masivos sabremos de modo empírico qué materiales, ejercicios o dinámicas son mejores y podremos crear itinerarios personalizados de aprendizaje, entre otras ventajas:

Cuadro 51. Aprovechar los datos masivos

El aprovechamiento de datos masivos para aprender lenguas se conoce como *aprendizaje basado en datos (datadriven-learning)* y funciona sobre todo con adultos autónomos y con cierta formación lingüística y tecnológica. Los traductores automáticos y los corpus de textos son los bancos de datos más usuales para aprender.

El aprovechamiento de datos masivos para gestionar la clase todavía es incipiente y se basa en el seguimiento automático (*tracking*) de la actividad del alumno en los EVA:

1. *Participación*. El EVA registra todo lo que hace el aprendiz en la plataforma: cuántas veces entra, qué visualiza, qué descarga, qué tests responde, qué tarea completa, cuántas palabras escribe, qué nota saca. La versión actual de Moodle ofrece un gráfico visual de barras con la participación del aprendiz a lo largo del curso. Atendiendo a la altura y la forma de la curva te das cuenta de si el alumno ha seguido el curso de manera continuada o si solo ha trabajado en momentos puntuales (final de curso, fecha de un parcial).
2. *Actividad*. El EVA muestra también el trabajo realizado por cada alumno en cada bloque. El Moodle actual ofrece un «informe en esquema» con una lista completa de los recursos y tareas, agrupados por bloques, con los datos totales de actividad de cada alumno: número de visualizaciones, tareas enviadas, intentos realizados, fechas o notas obtenidas. Una mirada rápida al esquema permite ver si el aprendiz ha trabajado más o menos en cada bloque, con mejores o peores resultados.
3. *Interés*. El EVA podría –imagino– organizar los datos anteriores según el recurso o la tarea, para mostrarnos qué materiales han merecido el interés del alumnado. Podríamos saber qué vídeos se han consultado más, qué texto ha permitido resolver qué tarea o qué explicación resulta más operativa, en opinión de los alumnos. Entonces podríamos preparar materiales didácticos más efectivos basados en datos empíricos. Pero Moodle todavía no ofrece esta función.
4. *Errores*. Algunos centros usan un programa de corrección (*Markin*) para anotar y guardar los escritos y todos los errores de redacción que cometen los alumnos en sus textos a lo largo de toda su escolarización en el centro. Así obtenemos un registro completo de cada alumno, docente, curso y lección, el cual permite ver la progresión realizada por cada aprendiz, la lista de dificultades más frecuentes de cada nivel o los textos que se escriben en cada curso o lección.

Otras tareas vinculadas con la educación que generan datos masivos son los *ebooks*, que recopilan la actividad lectora (cuánto leemos y releemos, dónde nos paramos, qué subrayamos), o los grupos cerrados en las redes sociales, que registran la mensajería de los alumnos alrededor de un curso. Pero de momento estos datos no son accesibles y los aprovechan las empresas tecnológicas para mejorar sus beneficios comerciales. Esperemos que algún día estos datos no sirvan solo al propósito comercial y los podamos aprovechar para la educación.

Recopilar datos masivos, sistematizarlos, analizarlos e interpretarlos no es tan sencillo. Hacen falta recursos tecnológicos, algoritmos analizadores y programas para visualizar datos de manera comprensiva. Todavía hay mucho camino por recorrer.

EPÍLOGO

Las preguntas aquí son inquietantes. La primera es si algún día desaparecerán las aulas de ladrillo como las tiendas de discos o las agencias de viajes. ¿Se acabará el horario semanal, lo de entrar en el aula y pedir a todos que se sienten, mirar a los ojos, escuchar las risas y pedir silencio? ¿Quedaremos esclavizados veinticuatro horas ante la pantalla, gestionando distintos EVA, respondiendo correos y corrigiendo trabajos? Espero que no. No lo creo. Aunque se reduzcan las horas de presencialidad, el futuro de la educación es híbrida, con una parte en línea y otra cara a cara.

Cada vez tendrá menos sentido explicar el subjuntivo o la diferencia entre *ser* y *estar*, porque hallaremos vídeos, tutoriales y baterías de ejercicios autocorrectivos que lo harán mejor que nosotros. Pero tampoco bastará para que los alumnos lo aprendan por su cuenta. Habrá que hacer un seguimiento más personalizado, con tutorías presenciales, asesorías en línea, corrección de textos adaptada o tareas cooperativas diseñadas para cada grupo.

7. AYUDAR A COMPRENDER

Lo que no comprendemos, no lo poseemos.

W. GOETHE, escritor

INCOMPRESIONES

Escuchar y leer es lo que hacemos más tiempo a lo largo de la vida. Si calculamos el tiempo diario dedicado a entender (escuchar y leer) o a expresarnos (hablar y escribir), no hay color: somos mucho más receptores que emisores. Además, al hablar o escribir también debemos escucharnos y leernos para controlar el discurso.

Las consecuencias de no poder comprender son devastadoras. Los sordos no pueden adquirir el lenguaje oral y han desarrollado su propia lengua gestual. Quien no sabe leer difícilmente podrá vivir en plenitud en el actual universo letrado. Es tan terrible este estigma que el término «analfabeto» todavía carga connotaciones negativas y se usa como insulto.

La educación no siempre ha asumido esa trascendencia. Presupone que los alumnos ya entienden su lengua materna, aunque el uso oral formal y especializado tenga poca relación con el habla coloquial. También ha enfatizado mucho más la producción escrita que la comprensión hasta hace poco. Solo la expansión de los idiomas extranjeros ha dado a la comprensión la posición prioritaria que se merece.

Quizá por ello, los docentes no siempre tenemos la formación necesaria para enseñar a los aprendices a entender –y no solo a evaluar–. En este capítulo abordaré lo más relevante de la enseñanza de la comprensión hablada o escrita, conjuntamente, para resaltar sus coincidencias.

ANDAMIAJES

Muchas veces he utilizado esta comparación entre dos tareas lectoras para demostrar a futuros maestros lo que significa enseñar a comprender. La primera es un ejercicio prototípico de la investigación psicolingüística sobre la lectura, de los años ochenta:

Cuadro 52. *El poeta Trasdeno*

Trasdeno cochudana fremía con tus. Compluta moli 4.000 tondos, si bloce emsapata faruti bassala. No chifanó construisara belinga. Endemianones chufaban pacotos mitas. Chuflaban contaban tocus.

Preguntas:

1. ¿Cómo se fremía en Trasdeno cochuna?
2. ¿Cuántos tondos compluta?

3. ¿Construieron belinga o permunsiga?
4. ¿Contaban tocos o no?

Soluciones: 1) con tus; 2) 4.000 tondos; 3) belinga; 4) sí.

En su versión tradicional, los aprendices leen el escrito en voz alta, una o dos frases cada uno, y responden individualmente y en silencio las preguntas. Luego el maestro da las respuestas correctas, planteando cada pregunta a un alumno distinto. Si ha acertado –como suele pasar–, se asume que ha entendido el texto y su lenguaje.

La segunda tarea utiliza un viejo y polémico «estándar de enseñanza de la escritura» del Consejo Nacional de Profesores de Inglés (NCTE, por sus siglas en inglés), de 1982. Es una declaración de principios sobre didáctica de la escritura:

Cuadro 53. *Declaración de principios*

Anticipación. Antes de leer, haz una lista con un compañero de cinco palabras que puedan aparecer en el texto y de otras cinco que no.

El método de instrucción de la escritura

El alumno aprende a escribir escribiendo. Guiar el proceso de composición y dialogar al respecto debe ser el método básico de instrucción. Hay que animar al alumnado a comentar con sus colegas lo que escriben, además de recibir la atención individual, frecuente y rápida del docente. Leer lo que han escrito los compañeros, describir las impresiones personales que nos despiertan y escuchar la opinión de los demás sobre nuestros textos son actividades importantes de la clase. Los libros de texto y otros recursos institucionales deberían tener una función secundaria.

La evaluación del progreso del aprendiz debe comenzar con las producciones de los propios estudiantes (escritos, borradores, anotaciones, etc.). No se puede evaluar adecuadamente la habilidad de escribir solo con tests de respuesta única u otros procedimientos formales. [...] Debemos animar a los aprendices a desarrollar la habilidad crítica de autoevaluar sus escritos, para que puedan convertirse en redactores eficientes y autónomos más allá del centro educativo.

1.ª lectura: de aproximación. Comprueba con un compañero si aparecen o no en el texto las 10 palabras anticipadas. (Puesta en común: «¿Alguna pareja acertó los 10?»)

2.ª lectura: comprensiva. Lee el texto y, con un compañero, haz dos preguntas sobre palabras o ideas que no entiendas. (Se formulan dudas y se aclaran.)

3.ª lectura: crítica. Escribe una frase que empiece con «Estoy de acuerdo en que/con...» y otra con «No estoy de acuerdo en que/con...», tomando ideas del texto.

4.ª lectura: social. Explica a otro compañero tus dos frases: ¿coincides o no?, ¿por qué?

Puesta en común: «¿Qué acuerdos y desacuerdos tiene toda la clase?»

Comparar las dos tareas muestra qué ayuda a comprender y qué no. La primera solo evalúa la comprensión –e incluso lo hace mal, ya que acertamos las preguntas sin entender nada–. Sin duda podríamos hacer mejores preguntas con sinónimos o pidiendo ideas generales y no locales, de modo que no bastara con copiar una o dos palabras extrañas para responderlas. (El texto usa un idioma inventado sin sentido que comparte algunas palabras y terminaciones con el español.)

La segunda tarea (*Declaración*) ofrece varios andamiajes para ayudar a comprender. La anticipación (subtarea 1) permite activar los conocimientos previos, prever el lenguaje que se necesitará, construir motivación extra para leer (comprobar si acierta las 10 palabras). La siguiente (2) realiza una primera exploración superficial del texto e identifica lagunas de comprensión. Las subtareas 3-4 guían al aprendiz para entender el texto de manera personal. La tercera pide al lector que se posicione a favor o en contra de las afirmaciones del texto, con un acuerdo y un desacuerdo, empezando a construir una interpretación crítica; y la 4 anima a comparar estas opiniones con las de un compañero.

Resulta decisivo leer solo (*Trasdeno*) o en pareja (*Declaración*). Con la pareja hay diálogo a lo largo de toda la tarea. El alumno tiene una segunda opinión y también debe esforzarse por explicar la suya. El cambio de pareja (subtarea 4) permite repetir esta explicación y contrastarla con una tercera opinión. Este proceso iterativo resulta básico para ayudar a comprender.

Finalmente, el texto de *Trasdeno* no parece tener relación con el alumnado (futuros maestros), más allá del interés general por la literatura. En cambio, la *Declaración* es auténtica (de una asociación real de maestros), anticuada y controvertida.

COMPRESIONES VARIADAS

La comprensión tiene varios grados de profundidad. Es diferente entender una señal de tráfico, el prospecto de unas pastillas o un editorial periodístico:

Cuadro 54. Grados de comprensión

- *Literal*. Incluye la decodificación de las letras o los sonidos, el acceso al significado semántico de las palabras, a las reglas morfosintácticas y a la organización del discurso. Es estable y cerrada, porque se basa en el significado semántico de las palabras. Ej.: *Tomar una píldora cada seis horas*.
- *Inferencial*. Incluye la recuperación de implícitos a partir de marcos de conocimiento (*he pinchado una rueda* > iba en coche, conducir, riesgo de accidente), la elaboración de inferencias (*he vuelto a fumar* > fumaba, lo dejé un tiempo y ahora he reincidido), el acceso al significado pragmático (*gracias* escrito en un bote en un bar > propina; *gracias* en una papelera > depositar la basura) y los tópicos (*es nórdico pero bajo* > los nórdicos suelen ser altos). Es más contextual y varía según las comunidades humanas.
- *Crítica*. Incluye la recuperación de la ideología en un sentido amplio: el punto de vista (*los bonaerenses creemos* > punto de vista urbano, centralista; *la utopía de la igualdad* > clasista); los posicionamientos (*los jueces y sus esposas* > androcéntrico, heterocéntrico), el propósito (*el candidato López es sensato* > proselitismo) o la calidad del mensaje (*López publicará nombres si va a la cárcel* > bulo). Depende del conocimiento compartido en un contexto local, que puede ser efímero y variar según los lectores.

En la lectura se usa la metáfora visual de *leer las líneas* (comprensión literal), *leer entre líneas* (inferencial) y *leer tras las líneas* (crítica), que también podemos aplicar a la comprensión oral, aunque el habla no se vea.

Muchos maestros creen que hay que enseñar estos tres grados secuencialmente: empezar en infantil y primaria con el primero; cuando se domina el código, en secundaria, pasar al segundo, y dejar el tercero para el bachillerato o la universidad. Pero es falso. Desde el principio se puede plantear que comprender exige interpretación, además de la descodificación palabra por palabra. Con adultos y en lenguas extranjeras todavía tiene menos sentido esta progresión.

En un mundo más democrático, con menos violencia y más libertad de expresión, la palabra se convierte en la herramienta fundamental de dominación. Por ello el presente –y más el futuro!– está repleto de textos pobres o malintencionados (bulos, rumores, publicidad, proselitismo) y debemos formar al alumnado para que pueda defenderse de esta desinformación premeditada.

SER CRÍTICO

La historia está repleta de engaños, bulos y manipulaciones, orales y escritas. Quizá la gran diferencia actual es la red, que los difunde y multiplica en pocos segundos por todas partes: hoy hacen más daño que nunca. Y los pronósticos son pesimistas: presentan un futuro con más falsedades que datos veraces. En un mundo cada día más global y digital, intercultural y plurilingüe, accedemos a más discursos de autores desconocidos, en lenguas francas que no dominamos, sobre comunidades que casi no conocemos, de manera que comprender críticamente es todavía más complicado. Por ello, la educación lingüística reclama hoy propuestas como estas:

Cuadro 55. Fomentando la criticidad

- *Autoría.* ¿Quién firma lo que escuchas o lees? Busca en la red su perfil y descubre sus intereses; es más importante que identificar «las ideas principales».
- *Intención.* ¿Qué pretende? ¿Lo dice explícitamente? Si no es así, averigua qué intención puede tener en su contexto (a favor, en contra, intereses, enemigos). Nadie se esfuerza en producir un discurso si no tiene poderosos motivos.
- *Destinatarios.* ¿A quién se dirige? Fíjate en los pronombres (*nosotros, tú, ustedes, ellos*) y en su referente. ¿Se utilizan para construir protagonistas «buenos» y «malos», «ángeles» (*nosotros*) y «demonios» (*ellos*)?
- *Voces.* ¿Quién tiene voz (autoridades, víctimas, testigos)? ¿Cómo se presenta (cita entrecomillada, fotos, nombres, referencias)? ¿Quién no la tiene? La inclusión y ocultación de unos y otros orienta el punto de vista y la ideología.
- *Medio.* ¿Conoces el medio que difunde el texto? ¿Qué ideología tiene? ¿Quién es su dueño? Si no lo sabes, busca otros números del medio y revisalos.
- *Fiabilidad.* ¿Aporta hechos empíricos u opinión? ¿Qué origen tienen? Contrasta sus datos con otras fuentes reconocidas.

Para comprender críticamente no basta con leer o escuchar bien un discurso. Hay que informarse sobre el autor, las voces citadas en el texto o el medio en el que se publica. Hay que contrastar los datos con otras fuentes. Hay que verificar su fiabilidad. Comprender exige hoy procesar textos múltiples y diversos, que en algunos casos debes hallar por tu cuenta. Es más difícil que nunca.

COMPRENSIÓN ORAL

Veamos ahora las especificidades de habla. Entendemos mejor o peor a un interlocutor según si es conocido, comparte la misma lengua y variedad dialectal (con más o menos adecuación fonética), tiene la dentadura completa o habla más o menos rápido y claro, o según el contexto acústico (ruido ambiental, corrientes de aire, proximidad). Como hablante nativo de catalán y licenciado en Filología Catalana, a veces tengo dificultades para comprender a algún hablante dialectal de mi lengua. Esto ocurre todavía más veces con idiomas que domino menos. La comprensión oral no es en absoluto una habilidad sencilla.

Más allá de la pronunciación, otros parámetros afectan la comprensión: el género discursivo (no es igual un intercambio irónico que una reunión profesional); la tecnología (no es igual el cara a cara que una llamada telefónica); el contexto (no es igual un aviso ordinario de aeropuerto que un audio imprevisto). Cada día es más relevante la comprensión audiovisual digital (o en *streaming*, con servicios de televisión a la carta), de la que hablaré más abajo. Todo ello es importante cuando debemos elegir textos para trabajar en clase y enseñar a los aprendices a entender.

Entrando en la práctica, distinguimos tres etapas en la gestión de una tarea de comprensión oral, al igual que el segundo ejemplo de lectura:

Cuadro 56. Esquema de tarea de comprensión

- *Pretarea*. Incluye las subtareas de presentación del contexto (personajes, tema, lugar, propósito) y del discurso. Se usan fotos, vídeos, títulos o una breve introducción para que los alumnos anticipen el vocabulario y activen conocimientos previos.
- *Tarea*. Conviene aclarar el propósito de la tarea antes de acceder al discurso. Si usamos preguntas, tests, afirmaciones o vacíos para completar, hay que mostrarlos antes. Se suele escuchar el discurso varias veces, sobre todo los fragmentos que contengan las respuestas. Cada aprendiz lo hace por su cuenta, pero puede comentarlo con una pareja. En la puesta en común, revisando las respuestas, podemos escuchar estos fragmentos por partes, desvelando punto por punto las palabras, la prosodia o el estilo de habla, para ayudar al aprendiz a comprender.
- *Postarea*. Podemos plantear tareas complementarias más distendidas o globales sobre el estilo de habla (tono, ironía, humor), los sujetos (género, edad, profesión). También podemos pasar a la expresión oral o escrita del discurso escuchado.

Además, la gestión de las tareas varía según el medio que transmita el habla:

Cuadro 57. Técnicas de comprensión oral

De viva voz (maestro, alumno, otro):

- *Errores premeditados*. El hablante expone unos hechos, una teoría o un cuento con errores premeditados (invenciones, incoherencias, palabras equivocadas) que debe descubrir el aprendiz.
- *Desavenencias*. El hablante describe una lámina o una ilustración e incluye elementos que no aparecen en los mismos u omite otros, provocando divergencias entre el habla y la imagen; el aprendiz debe descubrirlas.

Con audios:

- *Preguntas*. Podemos preguntar sobre varios aspectos: los elementos locales (sentido de una respuesta, palabra usada, elemento mencionado), el sentido final (intención, número de interlocutores) o el contexto (lugar, situación comunicativa, fecha).
- *Predicciones*. Después de escuchar una parte del audio, se cuestiona sobre su desarrollo posterior: «¿Qué responderá?; ¿cómo sigue?; ¿quién es?» La capacidad de anticipar lo que se oirá es fundamental para mejorar la comprensión.

Con vídeos:

- *Vídeo en silencio*. Visto el inicio del vídeo sin sonido, planteamos preguntas para familiarizarse con la situación: «¿Dónde ocurre?; ¿quiénes son?; ¿qué pretenden?»
- *Audio sin imagen*. A la inversa, escuchamos el audio sin vídeo de un fragmento, e indagamos el contexto, con preguntas parecidas a las anteriores.
- *Parar la imagen*. Con la imagen congelada en el momento oportuno, preguntamos: «¿Qué responderá?; ¿cómo reaccionará?»
- *Rompecabezas*. Al estilo cooperativo, distribuimos el audio y el vídeo por separado (e incluso los subtítulos) entre miembros de un equipo para que los compartan y los interpreten en conjunto.
- *Subtítulos*. Consiste en subtítular o anotar fragmentos breves de vídeos (películas, dibujos animados, reportajes; p. 30).

Las tareas de comprensión oral deben ser ágiles. Hay que tener un buen dominio de los comandos (ordenador, vídeo, proyector) para iniciar, parar, desactivar el audio o el vídeo, congelar la imagen, hallar el fragmento idóneo. Conviene preparar la tarea con antelación, conocer el equipo y el aula y anotar el fragmento exacto de grabación (véase p. 25).

TAREAS LECTORAS

Veamos ahora las especificidades de la lectura. Una distinción corriente en la enseñanza de idiomas extranjeros es la del *skim* (de *skimmed milk* o separar la nata de la leche) y el *scan* (escanear). La primera equivale a ojear o echar un vistazo para saber de qué va un escrito en líneas generales; la segunda se refiere a buscar un dato concreto, como una lectura de barrido para hallar erratas. En la práctica, alternamos una y otra para encontrar y comprender lo que nos interesa. Ojeo en una web o un periódico la cartelera de cine y luego elijo con un barrido el cine y la sesión. Estas dos estrategias también muestran que raramente leemos palabra por palabra, de

izquierda a derecha y de arriba abajo, o que tampoco oralizamos la grafía. Y así es como deberíamos hacer leer en el aula.

Por otro lado, leer en papel o en pantalla modifica en parte la gestión de las tareas. El papel es más manejable, pero no permite buscar en la red. En la pantalla de un portátil y en la del móvil se requieren más habilidades para navegar por el texto o para subrayar y tomar notas. También podemos aplicar diferentes técnicas según el tipo de soporte en papel:

Cuadro 58. Técnicas de lectura

Con libro de texto:

- *Paratextos*. Estos elementos (título, foto, dibujo, pie de foto, cubierta, notas) ofrecen varias posibilidades de anticipación: «¿Cómo imaginas un cuento con este título?, ¿cómo es el personaje del dibujo?, ¿qué te sugiere esta cubierta?»
- *Test*. Prepara un cuestionario de 6-7 preguntas de elección múltiple, que aborden el contenido de varios párrafos o secciones de un texto. Pide al alumnado que lo responda antes de leer el texto y que lo revise después, para comprobar lo que ha aprendido.
- *Afirmaciones*. Prepara 10 afirmaciones a partir del contenido de un texto (5 ciertas y 5 falsas), mézclalas y pide al alumno que decida cuáles son ciertas según el texto.
- *Orden de frases*. Extrae 6-7 ideas importantes de un texto, reescribelas con sinónimos y desordénalas. Pide al aprendiz que las ordene según el orden de aparición en el texto.
- *Preguntas intercaladas*. En una lectura en clase, pregunta al aprendiz después de cada párrafo: «¿Cómo sigue la historia?, ¿qué pasará?, ¿qué significa esto?, ¿cómo te lo imaginas?»; uno o dos aprendices responden y luego se lee otro fragmento.

Con papel para rayar y recortar:

- *Ordenar fragmentos*. Corta y mezcla los párrafos de un cuento y pide a un aprendiz o un equipo que los ordene según su coherencia. Se puede hacer también con fragmentos de dos textos o con las palabras del título. (Comprueba que se usa la misma tipografía.)
- *Rellenar huecos*. Tacha algunas palabras, frases o párrafos de un texto (menos el párrafo inicial o final) y pide al aprendiz que lea lo visible y que complete lo que falta. Lo tachado puede ser pequeño (palabras, preposiciones) o grande (párrafos completos), lo cual hace el ejercicio más léxico y gramatical o discursivo.
- *Eliminar sobras*. Consiste en tachar las palabras que sobran por motivos gramaticales (preposiciones, incorrecciones) o estilísticos (repeticiones, redundancia): «Pienso de que la bella escultura es muy más bonita para en el dormitorio.»
- *Marcar el texto*. Consiste en marcar varios aspectos: «Subraya la tesis; enumera los argumentos; pon un círculo a los términos técnicos; pon una exclamación a la idea más original, y un interrogante a la más confusa.»

COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL

Hoy dedicamos muchas horas a ver en la pantalla productos audiovisuales (series, films, música, cómics, juegos), en versiones plurilingües, de muchos lugares del planeta. Lo denomino *comprensión audiovisual* y tiene varias particularidades: escuchamos a actores que fingen diálogos escritos por guionistas; al ser grabaciones, las podemos oír tantas veces como

queramos, podemos hacer consultas en línea para entender alguna palabra desconocida o incluso afiliarnos a una comunidad de fans y charlar con otros espectadores.

Podemos ver todas las temporadas de *El Ministerio del Tiempo* en cualquier lugar del planeta, en varias modalidades lingüísticas, según el estilo de visionado y aprendizaje: audio y subtítulos (intralingüísticos) en el idioma original; audio en el original y subtítulos (interlingüísticos) en tu lengua materna u otra lengua franca, o a la inversa. El aprendiz puede ver un episodio cada día y rutinizar la práctica, que puede incrementar notablemente la competencia en comprensión oral, en el marco del aprendizaje informal.

Los jóvenes más experimentados han desarrollado varias estrategias sutiles y sofisticadas para mejorar la comprensión de estos productos que podemos aprovechar en clase:

Cuadro 59. Para comprender vídeos y audios

1. *Elige la combinación lingüística.* Muchos vídeos disponen de audios y subtítulos en varias lenguas. Elige la combinación que te convenga para aprender.
2. *Baja la velocidad de elocución.* Reduce un 25-50 % la velocidad del vídeo: podrás oír el audio más lentamente. Si lo bajas demasiado, se deformará el habla y resultará incomprensible.
3. *Aprovecha la autocompleción.* Muchos buscadores (Google, Wordreference, Wikipedia) corrigen o completan las búsquedas que hacemos. Por ejemplo, basta teclear *dovsto* –incluso con errores– y se abre una ventana con una lista de opciones: *dostoievski*, *dostoievski frases*, *dostoievski el jugador*, etc. Aprovecha esta opción para comprobar las palabras, expresiones o denominaciones que desconozcas.
4. *Consultas digitales.* Busca en diccionarios (Wordreference, Traductor de Google, Urban Dictionary) los términos desconocidos. Contrasta los resultados con varios recursos para asegurarte de que la respuesta sea correcta.
5. *Compara entradas.* Busca en Wikipedia los conceptos culturales que no entiendas (*saudade* en portugués, *seny* en catalán o *keigo* en japonés) y compara sus entradas en varios idiomas.

FORMAR LECTORES

La enseñanza de la lectura plantea también propósitos más actitudinales como formar hábitos lectores (visitar bibliotecas y librerías, leer cada día, consultar críticas), desarrollar un pósito cultural o fomentar la autonomía y el consumo reflexivo de libros. Además de las tareas *intensivas* de aula, con textos breves, propone actividades *extensivas* fuera del aula, con obra completa. Estas tareas requieren otras dinámicas: aunque nazcan en clase, piden dedicación continuada del aprendiz durante semanas o meses en su tiempo de ocio.

Es delicado decidir si hay que obligar o no a leer. Los avisos sobre los efectos perniciosos de la obligatoriedad son contundentes (John Holt, Daniel Pennac). Pero si los alumnos no leen en la escuela algunos clásicos (*La Celestina*, *El Buscón*), quizá no los lean nunca. El debate también varía según el contexto: si estamos con chicos en la educación reglada –con corresponsabilidad en la formación de ciudadanos lectores– o con adultos enseñando idiomas, donde el compromiso es menor.

La mejor respuesta a este dilema es buscar las condiciones idóneas para que el aprendiz se anime a leer por su cuenta. Suele dar buenos resultados: ceder al aprendiz la libertad de elegir lo

que quiera leer de una amplia lista de propuestas; hacer recomendaciones adecuadas, numerosas y variadas (contrastadas con la experiencia); incluir todo tipo de obras, más allá de la literatura de élite (literatura infantil y juvenil, cómics, adaptaciones); fomentar el intercambio de opiniones entre los aprendices, e incorporar esta experiencia en la calificación final, mejorando la nota del aprendiz por cada libro leído y comentado a lo largo del curso. Veamos más propuestas extensivas:

Cuadro 60. Dinamizar la lectura de obra completa

1. *Biblioteca*. Anima al alumnado a aprovechar la biblioteca del centro o del barrio: presenta los espacios, su catálogo o las actividades periódicas; informa de los libros «más leídos», fomenta el préstamo, anima a participar en los actos (charlas, recitales, clubes).
2. *Webs*. Anima a participar en las plataformas digitales: *Leer.es*, *Goodreads*, BNE; anima a buscar en la red datos sobre una obra leída, su autor o la crítica.
3. *Fandom*. Busca comunidades de fans y repositorios para tus alumnos: *Wattpad*, *Fanfiction*, *HarryPotter.fandom.com*, etc. Anímalos a afiliarse y a participar.
4. *Portafolios lector*. Fomenta la producción de posts escritos, hablados o visuales, a modo de *booktubers* o haciendo *booktrailers*.
5. *En familia*. Promueve tareas de lectura con miembros de la familia o amigos, trascendiendo el ámbito académico, fomentando el diálogo sobre la lectura.

La selección de obras para leer varía según el contexto (L1/L2, nivel, edad, curso). La oferta editorial es amplísima, con originales (históricos, clásicos, edición crítica), actualizaciones al habla actual (íntegras o abreviadas) y adaptaciones para niveles y edades diversas. Pero hay que comprobar siempre la calidad lingüística del texto recomendado.

EVALUACIÓN

Este cuadro muestra algunas de las tareas habituales de evaluación de la comprensión, más allá de los conocidos test de elección múltiple. No varían tanto de las tareas de clase, excepto en la cuantificación de las respuestas:

Cuadro 61. Tareas para evaluar

- Comprensión oral y lectora:
- *Respuesta no verbal*. Consiste en relacionar el discurso con una fotografía, dibujo, icono o esquema, con una flecha o marca, sin escritura ni habla.
 - *Aparejar*. Consiste en relacionar el discurso oral o escrito con otros escritos (sinónimos, paráfrasis, definiciones), también con una indicación no verbal.
 - *Preguntas cerradas* o de respuesta única (de unas pocas palabras), sobre datos concretos y relevantes (horarios de vuelos, descripción de una persona, indumentaria), con o sin elección múltiple y distractores.

- *Preguntas abiertas* o de respuesta divergente, sobre aspectos generales e inferenciales (perfil del hablante: género, edad, actitud, ideología). La respuesta puede ser más extensa y se valora la coherencia y el grado de elaboración.
- *Resumen o comentario*. Consiste en escribir las ideas más importantes del texto o en hacer algún comentario. Que la evaluación use la producción escrita tiene ventajas e inconvenientes. Por una parte, la tarea resulta más verosímil puesto que integra varias destrezas. Por otra, la calidad de la escritura producida puede interferir en la valoración de la comprensión.

Comprensión lectora:

- *Cloze*. Consiste en rellenar los huecos de un texto, en el que hemos cambiado una palabra por un espacio en blanco. Pueden ser huecos aleatorios (cada 12 palabras, como el *cloze* prototípico) o intencionales (nombres, verbos, preposiciones); se dan por buenas las respuestas correctas y con sentido, aunque no sean las originales. Es una técnica clásica de evaluación de competencia en idioma extranjero.
- *Esquemas*. Consiste en completar los huecos en un esquema (llaves, decimal, pirámides de edad, barras o pasteles) a partir de los datos de un escrito.
- *Afirmaciones*. Consiste en descubrir si unos enunciados son ciertos o falsos según el texto leído.

Preparar tareas de evaluación es más complicado de lo que parece. No es fácil hallar textos auténticos del nivel del alumnado, sobre temas de su interés, políticamente correctos, sin errores ni incoherencias; lo corriente es modificarlos a conveniencia: cortar fragmentos innecesarios, usar sinónimos y perífrasis y reconocerlo («adaptación de X»). Tampoco es fácil formular preguntas para cada uno de los objetivos de evaluación (inferencial, crítica, vocabulario), que solo se puedan responder comprendiendo el texto, que no admitan otras respuestas o que no exijan conocer datos enciclopédicos que no deberían ser objeto de evaluación. Se requiere mucho tiempo.

EPÍLOGO

El debate sobre la comprensión es eterno. Salta de un fuego a otro y se va enredando. Primero había solo la capacidad cognitiva de procesar letras y construir significado. No es moco de pavo, si recordamos los porcentajes de semianalfabetismo que persisten.

Luego llegó internet y esta explosión inabarcable de artefactos y prácticas novedosas. Nadie está dispuesto a dar marcha atrás, por lo que hemos acabado aceptando que las pantallas permitan retener menos contenido que el papel o que, conectados y navegando, sea más difícil practicar la lectura lenta.

Y ahora toca la desinformación, esa guerrilla perversa que genera basura informativa, manipula democracias y acumula «clics». Si lo pensamos, es toda una paradoja que, mientras luchamos contra la falsedad, haya empleados de esas misteriosas «granjas de contenidos» que vayan fabricando noticias falsas para poder comer, puesto que viven de lo que pagan por publicidad las empresas que se anuncian en las webs en las que nosotros hacemos «clic»...

Este modelo de negocio que paga por el número de «clics» obtenido, al margen de la veracidad del contenido o de los efectos devastadores que provoca, es simplemente impúdico. Mientras la economía prevalezca sobre la moral y el egoísmo sobre el compromiso social, parece

difícil revertirlo. Pero bueno, no voy a quedarme de brazos cruzados... Seguiré combatiendo la desinformación y formando a lectores críticos con el mismo empeño.

8. HABLAR PARA APRENDER

*Una buena conversación puede orientar la dirección del cambio
para siempre.*

LINDA LAMBERT, educadora

DÉFICIT

La expresión oral es la parienta pobre de una escuela pensada para enseñar cifras y letras. No hace tanto que nos dimos cuenta de la gran brecha que separa la oralidad académica (estándar, formal, especializada) del habla coloquial, ni del interés creciente por enseñar la expresión oral formal. Pero este interés teórico no se ha trasladado al aula, puesto que planificar tareas de expresión oral requiere destrezas poco trabajadas en la formación docente.

Todavía es más grave el abandono que merece la oralidad en las materias no lingüísticas, en las que se asume que «adquirir los contenidos» carece de relación con poder verbalizarlos. Todavía son escasas las clases de Ciencias Sociales o Naturales en las que los alumnos hablan y conversan sobre las disciplinas.

En cambio, la enseñanza de idiomas extranjeros prioriza el habla desde la llegada de los métodos audiolinguales y comunicativos. Nadie discute que «saber un idioma» implica poder hablarlo. La metodología de aula parte de la comprensión de unos enunciados, que se toman como modelo, para entrenar su pronunciación con ejercicios mecánicos, hasta avanzar hacia tareas comunicativas en las que el aprendiz va asumiendo autonomía (véase el triángulo de la p. 18).

Muchos alumnos viven calladamente una esquizofrenia didáctica entre la enseñanza que reciben de su «lengua» (L1) y de sus «idiomas» (L2), sin justificación fehaciente. En este capítulo abordaré algunas claves sobre la enseñanza de la producción oral, más allá de esta distinción.

FOMENTAR EL HABLA

No es fácil hacer hablar al alumnado, que quizá proceda de una cultura de silencio y clase magistral. La vergüenza, el miedo, el temor al ridículo o la falta de experiencia provocan que muchos digan claramente: «No me gusta hablar en clase.» Cada curso pido a mis estudiantes universitarios de primero una exposición de tres minutos de tema libre, grabada en vídeo, y siempre hay nervios, llantos, desmayos e incluso vómitos.

Como docente no me gusta obligar a intervenir en clase, preguntando directamente a un aprendiz, como quien pasa la lección. Prefiero que se hable voluntariamente, cuando haya algo

que decir, con comodidad y seguridad. Mi trabajo consiste en crear las condiciones favorables para animar a hablar:

Cuadro 62. Para animar a hablar

1. *Informar*. Muchos alumnos creen que lo ideal es callar e intervenir solo si se lo pedimos. Piensan que aprender consiste en responder bien a los exámenes. Hay que desmentirlo: esperamos aprendices activos que participen, que expongan sus opiniones, que colaboren en los equipos, que pregunten a sus compañeros en público. Da buenos resultados dedicar un porcentaje de la nota final (10 %) a valorar este aspecto de clase e informar de ello desde el principio.
2. *Preparar*. Muchos aprendices no saben qué decir o se sienten inseguros en una lengua que no dominan. Les podemos ayudar. Antes de la puesta en común, deja algunos minutos para compartir impresiones en pareja. El diálogo entre iguales permite verbalizar las intuiciones, confirmarlas con el interlocutor, practicar el lenguaje necesario y ganar confianza. Después los alumnos hablan más y mejor.
3. *Orientar*. Unos intervienen siempre y otros nunca; algunos incluso pueden aceptar esa distribución desigual de turnos. Corrige estos desequilibrios y reparte turnos: «Ahora una voz nueva, que no haya hablado todavía; tú ya has hablado dos veces, vamos a escuchar a tus compañeros; ¿alguien del fondo del aula?»
4. *Reflejar*. Consiste en resumir la pregunta de un alumno y redirigirla al resto: «Dices que te gustan las metáforas, ¿verdad?, ¿estáis de acuerdo?» Al acabar el intercambio, confirma o matiza las respuestas.
5. *Distribuir números*. Si trabajamos con equipos, números y roles (pp. 59, 83 y 67), podemos ordenar fácilmente los turnos: «Expone el n.º 3 de cada equipo.» Podemos también establecer un circuito de turnos según un orden de asientos, pero esto tiene el inconveniente de desmotivar al alumnado que sabe que no podrá intervenir pronto.

Al margen del día a día, podemos identificar a los aprendices que hablan más o menos y orientarlos hacia la conducta apropiada: «Mira, no te oímos nunca la voz en clase, ¡a ver si te animas!» u «Oye, deja que tus compañeros hablen un poco, ¡que también tienen ideas!».

ORGANIZAR LA INTERACCIÓN

El habla exige distancias cortas y por ello hablamos más con los vecinos. Para romper esta limitación podemos organizar con los alumnos algunas estructuras facilitadoras de interacciones:

Cuadro 63. Estructuras interactivas

- *Mercado*. Los alumnos rondan libremente por el aula y se paran para hablar con el compañero más cercano cuando el maestro lo indica. Dialogan tres minutos y, al nuevo aviso, cambian de pareja. Es una manera rápida de conseguir parejas y charlas distintas en poco tiempo, pero requiere un aula con espacio. Con grupos impares, se puede formar un trío.
- *Cebolla*. El alumnado se organiza en dos círculos concéntricos con un mismo número de alumnos. El interior mira hacia fuera y el exterior hacia dentro, de modo que se forme una pareja con un aprendiz de cada círculo. Cada pareja habla durante tres minutos y, al aviso del docente, cambia de interlocutor; el círculo interior puede moverse una posición hacia la derecha. También exige un espacio amplio, aunque se puede hacer con dos hileras.
- *Pirámide*. Cada aprendiz formula tres ideas, forma pareja con otro y, de las seis ideas, debe negociar el descarte de tres. Se forman grupos de dos parejas y de las seis ideas deben descartar otras tres. Se repite

el paso nuevamente: grupos de ocho con seis ideas deben descartar tres. (Se podría seguir, pero los grupos de 16 o más miembros ya no son operativos.) Finalmente, cada grupo expone sus ideas finales a la clase. Es una dinámica útil para identificar intereses individuales y negociarlos en grupo.

- *Entrevista*. Varios aprendices (a modo de periodistas, analistas, público) preguntan a otro (invitado, experto, testigo, informador) sobre un tema prefijado, sentados en lugares diferentes del aula. Ambos roles pueden ir cambiando, como los temas y las situaciones.
- *Debate*. Puede tener varias estructuras según el número de alumnos y la dinámica. Una opción corriente es formar dos, tres o cuatro grupos para las diferentes posiciones sobre un tema controvertido. Cada grupo ocupa un lugar diferente del aula y trabaja sus argumentos. Se reparten roles (moderador, revisor, cronometrador) y se establece una secuencia y una votación final. Véase Juicio a las redes sociales.

Conviene asegurar que todos los alumnos hablen, que preparen su intervención con antelación y que conozcan el lenguaje necesario. Este ejemplo se titula *Instagram (IG) o Facebook (FB) favorecen o no el aprendizaje de idiomas*:

Cuadro 64. Juicio a las redes sociales

1. *Preparación*. Formamos dos grupos: uno habla a favor (a) y otro en contra (b). Se junta cada uno por separado para buscar argumentos y pruebas. Podemos ayudarles con ideas y sugerencias en privado (con tarjetas escritas).
2. *Debate*. Se puede seguir esta secuencia; en cada ronda interviene uno o dos alumnos:

Ronda 1a. La defensa explica por qué IG o FB ayudan al aprendizaje de idiomas. 2'
R1b. La acusación explica por qué IG o FB perjudican al aprendizaje de idiomas. 2'
R2a. Aporta argumentos a favor de la defensa. 3'
R2b. Aporta argumentos a favor de la acusación. 3'
R3a. Aporta pruebas (ejemplos, casos, anécdotas) a favor de la defensa. 3'
R3b. Aporta pruebas a favor de la acusación. 3'
R4a y b. Intercambio abierto. Réplica a los argumentos y pruebas de la parte contraria. 6'
R5a. Resumen de su posición y conclusión de la defensa. 3'
R5b. Resumen de su posición y conclusión de la acusación. 3'

3. *Sentencia*. Acabado el debate, pedimos al alumnado que vote individualmente a favor o en contra de la tesis, valorando argumentos y pruebas, al margen del grupo en que han participado. El resultado de la votación es la sentencia.
4. *Evaluación*. Podemos preparar algún tipo de corrección (semáforo, anotación o comentario diferido; p. 154), que se puede retomar al final del debate.

Los debates más organizados cuentan con cronómetro, diapositivas con los argumentos, jueces externos y elección de temas al azar. Pero también son efectivos con menos recursos si hay implicación del alumnado.

También podemos organizar debates a partir de problemas imaginarios. Por ejemplo, cada aprendiz elige una pareja de animales para abrir un zoo nuevo. Conocidas todas las parejas, constatamos que no caben en el camión del viaje y hay que descartar una; organizamos un debate parecido al anterior para escuchar todos los argumentos y solventar el problema.

RECURSOS Y ESTRUCTURAS

Otros procedimientos para fomentar la expresión oral se basan en el tipo de tarea. En pareja, la tarea puede consistir en un intercambio espontáneo («comenta este texto», «explica tu versión»), en la ejecución inversa (corregir borradores intercambiados) o en otra actividad específica:

Cuadro 65. Técnicas en pareja

La técnica suele consistir en compartir con el interlocutor el 50 % de la información, sea con una exposición o mediante el diálogo:

- *Diferencias*. Ambos aprendices tienen el mismo dibujo (retrato, objetos sobre la mesa, casas en una calle) con 10 diferencias para descubrir.
- *Huecos*. Cada aprendiz tiene la mitad de un esquema (plano de ciudad, muebles de una estancia, vestidos en un armario, horarios de tren) que hay que completar con la parte del compañero.
- *Dictado*. Cada aprendiz tiene fragmentos de un texto y huecos que debe completar con su compañero, que tiene lo inverso.
- *Adivinar*. Cada aprendiz asume una identidad (vip, profesión, deportista, artista) que otro compañero debe adivinar con preguntas de respuesta sí o no.

El trabajo en equipo es más versátil. Con más miembros se crean estructuras más complejas, como el rompecabezas (p. 64). Al margen de la tarea, hay que asegurar la participación de cada alumno evitando que alguien monopolice el intercambio o se quede sin intervenir:

Cuadro 66. Ordenar turnos de habla

- *Rondas*. Fija un circuito de intervenciones, de izquierda a derecha o la inversa, según estén sentados los alumnos. Esto hace participar a todos e indica cuándo le toca a cada uno, pero corta las aportaciones espontáneas.
- *Fichas*. Aplica a la conversación una dinámica del juego de cartas: para hablar hay que depositar antes una «ficha» sobre la mesa. La ficha puede ser anodina (bolígrafo, goma, papel) o premeditada: un papelito con algún acto de habla (*Haz una pregunta; Responde; Expresa tu opinión; Pregunta qué significa*) que indique el tipo de intervención (Kagan, 1994). Como técnica cooperativa, ayuda a tomar conciencia del intercambio.
- *Roles*. La atribución de roles (p. 67) ordena la interacción en varios sentidos. Así, para buscar información: «El número 1 anota todas las ideas; el 2 vigila que todos participen; el 3 revisa la ortografía y el 4 expone los resultados a la clase».
- *Conversación analizada* (Kagan, 1994). Cada equipo tiene un ovillo de lana; un alumno del equipo lo

toma por un extremo e inicia una conversación (sobre un tema cualquiera). Al acabar su turno, pasa el ovillo al nuevo orador y así sucesivamente. Cada alumno aguanta el hilo con su dedo, tantas veces como intervenga, y así se forma una figura geométrica que representa la conversación. En el análisis final, se pueden contabilizar el número total de intervenciones, la participación de cada persona o las afinidades entre miembros.

DIALOGAR PARA APRENDER

Todos recordamos conversaciones que nos cambiaron la vida, como afirma la cita de este capítulo. Son ejemplos del poder epistémico del lenguaje: aprendemos escuchando al interlocutor, pero también con la actividad de verbalizar nuestras ideas y sensaciones, con la oportunidad de construir sentido con las palabras, respondiendo a una pregunta. Así somos capaces de llegar a comprender hechos o razonamientos que antes ignorábamos.

Estas conversaciones ofrecen oportunidades para utilizar la lengua, alternan los turnos de habla, contrastan puntos de vista o incorporan ideas y vocabulario nuevos (aportados por los interlocutores, el docente o una fuente externa). No son exclusivas de la vida personal; las podemos fomentar en el aula en cualquier disciplina, aunque sean más complejas, puesto que usan léxico técnico y formas de razonamiento académico, alejados de la vida cotidiana, como estas dinámicas:

Cuadro 67. Conversar para aprender

- *Ideas clave.* Escuchando una exposición breve (docente, vídeo), cada aprendiz puede anotar solo tres ideas clave (con un máximo de 5 palabras por cada una). Después, por equipos comparten sus notas y eligen, exponen y ejemplifican oralmente las más importantes.
- *Descubrir mentiras.* El docente expone contenido con dos falsedades. Los alumnos, avisados, deben descubrirlas. Al acabar la exposición, tienen tiempo para hablar en pareja. En la puesta en común, suelen surgir desacuerdos o confusiones que el docente aclara. (Conviene preparar una «falsedad fácil», que los alumnos detecten enseguida y que les anime a intervenir.)
- *Posicionamientos.* Se presentan 10 ideas básicas sobre un tema polémico (¿son deporte los eSports?, ¿prohibimos las noticias falsas?, ¿o el dinero físico?, ¿y la homeopatía?) que se pueden asociar a favor o en contra. Unos equipos deben argumentar a favor y otros en contra. Dejamos tiempo para leer las frases, comentarlas y preparar una exposición final.
- *Subasta.* Cada equipo tiene 1.000 € para adquirir las frases correctas al menor coste, en una subasta pública de frases (de las que la mitad son falsas). Entregamos a cada equipo la lista de frases, dejamos tiempo para leerlas, elegir las y preparar la estrategia (qué compran, a qué precio, quién habla). En la subasta, los equipos pujan con 50 € o más por frase y el docente la «vende» al mejor postor. Al acabar, revelamos las frases correctas y descubrimos el equipo ganador. La puesta en común debe enfatizar las evidencias de cada frase.
- *Explicar.* Los aprendices deben explicar un concepto o teoría del currículum a los alumnos de dos cursos inferiores. Por equipos, deben pensar qué explicarán, con qué ejemplos o qué preguntas lo van a hacer y qué responderán. Como dice la tradición, la mejor manera de aprender algo es tener que explicarlo.

Con estos procedimientos, los alumnos tienen más contextos para entender los conceptos de un discurso y practicarlos conversando o tomando apuntes y haciendo esquemas. En situaciones de AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), conviene ayudar a los aprendices con la terminología de la disciplina, dando equivalencias en la lengua materna y enfatizando la comprensión. Debemos ser conscientes de que la función epistémica del lenguaje es menos habitual en idiomas extranjeros que con la lengua materna o con lenguas con alta competencia.

EXPOSICIONES

La exposición oral es –debería ser– una tarea habitual en muchas disciplinas, no solo en lengua. Me refiero a la actividad en que el aprendiz desarrolla un tema o argumenta una opinión con un registro formal en clase o en línea. Puede ser individual o en equipo, con la condición de que todos los miembros intervengan; se puede apoyar en una presentación visual, con estas características:

Cuadro 68. Preparar exposiciones orales

- *Duración.* Bastan 3-5 minutos por aprendiz.
- *Ubicación.* El orador debe estar de pie frente a la clase, no puede hablar sentado; en línea debe mostrarse como un busto parlante a la cámara.
- *Formalidad.* El aprendiz debe tratar de usted a la audiencia y evitar coloquialismos.
- *Especificidad.* El aprendiz debe incluir 3-5 conceptos o términos especializados que sean nuevos para la audiencia.
- *Estructura.* El aprendiz debe anticipar de qué hablará (presentación), desarrollar los puntos (3-5 conceptos) y resumirlos al final (cierre).
- *Audiencia.* Hay que dar motivos a la audiencia para escuchar: «Haz una pregunta al final», «Tendrás que evaluar», «Mira al orador para darle confianza».
- *Vídeo.* Cada alumno graba su exposición con la webcam o el móvil y la sube al EVA para mostrarla y comentarla.
- *Modelos.* Presenta y comenta en clase grabaciones de cursos pasados, del mismo nivel, a modo de ejemplo.

Los criterios de evaluación de la expresión oral influyen más en el desarrollo de la tarea que en la expresión escrita, a la que los aprendices están más acostumbrados. Por ello conviene explicarlos con detalle al principio, además de orientar al alumno sobre la elección del tema (libre o predeterminado), la consulta de fuentes y el proceso de preparación.

CORRECCIÓN

¿Cómo se corrige a alguien que está hablando? Al hacerlo en público, ¿no le intimidamos? ¿Y favorece la fluidez? No es fácil responder con sencillez a estas preguntas. Cada situación es

diferente, cada aprendiz busca más o menos corrección y hay que actuar de manera estratégica, con estas técnicas:

Cuadro 69. Técnicas de corrección oral

1. *Inmediata*. Interrumpe al aprendiz en el momento de cometer un error para avisarle y evitar que lo repita. Es invasivo e incluso humillante si se hace en público. Conviene usarla solo con errores graves.
2. *Diferida*. Toma nota de los errores y se los expone al orador después de su intervención, en privado o en público. No interrumpe, pero informa al interesado cuando ya no es tan relevante. Es conveniente limitar el número de comentarios y enfatizar los más importantes y del nivel del aprendiz.
3. *Semáforo* y otros indicadores no verbales. Avisa al orador mientras habla con una señal no verbal (semáforo) de que lo hace bien (verde), regular (amarillo) o mal (rojo), en cuyo caso debe pararse e intentar autocorregirse. No interrumpe al hablante y permite autocorregirse, pero lo ve toda la clase.
4. *Grabación*. Graba con audio o vídeo la intervención y corrígela más tarde de manera exhaustiva, al poder escucharla varias veces. Permite la reflexión y la precisión, sin urgencias, pero consume mucho tiempo.
5. *Positivo y mejorable*. Evita mencionar solo los errores y adoptar una visión negativa. Es más formativo dar el mismo número de aciertos y de aspectos mejorables.

PUESTAS EN COMÚN

Son momentos delicados: los aprendices exponen su trabajo, el docente lo valora y da las soluciones; todos deberían poder participar y entenderse. Pero muchos alumnos no hablan, otros se expresan con dificultad y el resto no los entienden. La actividad se alarga... y acaba aburriendo. Veamos recursos para evitarlo:

Cuadro 70. Técnicas para poner en común

1. *Reducir las intervenciones*. No es necesario que hablen todos los alumnos o equipos, sobre todo si sus respuestas coinciden.
2. *Implicar a la audiencia*. Podemos mantener el interés dando motivos al alumnado para escuchar a sus colegas: «Por favor, fíjate si estás de acuerdo o no con tu compañero; verifica si tiene los mismos argumentos que tú.»
3. *Limitar el tiempo*. Podemos reducir una puesta en común limitando drásticamente los turnos, con tiempo («Tienes 30 segundos») o discurso («Di solo 3 palabras»). Esto permite escuchar a todos los alumnos en poco tiempo y obtener una visión de toda la clase.
4. *Cortar los excesos*. Conviene cortar al alumno que abusa de la palabra, por protagonismo o locuacidad. Se avisa primero y se deja un período breve de cortesía: «Perdona, ¿cuál es tu pregunta?» o «¿Puedes abreviar, por favor?» La clase lo agradece.
5. *Papeles en la pared*. Si los resultados están escritos, pedimos al alumnado que pegue su texto en la pared y dejamos unos minutos para que ronden por el aula y lo lean.
6. *En línea*. Se puede usar el EVA de la clase (portafolios, foro, blog, chat) para compartir el trabajo de cada alumno o equipo.

En definitiva, no es necesario que todos los alumnos hablen, ni que den todas sus respuestas. Basta escuchar unas pocas intervenciones ilustrativas.

EVALUACIÓN

Evaluar la oralidad tiene las mismas exigencias que la escritura (decidir los objetivos y contenidos, redactar las consignas, preparar un baremo, buscar objetividad; p. 176), con las dificultades añadidas de gestionar una tarea cara a cara o en línea, con un elevado número de alumnos. Hay que organizar bien el tiempo: distribuir a los alumnos en horarios o decidir si se graba o no la producción (con las dificultades extra que eso supone). Por ello es la destreza menos evaluada y la más estresante.

La práctica habitual es valorar el habla de cada alumno, por separado, durante unos pocos minutos, en una simulación («Hay un problema en la habitación del hotel», «Te llaman de la radio para opinar»), con un propósito («Quieres cambiarte de habitación por el ruido», «Estás de acuerdo en prohibir las bolsas de plástico») y un tiempo de preparación. El docente actúa de interlocutor (conserje, locutor) y toma notas de los errores y los aciertos, según estos criterios:

Cuadro 71. Criterios de evaluación de la expresión oral

Interacción. El aprendiz:

- se expresa con suficiente claridad y se cumple la tarea;
- reacciona adecuadamente al interlocutor, el contexto y el género discursivo;
- muestra suficientes recursos verbales.

Fluidez. El aprendiz:

- habla a una velocidad normal, sin pararse, dudar o repetirse;
- realiza las entonaciones apropiadas (pregunta, respuesta, sorpresa);
- utiliza recursos variados (circunloquios, implícitos, códigos no verbales) para superar sus limitaciones de vocabulario;
- habla con aparente facilidad, sin hacer excesivos esfuerzos.

Precisión y corrección. El aprendiz:

- pronuncia cada enunciado con suficiente claridad;
- utiliza vocabulario y sintaxis apropiados para el tema (sin interferencias, comodines, repeticiones);
- realiza frases completas y períodos coherentes (con flexión verbal, uso de determinantes, variación en los tiempos verbales, etc.).

En las exposiciones monologadas en lengua materna o en niveles altos valoramos otros aspectos: la estructura de la intervención (orden, presentación y conclusiones), la ausencia de implícitos o lagunas de contenido; el uso del léxico del área y de una sintaxis madura para detallar contenidos; el uso de conectores entre apartados, o la capacidad de compensar las dificultades expresivas (autocorrección, ejemplificación, perífrasis).

Las pruebas más sofisticadas graban al aprendiz (con audio o vídeo) para revisar su

valoración; examinan a varios aprendices por turno, en una conversación «entre iguales», para evitar el efecto intimidador del docente-evaluador y piden dos intervenciones diferentes, con géneros, temas y contextos diversos, para incrementar la validez de la prueba.

Pero estos procedimientos suelen usarse solo en pruebas oficiales, con finalidades certificadoras, que exigen procesos administrativos complejos para garantizar los derechos de todos, y que por eso son caras. La evaluación de aula se integra más en el día a día, no se diferencia tanto de las tareas de clase e incluye formas de coevaluación y autoevaluación.

EPÍLOGO

Si continúa incrementándose la interacción remota digital, los encuentros cara a cara serán cada día más apreciados, emocionantes y relevantes. Valoraremos todavía más la oportunidad rara de estar cara a cara, tocarnos, olerlos y «sentirnos más unidos». Quizá haya menos ocasiones, pero serán mucho más trascendentes. (Y no estoy banalizando la temperatura de los intercambios orales por la red...)

Si conversamos más a través del ordenador, habrá que aprender a sacar lo mejor de la situación: a apagar y encender el micro y la cámara en los momentos oportunos, a elegir un fondo de habitación sin detalles personales, a no cortar el resto de las intervenciones, a respetar todavía más al moderador, a expresarnos con brevedad, a hablar más alto si falla la conexión o a vocalizar con exageración.

También habrá que acostumbrarse a hablar solo, encerrado en una habitación, para una audiencia cautiva de la pantalla, sin respuesta, temperatura ni ruido. Habrá que acostumbrarse a la cultura «vídeo»: autograbarse con el ordenador, atender las videollamadas del móvil, enviar videofelicitaciones, preparar videocharlas... ¡Toda una nueva (o segunda) oralidad!

9. ESCRIBIR PARA APRENDER

Escribo para descubrir lo que sé.

FLANNERY O'CONNOR, narradora

MÁS DÉFICIT

Siempre se ha dicho que la escuela enseña «letras», o sea, a leer y escribir. Pero la investigación etnográfica sobre la escritura revela que los alumnos hacen más copia, toma de apuntes (a menudo próxima a la copia) o ejercicios de llenar huecos y corregir frases que producción completa de escritos con contenido personal o elaborado, a partir de otras fuentes. Tampoco reciben muchas correcciones y a menudo son superficiales y limitadas a la ortografía y el léxico.

En las materias no lingüísticas, la producción escrita es más habitual que la oral. Los alumnos toman apuntes y hacen exámenes, monografías o cuadernos. Mucha de esta práctica es mecánica, sea registrativa (anotar datos) o certificativa (demostrar memorización), y hallamos pocos usos comunicativos o epistémicos (escribir para aprender). Los alumnos que estudian Matemáticas, Sociales o Naturales en español o inglés con una segunda lengua tienen todavía más dificultades que los nativos, porque tienen menos automatizado el uso de la escritura como herramienta de trabajo. (Y esta dificultad puede ser más grave si se alfabetizaron en otro sistema de escritura [chino, árabe, ruso] y no están acostumbrados al alfabeto latino.)

Por otra parte, la investigación psicolingüística sobre la composición ha mostrado con datos empíricos que escribir (y aprender a escribir) es difícil. Con diez años de escolarización muchos alumnos solo alcanzan una competencia moderada. Según los especialistas redactar un escrito de dos páginas (coherente, cohesionado, adecuado) es tan complejo como llevar la contabilidad de una tienda, coreografiar un baile o diseñar una casa; pero nadie espera que un graduado de dieciséis años sea capaz de realizar estas tres tareas... En cambio, se confía que pueda escribir las dos páginas. Con expectativas tan exageradas es lógico que haya deficiencias, y que estas traigan decepciones.

Algunos colegas se quejan de que en secundaria «no se enseña a escribir y los alumnos llegan a la universidad con deficiencias». Los docentes de secundaria se quejan igual de que los chicos arrastran lagunas de primaria... Son ingenuas ambas afirmaciones: se enseña a escribir en todas las etapas. Escribir es un verbo transitivo, que varía en cada nivel, disciplina y contexto. Es una destreza dinámica, que evoluciona con el tiempo. Siempre estamos aprendiendo a escribir nuevos géneros.

Organizar la clase para que los alumnos escriban no consiste solo en elegir tareas esporádicas, sino en planificar de manera sistemática la actividad escritora. Algunos centros optan por crear contextos estables y auténticos: editar un periódico escolar, publicar libros para los familiares, abrir una radio o un blog de cada clase o un perfil en las redes sociales, preparar material didáctico para niveles inferiores, establecer contactos con centros de otros países.

Estos contextos conectan a autores con lectores, dan autenticidad al acto de escribir y generan motivación. La investigación ha demostrado que chicos y jóvenes se toman más en serio sus escritos si saben que van a tener lectores reales (compañeros de clase, alumnos del centro, amigos, familiares). Sin duda, internet abre muchas posibilidades, que muchos chicos ya aprovechan en su vida privada. Veamos las decisiones que hay que tomar:

Cuadro 72. Para animar a escribir

1. *Escribir en el aula.* Hay que dedicar tiempo de clase a escribir, para que los alumnos puedan ver cómo construyen textos los autores más experimentados (maestro, compañeros) y copiarlos o adaptarlos. Confinar la escritura a «los deberes» anima a escribir solo (y a prescindir de los procesos de composición).
2. *Escribir en cooperación.* Es fácil trabajar la planificación (buscar ideas, hacer esquemas) y la revisión (entre parejas, alternando roles), mientras que la textualización consume más tiempo. Escribir en parejas reduce el número de escritos que hay que atender y fomenta la interacción entre coautores.
3. *Oralizar el borrador.* Leer en voz alta a un compañero el borrador mejora la conciencia sobre el lector y favorece que el «autor» escuche su texto de otra manera.
4. *Hablar de lo que escribimos.* Dialogar con un compañero sobre un escrito permite compartir los procesos de pensamiento y de trabajo. El habla es la herramienta cognitiva más poderosa para desarrollar dichos procesos.
5. *Asumir el rol de autor.* El aprendiz debe asumir las responsabilidades y los riesgos propios de la autoría: qué escribe, para quién, con qué estilo, etc. Las consignas deben ser abiertas y los docentes debemos ser cuidadosos de no «apropiarnos» de sus textos, de evitar que los escriban a nuestro gusto.
6. *Modelar prácticas.* Los docentes debemos escribir en clase nuestro propio texto, para mostrar cómo lo hacemos, cómo nos equivocamos y autocorregimos, cómo tenemos que hacer consultas. Con todas nuestras limitaciones, somos el autor más experimentado.
7. *Guardar borradores.* Animar a guardar las producciones intermedias (listas, esquemas, borradores), darles valor o incluso valorarlas positivamente es una buena opción para fomentar la planificación y la revisión y para transmitir valores positivos al respecto.

Para acabar, es importante decidir qué escritos deben producirse, puesto que la escritura varía según los contextos. En lengua materna ha predominado una tipología textual francófona (conversación, narración, descripción, instrucción, exposición, predicción, retórica), que supuestamente incluye todos los recursos verbales. En cambio, en idioma extranjero se priorizan los géneros que debería escribir un alumno en su vida personal, laboral o académica, como cartas, cuentos, quejas, solicitudes, currículums, etc.

La consigna que cumplí más veces como alumno fue: «Escribe una redacción de una página sobre X.» En cambio, hoy recomiendo una serie de instrucciones secuenciales de este tipo: 1) «Haz una lista de ideas sobre X»; 2) «Clasifícalas en tres grupos»; 3) «Escribe un párrafo con cada grupo»; 4) «Añade una presentación y una conclusión y construye un borrador completo»; 5) «Intercámbialo con un compañero, léelo y hazle sugerencias de mejora», y 6) «Escucha sus sugerencias para tu texto, incorpóralas –si estás de acuerdo– y redacta la versión final».

Esta secuencia de instrucciones esboza un proceso de trabajo y ofrece andamiajes para desarrollar los procesos cognitivos implicados en la escritura. La conocemos con la denominación de «enseñanza de la composición escrita»:

Cuadro 73. Procesos y recursos de composición

La composición consta de estos tres procesos, que no son lineales o cronológicos, sino recursivos; se interrelacionan entre sí de múltiples formas:

- *Planificar*. Incluye tomar conciencia de una motivación o necesidad para escribir, formular propósitos, trazar planes de la tarea, pensar en nuestros lectores, hacer esquemas, buscar ideas y organizarlas. Practicamos este proceso con torbellinos de ideas, mapas mentales, preguntas de indagación o taxonomías de contenido.
- *Textualizar* (también *redactar* o *traducir*). Consiste en elaborar un borrador, en completar lingüísticamente los planes anteriores según las convenciones sociales (ortografía, coherencia, cohesión). Practicamos este proceso rellenando plantillas, completando un esquema o siguiendo una pauta (tesis + ejemplo).
- *Revisar*. Consiste en reformular los procesos anteriores para mejorar los planes y el borrador. Practicamos este proceso oralizando el borrador, enmendando errores, añadiendo mejoras, retocando el estilo (frases breves, variación léxica), consultando diccionarios, verificando que se adapta al perfil de la audiencia o con pautas de autoevaluación.

Enfatizar el proceso compositivo no disminuye el valor que atribuimos al producto final, que seguimos valorando con los mismos criterios, pero adopta una visión más científica y ofrece más posibilidades de aprendizaje. También modifica la gestión del aula: lo que antes era una consigna breve ahora requiere varias intervenciones directas, en varias sesiones, con modelaje y cooperación.

TALLERES LITERARIOS

En los años ochenta ganaron popularidad los talleres de narrativa, poesía o teatro, basados en la producción y el comentario de textos creativos, con el propósito de mejorar la competencia lingüística y literaria. Siguiendo «consignas» de varios colectivos (surrealistas, Oulipo, talleres argentinos, etc.) y autores (Rodari), los alumnos escriben y revisan textos personales, más motivadores y fantasiosos:

Cuadro 74. Consignas creativas

- *Cadáveres exquisitos*, del surrealismo francés: «Escribe la primera frase de una narración, dobla la hoja por la segunda línea para que no se pueda leer y pásala al compañero; escribe la segunda frase en la hoja que te ha pasado tu compañero, sin leer la primera. Repite la operación varias veces.» Las frases pueden seguir una matriz: quién, qué, dónde, para qué, etc., para ser más coherentes. Al final se construye una narración con todas las frases y el orden en que aparecen.
- *Palabras al azar*. Se construyen textos a partir de la inclusión de palabras elegidas al azar, dictadas o tomadas del diccionario: «Empieza a escribir un cuento y, cuando el docente dicte una palabra, deberás incorporarla a tu trama manteniendo su lógica.»
- $1+1=1$. Consiste en crear neologismos por composición (*bolichicle*, *ranaperro*), sufijación (*prelombri*, *supergrifo*) o acrónimos (NADC: *nunca antes del café*). Luego: «Explica para qué sirven, cómo funcionan, dónde se utilizan, qué ventajas tienen.»
- *Personificación*. Imagina que eres un objeto, un animal, una planta: «Cuenta un día de tu vida, tus orígenes, tu biografía, una aventura especial.»
- *Acrósticos*. Se trata de escribir jugando con las iniciales de una palabra (nombre, mensaje secreto, palabra mágica, etc.). Cada letra puede iniciar un verso, frase, párrafo.
- *Absurdos*. Consiste en desarrollar una narración a partir de algo absurdo, como «Hay una cabra debajo de la cama» o «Improvise una fiesta en el coche».

Los talleres son eminentemente prácticos. Con variaciones, la clase se dedica a escribir a partir de consignas, a comentar y mejorar borradores, a simular lectores reales. Docente y compañeros actúan de tutores, con andamiajes para que el aprendiz desarrolle sus destrezas. Se prioriza el dominio lingüístico, los recursos literarios y la creatividad. Véase un catálogo inagotable de recursos en Sunyol (2013).

GRAMÁTICA Y DISCURSO

Aunque prioricemos la comunicación, la gramática y el discurso siguen siendo importantísimos. Son imprescindibles para producir textos académicos, con registro formal y alta precisión. Además, las cualidades de la escritura (revisión, recursividad, reflexión) ofrecen oportunidades interesantes para ejercitar la gramática y el discurso, de manera práctica, en contextos reales, analizando los matices de significado que aporta cada forma lingüística. Veamos algunas propuestas para aprender morfosintaxis y léxico:

Cuadro 75. Escribir para aprender gramática y léxico

- *Alargar frases*. Añade circunstanciales y subordinadas a una frase. Ej.: *El poto ha tapado la foto. > Callado pero infalible, gracias a nuestra hija pequeña, que lo riega cada semana de noche –ha salido jardinera...–, el poto que nos regalaron por el cumpleaños tres años atrás –¡cómo vuela el tiempo!– ha tapado, con actitud decididamente arrogante, nuestra foto de boda del comedor, en blanco y negro, que ahora parece en color.*
- *Recortar frases*. Reescribe una frase larga en múltiples frases breves con verbo flexivo, distribuidas en párrafos. Ej.: *El poto ha tapado la foto. Está en el comedor. Nos lo regalaron por el cumpleaños. Es de hace tres años. (¡El tiempo vuela!) // Lo riega cada semana nuestra hija. Es la pequeña. Lo hace*

cada noche. Nos ha salido jardinera... // El poto ha crecido de manera callada. Es infalible. Lo tapa todo. Oculta nuestra foto de boda. La que está en el comedor. Ahora parece en color; pero es en blanco y negro.

- *Vestir frases.* Añade adjetivos a una frase. Ej.: *El gato se subió al sofá.* > *El viejo y astuto gato siamés, cansado pero altivo, se subió al sofá reclinable, nuevo pero sucio y estropeado.*
- *Calcar frases.* Copia la estructura sintáctica. Ej.: *Ayer conocí a la vecina cuyo marido trabaja en televisión.* > *Ayer vi al punki cuya hermana viene a yoga / Mañana quedaré con la colega cuyo hijo participó en Operación Triunfo.*
- *Revertir frases.* Escribe la frase semánticamente contraria. Ej.: *El juez interrogó al acusado.* > *El criminal gritó al abogado; la secretaria ignoró a la víctima, etc.*
- *Expandir frases.* Alarga una frase por su final. Ej.: *La canción del verano.* > *La canción del verano del 2019* > ... *del verano de 2019 en el Ampurdán* > ... *en el Ampurdán, en las discotecas de playa, etc.*
- *Incrustar frases.* Inserta un inciso dentro de otro. Ej.: *El poeta me dedicó su libro.* > *El poeta ganador del último concurso me dedicó su libro.* > *El poeta ganador del último concurso, que había sido muy disputado, me dedicó su libro.* > ... *muy disputado, según las crónicas periodísticas, me dedicó...* > ... *según las crónicas periodísticas –pero ya sabemos que no hay que creérselas–, me dedicó...*

También hallamos tareas de escritura para explorar las principales propiedades del discurso: registro (modo, formalidad, especificidad), coherencia y cohesión.

Cuadro 76. Escribir para aprender sobre el discurso

- *Habla y escritura.* «Graba un chiste que te cuente un amigo, transcríbelo a escritura estándar y valora con un compañero las diferencias más relevantes entre la versión escuchada y la transcrita.»
- *Lectores diversos.* «Elige un SMS privado entre amigos y reescríbelo para enviarlo a tres personas distintas: tu padre, el director del centro y una prima. Analiza las diferencias entre los tres textos.»
- *Especificidad.* «Busca la receta del pastel de chocolate sin gluten. Reescríbela para dos personas distintas: una gran cocinera vecina tuya y un amigo extranjero que nunca ha cocinado. Compara las diferencias.»
- *Descomposición.* «Elige un escrito breve y reescríbelo en forma de lista de frases, sin mecanismos de cohesión (pronombres, elipsis, conectores, puntuación). Cámbiate la lista con un compañero y prueba a reconstruir su original.»
- *Coherencia.* Ha habido un accidente de tráfico. «Escribe tres versiones del hecho: una noticia para el periódico local, un informe de tráfico y un post en el perfil social del autor. ¿Qué diferencias hay?»

ESCRITURA EPISTÉMICA

Con la escritura es más fácil experimentar el poder epistémico del lenguaje (p. 151). Los escritos convierten el habla en un objeto manipulable, segregado de nuestro cuerpo, que podemos compartir y reproducir. Así, después de describir nuestras emociones en un diario personal o de contar por correo a un amigo un incidente ocurrido, nos sentimos más satisfechos y podemos entender mejor nuestras sensaciones. También podemos tener criterios más claros y razonados sobre una decisión profesional después de escribir un informe o una memoria. Por

ello, la escritura epistémica tiene tradición en la psicología terapéutica, la pedagogía cooperativa o la mediación de conflictos.

Las tareas epistémicas: buscan la colaboración entre coautores (apuntes compartidos), proponen situaciones comunicativas con audiencias reales (divulgación), tienen una estructura iterativa que permite releer y reformular las ideas (diario de aprendizaje), fomentan la reflexión sobre el lenguaje (mapas mentales), introducen consignas indagatorias (preguntas). Estas denominaciones entre paréntesis corresponden a las técnicas siguientes:

Cuadro 77. Técnicas de escritura epistémica

- *Diario de aprendizaje.* Después de cada clase, el aprendiz escribe algunas reflexiones personales, guiadas por preguntas del docente. Las publica en un blog o portafolios que los compañeros puedan leer. Conviene hacer entradas periódicas y breves (200 palabras) y releer la última entrada antes de hacer una nueva.
- *Divulgación.* Los aprendices explican con un ejemplo un concepto del currículum, para una revista del centro dirigida a las familias. Por ejemplo, explicar Física (kilopondio, gravedad, fuerza, distancia) calculando la energía que necesita un pivot de baloncesto de dos metros para hacer un mate.
- *Apuntes compartidos.* El docente explica brevemente una lección y los aprendices toman notas. Cada equipo abre un documento compartido en la nube y, con la aportación de todos, elabora unos apuntes completos.
- *Mapas mentales.* El aprendiz o el equipo elabora un mapa con las ideas más relevantes de una exposición o una lectura. Ponen el concepto principal en el centro y van relacionando el resto con líneas, jugando con el espacio.
- *Preguntas.* El aprendiz responde preguntas de este tipo: «¿A qué te recuerda esta situación?, ¿puedes poner un ejemplo personal?, ¿cómo te sientes en este punto?, ¿hay alguna palabra que no entiendas?»

La escritura epistémica es más frecuente en lengua materna (diarios, cuadernos de viaje) que en un idioma extranjero, cuando tenemos menos competencia lingüística. Por ello, estas propuestas son más apropiadas para aprendices con buen nivel.

ORTOGRAFÍA

Se confunde demasiado enseñar a escribir con enseñar ortografía, quizá por ser lo más superficial y conocido. Todavía hay cursos exclusivos de Ortografía con reglas para memorizar y ejercicios de rellenar huecos o corregir errores. Por ello muchos recuerdan todavía hoy las reglas ortográficas y siguen sufriendo para componer textos.

La ortografía sigue teniendo un valor social indiscutible, como indicador de educación y cultura, aunque la red haya modificado algunos valores ancestrales. La norma estándar ha perdido el monopolio del escrito público con la llegada de la escritura simplificada (mensajería, chats, foros). Hoy muchos jóvenes escriben sin tildes, eliminan vocales, prefieren letras especiales (*k* por *c*, *x/@* para no marcar el género), y raramente revisan: «ste kapitul eta guay lectorxs».

Utilizan la ortografía para construir su identidad, para distinguirse y afiliarse a algún colectivo,

o para hacerse notar. Es un fenómeno universal, que adopta otras formas en comunidades con varios sistemas de escritura: transliteración (escribir en hindi, árabe, ruso o griego con letras latinas), uso de emojis, memes e iconos, mezclando letras y fotos, o incluir varios silabarios (hiragana y katanaka) y kanjis en un mismo texto en japonés.

Muchos docentes y familiares están preocupados por los efectos nocivos que supuestamente provoca este hecho. Pero no llevan razón. Varias investigaciones en diversos idiomas muestran que el uso frecuente de estas grafías no perjudica la adquisición de los registros formales de escritura. Hay que verlo solo como formas coloquiales, semiprivadas y espontáneas, como «cháchara dialectal escrita».

Cuadro 78. Orientaciones para corregir la ortografía

- *Prioridad.* Conviene incidir en los errores que afectan la comprensibilidad o que tienen más valor social, además de los sistemáticos y los que corresponden al nivel del aprendiz.
- *Valoración global.* No descuenten puntos por faltas de ortografía; enmascara la valoración de otros aspectos del texto y perjudica el aprendizaje. Es mejor dar dos notas: una de ortografía y otra del resto (cohesión, vocabulario, expresión, etc.).
- *Digital.* Anima a usar verificadores, a elegir la variedad adecuada (inglés británico/australiano, francés suizo/canadiense), a entender los subrayados (verdes o rojos), a añadir neologismos a su diccionario, a contrastar sus resultados con otras fuentes.
- *Revisión.* Incluye en las tareas cooperativas una etapa final de «corrección ortográfica» para facilitar la autocorrección; propón un rol de «corrector ortográfico» en los equipos.

Quizá los alumnos escriban hoy fuera de clase más que antes, pero no lo hacen con el tipo de escritura analítica, precisa y rigurosa de las humanidades y las ciencias, de manera que siguen teniendo muchas necesidades.

CORRECCIÓN

No he conocido a ningún docente al que le guste corregir. Tampoco les gusta a los alumnos recibir correcciones. La mayoría acepta la corrección como un mal menor, un requerimiento ineludible de la educación. No importa que muchos estudios muestren que es ineficiente, que los aprendices repiten las mismas faltas o que a veces no entienden nuestras anotaciones. Nadie se imagina dejar de corregir y pocos maestros buscan alternativas.

La práctica correctora está enraizada en las convicciones. Parece que el aprendiz no pueda escribir si el docente no le corrige, que los alumnos no puedan corregirse entre sí –porque no saben– o que haya que subsanar cualquier error para evitar que se fosilice en la mente del aprendiz. No hay fundamentos científicos para estas concepciones, pero siguen unidas a la práctica cotidiana.

Durante muchos años repartí al inicio del curso un aviso con las orientaciones siguientes, formuladas desde la perspectiva del aprendiz. Pero muchos las olvidaban a los pocos días. Ahora

voy texto por texto y les recuerdo siempre que «corregir es revisar» (un proceso compositivo) y que la responsabilidad es del autor:

Cuadro 79. Estrategias de corrección escrita

1. *Corrige para enseñar, no para publicar.* No vale la pena corregir lo que el aprendiz no pueda entender. Corrige solo lo que está en su nivel (en su zona de desarrollo próximo).
2. *Corrige versiones previas* (borradores, esquemas), para que el aprendiz tenga interés en incorporar las mejoras en la versión final.
3. *No des la solución.* Da indicaciones para que el aprendiz se autocorrija. 4. *Da instrucciones claras y operativas:* «Escribe frases cortas»; «Hay tres faltas en este párrafo» o «Fíjate en la puntuación de este apartado».
5. *Dialoga con el aprendiz,* en tutoría o en la clase. Comprueba que ha entendido las correcciones, aclara sus dudas y anímalo a revisar.
6. *Fomenta la revisión entre iguales,* en pareja o asumiendo roles variados (revisor de contenido o forma, editor).
7. *Enseña a usar las fuentes de consulta* (diccionario, gramática, conjugadores, traductor, etc.), para que sean más autónomos.
8. *Usa la corrección como un recurso más,* variando la técnica o la interacción.

Son importantes los códigos para marcar errores. Los más útiles para mí son los que marca cada error según el tamaño: tachar una letra o sílaba (ortografía), poner un círculo al léxico (morfología, interferencia, repetición), subrayar una frase (sintaxis), marcar un párrafo en el margen (cohesión, coherencia), omitiendo los términos entre paréntesis, que son opacos para muchos alumnos.

En pantalla uso bastante el semáforo: marco con rojo los errores graves; con amarillo los regulares y con verde los aciertos. Esto evita un enfoque solo negativo de la corrección. Con alumnos tecnológicos, podemos aprovechar el control de cambios del procesador o programas específicos de corrección (*Markin* y otros; p. 121).

En los centros más sofisticados, con laboratorios de escritura y programas de enseñanza (Sanako, Roycan) y redacción (revisores estilísticos, resumidores automáticos, análisis semántico latente), la práctica de escribir es todavía más digital. En español hay varios recursos de revisión estilística (Stilector) y el primer redactor asistido (arText).

EVALUACIÓN

Más allá de la corrección, los maestros valoramos la calidad de un escrito o la competencia escritora según varias referencias preestablecidas, cosa que tampoco es sencilla. Hoy aceptamos que para evaluar con validez el alumno debe: 1) elaborar textos completos (no solo frases o huecos) o responder tests de elección múltiple; 2) producir varios géneros discursivos; 3) escribir textos reales o verosímiles en su entorno, y 4) ser evaluado con criterios objetivos con una rúbrica –aunque evaluar sea una forma de «leer» con toda la subjetividad.

Por ello se elaboran baremos como los siguientes, que formulan y cuantifican unos mismos criterios de éxito para un texto (una argumentación, en los ejemplos). Pueden tener formato holístico o sintético:

Cuadro 80. Baremo holístico

Puntos	
9-10	Cumple el propósito y expresa con precisión la opinión del autor, con una tesis destacada y argumentos claros, presentados en varios párrafos. Las frases están bien formadas y están cohesionadas con conectores y puntuación. Se respeta la normativa y el registro es adecuado. Hay léxico rico y sintaxis elaborada, sin interferencias.
8-6	Cumple el propósito, aunque tenga algunos errores. Se entiende aceptablemente la tesis y la mayoría de los argumentos, si bien hay implícitos no aclarados. Se reconoce la estructura y los párrafos y se recuperan bastante bien las relaciones cohesivas entre frases. Las incorrecciones no afectan la comprensión. El tono es familiar, sin cambios ni caídas de registro. Muestra bastantes recursos expresivos, con alguna interferencia.
5-3	Hay deficiencias relevantes, que afectan a la comprensión: la tesis es poco clara y los argumentos presentan ambigüedades o incongruencias. La distribución en párrafos es irregular, con errores de cohesión (anáforas, elipsis). Hay numerosas incorrecciones ortográficas y gramaticales, aunque se puede seguir el texto. El registro es familiar, con alguna expresión más coloquial y varias interferencias. Hay repeticiones léxicas y sintaxis básica, con algún calco.
2-0	No cumple el propósito establecido, porque no está clara la tesis ni sus argumentos. No hay párrafos, sino una lista de frases inconexas o un bloque único. Hay bastantes incorrecciones graves en todo el texto, que dificultan la comprensión. También hay bastantes expresiones vulgares, orales o inapropiadas. Hay mucha repetición léxica y sintaxis extranjerizante. Solo se muestran recursos rudimentarios. El texto no llega a la extensión requerida, no trata el tema establecido o no contiene el número de argumentos requerido.

Cuadro 81. Baremo analítico

	Puntos
<i>Adecuación:</i>	
• Se entiende bien y consigue el propósito establecido.	1
• Usa la variedad estándar y mantiene un nivel de formalidad constante.	1
<i>Coherencia:</i>	
• Hay una tesis clara y tres argumentos congruentes y diferenciados.	1
• Hay una estructura canónica, con varios párrafos monotemáticos.	1
• Expone los datos sin implícitos ni ambigüedades.	1
<i>Cohesión:</i>	
• Las frases están relacionadas con elipsis, pronombres y referencias.	0,5
• Los conectores entre frases y párrafos ayudan a entender la organización.	0,5
• La puntuación es acertada y ayuda a leer y entender linealmente el discurso.	1
<i>Corrección:</i>	
Hay que marcar las incorrecciones de ortografía, morfosintaxis o léxico y descontar 0,2 puntos por cada una. (Las repeticiones cuentan solo una vez.)	2
<i>Variación:</i>	
Hay recursos expresivos suficientes, con léxico variado y específico (sin repeticiones ni comodines), sintaxis madura (compleja y variada) y recursos retóricos (ironía, frases hechas, referencias culturales).	1
Total	10

Los dos baremos utilizan los criterios lingüísticos habituales, procedentes de las ciencias del lenguaje. Algunos exámenes utilizan otras denominaciones para cada parte o agrupan los descriptores de otra manera. Pero los criterios son parecidos y el procedimiento de evaluación no varía.

En el baremo holístico, el maestro-examinador lee el escrito con atención para valorar primero a cuál de las cuatro partes y descripciones se adscribe y, luego, decidir qué puntuación global le da, dentro de la horquilla correspondiente. En el analítico, pone notas parciales para cada uno de los diez criterios específicos, leyendo el texto cada vez desde un criterio: fijarse en el registro, la puntuación, los recursos expresivos, etc. Comparativamente, el holístico es rápido pero ofrece una única valoración global; el analítico consume más tiempo pero informa sobre cada criterio por separado.

En ambos casos, los valores numéricos dependen del contexto educativo. Un 5 no corresponde siempre al aprobado ni el propósito de la evaluación es separar los aprobados de los suspendidos. Podemos evaluar para diagnosticar a un aprendiz, para medir su dominio de una propiedad textual o para valorar su progresión de aprendizaje, comparando varios textos suyos.

PORTAFOLIOS

Hace más de quince años que no hago exámenes convencionales, aunque no estoy en contra. Creo que es más formativo evaluar con las condiciones corrientes con que escribimos en el día a día, o sea, con más tiempo, usando fuentes de información, con teclado y pantallas y acceso a la

red, etc. Cada día es más forzado hacer escribir en clase en silencio y sin levantarse, con bolígrafo y papel, durante una hora. Solo ocurre en la escuela.

Por exámenes no «convencionales» me refiero a prácticas de evaluación que se escapan de la tradición. Por ejemplo, negociar con los aprendices las preguntas del examen, dejar varios días para que las preparen, proponerles que las respondan con alguna variación (con ejemplos personales, definiendo algunos conceptos, siguiendo un esquema [definición, composición, ejemplos, comparación, etc.]). Así complico un poco la vida a los espabilados que intentan «memorizar» el examen. También hago exámenes en pareja, hablados (entrevistas) o con preguntas de reflexión.

Pero incluso estas propuestas chocan con el principio básico: evaluar cómo se escribe en la vida real. Por ello, mi herramienta favorita de evaluación es el portafolios o la carpeta, entendido como una selección de producciones del aprendiz, a la manera del *dossier* de un arquitecto (con planos y fotos de sus mejores obras), o del *book* de un actor (con fotos y críticas de sus películas).

La filosofía del portafolios es «guardar, seleccionar y reflexionar». Estos tres verbos indican lo que hace el aprendiz: guardar y ordenar toda su producción (apuntes, borradores, versiones finales, consultas en la red, copias); seleccionar los textos que demuestran el progreso realizado, y reflexionar con valoraciones parciales o finales, analíticas y críticas, sobre el aprendizaje alcanzado (lo que ya hace bien y lo que debe mejorar). Estas son las directrices para usar un portafolios:

Cuadro 82. Planificando portafolios

- *¿Digital o en papel?* Los migrantes digitales prefieren el papel, que exige cargar carpetas pesadas, clasificar documentos o corregir con bolígrafo. Los nativos digitales prefieren los repositorios en línea: un programa específico (Mahara), blogs convencionales, webs o incluso un perfil en Tumblr, Pinterest o Facebook, que requieren destrezas informáticas y mucha dedicación a la pantalla.
- *¿Escrito o multimodal?* Muchos espacios admiten varios formatos (texto, foto o audio), pero otros (Instagram, YouTube) se orientan a la foto y el vídeo. Un blog (Wordpress, Blogspot) o una web (Site, Wix) son bastante sencillos y combinan texto e imagen, fotos y vídeo. Podemos animar a generar documentación audiovisual de clase: fotos de borradores, notas de voz sobre puestas en común o vídeos de tareas.
- *¿Autónomo u orientado?* Cada alumno puede guardar a su antojo (lo que quiera, cuando y como quiera), pero dar orientaciones generales facilita la tarea: pedir posts periódicos, formular preguntas, sugerir títulos. Dinamizar los portafolios a lo largo del curso es fundamental para que no mueran de inanición.
- *¿Cerrado o abierto?* Podemos abrir el portafolios para todos o cerrarlo como espacio privado del aprendiz y del docente. Leer los portafolios de los compañeros permite tomar ideas, desarrollar el concepto de audiencia y motivarse para escribir el propio («Me copio esta idea», «Me gusta este autor»). Recibir comentarios también es reconfortante («¡Gracias a ti!», «Me alegra que te guste!»). Si somos muchos en una clase, conviene formar subgrupos de lectura y comentario, para evitar la lectura de decenas de portafolios.
- *Evaluación.* Hay que aclarar desde el inicio las características de la tarea: número de posts, extensión de cada uno, periodicidad, temas. Hay que detallar los criterios de éxito: calidad lingüística (corrección, grado de elaboración, riqueza expresiva), interés del contenido (originalidad, precisión, capacidad de análisis, etc.) e interacción con los compañeros (número de comentarios hechos, extensión y grado de elaboración). Podemos incluir otros componentes dentro del portafolios: un examen formal, una

encuesta o una reflexión final (que puede merecer un porcentaje de la nota final). El docente puede evaluar solo el producto final o puede implicar a los alumnos, por ejemplo, con un concurso para elegir el trabajo más divertido, elaborado o documentado (y cada aprendiz vota a su candidato). También podemos dejar una porción de la nota final a la autoevaluación.

Muchos docentes creen que el portafolios incrementa la tarea de corregir; creen que deben revisar todos los borradores y entradas. Pero no es cierto, porque la evaluación es selectiva. Revisamos cada portafolios en algún momento del curso, para dar una ojeada al desempeño de su autor. No se requieren correcciones completas –sobre todo si son portafolios públicos–. Ocasionalmente podemos elegir algún escrito para realizar una corrección detallada.

La investigación ha demostrado que el portafolios tiene ventajas: se valora toda la producción del aprendiz; fomenta actitudes positivas como la autoestima, la autonomía, el orden o la reflexión; es versátil y adaptable a perfiles diversos de alumno y curso; se parece más a la práctica escritora real. Pero no incrementa la fiabilidad de la evaluación, en comparación con los exámenes, aunque tampoco la reduce.

EPÍLOGO

No hace mucho valoré una tesis doctoral de ingeniería lingüística que demostraba que la suma de varios programas informáticos corrige los errores en español con un acierto parecido al de un humano. Al ritmo que avanza la tecnología pronto tendremos redactores semiautomáticos que plantearán dudas filosóficas: ¿ayudan a aprender a escribir o solo cumplen con la necesidad de un momento?; ¿son buenos para todo o solo para unos géneros más corrientes?; ¿se pueden aprovechar en el aula?

En *Her* (2013), la película romántica de Spike Jonze, el protagonista –que se enamora del sistema operativo del ordenador– trabaja como redactor de cartas personales. La paradoja es que nunca teclea, corrige ni edita: solo busca ideas originales y palabras bonitas para expresar lo que sus clientes quieren decir a sus destinatarios; la máquina se encarga de procesar su voz, transcribir las palabras, componer el escrito y revisar la prosa.

Espero que así sea la futura tecnología escritora. Confío en que los programas resuelvan cada vez de mejor manera los requerimientos mecánicos de la escritura: los formatos, las convenciones y los estándares. Pero me parece difícil que puedan analizar una audiencia, tomar buenas decisiones argumentales, hallar metáforas sorprendentes o elegir el adjetivo apropiado. Esto tendremos que hacerlo nosotros, los redactores humanos –y es también lo que deberemos enseñar al alumnado–. Las máquinas que se queden con el trabajo sucio e industrial; los humanos reservémonos lo creativo y artesanal. Esperemos que sea así.

BIBLIOGRAFÍA

- BARNETT, L. (1995), «El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales», *Aula*, 36, pp. 67-70.
- CASSANY, D. (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- DÖRNYEI, Z. (2008), *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*, Barcelona, UOC.
- GOWER, R., y S. WALTER. (1983), *Teaching Practice Handbook. A Reference Book for EFL Teachers in Training*, Londres, Heinemann. JOHNSON, D. W., y R. T.
- JOHNSON (1987), *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- JOHNSON, D. W., R. T. JOHNSON y E. J. HOLUBEC (1994), *Cooperation in the Classroom*, Edina, MN, Interaction Book Company, 6.ª ed. Versión española: *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Paidós, 1999.
- KAGAN, S. (1994), *Cooperative Learning*, San Clemente (CA), Kagan, 15.ª ed., 1999.
- MARLAND, M. (1985), *El arte de enseñar. Técnicas y organización del aula*, Madrid, Morata.
- MAYER-SCHÖNGERGER, V., y K. CUKIER (2014), *Learning with Big Data. The Future of Education*, Boston, HMH. Versión española: *Aprender con big data*, Madrid, Turner Minor.
- SCRIVENER, J. (2012), *Classroom Management Techniques*, Cambridge, CUP.
- SUNYOL, V. (2013), *Esriptura creativa. Recursos i estratègies*, Vic, EUMO.