

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
Año académico 2015-16

LA PEDAGOGÍA NARRATIVA Y SU INFLUENCIA SOBRE LAS ACTITUDES Y EMOCIONES EN EL APRENDIZAJE DE ELE

Trabajo realizado por: Rubén Villahoz Burgos

Dirigido por: José Manuel Foncubierta Muriel

Índice

| | |
|---|----|
| 1. Resumen / Abstract | 1 |
| 2. Palabras clave / Keywords | 1 |
| 3. Introducción | 2 |
| 4. Marco teórico | 3 |
| 4.1 Cerebro cognitivo y cerebro emocional. | 3 |
| 4.2 Variable afectiva: Ansiedad, inhibición y motivación | 12 |
| 4.3 Procesos cerebrales: Curiosidad, atención y memoria. | 18 |
| 4.4 Modalidades de pensamiento. | 26 |
| 4.5 Pedagogía narrativa en clase de ELE | 28 |
| 4.5.1 Pasar de lo memorístico a lo memorable | 31 |
| 4.5.2 Pasar de un modelo contemplativo a un modelo vivencial. | 32 |
| 4.5.3 Pasar del dolor al placer. | 33 |
| 4.5.4 El espacio físico inicia la narración. | 34 |
| 4.5.5 Aprender desde lo multisensorial. | 35 |
| 4.5.6 Imaginación y creatividad. | 37 |
| 4.5.7 El aprendizaje gamificado. | 38 |
| 5. Opciones metodológicas. | 40 |
| 6. Aplicación didáctica | 41 |
| 7. Conclusiones | 47 |
| 8. Bibliografía | 49 |

1. Resumen / Abstract

El estado emocional y la actitud de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de segundas lenguas son factores que influyen de forma directa sobre la adquisición de las competencias comunicativas necesarias en dichas lenguas. Esto es debido a la capacidad que posee el cerebro emocional de favorecer o bloquear el desarrollo de los procesos cerebrales necesarios para que se produzca un aprendizaje profundo y memorable. Utilizar los principios extraídos de la pedagogía narrativa en el diseño de actividades puede constituir un facilitador que conduzca a los aprendientes hacia experiencias vivenciales que queden grabadas en su memoria. Desde esta perspectiva, se contempla la posibilidad de alejarse de lo descriptivo para servirse de lo narrativo dentro del aula y concebir la clase de ELE como una historia en sí misma.

The students' emotional state and attitude during the process of second language learning are factors that influence directly on the necessary communicative competence acquisition in these languages. This is due to the capacity that the emotional brain has to favour or block the development of necessary brain processes so that profound and memorable learning happens. Using the principals extracted from narrative pedagogy in the design of activities can constitute a facilitator that conducts students to meaningful experiences that will be engraved in their memory. From this perspective, the possibility of moving away from the descriptive is contemplated to use the narrative instead inside the classroom and conceive the Spanish as Foreign Language class as a story in itself.

2. Palabras clave / Keywords

Pedagogía narrativa, emoción, procesos cerebrales, aprendizaje experiencial

Narrative pedagogy, emotion, brain processes, experiential learning

3. Introducción

La adquisición y mejora de la competencia comunicativa en el aprendizaje de una nueva lengua es un proceso complejo que viene determinado por multitud de factores internos y externos al individuo que se encuentra inmerso en dicho proceso. Estos factores interactúan entre sí para trazar el camino que guiará al estudiante hacia el éxito o el fracaso comunicativo en su andadura como aprendiente de una nueva lengua. Así pues, cuando hablamos de factores internos estaremos haciendo referencia a elementos relativos al estudiante: su motivación, su actitud, su estado emocional, su estilo de aprendizaje, su memoria, etc. Mientras que dentro de los factores externos incluiremos aquellos que conforman el contexto en el que se da el aprendizaje: el aula, la interacción (modo de construir contextos mediante la comunicación), los materiales, el profesor, el currículo, etc.

Se presenta, por lo tanto, un amplio abanico de factores que intervienen en el proceso de aprendizaje al que hay que añadir, además, la complejidad que conlleva cada uno de ellos en sí mismo. En este trabajo no se pretende abordar el papel de todos y cada uno de los factores en el proceso de aprendizaje, lo cual sería, por otra parte, una tarea poco viable dada su amplitud. No obstante, sí se tomarán en consideración algunos factores de carácter externo que pueden contar con la capacidad de desencadenar procesos cerebrales que favorezcan la predisposición emocional y la actitud positiva del estudiante hacia el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELE), favoreciéndolo (Centro Virtual Cervantes, 1997-2016).

El trabajo en cuestión supondrá un acercamiento a la pedagogía narrativa desde la perspectiva de la enseñanza de ELE. La pedagogía narrativa será, por lo tanto, el tema vertebrador alrededor del cual se ensamblen el resto de factores y conceptos que serán tratados a lo largo de este documento. Partiendo de esta base, el marco teórico constituirá una aproximación a las tesis de la pedagogía narrativa que nos sitúe y ayude a esclarecer y definir los siguientes puntos: ¿en qué consiste el elemento narrativo dentro del aula?, ¿qué papel juega lo narrativo dentro del proceso de aprendizaje?, ¿qué recursos se pueden utilizar para hacer que una clase sea más narrativa?

El objetivo principal que se persigue con este trabajo es tratar de observar la influencia que puede tener la aplicación de los principios de la pedagogía narrativa sobre el clima emocional del alumnado en la clase de ELE y, desde una perspectiva neuroeducativa,

valorar el impacto que esta influencia puede tener sobre el aprendizaje de los estudiantes. Para aplicar los conocimientos obtenidos en la revisión bibliográfica, se diseñarán una serie de actividades basadas en principios propios de la pedagogía narrativa, intentando que el elemento desencadenador del conocimiento sea la historia que guía el aprendizaje.

4. Marco teórico

4.1 Cerebro cognitivo y cerebro emocional

El aprendizaje como actividad cognitiva que permite al ser humano adquirir conocimiento a través de la información percibida constituye un campo de estudio que, como no podía ser de otra forma, ha dado lugar a lo largo de los años a multitud de investigaciones centradas en discernir cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje y qué factores entran en juego en ese proceso. La evolución que se ha ido produciendo entre las distintas teorías que tratan de explicar el funcionamiento de la mente a partir de las correspondientes investigaciones ha ido otorgando un papel cada vez más protagonista al componente emocional dentro de los procesos de aprendizaje. Así pues, podemos observar que la corriente científica que dominó la psicología durante la primera mitad del siglo XX, el conductismo, negaba la posibilidad de estudiar los estados interiores de la mente al no ser estos observables. Para los conductistas, por lo tanto, las emociones constituían parte de esa caja negra inaccesible que albergaba procesos y estados mentales no susceptibles de ser estudiados. De esta forma, abogaban por una psicología basada en el estudio de hechos y conductas objetivamente mensurables, dejando a un lado todo aquello que no fuera observable, hasta el punto que, como resume LeDoux (1996:29):

Los estados de la mente llegaron a ser conocidos peyorativamente como *fantasmas de la máquina*, y los conductistas ridiculizaban a aquellos que se atrevían a hablar de la mente y de la consciencia.

A mediados del siglo XX, el conductismo comienza a ser desplazado de su estatus privilegiado por una nueva teoría que abre las fronteras de la mente para indagar sobre los procesos inconscientes que integran la base sobre la cual se instalan los diferentes procesos mentales. Este cambio de perspectiva, en lo que al cometido de la psicología se refiere, viene inducido por los psicólogos cognitivistas, los cuales defienden la

necesidad de estudiar el funcionamiento de los sucesos que tienen lugar dentro de la denominada caja negra conductista, provocando así una revolución que abría considerablemente el campo de acción de la psicología más allá de las conductas observables. En este sentido, el foco de atención se centraba, como ya se ha mencionado, en aquello que ocurre dentro de la mente y, más concretamente, en lo que tiene que ver con el inconsciente. No obstante, se produce una distinción entre unos aspectos internos que son aceptados como materia de estudio propia del cognitivismo, como son la atención, la percepción, la memoria, el razonamiento, etc. y otros aspectos, como las emociones, que los científicos pertenecientes a esta corriente excluyen de sus planteamientos por considerarlos ajenos a su campo de estudio (LeDoux, 1996). Por otra parte, el hecho de que no incluyan a las emociones dentro de su disciplina científica, no quiere decir que obvian la importancia que estas tienen en el funcionamiento mental, algo en lo que coinciden todos ellos.

El motivo que esgrime el cognitivismo para bordear el mundo emocional es el supuesto carácter ilógico de las emociones, lo cual parece distar lo suficiente de los procesos cognitivos puros y del razonamiento lógico como para que se establezca una separación entre ellos. Además, hay que añadir que las emociones eran concebidas como estados subjetivos dentro de la consciencia del individuo, lo cual no tenía cabida dentro del estudio del procesamiento de la información que sucedía de forma inconsciente. En cualquier caso, como afirma LeDoux (1996), esta separación entre lo lógico y lo ilógico, así como la subordinación de lo emocional a lo cognitivo, no aportaba un marco lo suficientemente amplio como para definir el funcionamiento de la mente en su conjunto. En consecuencia, LeDoux (1996:43) propone que:

Ya es hora de situar la cognición dentro de su contexto mental y reconciliar la cognición y las emociones en la mente. La mente tiene pensamientos y emociones, y el estudio de unos excluyendo otros nunca será totalmente satisfactorio.

En definitiva, a lo largo de la segunda mitad del s. XX, el protagonismo de las emociones como campo de estudio para entender el funcionamiento de la mente fue creciendo y se fortaleció la idea de que cognición y emoción actúan de manera conjunta. Así mismo, paralelamente a los estudios de LeDoux, Mayer y Salovey (1990) formulan por primera vez el concepto de Inteligencia Emocional (IE), un concepto que sitúan en

la intersección que se da entre la cognición y la emoción, sugiriendo además que ambos campos pueden actuar conjuntamente para razonar y resolver problemas (Mayer, Salovey, Caruso y Cherkasskiy, 2009). Ellos mismos redefinen el concepto de IE de la siguiente manera:

La habilidad para percibir y expresar las emociones, asimilar las emociones en el pensamiento, comprender y razonar a través de las emociones y regular las emociones en uno mismo y en los demás. (Mayer, Salovey y Caruso, 2000, p. 396)

Como se puede apreciar en la anterior definición, estos autores, al igual que LeDoux, también insisten en la reconciliación de las emociones con la cognición, afirmando que existe la habilidad de razonar y comprender a través de las emociones. Siguiendo esta línea de pensamiento se concluye que la barrera entre lo lógico y lo ilógico no es un muro que delimita dos campos independientes, que se identifican con lo cognitivo y lo emocional respectivamente, sino que ambos aspectos se entrelazan y se presentan como procesos dependientes el uno del otro.

Pocos años más tarde, Goleman se hizo eco de la primera definición que aportaron Mayer y Salovey. Publicó su libro *Inteligencia Emocional*, en el cual amplió el concepto y consiguió que el término IE se extendiera rápidamente, cobrando así el campo emocional una importancia inusitada en el mundo de la psicología. Goleman incidía en la idea de que poseemos dos mentes, una que piensa y otra que siente, las cuales trabajan de manera colaborativa y equilibrada la mayor parte del tiempo (Goleman, 1995:43). Por lo tanto, la colaboración que se establece entre las dos partes en el desarrollo de los procesos de aprendizaje es un punto clave y determinante que hay que tener en cuenta en toda acción de enseñanza en el ámbito de cualquier materia. Así pues, Mora (2013) corrobora que resulta totalmente indispensable conocer el mundo de las emociones para conseguir captar lo que constituye la esencia misma de la enseñanza. En este sentido, Mora (2013:42) describe nuestra mente emocional como si tuviéramos otro cerebro dentro del cerebro, el cual se encarga de elaborar las emociones que trabajan junto al cerebro cognitivo, concluyendo que:

Cognición-emoción es, pues, un binomio indisoluble que nos lleva a concebir de cierto que no hay razón sin emoción.

Intentar comprender la conexión que se establece entre las dos partes que se vienen mencionando hasta ahora requiere prestar atención a la forma en que ha evolucionado el cerebro del ser humano hasta alcanzar el desarrollo que actualmente se posee. En su primera etapa de desarrollo evolutivo, se puede observar que el cerebro consta únicamente de una región que lo constituye, el tallo encefálico. Esta región se encuentra ubicada en la parte superior de la médula espinal y se encarga de controlar las funciones vitales básicas. Se trata, por lo tanto, de un cerebro primigenio propio de especies cuyo sistema nervioso se limita a ser un regulador que mantiene el cuerpo en funcionamiento (Goleman, 1995).

El tallo encefálico fue la base desde la cual se desarrollaron los diferentes centros emocionales y en aquel proceso cobró especial importancia el sentido del olfato, por presentarse como herramienta clave de cara a la supervivencia de la especie. El análisis y el registro de los diferentes olores proporcionaban la información necesaria al sistema nervioso para que este enviara la respuesta refleja adecuada a cada situación (Goleman, 1995). De esta manera, la información percibida mediante el órgano del olfato permitía discriminar, por ejemplo, entre un alimento bueno para el organismo y uno que tuviera veneno, también servía para detectar posibles presas, para alertar de un depredador que supusiera un peligro y, por supuesto, para encontrar una pareja con la que perpetuar la especie. En definitiva, estas experiencias multisensoriales remotas, cuyo principal órgano de acción era el olfativo, precedieron y jugaron un papel primordial en la formación de la siguiente estructura cerebral, la cual posibilitó la aparición de procesos memorísticos y de aprendizaje.

Cabe señalar, entonces, la importancia que, ya desde las primeras etapas del desarrollo evolutivo, posee lo experiencial en nuestros procesos de aprendizaje. Por un lado, parece evidente que el aprendizaje nace en un contexto de contacto con la realidad en el que el individuo selecciona y asimila aquellos datos que contienen información considerada como valiosa para su vida. Por otro lado, esa información le llega a través de experiencias multisensoriales que se producen en esa realidad, inmerso en el entorno que le rodea. Aunque es un tema que será abordado en un apartado posterior, en este punto del desarrollo cerebral se presenta como algo oportuno dar un salto hasta alguno de los principios de enseñanza en los que se basa la pedagogía narrativa, cuyos defensores buscan dar un giro a la pedagogía que impera en los actos educativos propios de la mayoría de instituciones de corte Occidental. Este giro tiene que ver, en buena

parte, con eliminar el “simulacro educativo” que se ha instalado en la educación contemporánea. Acaso (2013:137) definió este concepto y lo utiliza para describir el tipo de enseñanza que se da en la mayoría de aulas de Occidente, la cual está basada en un proceso de certificación académica en el que el aprendizaje parece que sucede, sin embargo, no se produce. Y una de las razones es que existe un desajuste entre pedagogía y realidad que impide el desarrollo intelectual del aprendiente. Por esta razón, Acaso (2013) aboga por pasar de un modelo contemplativo de educación a un modelo de tipo experiencial en el cual alumnos y profesores dejan de jugar a que aprenden y enseñan, respectivamente, para transformar el simulacro en experiencia. En otras palabras, el giro pedagógico tiene que ver con dar la oportunidad al estudiante de aprender de nuevo en contacto con esa realidad perdida y con proveerle de un contexto educativo que conduzca a un aprendizaje de tipo experiencial, en el que el alumno vuelve a ser capaz de reconocer aquella información indispensable para su vida mediante tareas que estimulen el cerebro cognitivo y el emocional conjuntamente.

Concluyendo con este aspecto, el planteamiento expuesto en las últimas líneas no es otra cosa que un intento por parte de la pedagogía narrativa de devolver al proceso de aprendizaje algunos de los factores clave que desde el principio estuvieron presentes en el ser humano. Factores como son el contacto con la realidad y las experiencias vivenciales en las que el aprendizaje multisensorial se convierte en protagonista del proceso son algunos ingredientes indispensables que, sin embargo, en algún momento fueron relegados a un segundo plano, incluso a un plano inexistente, dentro los ámbitos educativos formales.

Volviendo al desarrollo evolutivo del cerebro, nos encontramos ahora con que la siguiente capa que surge, en ese todavía primitivo cerebro, es un estrato denominado sistema límbico. Esta nueva zona cerebral envuelve físicamente al tallo encefálico y abre las puertas a la aparición de las emociones como tales, proceso en el que dos de sus órganos, la amígdala y el hipocampo, juegan un papel determinante en el flujo emocional. La amígdala es el órgano desencadenante de las emociones, el que lanza el impulso emocional en respuesta a los datos sobre el contexto que el hipocampo se ha encargado de almacenar previamente.

Como explica Goleman (1995:58-59):

Si, por ejemplo, al tratar de adelantar a un coche en una vía de dos carriles estimamos mal las distancias y tenemos una colisión frontal, el hipocampo registra los detalles concretos del accidente, qué anchura tenía la calzada, quién se hallaba con nosotros y qué aspecto tenía el otro vehículo. Pero es la amígdala la que, a partir de ese momento, desencadenará en nosotros un impulso de ansiedad cada vez que nos dispongamos a adelantar en circunstancias similares.”

Como se ha mencionado anteriormente, en la actualidad se considera que estos dos órganos están muy ligados a los procesos de memorización y aprendizaje. Antes de la formación del neocórtex, esto es, antes de que surgiera la zona cerebral que permite reaccionar de forma razonada a los estímulos percibidos, la capacidad de memorizar y de aprender no era ajena al componente emocional, sino que ya era dependiente de este. Hecho que cobra mayor relevancia en tanto que LeDoux en sus investigaciones demuestra, por primera vez, que existen vías nerviosas que conectan directamente con la amígdala sin necesidad de pasar por el neocórtex. Estos “atajos” constituyeron un mecanismo vital de cara a la supervivencia, ya que permitieron ganar un tiempo muy valioso en determinadas situaciones. El descubrimiento de LeDoux pone de manifiesto la importancia del cerebro emocional en la toma de decisiones ya que, como afirma Mora (2013:42):

“es después, cuando esa información, ya coloreada con ese significado emocional, pasa a las áreas de asociación de la corteza cerebral donde se construyen los procesos mentales, de razón y pensamiento, y se elaboran las funciones ejecutivas complejas.”

Antes de los experimentos de LeDoux la comunidad científica establecía un orden de acción en las respuestas emocionales según el cual el neocórtex precedía a la amígdala y esta dependía funcionalmente de las señales enviadas por el primero, esto es, toda reacción emocional era previamente procesada por la zona del cerebro encargada de razonar. Sin embargo, la demostración de la existencia de una vía neuronal alternativa caracterizada por conectar directamente el tálamo con la amígdala y, por lo tanto, también por ser más veloz, genera una nueva concepción del funcionamiento cerebral que permite dar explicación a ciertos comportamientos emocionales en determinadas situaciones. El hecho de que la amígdala pueda recibir señales de los sentidos y

desencadenar respuestas emocionales eludiendo al neocórtex posibilita que el cerebro emocional de una persona pueda tomar el control de su conducta ante circunstancias que requieran una respuesta inmediata. Este tipo de actuación independiente de nuestro cerebro pensante es lo que Goleman (1995) define como *secuestro emocional*, en el cual, antes incluso de que el cerebro pueda ser consciente de la situación vivida, la amígdala ya ha enviado la señal desencadenante de la reacción oportuna ante el estímulo percibido.

La naturaleza de estos secuestros emocionales que describe Goleman dibujan de nuevo un panorama mental en el cual no resulta factible pensar que el cerebro racional pueda actuar al margen de las emociones. En consecuencia, esta nueva concepción del funcionamiento cerebral debería implicar cambios pertinentes en el ámbito educativo encaminados al desarrollo de pedagogías que valoren la importancia de los aspectos afectivos y emocionales en el proceso de aprendizaje y que permitan la creación de ambientes emocionales favorables para el alumnado, evitando así la posibilidad de que sus cerebros queden, de alguna forma, secuestrados frente al aprendizaje por culpa de experiencias emocionales negativas dentro del aula.

En la actualidad, los nuevos descubrimientos que van proporcionando las diferentes líneas de investigación sobre el funcionamiento cerebral continúan apoyando la codependencia existente entre razón y emoción. Así pues, se sabe que no se trata de elementos aislados entre sí, sino que, como afirma Arnold (2000), las emociones son una parte imprescindible de la razón hasta tal punto que la ausencia de estas pondría en riesgo nuestra capacidad racional (Damasio, 1994). En este sentido, si desconectásemos la amígdala del resto del cerebro de una persona, estaríamos provocándole un aislamiento emocional en el cual esa persona quedaría incapacitada para dotar de significado a cualquier encuentro interpersonal. Goleman (1995) define este estado como *ceguera afectiva* y sus consecuencias se han podido observar en pacientes a los que se ha seccionado la amígdala, como explica Goleman (1995:52):

Un joven cuya amígdala se extirpó quirúrgicamente para evitar que sufriera ataques graves perdió todo interés en las personas y prefería sentarse a solas, ajeno a todo contacto humano. Seguía siendo perfectamente capaz de mantener una conversación, pero ya no podía reconocer a sus amigos íntimos, a sus

parientes ni siquiera a su propia madre, y permanecía completamente impassible ante la angustia que les producía su indiferencia.

La amígdala constituye, pues, una especie de depósito de la memoria emocional y, en consecuencia, también se la puede considerar como un depósito de significado.

La construcción de significado, entonces, se presenta como una acción enraizada en el sistema emocional de nuestra mente a partir de la cual la interacción personal cobra sentido y posibilita que se produzca el aprendizaje. En cuanto a esta noción, Bruner (1991) habla de una segunda revolución cognitiva en la que el centro de atención es, precisamente, la construcción de significado y cuya meta era, según Bruner (1991:20):

Descubrir y describir formalmente los significados que los seres humanos creaban a partir de sus encuentros con el mundo, para luego proponer hipótesis acerca de los procesos de construcción de significado en que se basaban.

Si bien es verdad que más adelante se abordarán diferentes formas de pensamiento, cabe señalar ahora que en la construcción de significado Bruner (1991) otorga gran protagonismo al pensamiento narrativo en el proceso de dar sentido a las diferentes interacciones con el mundo que nos rodea. Por otra parte, también afirma que la construcción de significado se lleva a cabo por medio de la negociación de dicho significado entre las personas. Esto nos conduce al trabajo de Arnold (2000:37), en el cual se resalta el hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje no consiste en verter datos en la mente del alumnado sino, más bien, en el encuentro dialógico entre personas que piensan y sienten y, por lo tanto, negocian esos significados. Según Arnold (2000:35):

El aprendizaje y el uso de la lengua es un proceso transaccional. La transacción es el acto de salir de uno mismo para llegar a los otros y, como tal, está íntimamente ligado con el ser emocional del alumno.

Es en estas transacciones donde la acción narrativa, investigada anteriormente por Bruner, despliega sus beneficios dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para conseguir que se produzca la construcción de significados compartidos. Comienza a perfilarse, entonces, la necesidad de facilitar en el aula de ELE recursos que desarrollen

el pensamiento narrativo con el fin de que el aprendizaje se lleve a cabo porque, como afirma Arnold (2000:37):

Lo que al final importa no es que las palabras tengan significados sino que las personas tengan significados que transmitir con palabras (comunicación personal).

Conviene en este punto volver la vista de nuevo a la parte pensante de nuestro cerebro, el neocórtex, con la intención de subrayar algunas de sus características que, si bien han sido referidas en líneas anteriores, merece la pena encuadrarlas debidamente en este apartado antes de pasar al siguiente punto. Este estrato cerebral procesa la información procedente de los sentidos, permite el desarrollo del pensamiento y abre la puerta a todo aquello característico del ser humano, tanto a nivel de razonamiento como a nivel emocional. Como explica Goleman (1995:48):

El neocórtex permite, pues, un aumento de la sutileza y la complejidad de la vida emocional como, por ejemplo, tener sentimientos *sobre* nuestros sentimientos.

Esto quiere decir que no dependemos únicamente de nuestro cerebro emocional ante la toma de decisiones, ya que, nuestra parte pensante participa activamente y despliega un abanico amplio de posibles respuestas ante las diferentes situaciones vividas. No obstante, la región emocional sobre la que se asentó la corteza cerebral continúa ejerciendo una gran influencia sobre nuestras decisiones, las cuales van a poseer siempre una carga emocional que las dirija en mayor o menor medida (Goleman, 2005).

Consecuentemente, nos encontramos ante un equilibrio mental que, en ocasiones, se puede convertir en una lucha en la que la parte emocional posee una capacidad mayor de hacerse con el control mientras que, la parte racional, en un cerebro sin daños, no podría desembarazarse de la influencia emocional. Esta realidad nos lleva a concluir que en contextos educativos la mente racional se encuentra necesitada de un ambiente emocional positivo para rendir plenamente. Goleman (1995:70) lo explica de la siguiente manera:

En la danza entre el sentir y el pensar, la emoción guía nuestras decisiones instante tras instante, trabajando mano a mano con la mente racional y capacitando –o incapacitando- al pensamiento mismo. Y del mismo modo, el cerebro pensante desempeña un papel fundamental en nuestras emociones,

exceptuando aquellos momentos en los que las emociones se desbordan y el cerebro emocional asume por completo el control de la situación.

4.2 Variable afectiva: Ansiedad, inhibición y motivación

La incapacitación del pensamiento que puede llevar a cabo nuestro cerebro emocional es una realidad a tener en cuenta en todo proceso educativo que busque alcanzar el éxito, entendido este como la facilitación del aprendizaje. De esta manera, evitar la existencia de obstáculos emocionales se convertirá en una prioridad para aquellos docentes que persigan la meta de explotar al máximo el potencial de sus alumnos. En este apartado consideramos oportuno mencionar algunos de estos obstáculos más influyentes que surgen del interior del alumno con la intención de entorpecer la adquisición, en este caso, de una correcta competencia comunicativa en la clase de ELE.

Uno de los primeros autores que tiene en cuenta la influencia de las variables afectivas en la adquisición de segundas lenguas es Krashen. Entre sus hipótesis, Krashen (1983) establece la existencia de un filtro afectivo que condiciona la capacidad humana para aprender un idioma nuevo. Este filtro estaría constituido por variables arraigadas en el ser emocional de la persona, como son los siguientes factores: la actitud del aprendiente, su motivación, su autoestima, su estado anímico-emocional y sus sentimientos. Tenemos, entonces, que el componente afectivo puede caracterizarse como una compuerta dinámica que, según su grado de apertura, puede influir positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje. Tanto es así que, como afirman González y Villarrubia (2011:53):

El éxito o fracaso de un aula se debe en gran parte al clima de afectividad que se desarrolla durante las sesiones, los vínculos afectivos entre los compañeros de un grupo y de estos con el profesor.

En esta misma línea de pensamiento, Stevick (1980) entiende años atrás que la clave del éxito a la hora de ser un usuario competente en una lengua extranjera no radica tanto en los factores externos al aprendiente sino, más bien, en todo lo que sucede dentro de la persona misma. Además, el desarrollo emocional interno que el estudiante experimente

en la clase de ELE estará a su vez condicionado y guiado por los aspectos relacionales entre los presentes en el aula.

Por otra parte, dirigiremos ahora la mirada hacia el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER, 2002) para corroborar que este documento consensuado a nivel internacional también recoge el componente afectivo como una parte importante en el aprendizaje, la cual no es excluible de dicho proceso sino que afecta directamente a la competencia comunicativa de los usuarios de la lengua:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal (Centro Virtual Cervantes, 1997-2016).

Una vez subrayado convenientemente por varios autores la importancia de lo emocional en la adquisición de nuevas lenguas es preciso, en este momento, nombrar de una forma más concreta algunos de los factores internos que se presentan como aspectos susceptibles de ser una influencia negativa en el aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello, haremos referencia al trabajo de Arnold (2006:1), en el cual enumera los siguientes factores internos:

Por lo que sucede *dentro* de las personas, se entiende los factores individuales tales como la ansiedad, la inhibición, la autoestima, la disposición a arriesgarse, la autoeficacia, los estilos de aprendizaje y la motivación.

El primero de los factores internos que aparece en esta lista es la ansiedad. Se trata de un elemento que afecta negativamente a la capacidad cognitiva del alumnado, según Arnold (2000:26):

Es posiblemente el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de aprendizaje.

Esta autora sitúa el aprendizaje de lenguas extranjeras en lo más alto en cuanto a materias curriculares capaces de provocar ansiedad en el alumnado. Este hecho es debido al alto grado de vulnerabilidad al que se somete a un aprendiente que ha de

expresarse en una lengua en la que carece de los recursos necesarios para expresarse como desearía, poniendo en riesgo así su imagen pública. Arnold (2000:27) nos explica el efecto de la ansiedad en nuestro organismo y en qué nos perjudica exactamente:

La ansiedad contribuye a un rendimiento pobre por nervios y temor. Nervios y temor están ligados a la preocupación, la cual malgasta la energía que se debería utilizar para la memoria y el procesamiento.

Como podemos observar, el comportamiento de la ansiedad a nivel cerebral provoca el secuestro emocional acuñado por Goleman y comentado ya en el apartado anterior. Si bien no todos los alumnos con ansiedad sufrirán un secuestro neuronal total en el cual pierdan el control de sus actos, sí que verán mermada su capacidad de aprendizaje debido a secuestros parciales. Por esta razón, Toscano y Fernández (20015:10) afirman que evitar situaciones que provoquen ansiedad en el alumnado de ELE es crucial. Para ello se basan en estudios como los de Olivares-Cuhat (2010), según los cuales la ansiedad se convierte en el factor más determinante en el aprendizaje de una lengua extranjera, por encima incluso de la aptitud lingüística. No estamos, por tanto, ante una cuestión baladí que se deba pasar por alto.

Consecuentemente, uno de los objetivos a tener en cuenta en este trabajo es analizar si los principios de la pedagogía narrativa proporcionan un camino emocional que minimice la ansiedad en los alumnos durante el proceso de aprendizaje de ELE. Por su parte, Arnold y Fonseca (2014), entre sus propuestas para eliminar la ansiedad, proponen aumentar la motivación del estudiante ofreciéndoles la posibilidad de introducir elementos de su propia vida, de forma que el aprendizaje cobre un significado personal con el cual el alumnado se pueda sentir identificado. Esta propuesta enlaza directamente con alguno de los principios postulados por la pedagogía narrativa, los cuales serán tratados más adelante.

Por su parte, Rubio (2015:48) habla acerca del impacto que elementos afectivos como la ansiedad y la autoestima producen en los procesos de aprendizaje y señala a su vez la interrelación negativa existente entre ambos factores, explicando que:

Niveles altos de ansiedad predicen niveles bajos de autoestima, y viceversa; pero no solo eso, también están relacionados con peor rendimiento académico, así como peores resultados en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Podemos darnos cuenta que, de nuevo, ambos factores se forjan en los procesos de interpretación emocional interna que desarrolla nuestra mente a partir de las experiencias vividas y de los estímulos externos percibidos.

Entre los factores internos que Arnold (2000) menciona en su trabajo sobre el componente afectivo encontramos otro elemento que merece la pena abordar dada su particular frecuencia de aparición en las clases de lenguas extranjeras. Este factor no es otro que la inhibición que exhibe una buena parte de los estudiantes en aquellas clases que demandan su participación activa en tareas de comunicación, especialmente en las de producción oral. De alguna manera, el alumnado magnifica las supuestas consecuencias negativas que el cometimiento de errores tiene sobre su ego y, para no quedar en evidencia, el alumno se inhibe. Este arrebatamiento de la confianza para participar libremente en clase de lengua extranjera viene provocado por el no entendimiento de que el error es algo consustancial al aprendizaje de idiomas y, como tal, necesario para el avance en la adquisición de la lengua. Arnold (2000:27) afirma que:

Cuando aprendemos tenemos que poder “apostar” un poco, estar dispuestos a probar intuiciones respecto al idioma y a correr riesgos razonables de cometer errores.

Esta capacidad es la que se pierde cuando la inhibición hace acto de presencia. Como ya se ha mencionado, la causa de esta paralización va desarrollándose poco a poco, con la edad, en la medida en que el individuo va sintiendo la necesidad de proteger su ego.

Una vez definido suficientemente este factor y sabiendo que su tasa de frecuencia en las clases de ELE es considerable, queda preguntarse qué se puede hacer para intentar paliar su presencia. Pues bien, en respuesta a esta cuestión, resulta interesante conocer los resultados reveladores de algunos experimentos, los cuales han mostrado una mayor eficacia por parte del factor humano frente a sustancias químicas, como tranquilizantes, en el intento de rebajar la inhibición (Arnold, 2000). Nuevamente, las investigaciones nos dirigen hacia la importancia del componente emocional en el aprendizaje de idiomas. En este caso, eliminar la inhibición en los alumnos pasa, principalmente, por la creación de un entorno seguro que les ofrezca la libertad emocional de participar sin ver

dañado su ego por cometer ciertos errores. Arnold (2000) hace referencia a una cita de Dufeu (1994:89-90) en la que este propone que los alumnos:

Se sientan a gusto mientras dan sus primeros pasos en el extraño mundo de una lengua extranjera. Para conseguirlo, hay que crear un clima de aceptación que estimule su seguridad en sí mismos y les anime a experimentar y descubrir la lengua meta, permitiéndose correr riesgos sin sentirse avergonzados.

Finalmente, la motivación es el último de los factores afectivos que vamos a mencionar como elemento interno que puede facilitar o dificultar el aprendizaje del alumnado en la clase de ELE. Entramos, ahora, en el campo de las razones que empujan a una persona a aprender una nueva lengua y para ello comenzaremos por señalar la diferenciación que se establece entre motivación intrínseca y motivación extrínseca. Mientras que la primera tiene que ver con aquellos motivos internos que hacen del aprendizaje una recompensa en sí mismo, la segunda pone su objetivo en la obtención de premios externos o en la evitación de algún tipo de consecuencia no deseada, generalmente un castigo. La motivación intrínseca se encuentra asociada a la curiosidad y al interés del alumno por la materia, procesos cerebrales estos que se encargan de generar la atención necesaria para que se dé el aprendizaje en el aula, los cuales trataremos en el siguiente epígrafe ya que constituyen procesos necesarios para abordar el aprendizaje de una lengua extranjera.

Antes de pasar al siguiente punto, se analizará brevemente el papel de la motivación intrínseca en el proceso de aprendizaje sin perder de vista en ningún momento el funcionamiento de nuestro cerebro emocional visto anteriormente. Arnold (2000:31) indica que:

Mientras la motivación extrínseca puede ser también provechosa, el aprendizaje se ve influido de forma más favorable por las orientaciones intrínsecas, sobre todo respecto a la retención a largo plazo. Los estudios han confirmado, de hecho, que la incorporación de recompensas extrínsecas puede reducir la motivación.

Teniendo en cuenta este hecho, activar la motivación intrínseca en el alumnado de segundas lenguas se convierte en una importante meta que, de conseguirse, facilitaría

que se produjera el aprendizaje. Como en los casos anteriores, para conseguir despertar el interés de los alumnos por una materia que, en principio, no tiene porqué captar su atención, vuelve a parecer imprescindible captarlo a través de un clima emocional adecuado que disponga al alumnado en un estado emocional receptivo, sin bloqueos de ningún tipo que impidan hacer saltar su curiosidad.

El elemento aun no nombrado que se ha de incluir en la ecuación del aprendizaje y que se encuentra íntimamente relacionado con la motivación intrínseca es el placer. Cuando un alumno se implica en el desarrollo de actividades de una forma placentera, como hemos comentado anteriormente, se tornará más asequible la consecución de un aprendizaje duradero a largo plazo. Estamos referenciando en este caso uno de los puntos clave que Acaso (2013) propone llevar a cabo para lograr salir del simulacro educativo instalado en las aulas encargado de impedir el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, Acaso (2013:141) afirma que:

Trabajar con el placer pasa por recuperar los procedimientos narrativos que las industrias del entretenimiento y del marketing han conseguido que identifiquemos como exclusivamente suyas.

Un acto educativo placentero, obviamente, evidenciará un aumento de la motivación intrínseca de los estudiantes y les permitirá entrar en lo que Csikszentmihalyi (1990) denominó estado de *flow*, un flujo que se refiere al estado de motivación máxima que alcanza una persona.

Por estas razones, Arnold (2000:32) afirma que:

Resulta razonable suponer que nuestros alumnos de idiomas generalmente tendrán mayores posibilidades de éxito con el desarrollo de formas intrínsecas de motivación que les lleven a aprender por sus propios motivos personales para conseguir competencia y autonomía.

A lo largo de este apartado se ha pretendido analizar algunas variables afectivas que pueden tener un efecto determinante durante el proceso de aprendizaje en el alumnado de ELE. Cada una de ellas posee un origen emocional y, además, tiene la capacidad, por sí misma, de bloquear el aprendizaje, anulando nuestra mente racional a través de un cerebro emocional en alerta o desmotivado. Al mismo tiempo, este grupo de factores

representan dianas contra las que se pretende lanzar los principios de una pedagogía narrativa que aboga por un cambio educativo capaz de eliminar los factores que entorpecen e impiden que se produzca el aprendizaje en el aula.

4.3 Procesos cerebrales: Curiosidad, atención y memoria

Una vez visto el origen evolutivo de nuestro cerebro actual y, posteriormente, algunos factores que pueden producir un funcionamiento no deseado dentro de la mente de los estudiantes de ELE, vamos a detenernos a continuación en tres procesos cerebrales que desempeñan tareas de amplia importancia dentro de los procesos de aprendizaje de cualquier materia: la curiosidad, la atención y la memoria. Se trata de elementos no solamente deseables en la clase de ELE sino que, además, su presencia se convierte en indispensable para poder llevar a cabo tareas que tengan como finalidad el aprendizaje y, por lo tanto, el desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua extranjera.

Una vez más, las condiciones emocionales a nivel individual y el clima afectivo generado en el aula van a funcionar como elementos catalizadores que posibiliten la aparición de estos tres procesos cerebrales en el interior del estudiante. Podemos observar, entonces, que a través de un adecuado enfoque emocional no solo se puede eliminar de la ecuación del aprendizaje algunos factores negativos que lo dificultan sino que, además, se puede inducir la aparición de la curiosidad, de la atención y de la memoria.

La curiosidad es el primero de estos tres procesos que hace acto de aparición dentro de la mente de un estudiante. Antes de introducirnos en una definición de la misma señalaremos que en la curiosidad confluyen de forma conjunta la emoción y el significado que para una persona posee cierta información, así como el grado de motivación que despierte en ella. Alonso Tapia (1997:57) define la curiosidad de la siguiente manera:

La curiosidad es un proceso, manifiesto en la conducta exploratoria, activado por las características de la información tales como su novedad, su complejidad, su carácter inesperado, su ambigüedad y su variabilidad.

De esta definición simplemente subrayaremos conceptos como la conducta exploratoria, y el carácter novedoso e inesperado que ha de presentar la información, tanto en el fondo como en la forma, para que se pueda disparar la curiosidad del alumno. Estos conceptos entroncan directamente con los principios de la pedagogía narrativa que se tratarán en el siguiente apartado, por lo que convendrá tener en cuenta su relación con el factor curiosidad cuando llegue el momento.

Así pues, cuando nos referimos a la curiosidad del alumnado estamos hablando de una chispa que hace posible el encendido de un fuego interior que desemboca en la necesidad de descubrir algo nuevo. Por utilizar conceptos ya analizados anteriormente, la curiosidad desata la motivación intrínseca del alumno hacia el aprendizaje en cuestión.

Por su parte, Mora (2013:74) afirma que:

La curiosidad es el mecanismo cerebral capaz de detectar lo diferente en la monotonía diaria del entorno. Y con ello se presta atención a aquello que sobresale. Y si lo que sobresale es de significado para la supervivencia, se aprende y memoriza. Hoy comenzamos a saber que nadie puede aprender nada a menos que le motive, le diga algo, posea algún significado que encienda su curiosidad. Para aprender se requiere ese estímulo inicial que resulte interesante y nuevo.

Sabemos entonces que la curiosidad se postula como elemento imprescindible para que se dé el aprendizaje. No obstante, la tradición educativa formal, en general, no parece haber valorado suficientemente el papel indispensable que este factor posee de cara a la adquisición de diferentes competencias. Entre otros expertos en la materia, Alonso Tapia (1997:55) asegura que:

Todo profesor debe lograr al comienzo de una clase, como condición necesaria para activar la motivación de sus alumnos, captar su atención despertando su curiosidad.

No se trata, entonces, de algo accesorio por lo que se puede optar, sino que despertar la curiosidad del alumnado es condición necesaria para encontrarnos con el aprendizaje dentro de la clase de ELE. Consecuentemente, parece de obligatorio cumplimiento preguntarse acerca de las estrategias más adecuadas que se deben poner en práctica para

conseguir despertar la curiosidad. Entre las diferentes estrategias anotadas, Alonso Tapia (1997:65) señala el uso de contextos narrativos como recurso eficaz para captar el interés del alumnado, siendo beneficioso:

Que la información se presente en un contexto narrativo, especialmente si la narración posibilita la identificación del oyente con el personaje central de esta.

Encaminar las clases de ELE hacia una faceta más narrativa y menos descriptiva, a tenor de lo afirmado por estos autores, proporciona beneficios que se ven reflejados en la consecución de uno de los objetivos más anhelados por los profesores de cualquier materia, como es despertar el interés del alumno por lo que se está enseñando. Como dice Mora en las líneas anteriores, los alumnos valorarán si la información que están recibiendo tiene un significado vital para su existencia y, si no es así, si esa información carece de significado personal y no mueve los engranajes de su sistema emocional, el alumnado lo desechará. La curiosidad, por lo tanto, se presenta como una piedra angular a partir de la cual comienza el proceso de aprendizaje. Para pasar al siguiente apartado se utilizará, a modo de enlace, una frase de Mora (2013:73) en la que define la curiosidad como:

Uno de los ingredientes básicos de la emoción. La curiosidad, lo que es diferente y sobresale en el entorno, enciende la emoción. Y con ella, con la emoción, se abren las ventanas de la atención, foco necesario para la creación de conocimiento.

Vamos a pasar, entonces, al siguiente proceso cerebral imprescindible para que se produzca el aprendizaje, la atención.

El acto de aparición de la curiosidad frente a una información percibida demanda, seguidamente, la atención parcial o total por parte de la persona que lo experimenta. Posiblemente, toda persona que a lo largo de su vida ha sido estudiante de alguna materia podrá recordar, sin mucho esfuerzo, situaciones educativas en las que un profesor de forma continuada pide a sus alumnos que presten atención a lo que se está diciendo o al desarrollo de las actividades que se están llevando a cabo dentro del aula. De la misma forma, también recordaremos fácilmente cual es el resultado obtenido mediante estas peticiones con las que el profesor consigue, en el mejor de los casos, que

los alumnos muestren un comportamiento que imite la apariencia externa de una persona que está prestando atención a algo, es decir, puede conseguir que dejen de hablar, de navegar por internet, de enviar mensajes de texto, que enfoquen su mirada hacia el orador, etc. No obstante, sabemos que cerebralmente no se puede decir que esa persona, a nivel cerebral, esté prestando atención. La realidad es que un profesor ha de ganarse la atención de sus alumnos porque esta depende de si la curiosidad entra en escena o no, como dice Mora (2013:82): La atención sigue a la curiosidad sin necesidad de pedírselo al alumno.

El funcionamiento atencional debe guiar al docente a repensar su práctica educativa en tanto que desee captar el interés del alumnado y mantener su atención. Goleman (2013:13) hace una pequeña lista de operaciones cerebrales que demandan la presencia de la atención para funcionar correctamente, destacando entre ellas:

La comprensión, la memoria y el aprendizaje, la sensación de cómo y por qué nos sentimos de un modo determinado, la “lectura” de las emociones ajenas y el establecimiento de buenas relaciones interpersonales.

En este caso, se pone de manifiesto el estrecho vínculo que une a la atención con el siguiente de los procesos cerebrales que vamos a tratar en este trabajo, esto es, la memoria. Tanto es así, que se da una dependencia total en la que el proceso memorístico no puede existir si la atención no está presente. Relación confirmada también por Mora (2013:81):

Es el mecanismo cerebral que se requiere para ser consciente de algo. El mecanismo de la atención consigue el ensamblaje funcional de neuronas dispersas de corteza cerebral y tálamo activando el mecanismo de la conciencia. Aprender y memorizar, al menos en lo que se refiere a enseñanza, requiere de ese foco preciso absoluto que es la atención.

Goleman (2013) distingue dos tipos de distractores que pueden influir en la atención, los sensoriales y los emocionales. Los primeros llegan al cerebro a través de nuestros sentidos, los cuales permanecen activos aunque nos encontremos inmersos en un proceso atencional. Nuestro cerebro procesa los datos recibidos otorgándole la importancia adecuada sin que seamos conscientes de ello. Esto quiere decir que es posible estar concentrado y atento a una tarea determinada, incluso en ambientes en los que estamos sometidos a una alta confluencia de distractores sensoriales.

No parece ser una tarea tan sencilla eludir a los distractores emocionales. Cuando los diferentes estímulos que llegan a nuestra mente se encuentran emocionalmente cargados, provocan una interferencia difícilmente esquivable por nuestro cerebro, es decir, nuestra atención no puede evitar dirigirse hacia ellos. Como se puede observar, resulta evidente que el componente emocional continúa gestionando buena parte del proceso de aprendizaje, en este caso manteniendo o desconectando la atención del alumnado. Así pues, captar la atención en una clase de ELE constituirá una tarea más sutil que el simple hecho de pedir a los alumnos que lo hagan. Es necesario involucrarlos en una dinámica que les atraiga y que, además, provea de un ambiente resistente a las distracciones emocionales, aún más, utilizar el componente emocional para contrarrestar a los posibles distractores. Es en este punto donde lo narrativo abre de nuevo una puerta a través de la cual los alumnos acceden al aprendizaje como exploradores de un mundo nuevo en el que la emoción es la protagonista del proceso puesto en marcha. En este sentido, Mora (2013:81-82) alude a la importancia de lo narrativo para mantener la atención de los alumnos:

Uno de los requisitos fundamentales es tener la capacidad de captar la atención de los alumnos. Sin atención no hay aprendizaje. Y esa capacidad nace de la habilidad del profesor para convertir la clase en un cuento, una historia, creando una envoltura curiosa, atractiva, cualquiera que sea la temática que se trate. Es decir, una historia con un principio que ilumine al tiempo que provoque, un desarrollo que interese (introduciendo novedad, sorpresa, complejidad) y un final que resuma lo dicho y despierte el interés por la clase siguiente.

Las palabras de Mora instan a los profesores de cualquier materia a encaminar su práctica educativa hacia un modelo de carácter narrativo en el que las clases lleguen a atrapar a los estudiantes a través de una historia compartida que es generada por todos. La enseñanza de una lengua extranjera, lógicamente, no se queda al margen de estos principios de acción que marca Mora, sino que, como se viene subrayando a lo largo de este trabajo, el docente debe guiar a sus alumnos hacia el aprendizaje utilizando criterios basados en los conocimientos que las investigaciones han aportado hasta el momento sobre el funcionamiento cerebral, máxime cuando se trata de factores tan determinantes como es la atención, sin la cual no se puede producir el aprendizaje.

Una de las afirmaciones que se recogen en el primer apartado de este marco teórico es que los procesos de memoria y aprendizaje comienzan a ser posibles gracias al desarrollo de un segundo estrato cerebral que envuelve al tallo encefálico y que conocemos con el nombre de sistema límbico. Cabe recordar, por tanto, la pertenencia a este sistema de dos órganos que destacan por ser fundamentales en el procesamiento emocional, nos estamos refiriendo a la amígdala y al hipocampo. Por una parte, el hipocampo consiste en un pequeño depósito memorístico en el cual se almacenan los recuerdos emocionales relacionados con experiencias previas. Por su parte, la amígdala, a partir de esos recuerdos, se encuentra en disposición de enviar la respuesta oportuna al sistema nervioso y al neocórtex. Volvemos a observar que otro proceso cerebral, en este caso la memoria, parte de un origen evolutivo de tipo emocional. De esta forma Mora (2013:102) nos recuerda que:

En las memorias de tipo explícito consciente desempeña un papel fundamental el hipocampo, así como otras estructuras adyacentes, como las cortezas entorrinal, perirrinal y parahipocampal y la propia amígdala.

Es preciso apuntar que el proceso memorístico no finaliza en el hipocampo, de hecho se sabe que la permanencia de los recuerdos en dicho órgano es de carácter temporalmente limitada (Mora, 2013), aun así, esas memorias van a llevar consigo la carga emocional asociada al momento en el que fueron grabadas. El siguiente almacén al que se dirigirán los recuerdos de tipo consciente es la corteza cerebral, que es donde ya permanecerán definitivamente. Conviene remarcar que este paso no se realiza de forma instantánea, al contrario, se trata de un proceso lento que puede alargar su duración por mucho tiempo. En palabras de Mora (2013:103):

El almacenamiento definitivo de memorias conscientes (las que manejamos todos los días y que tienen su primer depósito en el hipocampo) y que tuvieron lugar en nuestra niñez o hace 30 años, tardan muchos meses, e incluso años en ser depositadas en la corteza. Este proceso se conoce como “consolidación”.

Si bien es verdad que no entraremos a desgranar cada uno de los diferentes tipos de memoria que utiliza nuestro cerebro para recordar información, ya sea consciente e inconsciente, valga el apunte realizado para evitar equivocaciones en cuanto al concepto de memoria que estamos referenciando en este trabajo y como esta viene con una carga

emocional específica. En cualquier caso, se apunta a una definición de memoria como la que recogemos en Mora (2013:99), según la cual entendemos que:

Memoria es el proceso por el que retenemos lo aprendido a lo largo del tiempo. En el ser humano la memoria, además de ser base de la supervivencia, como en todo ser vivo, es el vínculo por el que se transmiten los conocimientos y se crea cultura. Memoria es, también, evocar lo aprendido cada vez que queramos y hacer uso de ello, bien en el contexto de una conversación, en un acto de conducta o simplemente en un proceso mental consciente determinado.

A lo largo de la historia, las instituciones educativas formales frecuentemente han equiparado el aprendizaje a actos puramente memorísticos en los que el aprendiente hace gala de su mayor o menor capacidad almacenadora de información, generalmente de una manera aséptica. Un proceso que Acaso (2013) define como una pedagogía bulímica que no facilita el encuentro del alumno con el aprendizaje sino que le atrapa en un simulacro educativo en el que se juega a aprender pero que, sin embargo, lo que se lleva a cabo es un almacenaje de información sin significado personal con el fin de expulsarla cuanto antes en una prueba evaluadora de conocimiento para, seguidamente, olvidarse para siempre de ella. Esta práctica bulímica que carece de significado es una de las costumbres asentadas en nuestro sistema educativo que pretende transformar la pedagogía narrativa, es otras palabras, se persigue un cambio pedagógico que permita pasar, como la misma Acaso (2013) afirma, de lo memorístico a lo memorable.

Mora (2013), por su parte, nos explica la existencia de códigos cerebrales, profundamente establecidos en nuestra mente desde el comienzo evolutivo, según los cuales, tanto el aprendizaje como la memoria son consecuencia de la activación de los procesos emocionales que despiertan nuestra curiosidad y mantienen nuestra atención en aquellas cosas que percibimos como útiles para la supervivencia. Pues bien, activar adecuadamente esos procesos emocionales para conseguir un aprendizaje memorable en las clases de ELE pasa por conocer cómo se estructura la información en nuestra mente y cómo podemos facilitar la aparición de lo memorable.

En este sentido, sí es necesario preguntarse cuál es la relación existente entre el proceso cerebral que constituye la memoria y los principios de la pedagogía narrativa. Hasta el momento se ha hecho referencia únicamente a la relación entre el componente emocional y la memoria. No obstante, en este apartado es relevante añadir que la

memoria tiene carácter narrativo. Así pues, Bruner (1991:66) afirma que “lo que no se estructura de forma narrativa se pierde en la memoria.”

Esta sentencia no deja lugar a la conservación permanente en nuestra memoria de aquella información que no ha sido grabada de una forma narrativa, lo cual posee grandes implicaciones en la práctica educativa, al menos si se quiere huir de pedagogías bulímicas. En esta misma línea de pensamiento, Mendoza (2004:1) atribuye similares características a la memoria, corroborando que:

La memoria, incluso la denominada individual, se construye sobre la base de narraciones que constituyen formas de discursos y modos de organizar experiencias, por ejemplo las pasadas, que son culturalmente dotados de significado, y que para ser inteligibles a la persona, grupo, sociedad o colectividad a quien se presentan hay que expresarla en relatos lógicos que muestren la verosimilitud de lo que se está recordando o relatando.

Vislumbrar la manera en que la memoria estructura la información aprendida forma parte de los avances que se han producido en los últimos años en cuanto al conocimiento de los mecanismos cerebrales que se llevan a cabo en la mente durante los procesos de aprendizaje, los cuales han conducido al nacimiento de un nuevo concepto como es la Neuroeducación (Mora, 2013). La reciente aparición de esta disciplina surge de la necesidad de servirse de todo aquel conocimiento neuronal que ya se posee, junto con lo que aún queda por descubrir, para mejorar los procesos de aprendizaje en el ámbito educativo. En los diferentes apartados de este epígrafe se han analizado algunos procesos cerebrales desde una perspectiva neuroeducativa con el fin de visualizar, primeramente, qué es lo que sucede dentro del cerebro y cómo sucede, para poder relacionarlo posteriormente con los principios de la pedagogía narrativa partiendo de una base neurobiológica. No obstante, antes de adentrarnos en dichos principios, merece la pena tratar, aunque se de forma abreviada, las diferentes modalidades del pensamiento que utilizamos para llegar al aprendizaje.

4.4 Modalidades de pensamiento

Cerrar el apartado de procesos cerebrales que se relacionan directamente con el componente narrativo dentro del aprendizaje requiere hacer un pequeño inciso sobre el pensamiento y su funcionamiento. Para ello se recurrirá a las afirmaciones que Bruner (1988) plasma en sus investigaciones sobre este aspecto cerebral, el cual se refiere al esfuerzo cognitivo que supone la construcción de conocimiento. En este sentido, Bruner (1988:23) argumenta que:

Hay dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento [paradigmático o lógico-científico y narrativo], y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Las dos (si bien son complementarias) son irreductibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento.

En este párrafo Bruner proporciona algunas directrices aclaratorias acerca de los diferentes tipos de pensamiento así como de su propia naturaleza. De esta manera, el primer dato relevante que se puede extraer de estas líneas es el establecimiento de dos modalidades de pensamiento mediante las cuales se construye la realidad. Primeramente definiremos la denominada modalidad paradigmática, la cual, según Bruner (1998:24):

Trata de cumplir el ideal de un sistema matemático, formal, de descripción y explicación. Emplea la categorización o conceptualización y las operaciones por las cuales las categorías se establecen, se representan, se idealizan y se relacionan entre sí a fin de construir un sistema.

Estamos, en este caso, ante una modalidad de pensamiento formal, en el que la lógica se abstrae de todo aquello que tenga que ver con lo particular para centrar su atención en generar realidades observables que se pueden verificar científicamente. Esta modalidad de pensamiento se sitúa al margen de lo emocional, como explica Bruner (1998:25):

La lógica está desprovista de sentimiento: uno va en general, a donde lo llevan sus premisas, conclusiones y observaciones, aun con algunas de las faltas de percepción a las que también los lógicos son propensos.

Si bien es cierto que el pensamiento paradigmático no incluye a las emociones en su transcurso operativo, también lo es que el ser humano cuenta con otra modalidad de pensamiento que constituye la otra cara de la moneda en la construcción de realidades a través del conocimiento, esta otra modalidad viene determinada por el pensamiento narrativo. En esta modalidad sí tienen cabida aquellos sentimientos relacionados con la individualidad de la persona y con sus experiencias vivenciales, aquellas emociones que no encuentran su lugar en la forma lógica del pensamiento pero que, sin embargo, desarrollan un papel decisivo a la hora de otorgar sentido y significado a todo aquello que se aprende de forma narrativa. Así mismo, Bruner (1998:25) señala que el pensamiento narrativo:

Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso.

En todo caso, apuntaremos que, al no tener esta forma cognitiva el establecimiento de verdades absolutas como finalidad, puede operar fuera del cinturón de los hechos verificables transformando las condiciones estrictamente observables para constituir la base del relato (Bruner, 1998). Esta característica proporciona una ventana infinita hacia un mundo de imaginación y de creatividad en las clases de ELE, facetas estas, inherentes al ser humano, que la pedagogía narrativa insta a promover dentro del aula para facilitar el aprendizaje

En cualquier caso, una vez más, lo que nos encontramos es la existencia de una dualidad cuyos componentes trazan una línea divisoria en la que el campo emocional se sitúa en solo uno de los lados. No obstante, al igual que Mora (2013) afirmaba que el cerebro cognitivo y el cerebro emocional conformaban un binomio indisoluble, hemos visto como Bruner, en la definición con la que se abría este apartado, especificaba que las dos formas de pensamiento propuestas son complementarias e irreductibles entre sí. Esta afirmación hay que tenerla muy en cuenta por las implicaciones educativas que conlleva. Pretender eliminar una de las dos modalidades de pensamiento constituye un error que haría “cojear” nuestra mente y obstaculizaría el adecuado aprendizaje en los alumnos. Ahora bien, conocer este hecho no ha impedido que el pensamiento narrativo haya sido eliminado, en muchos casos, de los procesos de aprendizaje, siendo el alumnado sometido a clases meramente descriptivas, desprovistas de sentimiento, de

significado y de emoción, como consecuencia de la expulsión del pensamiento narrativo fuera del aula.

4.5 Pedagogía narrativa en clase de ELE

Los anteriores apartados de este trabajo han pretendido realizar un acercamiento, en la medida de lo posible, a algunos de los factores regidores del comportamiento cerebral que durante el proceso de aprendizaje de cualquier materia y, más concretamente en la enseñanza de ELE, inciden de una forma determinante en dicho proceso. Se ha tratado, por lo tanto, de buscar el origen de aquellos factores que afectan negativamente a dicho proceso, ya sea por su presencia indeseada, como en el caso de la ansiedad o de la inhibición, o por su no aparición durante la enseñanza, como pueden ser la curiosidad, la atención, la motivación, etc. Como resultado, se ha percibido que el conjunto de estos elementos que obstaculizan el aprendizaje de los estudiantes presenta un punto de origen común que se sitúa, precisamente, en el procesamiento emocional desencadenado en cada una de las situaciones de aprendizaje. En otras palabras, todos coinciden en que esas barreras han sido levantadas por el cerebro emocional, el cual es capaz de bloquear nuestra mente de cara a un aprendizaje eficaz. Si el origen de este tipo de problemas lo encontramos en nuestra parte emocional, cosa que así parece corroborarse desde la neuroeducación, estimaríamos lógico buscar soluciones que comiencen por seguir máximas pedagógicas que tengan en cuenta el componente afectivo en las clases de ELE. En consecuencia, desgranaremos algunos caminos que propone la pedagogía narrativa con el fin de averiguar si los cambios implícitos en un giro hacia una concepción más narrativa de la educación podrían aportar condiciones que mermasen los efectos negativos de los factores que hemos visto hasta el momento.

A pesar de que paliar el efecto negativo de los factores de los que venimos hablando parece que pasa por un acercamiento de la emoción al aprendizaje, parece que la situación educativa actual queda lejos de contemplar una senda que conduzca a un cambio dentro de las aulas. Mora (2013:67) define de la siguiente manera el panorama educativo de nuestra cultura:

En nuestra cultura, en los colegios, incluso a los niños pequeños, se les enseñan conceptos cognitivamente complejos de modo aséptico, desconexionados tantas

veces de significado emocional. Y esto es un error, pues nada se puede llegar a conocer más que aquello que se ama, aquello que nos dice algo.

Parece evidente la desconexión emocional existente en la enseñanza desde los primeros cursos de Educación Primaria, desconexión que va en aumento en la medida que se avanza hacia la educación superior. Es conveniente tomar unas líneas para conocer cuál es la realidad educativa que perciben los expertos antes de entrar en caminos alternativos que aporten soluciones a los problemas citados. En este sentido, recordaremos que Acaso (2013:137-138) valora el estado de salud de nuestro sistema educativo actual de la siguiente manera:

Desde mi punto de vista, también existe un desajuste entre pedagogía y realidad, de manera que los procesos de enseñanza que tienen lugar en estos momentos en las aulas de Occidente constituyen un auténtico simulacro, constituyen una representación donde el aprendizaje parece que sucede, pero no sucede en realidad.

El problema del simulacro educativo del que se habla en el párrafo anterior radica en la base en la que se instaura la pedagogía actual que, según explica Acaso (2013:138), no genera conocimiento sino que su meta está puesta en certificaciones exentas de desarrollo intelectual. Esta dinámica se adquiere desde las primeras etapas del sistema educativo convirtiendo las aulas en lugares desprovistos de significado para el alumno, como explica Acaso (2013:139):

Lo que dentro del aula ocurre no tiene ninguna o muy pocas funciones reales en la sociedad: logaritmos, ríos, romances y sonetos forman parte de una información que solo cobra sentido en el proceso de tomar apuntes, engullirlos y vomitarlos en el examen de la manera en que pensamos que más le va a gustar al profesor.

Buena parte de la falta de sentido que detecta Acaso en la enseñanza actual es consecuencia, también, del elevado grado de abstracción que el aprender reclama de los alumnos desde muy temprana edad. De alguna manera, este modelo no se ajusta a la forma de aprender y memorizar correspondiente a nuestras raíces evolutivas en las que las experiencias vividas eran el camino al aprendizaje (Mora, 2013). El mismo Mora (2013:64) alerta acerca de la posibilidad de que los estímulos que se están utilizando

hoy en día en la enseñanza quizás no sean los más adecuados para activar los códigos cerebrales que desencadenan el aprendizaje.

Como consecuencia de la ausencia de estímulos que dirijan la atención del estudiante hacia un contexto en el que aflore el aprendizaje y del desarrollo de prácticas educativas centradas en facilitar certificaciones en lugar de desarrollo del intelecto, Acaso (2013:141) advierte que:

La pedagogía lleva ya demasiado tiempo anclada en dinámicas relacionadas con el dolor y el aburrimiento.

Estas características que, en palabras Acaso, presenta la pedagogía actual son dos factores que, evidentemente, dificultan el aprendizaje porque no dejan lugar a establecer conexiones emocionales que sirvan de resorte de aquellos procesos cerebrales necesarios que hemos analizado. Por esta razón, en la enseñanza de ELE conviene tomar en cuenta pedagogías alternativas que proponen conectar la emoción con el aprendizaje para conseguir que este sea más duradero y efectivo. De esta forma, la pedagogía narrativa propone que esa conexión se lleve a cabo tomando en cuenta que la clase, en nuestro caso de ELE, puede constituir una historia en sí misma. La clase, por lo tanto, se convierte en una narración que es diseñada por todos, una historia en la que cada uno de los alumnos impregna de contenido emocional su aprendizaje.

En esta línea de pensamiento, Acaso (2013) insiste en que salir de la pedagogía basada en el dolor y en el aburrimiento que termina por engendrar el simulacro educativo al que se someten los estudiantes requiere algunos cambios, entre los que se sitúa el paso de lo descriptivo a lo narrativo. Acaso (2013:143) nos explica qué se entiende por descriptivo:

Lo descriptivo está relacionado con lo denotativo, con la creación de un sistema donde el mecanismo lineal pretende ser objetivo y conectar solo con el lado consciente del estudiante.

Así pues, observamos que el carácter descriptivo instalado en las aulas carece de la capacidad de apelar a las vivencias emocionales acumuladas en la experiencia de vida del estudiante, esto es, imposibilita la evocación de emociones que conecten con el aprendizaje. Por otro lado, aquello que tiene tintes narrativos sí que facilita esa operación de asociación emocional, según explica Acaso (2013:143-145):

Lo narrativo huye de lo rectilíneo, se recrea en los usos connotativos del lenguaje (ya sea oral, escrito, audiovisual, etc.) y explora el inconsciente creando conexiones rizomáticas que enlazan con la emoción, los recuerdos, los deseos, lo prohibido, lo monstruoso, lo hermoso... y es precisamente en este lugar donde se produce el recuerdo y el aprendizaje sucede.

Lo que el sistema educativo refleja es que existe una supremacía de clases de tipo descriptivo frente a un elemento narrativo que se encuentra en pequeñas dosis y, en muchos casos, no existe lo narrativo porque en su lugar se ha instalado el entendimiento de que el aprendizaje de una lengua extranjera es la acumulación de un conjunto de conocimientos gramaticales que hay que aprenderse. Pues bien, la pedagogía narrativa introduce el elemento afectivo, a través de la historia, para que esos conocimientos tengan un significado en el cerebro emocional.

La pedagogía narrativa, por lo tanto, busca intencionalmente alcanzar objetivos concretos que constituyen, según lo visto, elementos facilitadores del aprendizaje dentro del proceso educativo. En este sentido, podemos hablar de tres objetivos que se persiguen con el paso de un paradigma descriptivo a uno narrativo.

4.5.1 Pasar de lo memorístico a lo memorable

En el apartado correspondiente a la memoria ya se hizo referencia a este aspecto, por lo que no se incidirá en exceso sobre el mismo. Sí que recordaremos una pregunta que hacía Mora (2013:59) para ilustrar aquello que es memorable:

¿Por qué muchos niños recordarán toda la vida cuando en una excursión el maestro les explicó el tamaño y las formas diferentes de muchas hojas, el significado multicolor de las alas de las mariposas o el espectro de colores del arco iris?

La respuesta es que este conocimiento alcanza el estatus de memorable porque se lleva a cabo inmerso en un estado emocional que propicia la activación adecuada de aquellos códigos cerebrales mencionados en apartados anteriores los cuales, evolutivamente hablando, hemos heredado y los mantenemos en nuestra mente y cuerpo como activadores de la curiosidad.

4.5.2 Pasar de un modelo contemplativo a un modelo vivencial

El papel del estudiante en la clase de ELE está determinado inicialmente por la forma en que se conciba la enseñanza. En este sentido, el docente puede optar entre encaminar a los alumnos a ser partícipes de una experiencia en la que su rol se limita a observar y reproducir aquellos conocimientos necesarios para superar el curso o puede intentar hacer que sus estudiantes tengan una participación sentida dentro de la clase. Para alcanzar el segundo objetivo es necesario, como dice Acaso (2013:167) concebir la clase como un acontecimiento especial en el que los alumnos participan y se implican emocionalmente en el desarrollo de la misma. Para que esto suceda, Acaso (2013:168) señala otra condición indispensable que es demandada por la persona que aprende:

En una experiencia es fundamental hacer: cortar la fruta para la sangría, nadar en la piscina, cantar la canción del cumpleaños, pero resulta que en el aula poco se *hace*, pocas experiencias suceden: explicamos, escuchamos, escribimos, bostezamos.

Encontramos en este punto la diferencia entre asistir a una clase como público o asistir como participante emocionalmente implicado, que radica en que la clase no sea algo ajeno a la persona que estudia sino que se convierta en una vivencia personal en la que se encuentra involucrada. En esta línea, Acaso (2013:175) propone concebir la clase como una *performance* en la que el alumnado experimenta, vive y siente lo que ocurre en la clase porque lo que sucede contiene elementos vitales para su vida que despiertan sus emociones y convierten el acto pedagógico en un acontecimiento memorable, de forma que, como explica Acaso (2013:178):

Lo narrativo da paso a una experiencia profunda y duradera mediante la que aprenden, más que con el simulacro de una explicación y otros amargos sabores de la pedagogía tóxica. Les podríamos dar una lista interminable de lo que no queremos que hagan cuando devengan en profesores, pero resulta mucho más efectivo hacérselo sentir.

Por medio de la acción y de lo experiencial, entonces, encontramos un camino hacia prácticas educativas que sitúan el aprendizaje sentido como una de las metas claves para conseguir que ese aprendizaje sea duradero.

4.5.3 Pasar del dolor al placer

Anteriormente se ha hecho referencia a la afirmación de Acaso (2013), según la cual, la pedagogía actual se asienta mayormente sobre una base de dolor y de aburrimiento. Este objetivo plantea salir de ese tipo de pedagogía para utilizar métodos, como señala Mora (2013:27-28): siempre adaptados a la alegría, al despertar, al placer y nunca al castigo. Desde la perspectiva neuroeducativa, por lo tanto, se indica que los sustratos cerebrales que subyacen al aprendizaje y a la memoria requieren que se enseñe desde la alegría para encender la emoción y promover el aprendizaje desde lo placentero. De lo contrario, se corre el riesgo de beneficiar estados de *apagón emocional*, tan negativos para la persona que lo sufre que llegan a impedir el aprendizaje, como indica Mora (2013:65):

Alguien con una emoción apagada no podría ver y darse cuenta ni siquiera de un elefante que pasase junto a él.

De esta forma, el placer se convierte en revulsivo contra el aburrimiento y contra las prácticas educativas carentes de emoción, siendo un ingrediente imprescindible para que suceda el aprendizaje en el aula. Así pues, las diferencias existentes entre actividades placenteras propias del tiempo de ocio, como puede ser ir al cine o jugar a un videojuego y actividades educativas que suceden dentro de un aula se enclavan en el ámbito de lo narrativo, según explica Acaso (2013:142):

La diferencia radica en el uso de lo narrativo y lo experiencial en los espacios de ocio y el uso de lo descriptivo y ajeno en los espacios de aprendizaje.

Vemos en estas líneas la estrecha relación que se establece entre el placer que nos puede aportar cierta actividad y el carácter narrativo que dicha actividad posea. Atendiendo a esta interrelación, se puede deducir que lo narrativo es un elemento necesario en tanto que es un facilitador de placer durante el proceso de aprendizaje, placer que, según Mora (2013:93), es el mecanismo último con el que se disfraza el aprendizaje.

Estos tres pasos son algunos de los cambios fundamentales que se persiguen con la introducción de la pedagogía narrativa dentro del aula. La enseñanza de ELE ha de plantearse, según lo expuesto, un marco de acción que incorpore lo vivencial, lo placentero y lo memorable como elementos consustanciales al aprendizaje.

Una vez definidos los objetivos que se pretenden alcanzar convirtiendo la clase en una historia vivida, cabe preguntarse cuál es la forma en que dichos pasos se concreten a nivel de aula. A continuación se resumirán algunas pautas y actuaciones que conducen a explorar el potencial narrativo de una clase. No obstante, antes del cómo, comenzaremos por citar una idea de Foncubierta (2016) que ofrece una visión del planteamiento previo de un docente frente a una clase de ELE:

Como profesores, debemos ser capaces de crear un mundo al que los alumnos quieran pertenecer. Cuando los alumnos quieren pertenecer a ese mundo podemos hablar de implicación.

La creación de ese mundo al que los alumnos deciden pertenecer será posible en la medida en que se tengan en cuenta dentro de la clase de ELE algunos aspectos relevantes a la hora de hacer que una clase sea más narrativa. En este trabajo se citarán los siguientes:

4.5.4 El espacio físico inicia la narración

El discurso narrativo de una clase comienza desde el mismo momento en el que un estudiante entra en contacto físico con el espacio en el que se va a desarrollar esa clase. Desde ese instante, sus sentidos ya están recogiendo información que será inmediatamente procesada por el cerebro emocional para comenzar a emitir veredictos acerca de lo agradable que puede ser ese espacio. Acaso (2016) afirma que la estética escolar tradicional dificulta que los alumnos se encuentren atraídos por el aula y, en consecuencia, no permite que se encuentren a gusto en la clase. Propone, pues, tener muy en cuenta la estética y pasar a lo que ella denomina una estética *cool* que valore lo contemporáneo y lo importe al aula. De esta forma, comenzará a construirse la historia a través de un espacio que permita la narración y la involucración de los alumnos queriendo pertenecer a ese mundo que comienza a crearse, como dice Acaso (2016):

Lo yermo no nos dice nada. No nos produce ningún vínculo, no nos estimula. Hay que pasar al espacio habitado, donde me siento relajado, me siento bien, luz natural, comida, música, algo con lo que me vinculo.

La primera meta, por lo tanto, es conseguir hacer del aula un espacio habitable que permita a los estudiantes reconocerlo como un lugar de convivencia en el que se pueden

contemplar los aprendizajes desde una mirada transformadora cargada de emoción. La realidad es que, según Acaso (2012), no se puede obviar, de cara a un aprendizaje eficaz, la adecuación del espacio físico a las necesidades emocionales y narrativas que un estudiante precisa para poder implicarse en aquello que sucede dentro del aula. Acaso (2012:70) promueve este cambio necesario, consciente de que aún no se ha producido:

Humanizar el espacio áulico todavía produce muchas resistencias, puesto que dicho espacio aparece en el imaginario colectivo como un lugar frío y público que ha de atender solo a lo práctico y a lo descriptivo: en la educación superior no se concibe la transformación del aula en un espacio privado, aun cuando está demostrado que la sensación de calidez que produce la habitabilidad mejora el aprendizaje.

Habitar el aula es uno de los caminos que nos lleva hacia una pedagogía narrativa, un camino que parece difícil de asumir por los diferentes estamentos de la sociedad, dentro y fuera del ámbito educativo, los cuales no terminan de concebir la creación de espacios habitados dentro de la educación formal. Sin embargo, el diseño, la disposición del mobiliario y las normas de habitabilidad que se establecen en una clase lanzan un mensaje narrativo que influye, primeramente, en la disposición emocional del alumno y, después, en su aprendizaje (Acaso, 2013). Este hecho se puede sustentar en estudios como el llevado a cabo por la Universidad de Salford que menciona Acaso (2013:104), según el cual:

Los espacios pedagógicos en los que se tiene en cuenta el diseño mejoran el aprendizaje un 25%.

En definitiva, hacer de la clase una experiencia apetecible para los estudiantes comienza por ofrecerles un lugar físico en el que se encuentren a gusto, un espacio diseñado con la intención de facilitar el aprendizaje, en otras palabras, un lugar que se brinde a almacenar recuerdos memorables.

4.5.5 Aprender desde lo multisensorial

El punto anterior no solo constituye el comienzo de la narración en clase de ELE sino que también abre la puerta al campo de lo multisensorial. Este aspecto contrasta con la

clase tradicional en la no se viven experiencias sensoriales más allá de escuchar el discurso del profesor y leer textos. Por su parte, lo narrativo exige que lo multisensorial sea un puerto donde anclar los recuerdos (Acaso, 2016). Por su parte, Foncubierta (2016), insiste en que la clase de una segunda lengua necesita la experiencia mediante la inmersión de los sentidos, sin la cual no hay aprendizaje auténtico y no solo no se da el aprendizaje sino que, el no atender a los sentidos, provoca que el aula de ELE se convierta en un lugar inhóspito.

Desde la pedagogía narrativa, por lo tanto, se sugiere un cambio que renueve la concepción de uso de un único lenguaje dentro del aula (oral o escrito) para que este espacio sea un lugar en el que se utilizan varios lenguajes simultáneamente, circunstancia cotidiana en el resto de ámbitos por los que transita cualquier persona. Sin embargo, la naturalidad con la que se fusionan los diferentes lenguajes sensoriales en la mayoría de situaciones no suele tener cabida dentro del aula, Acaso (2013:156) señala que uno de los retos de la pedagogía narrativa es:

Recuperar la multiplicidad de lenguajes en el aula, lo cual no quiere decir suprimir el texto, sino convertirlo en una fuente de información más, una fuente de información que trabaja no antes o después, sino a la vez que, a la vez que el lenguaje visual, la música, el gusto, el olfato y el tacto.

El elemento multisensorial se une al concepto de humanizar el espacio para llevarnos a repensar las características no atrayentes para los sentidos propias, generalmente, de una clase en ámbitos de educación formal y a compararlas con las condiciones sensoriales que definen espacios a los que sí queremos pertenecer, lugares en los que nos sentimos acogidos. En este sentido, Acaso (2013) propone la posibilidad de importar aspectos propios de las reuniones informales que las convierten en acontecimientos deseables, esto es, interpretar la clase bajo la mirada de una reunión humanizada.

Finalmente, facilitar experiencias en las que se involucran simultáneamente varios sentidos puede ser una herramienta útil para desplegar la capacidad creativa e imaginativa del estudiante, dos elementos deseables durante el proceso de aprendizaje y así lo aseveran Foncubierta y Rodríguez (2016:6):

La experiencia multisensorial de imbricar imagen y sonido, mediante el empleo de melodías, puede favorecer el enriquecimiento emocional del input visual para ayudar, aún más, a despertar la imaginación en el aula.

4.5.6 Imaginación y creatividad

Los espacios habitados y las experiencias multisensoriales estimulan la imaginación de los alumnos y otorgan libertad para desatar procesos creativos que favorezcan el aprendizaje de una lengua extranjera. La adquisición de una segunda lengua no es un mero ejercicio de repetición de estructuras, al contrario, la competencia comunicativa demanda del aprendiente la apropiación del lenguaje de una manera creativa que responda a sus necesidades comunicativas en las diferentes situaciones de uso en las que se va a encontrar, esto es, que le permita crear nuevas estructuras. Es conveniente señalar que la imaginación constituye un elemento indispensable para el aprendizaje de una segunda lengua y así lo corroboran Foncubierta y Rodríguez (2016:3) cuando establecen que sin imaginación no habría ni ciencia ni lenguaje.

Uno de los procesos cerebrales que resulta beneficiado cuando se estimula la imaginación es el almacenaje y recuperación de información, esto es, la memoria. En este sentido, Foncubierta y Rodríguez (2016:7) promueven que el aprendizaje vaya más allá de lo memorístico para anclarse en el recuerdo, convirtiéndose así en memorable:

Si imagino puedo reconstruir sensorialmente una experiencia y eso se puede traducir en un aprendizaje más intenso que aquel que surge de la mera lectura del texto escrito. La imaginación es una voz narrativa en silencio.

Es desde esta intensidad imaginativa y por ende, narrativa, desde donde se puede guiar al alumno hacia un aprendizaje placentero por medio de la inmersión en una serie de mundos posibles en los que el miedo al error se va desvaneciendo para dejar paso al disfrute y a la implicación del estudiante como agente constructor de dichos mundos. Si la memoria se ve afectada por el estímulo de la imaginación es porque esta última, según Foncubierta y Rodríguez (2016:3):

Es un complemento de nuestras facultades de razonamiento y representa así nuestra disposición a intuir y a construir modelos a partir de indicios, o a generar patrones sobre asuntos tan abstractos y simbólicos como el lenguaje.

La imaginación entraña, además, la capacidad de invitar a que entre dentro del aula el plano autobiográfico de cada alumno. Habitar el aula no se limita a cuestión física de mobiliario sino que también consiste en lo que Acaso (2013) denomina habitar los

contenidos. En este sentido la imaginación se muestra como una llave de acceso mediante la cual el alumno encuentra sentido a esos contenidos, esto es, los habita desde la perspectiva de lo autobiográfico, construyendo una narración única en tanto que la imaginación y las experiencias vividas permiten al alumno apropiárselas como personales. Desde este enfoque descrito, introducir lo autobiográfico en el aula para Acaso (2013:151) supone:

Construir un puente entre el conocimiento individual y el académico y empoderar a los estudiantes como cocreadores, significa recuperar el poder de lo narrativo y las experiencias vividas en primera persona.

Se estima oportuno deducir que las acciones educativas que favorecen el despliegue de la imaginación dentro del aula constituyen prácticas que ayudan a crear espacios de aprendizaje basados en la concepción de clases como reuniones. En ellas cada persona, a partir de la libertad de acción que les proporciona, construirá parte de la historia en la que ellos mismos se encuentran inmersos. A lo largo de este proceso, la ventana de la imaginación permite añadir otro elemento narrativo por naturaleza, como es el componente lúdico, el cual se haya irremediabilmente ligado a la imaginación.

4.5.7 El aprendizaje gamificado

Los procesos de aprendizaje de una persona se caracterizan por servirse del juego, desde las primeras experiencias vividas, para explorar el entorno de una forma eficaz que permita experimentar, descubrir, conocer y construir la realidad en base a un contacto lúdico con cada novedad que le rodea. Este recurso tan imprescindible para el aprendizaje de saberes y de conductas vitales para el buen desarrollo personal, psicológico y social, se va relegando a un segundo plano a medida que se avanza por el camino de la educación formal, siendo prácticamente inexistente en etapas de la educación superior. Sin embargo, a tenor de los análisis realizados por expertos en la materia, la eliminación del juego de los procesos de aprendizaje no está pedagógicamente justificado ya que sus propiedades educativas continúan intactas en las personas adultas. Así pues, Mora (2013:93) apunta que:

El juego es el mecanismo inventado por la naturaleza a través del cual el niño aprende y adquiere habilidades y capacidades de un modo eficiente y que le hacen más apto para el mundo.

A este respecto, el juego engloba varios aspectos que hemos mencionado como deseables para encaminar la práctica educativa hacia clases más narrativas y menos descriptivas. Si procedemos a interpretar la clase como una historia que se narra a través de la construcción de mundos posibles, llenos estos de experiencias multisensoriales que demandan la expresión creativa del aprendiente, nos encontramos que el juego representa ese mecanismo facilitador definido por Mora que, además, tiene la capacidad de transportar al aprendiente a un estado psicológico de placer (Foncubierta y Rodríguez 2016:8).

Vemos, por lo tanto, una justificación para el uso de elementos lúdicos que hunde sus raíces más allá del mero entretenimiento o diversión percibida en la superficie, sino que la misma neurociencia la califica de mecanismo ideado por la naturaleza para el aprendizaje. Prescindir de este mecanismo es, de alguna forma, buscar caminos alternativos que resultan más tediosos y menos eficaces. Una de las razones de que el juego nos aporte experiencias tan valiosas es su gran capacidad narrativa y, en consecuencia, por su alto poder de grabar recuerdos en la mente. Como afirman Foncubierta y Rodríguez (2016:8):

Toda forma de juego posee una estructura narrativa, re-crea una historia, y podemos utilizar sus propiedades para convertir situaciones de aprendizaje en experiencias memorables.

La observación de las características facilitadoras del aprendizaje que posee el juego ha derivado en una técnica, la gamificación, la cual introduce elementos propios del juego y de su pensamiento en el diseño de actividades de aprendizaje (Foncubierta y Rodríguez, 2014). Según estos autores, las cualidades pedagógicas de una actividad que es gamificada pueden verse aumentadas al incrementar el alumno su atención y su rendimiento como consecuencia de una mayor implicación en el proceso. Este hecho es debido a que, como apuntan (Foncubierta y Rodríguez, 2014:2):

Los rasgos de la naturaleza del juego, como experiencia de aprendizaje, pueden contribuir a captar la atención, facilitar la capacidad de memorización y retentiva

en la adquisición de habilidades y conocimientos de nuestros alumnos, haciendo de la acción de aprender una actividad más experiencial.

Con el juego se cierra este apartado enfocado en marcar algunas directrices mediante las cuales se puedan introducir, al menos en parte, recursos encaminados a hacer una clase de ELE más narrativa. Como hemos podido observar, cada uno de ellos incide abiertamente sobre la implicación emocional de los aprendientes, algo que puede revertir en un aprendizaje más profundo y duradero en el tiempo. Partiendo de este supuesto, este trabajo se completará con un diseño de actividades que permita poner en práctica los principios de la pedagogía narrativa a los que nos hemos acercado y valorar, en la medida de lo posible, la influencia que dichas actividades pueden tener sobre el estado emocional de los aprendientes frente al aprendizaje.

5. Opciones metodológicas

Se ha pretendido realizar una aproximación teórica a los principios de la pedagogía narrativa llevando a cabo una revisión bibliográfica de lo escrito hasta el momento sobre dicho tema. A tenor de lo encontrado, parece un tema sobre el que poco se ha escrito hasta el momento, por lo que se ha procedido a realizar una selección de textos que desarrollan aspectos propios de la pedagogía narrativa desde diferentes ámbitos.

En cuanto a la parte práctica, se ha procedido a diseñar una serie de actividades que se ajustaran al objetivo de proporcionar clases de carácter narrativo en el aula de ELE, partiendo de aquellos principios extraídos de la revisión bibliográfica.

Por otra parte, aunque en este momento no se ha llegado a materializar, se pretendía llevar a cabo una metodología de trabajo de carácter inductivo a través de la cual realizar diversas observaciones en dos grupos de aprendientes de ELE. En estos grupos, habiendo constatado previamente que con ambos se viene trabajando a través de clases basadas en lo descriptivo, se propone introducir durante un mes actividades de tipo narrativo en solamente uno de los grupos, el grupo experimental. Una vez transcurrido este tiempo, se pasaría a ambos grupos un test que midiera el clima emocional de los alumnos para poder observar si hay variaciones entre el grupo experimental y el grupo

control. No obstante, esta parte de la aplicación queda reflejada como propuesta de futuro si existiera la posibilidad de poder llevarlo a cabo.

6. Aplicación didáctica

Las actividades que se van a proponer a continuación pretenden ser un ejemplo de recursos aplicables dentro de las clases de ELE. Son tareas basadas en lo analizado a lo largo de la bibliografía consultada que pueden adaptarse a secuencias didácticas para llevarlas hacia un ámbito más narrativo. Se busca con ellas que el alumno conecte la cognición con la emoción mediante el desarrollo de historias que partan de la propia sugestión del aprendiente y de sus emociones.

¿Qué te pasó?

El objetivo de esta actividad consiste en que los alumnos reconstruyan una historia a partir de algunos estímulos sensoriales que se les proporcionará dentro del aula. La peculiaridad radica en que la información será percibida utilizando todos sus sentidos excepto el de la vista.

En el marco teórico hemos señalado que el componente narrativo comienza desde antes incluso de comenzar la clase, con la llegada de los alumnos al aula. Por esta razón se sugiere el siguiente desarrollo de la actividad:

1. El profesor espera a los alumnos fuera del aula, con la puerta cerrada y con un cartel bien visible en el que se lea el título de la actividad *¿Qué te pasó?* El profesor procede a tapar los ojos a los alumnos antes de abrir la puerta del aula. Una vez hecho esto, el profesor abrirá la puerta del aula y acompañará a cada estudiante al lugar oportuno mientras suena música de misterio que ambienta el aula.
2. Cuando todo el mundo se encuentre situado, el profesor bajará el volumen de la música ambiente para que su voz sea perfectamente entendible y, entonces, explicará a los estudiantes qué es lo que está sucediendo:

“Ayer os pasó algo extraño. No sabéis qué fue, no lo recordáis. Habéis despertado y no recordáis nada, habéis perdido la memoria. Solo recordáis algunos sonidos y sensaciones.”

3. El siguiente paso es hacer “recordar” a los alumnos los diferentes estímulos a partir de los cuales construirán la historia. Se pueden elegir cuatro o cinco sonidos y, mientras son reproducidos, los alumnos irán experimentando el resto de estímulos preparados: algo que puedan tocar, algo que puedan comer, algo que puedan oler.
4. El profesor pide a los alumnos que, teniendo en cuenta los únicos recuerdos que poseen, imaginen una historia que explique lo que les ha sucedido a partir de lo que acaban de experimentar.

Esta actividad puede adaptarse a diferentes niveles en función de lo que se les pida a los alumnos. Una opción evidente sería trabajar contenidos gramaticales referentes a las formas verbales en pasado, no obstante, puede planearse como una actividad en presente, incluso, si se adapta la narración convenientemente, podría convertirse en una historia que sucederá en el futuro. Así pues, tanto el nivel de dificultad como el número de sesiones pueden variar en función de los contenidos y del desarrollo que se pretenda establecer para la actividad.

Por otra parte, existe la posibilidad de realizarla de forma individual o llevarla a cabo de forma cooperativa. Si se opta por esta última opción se podrían formar parejas o pequeños grupos para que desarrollen una historia conjunta con las diferentes sensaciones que les han aportado los estímulos sensoriales.

En cuanto a los sonidos, existen diferentes páginas web en las que se pueden descargar diferentes sonidos, un ejemplo es: www.elongsound.com

Yo soy una imagen

En esta actividad los alumnos tienen que realizar un ejercicio de interpretación de una imagen intentando analizar las características de una persona a través de una imagen relacionada con ella misma. De alguna manera, se trata de extraer la información que aporta la imagen para narrar parte de la historia de esa persona. Generalmente, los

alumnos desarrollarán esta actividad con una mirada en la que el componente emocional juega un papel importante.

Desarrollo:

1. El profesor selecciona una imagen relacionada consigo mismo y la proyecta en clase.
2. El profesor le dice a los alumnos: Yo soy una imagen ¿Qué puedes saber de mí mediante esta foto?

A través de este ejercicio se pueden trabajar diferentes contenidos, por ejemplo, contenidos gramaticales relacionados con los verbos ser/estar y con el uso de los adjetivos o contenidos funcionales como expresar gustos y preferencias.

Lo que están haciendo los alumnos mediante esta actividad es crear una historia, en este caso, sobre el profesor. Esta tarea, consecuentemente, facilita el establecimiento de una conexión emocional entre el profesor y los alumnos, ya que la lectura de la imagen da lugar a una narración en la que las emociones son parte esencial en el ejercicio de esa interpretación.

Una vez realizado este ejercicio, se presenta la posibilidad de expandir la tarea para que, esta vez, sean los alumnos los que se dejen leer. El profesor pedirá que cada uno lleve una foto relacionada con su vida para ser leída por el resto. Se proyectará cada una de las fotos y se llevará a cabo el mismo ejercicio.

Una variante de esta actividad puede consistir en que cada uno lleve una foto pero se muestran de manera anónima, sin saber a quién pertenece la imagen. Se procede a realizar el ejercicio y, una vez que ya se ha dicho todo lo que se puede saber de una persona por esa foto, el grupo tendrá que decidir de quién es la imagen. Una vez se hayan interpretado todas las imágenes se desvelará a quién pertenece cada una.

¿Quién está detrás?

En esta actividad se pretende que los alumnos imaginen un personaje totalmente ficticio a partir de diferentes imágenes que ese personaje, aún sin identidad, ha presenciado en algún momento de su vida.

Desarrollo:

1. El profesor proyectará una serie de imágenes, por ejemplo 8-10, que el personaje ha presenciado alguna vez.
2. Se sugiere acompañar las imágenes con una melodía de fondo mientras van pasando.

Una vez vistas todas las fotos, se pedirá a los alumnos que diseñen al personaje en su totalidad, desde su nombre hasta su aspecto físico, pasando por todo tipo de detalles de su vida personal, lo cual engloba todo. Se Una vez explicado se puede dejar la proyección de las fotos en bucle con la música de fondo mientras los alumnos imaginan y diseñan al personaje.

Se les puede ofrecer una serie de preguntas orientativas pero dejando abierta la posibilidad a otros detalles, a cualquier cosa que se les ocurra. Ejemplos de preguntas sobre el personaje:

¿Cómo se llama? ¿Cuántos años tiene? ¿A qué se dedica? ¿Dónde vive? ¿Cuál es su comida favorita? ¿Qué música le gusta? ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? ¿Cómo es físicamente? ¿Está casado/a? ¿Tiene coche? ¿Cómo es físicamente?

Una vez que los alumnos han diseñado los detalles de su vida se les puede pedir que dibujen al personaje en un folio, escriban debajo el nombre que le han puesto y se haga un mural con todos los personajes para pasar después a que cada alumno explique los diferentes detalles de su personaje.

Cuéntame un cuento

En esta actividad el objetivo es que los alumnos graben el audio de un cuento o un relato corto versionado por ellos mismos y con efectos sonoros, como para ser reproducido en la radio. Se trata de una actividad que puede llevar varias sesiones de duración y que ofrece la posibilidad de trabajar una amplia variedad de contenidos. La actividad está diseñada para desarrollarse en pequeños grupos en los que el trabajo colaborativo cobra un papel protagonista.

Desarrollo:

1. Se forman grupos de 3-4 personas.

2. Se pide que elijan un cuento/relato para versionar.
3. Una vez elegido el relato, los alumnos deben escribir el guion, seleccionar los personajes y pensar en las variaciones que van a introducir en el cuento. Por ejemplo, un final alternativo al original.
4. Después deberán pensar qué efectos de audio van a incorporar a su relato y cómo van a reproducir ese sonido para poder grabarlo junto a las voces.
5. Los alumnos grabarán las diferentes voces (narrador y personajes). Para ello se recomienda usar un programa de ordenador que te permita grabar cada voz en una pista de sonido diferente. Un programa gratuito con el que se puede hacer esto es el Audacity (www.audacity.es).
6. Una vez grabadas las voces se procederá incorporar los sonidos de ambiente, también en pistas diferentes.
7. Finalmente, se reproducirán los diferentes relatos para que todos puedan oírlos.

Además de los contenidos gramaticales, léxicos y funcionales trabajados, la fonética también forma parte central de este proyecto, siendo una actividad apropiada para mejorar la pronunciación de los alumnos.

Fotocómic

El cómic constituye un recurso claramente narrativo que se puede utilizar en la clase de ELE para construir historias que faciliten el acceso al aprendizaje. En esta actividad, se pretende que los alumnos construyan un cómic en el que ellos mismos son los personajes protagonistas. En lugar de ser un cómic dibujado será un cómic fotografiado, es decir, cada viñeta será una fotografía que ellos han hecho previamente.

En principio, esta actividad está diseñada para realizarla en pequeños grupos de alumnos.

Desarrollo:

1. Formación de los grupos de trabajo.
2. En grupos, selecciona la historia que se quiere representar. Puede ser real o inventada.
3. Creación del Storyboard en papel.

4. Localización del lugar/lugares adecuados para fotografiar cada una de las viñetas así como los materiales necesarios.
5. Fotografiar las escenas y utilizar un programa informático adecuado para crear el cómic, por ejemplo: Comic Life (www.comiclife.com).

En esta actividad se ponen en juego elementos importantes de la pedagogía narrativa como son los siguientes aspectos: el poder de la imagen para crear historias; huir de la perspectiva pasiva del alumno, el alumno no se limita a recibir información sino que sale de lo contemplativo y pasa a hacer cosas; provocar el desarrollo de la imaginación y de la creatividad; involucrar a todo el cuerpo (han de ser actores en su propio cómic) en el aprendizaje, no solamente de cuello para arriba.

La última foto recibida

En esta actividad se pretende de nuevo que los alumnos activen su capacidad de crear historias a través de la lectura de imágenes. De la misma manera que en anteriores actividades el componente emocional será un elemento presente en el proceso interpretativo e imaginativo que llevará a cabo el alumno.

Desarrollo:

1. El profesor proyecta en clase una de las últimas fotos o imágenes que haya recibido por *whatsapp*. Una imagen que se preste a evocar diferentes lecturas y emociones, es decir, que puedan extraerse diferentes historias de ella.
2. Se pedirá a los alumnos que piensen en la historia que puede haber detrás de esa fotografía, intentando enmarcar la fotografía dentro de un contexto, de un mundo posible.
3. Una vez que los alumnos han hecho el ejercicio con la fotografía proporcionada por el profesor, se puede ampliar la actividad de forma que esta vez sean los alumnos los que facilitan una de las últimas fotografías que hayan recibido a través de su *whatsapp* para ser leída por el resto.

Esta actividad permite, a partir de una imagen, la recreación de mundos posibles en los que el pensamiento narrativo entra en funcionamiento y conecta los conocimientos cognitivos con la parte emocional de la persona a través de la narración de una historia.

Guadalingo

La capacidad narrativa de los videojuegos estimula a los alumnos y les proporciona altas dosis de placer en el desarrollo de la actividad. Por esta razón entendemos que el diseño de videojuegos enfocados en la enseñanza de ELE supone una herramienta que permite pasar del texto a lo audiovisual y, además, incorporar elementos del juego a las actividades.

En este sentido, un ejemplo de videojuego que podemos utilizar en clase es Guadalingo (<http://www.edinumen.es/guadalingo>). Este videojuego cuenta con un amplio abanico de posibilidades para desarrollar en la clase de ELE:

- Recreación de diferentes escenarios, personajes y situaciones.
- Puede utilizarse en varios soportes: ordenador / *tablet* / móvil
- El estudiante debe ir superando misiones en escenarios de la vida real.
- Se trabaja: Expresión oral y escrita, comprensión lectora y auditiva, pronunciación, vocabulario,
- El alumno realiza un diario de aprendizaje.
- Creación y actualización de su avatar.

7. Conclusiones

La revisión bibliográfica realizada a lo largo de este trabajo nos ha proporcionado información conducente a extraer una serie de conclusiones relacionadas con la influencia que la pedagogía narrativa puede ejercer sobre la actitud y la predisposición emocional de los alumnos en las clases de ELE:

- En primer lugar, parece evidente que existe una resistencia al cambio pedagógico, especialmente en las instituciones educativas de ámbito formal, aun cuando se trata de cambios cuyo beneficio educativo ha sido científicamente acreditado, por ejemplo, la importancia del diseño y de la habitabilidad del espacio o aula.

- La pedagogía actual en las aulas de Occidente tiende a desarrollar clases de tipo descriptivo que no captan la atención del aprendiente debido, entre otras causas, a que no tienen en cuenta la parte emocional del alumno, sino que solamente hablan al cerebro cognitivo.
- Potenciar el aprendizaje para que este sea más duradero y eficiente depende, en buena medida, de buscar la cooperación entre el cerebro emocional y el cerebro cognitivo. Por esta razón, obviar la parte emocional para centrarse exclusivamente en aprendizajes descriptivos elimina la posibilidad de que el alumno utilice el pensamiento narrativo, deshumanizando así el aprendizaje.
- Los descubrimientos a nivel neuronal, como el hecho de que la memoria se estructure de una forma narrativa dentro de nuestro cerebro, han de servir para replantear la pedagogía hacia prácticas educativas que se ajusten a esos descubrimientos, facilitando así el aprendizaje.

Finalmente, concluiremos insistiendo en proponer una línea de investigación futura que valore y cuantifique la influencia que la aplicación de una Pedagogía Narrativa dentro del aula de ELE puede tener, en primer lugar, sobre el estado emocional de los aprendientes y, en segundo lugar, sobre los resultados en la calidad de su aprendizaje a largo plazo.

8. Bibliografía

ACASO, M. (2012). *Pedagogías invisibles*. Madrid. La Catarata.

ACASO, M. (2013). *Reduvolution*. Barcelona. Paidós Ibérica.

ACASO, M. (2016). *Activando sensaciones. Lo narrativo en pedagogía*. Video 1: María Acaso. [Archivo de video]. Recuperado de <http://profele.es/mod/page/view.php?id=52>

ALONSO TAPIA, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona. Edebé.

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

ARNOLD, J. (2006). *Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

ARNOLD, J., Fonseca, M.C. (2014). *Motivar al alumnado de español. Programa de desarrollo profesional*. Editorial Edinumen.

ÁVILA, J. (coord), Toscano, C., Fernández, A. (2015). Una enseñanza reflexiva: aspectos cognitivos y afectivos que mejoran el rendimiento en el aula de ELE. Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE. *Marco ELE*. 2015, nº 21.

ÁVILA, J. (coord), Rubio, F. (2015). La autoestima y la ansiedad en la clase de español como lengua extranjera. Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE. *Marco ELE*. 2015, nº 21.

BRUNER, J. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid. Narcea.

BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa.

BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza Editorial.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997-2016). Factores de aprendizaje. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/factoresaprendizaje.htm

- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997-2016). Las competencias del usuario o alumno. *Marco Común Europeo de Referencia*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow the psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins.
- DAMASIO, A. (1994). *El error de Descartes*. Barcelona. Crítica.
- Dufeu, B. (1994). *Teaching Myself*. Oxford: Oxford University Press.
- FONCUBIERTA, J. M., Rodríguez, J. M. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. *Edinumen*
- FONCUBIERTA, J. M., Rodríguez, J. M. (2016). El ABC del aprendizaje del español: Imagen y pensamiento narrativo. *Marco ELE*. 2016, nº 23.
- FONCUBIERTA, J. (2016). *Mejorando la implicación del alumno en el aula: sense luscious*. Podcast 2: JM Foncubierta [Audio podcast]. Recuperado de <http://profele.es/mod/resource/view.php?id=55>
- FONCUBIERTA, J. (2016). *Mejorando la implicación del alumno en el aula: sense luscious*. Video 2: JM Foncubierta [Archivo de video]. Recuperado de <http://profele.es/mod/page/view.php?id=56>
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona. Editorial Kairós.
- GOLEMAN, D. (2013). *Focus. Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Barcelona. Editorial Kairós.
- GONZÁLEZ, P., Villarrubia, M. (2011). La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2. *Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/07_gonzalez_villarrubia.pdf
- KRASHEN, S. D., Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford. Pergamon.
- LEDOUX, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona. Editorial Planeta.

MAYER, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. y Cherkasskiy, L. (2009). Avances en el estudio de la inteligencia emocional II. *La inteligencia emocional cumple 20 años. II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*. Santander.

MENDOZA, J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*. 2004, nº 6, p. 1. Universitat Autònoma de Barcelona. España.

MORA, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid. Alianza Editorial.

STEVICK, E. (1980). *Teaching Languages: A way and ways*. Rowley, MA: Newbury House.