

Universitat de Barcelona

**Máster en Formación de Profesores de Español
como Lengua Extranjera**

Memoria final

**UN ENFOQUE GLOBALIZADOR DE BASE
HUMANÍSTICA PARA LA ENSEÑANZA DE
IDIOMAS EN SECUNDARIA**

MANUEL JOSÉ PÉREZ MENDOZA

Tutora: Dra. Cristina Ballesteros Gómez

Fecha 20 de diciembre de 2012

AGRADECIMIENTOS

A la prof. Irene Yúfera Gómez, que ha sido mi mayor apoyo durante la escritura de esta memoria. Mil gracias por tus inspiradores comentarios, tus consejos de redacción, tus ánimos, tu generosidad.

A Valérie Durieu y a Ana Aguilar Berdún, las personas más influyentes en mi formación como profesor de secundaria. Gracias por vuestro ejemplo.

A Cristina Ballesteros Gómez, mi tutora.

A M^a Teresa, mi hermana.

**“Siempre he buscado amigos que fueran mis maestros”
Alejandro Jodorowsky**

Durante los tres meses que he dedicado a la redacción de esta memoria, han saltado a la prensa las historias de cinco suicidios de adolescentes acosados por sus compañeros de instituto. Estos trágicos hechos me han alentado a trabajar con mayor ahínco y determinación.

In memoriam,

Amanda Todd, 15 años, Port Coquitlam, Canadá. Antes de quitarse la vida el 10 de octubre de 2012, colgó un vídeo en internet explicando la tortura a la que la habían sometido sus compañeros de instituto. En una de las tarjetas que utilizó para narrar su calvario, afirmaba que algunos chicos y chicas de su instituto habían postado mensajes en Facebook deseando su suicidio.

Felicia García, 15 años, Nueva York. “No puedo más. Ya basta. Me rindo”. Esto es lo último que tuiteó antes de arrojar al tren delante de sus compañeros de clase el 25 de octubre de 2012. Según la prensa, la vida no fue fácil para Felicia, huérfana desde que era bebé, pero la gota que colmó el vaso fue el acoso al que la sometió un grupo de chicos de su escuela.

Tim Ribberink, 20 años, Tilligte, Holanda. “Queridos papá y mamá, toda la vida me han ridiculizado, traicionado, acosado y rechazado. Vosotros sois fantásticos. Espero que no os enfadéis. Hasta la vista. Tim”. Esta fue su nota de suicidio. Se marchó el 1 de noviembre de 2012.

Mónica J., 16 años, Torralba de Calatrava, Ciudad Real. “Casi todos le decían que no se podía sentar con ellos y algunos incluso ponían la mochila en el asiento vacío. A veces, Mónica tenía que venir en el coche de línea. Algunos se metían con ella porque no era muy sociable y porque era de otro país. Le decían mona, y no por guapa”. Estas fueron las declaraciones de algunos de los ex compañeros de Mónica a la prensa. Su suicidio se produjo el 13 de noviembre de 2012.

Andrea S., 15 años, Roma. Acosado por llevar colores llamativos y pintarse las uñas, lo que le convertía en homosexual a ojos de sus compañeros de clase. Se quitó la vida el 20 de noviembre de 2012.

RESUMEN O ABSTRACT

Siguiendo las recomendaciones del Marco común europeo y las teorías más avanzadas sobre adquisición de lenguas, los más recientes manuales de didáctica de idiomas para profesores de secundaria han adoptado un enfoque comunicativo orientado a la acción. Sin embargo, este enfoque dista mucho de la manera tradicional en que se han venido enseñando los idiomas en la escuela y, además, no se acomoda fácilmente a un modelo educativo autoritario, el que persiste en la mayoría de centros.

En esta memoria analizamos las exigencias de un enfoque constructo-comunicativo en función de las características de la ESO en España y, a fin de facilitar su aplicación fuerte, reflexionamos sobre los cambios que tienen que producirse en esta etapa educativa. Así, llegamos a la conclusión de que, en la escuela secundaria pública, el enfoque comunicativo orientado a la acción debe enmarcarse en un enfoque más amplio, de base humanística. Esto implica, por un lado, que el profesor implemente en su aula una serie de técnicas y actividades didácticas destinadas a atender a las necesidades afectivas de sus alumnos y a responsabilizarlos del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otro lado, que la institución educativa pase a generar una cultura genuinamente pacífica, democrática y cooperativa, algo que se puede conseguir mediante la puesta en marcha de programas para la mejora de la convivencia.

ÍNDICE

1. Introducción	7
1.1. Motivación personal	7
1.2. Breve descripción del contenido de cada capítulo	10
2. Estado de la cuestión	11
2.1. El perfil de los adolescentes, hoy	11
2.2. Contexto educativo	16
2.3. La lengua y su enseñanza. Breve resumen de las teorías más influyentes en los últimos años	21
2.4. Aprendizaje y enseñanza de lenguas según el MCERL y la L.O.E.	24
2.5. La enseñanza de idiomas en secundaria según mi experiencia	31
3. El enfoque adoptado: consideraciones previas al diseño de actividades.	35
3.1. Breve apunte sobre el enfoque comunicativo	35
3.2. Sobre la viabilidad del enfoque comunicativo en el actual sistema de Educación Secundaria Obligatoria	39
3.2.1. Incompatibilidades observadas entre el enfoque comunicativo y algunas características del alumnado, del profesorado y de la cultura educativa del actual sistema público de Educación Secundaria Obligatoria en España.	41
3.2.1.1. Características de los alumnos	41
3.2.1.1.1. Dimensión psicocognitiva	41
3.2.1.1.2. Dimensión socioafectiva	42
3.2.1.2. Características del profesorado	45
3.2.1.2.1. Formación	45
3.2.1.2.2. Dimensión socioafectiva	47
3.2.1.3. Características del contexto escolar	48
3.2.1.4. Conclusión	50
3.3. Un enfoque globalizador de base humanística para la secundaria	52
3.3.1. Definición y finalidad del enfoque	52
3.3.2. Las variables afectivas y su papel en el aprendizaje	56
3.3.3. El profesor transformativo	58
3.3.4. El alumno protagonista	59
4. Presentación del material: el enfoque propuesto	61
4.1. Técnicas docentes humanísticas	62
4.1.1. Técnicas docentes para minimizar la ansiedad	63
4.1.2. Técnicas docentes para apoyar la autoestima en el aula	64
4.1.3. Técnicas docentes para atender a la motivación de los aprendientes	64
4.1.4. Técnicas docentes para incrementar la empatía de los alumnos	66
4.1.5. Técnicas docentes para contribuir a la autonomía de los aprendientes	66
4.2. Actividades humanísticas	67
4.3. Programas humanísticos para la mejora de la convivencia	74
4.3.1. La Asamblea de Clase	78
4.3.2. La Mediación	79
4.3.3. El Observatorio de la Convivencia y los Alumnos Ayudantes	81
4.3.4. El Aula de Convivencia	83
4.3.5. Las Comunidades de Aprendizaje	84
4.3.6. Otros programas	87
5. Conclusiones	89
6. Bibliografía	93

1. INTRODUCCIÓN

¿Qué es lo que más te gusta de trabajar con adolescentes?

¿Reírte con sus bromas y payasadas? ¿Dejarte contagiar por su vitalidad y optimismo? ¿Ayudarlos a encauzar las ganas tremendas que tienen de sentirse útiles y valorados? ¿Esos momentos de complicidad tan especiales que se crean en el aula? ¿El tú a tú? ¿Aprender de y con ellos? ¿Tenderles la mano? ¿Ese gesto atento del que menos te esperabas? ¿...?

¡Qué profesión tan difícil y, a pesar de ello, qué privilegiados somos!

Espero que la lectura de esta memoria dedicada a la enseñanza de idiomas en la ESO te sea provechosa y amena.

1.1. MOTIVACIÓN PERSONAL

Me gustaría comentar brevemente las razones que me llevaron a dedicar mi memoria de máster a la enseñanza de idiomas en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Son las siguientes:

1. Mi experiencia como profesor de la ESO y mi amor por la profesión.
2. Las reflexiones que despertó en mí la experiencia de una compañera del máster, que, tras años como profesora de ELE para adultos, pasó a trabajar en la enseñanza secundaria y se encontró sin recursos para desarrollar su trabajo satisfactoriamente.
3. Los puntos de vista de teóricos y formadores de profesores de idiomas, que generalmente no contemplan la realidad de la enseñanza de idiomas en la ESO.
4. Mis reflexiones a partir de la lectura del informe de Rod Ellis “La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza”, que pone de manifiesto el desencuentro entre los teóricos de la didáctica de lenguas y los teóricos de la pedagogía.

Mi amor por la profesión y el compromiso adquirido con mis alumnos y mis colegas a lo largo de diez años de trayectoria profesional representan las más importantes de mis motivaciones. Huelga decir que no siempre estuve tan enamorado de la profesión. Los comienzos fueron duros. Ganar confianza en mí mismo para mostrarme tal como soy y desarrollar mi propia técnica para relacionarme de forma amistosa con los adolescentes fue un proceso largo que me requirió mucha constancia y entrega. Además, esto no significa que ya tenga el éxito garantizado. De momento, me defiendo en institutos públicos situados en entornos urbanos. Si mañana tuviera que dar clases en un centro privado y religioso de un pueblo, tendría que volver a empezar de cero. Esta reflexión me hace pensar en dos de las compañeras de las que más he aprendido, dos reinas de la educación con más de veinticinco años de experiencia dando clase en varios niveles y numerosos reconocimientos

profesionales cosechados que, al empezar a enseñar en un PCPI¹, no pudieron evitar sentirse impotentes y perdidos. Sin duda, ser profesor en secundaria es uno de los trabajos más difíciles que hay.

La segunda razón que me llevó a escribir esta memoria radica en la intervención de una compañera de máster en las tutorías del prácticum, quien, tras años de éxito impartiendo clase de ELE a adultos, se acababa de pasar a la secundaria en un instituto público de Berlín. La pobre mujer estaba agobiadísima y desesperadísima; se veía incapaz de llevar el control del aula y conseguir que sus alumnos, totalmente indisciplinados, desmotivados hacia el aprendizaje de español, carentes de iniciativa y autonomía..., hicieran algún tipo de progreso. Se sentía sola y desamparada ante la inabarcable diversidad del grupo (desfases curriculares, problemas de aprendizaje, trastornos de la personalidad, TDAH²...) y tenía que luchar para que no se apoderase de ella el convencimiento de que sus alumnos deseaban verla sufrir. Fue una historia cruda y conmovedora en la que vi reflejados mis primeros años como profesor de secundaria, y los de tantos compañeros, y para la que, desgraciadamente, aún hay pocas respuestas.

Faltan respuestas, en primer lugar, de parte de los gobiernos, pues son ellos los que manejan la financiación del sistema educativo; en segundo lugar, de parte de los teóricos y los responsables de formación, que, demasiado a menudo, no parten de una visión realista de lo que sucede hoy en las aulas; y en tercer lugar, de parte de los centros educativos, que siguen contemplando los problemas de disciplina como casos aislados que afectan a determinados profesores y no como una problemática que requiere una actuación conjunta e integrada.

La postura de teóricos y formadores de profesores de idiomas merece algunos comentarios más, ya que la considero otra de las razones que justifican esta memoria. Desde que me gradué en Traducción en 2001, no he dejado de hacer cursos para intentar convertirme en un buen profesor de idiomas. Sin embargo, cuanto más me formaba peor profesor me sentía. No porque fuese cada vez más consciente de lo compleja que es esta profesión, sino sobre todo porque me veía incapaz de llevar a las aulas de secundaria un planteamiento metodológico genuinamente comunicativo, conforme a las enseñanzas de estos cursos. Mis clases seguían siendo demasiado conductoestructuralistas, algo a lo que contribuían, sin duda, los manuales hechos para adolescentes. De un grupo de 20 alumnos, con suerte conseguía que se interesara por la asignatura la mitad de ellos. Cuando intentaba llevar a clase actividades más comunicativas, que les exigían un rol más activo, o bien protestaban porque les daba pereza o se formaba tal desbarajuste en el aula que al que se le quitaban las ganas de seguir con la tarea era a mí. Y lo peor es que durante las formaciones que hacía en la universidad, yo intentaba pedir ayuda, pero

¹ Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) constituyen una medida de atención a la diversidad, cuya finalidad es evitar el abandono temprano ofreciendo una vía alternativa de titulación al alumnado en situación de fracaso escolar. Los jóvenes que se acogen a este programa tienen la oportunidad de obtener el graduado en ESO así como una cualificación profesional que facilite su acceso al mundo laboral.

² Trastorno de déficit de atención e hiperactividad.

ninguna de ellas ofrecía módulos o cursos de especialización que abordaran la enseñanza de idiomas en un contexto académico como el de secundaria.

A pesar de su altísimo nivel, el máster que estoy acabando en la Universidad de Barcelona no constituye una excepción, algo que quedó patente durante las intervenciones de mi compañera en las tutorías del prácticum: tras nueve meses de formación, parecía que nada de lo que había estudiado hasta entonces le servía de ayuda. ¿Por qué los investigadores universitarios le prestan tan poco interés al mercado de enseñanza de idiomas con mayor número de alumnos?³ ¿De quién tienen que venir las respuestas a las preguntas que día a día se hacen miles de profesores cuyo objetivo es hacer su trabajo sin traicionar los avances científicos en adquisición y didáctica de lenguas?

Otro de los motivos que entroncan con esta cuestión surgió a raíz de una lectura que tuvimos que hacer para la asignatura de Análisis y Diseño de materiales. Se trata de un informe titulado “La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza”, que Rod Ellis elaboró en 2005 para el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Este trabajo incluye diez “principios generales para el éxito de la enseñanza”, de los que me llamó la atención el hecho de que, a pesar de que pretenden que los alumnos construyan su competencia comunicativa mediante la interacción en el aula, solo uno presta atención a los aspectos socioafectivos del proceso de enseñanza / aprendizaje, centrándose en dos: “la aptitud lingüística” y la “motivación” de los aprendientes. Ahora bien, si pretendemos que nuestros alumnos adolescentes interactúen autónoma y civilizadamente en LE, ¿no entran en juego otras capacidades aparte de estas dos, capacidades como la escucha activa, la cooperación, el respeto, la iniciativa personal, las habilidades sociales...?

Creo que este informe pone de manifiesto el divorcio que actualmente existe entre los teóricos de la didáctica de lenguas y los teóricos de la pedagogía. Por un lado hay estudios de pedagogía para profesores de secundaria y por otro, manuales de didáctica de idiomas. Esta separación resulta muy poco práctica e incluso diría que perjudicial, pues de ella nace la frustración de muchos docentes que, aun estando bien formados en didáctica de idiomas y aun queriendo llevar a clase un planteamiento metodológico actual, léase enfoque comunicativo por tareas⁴, no pueden salvar los innumerables obstáculos que les separan de este objetivo. Mi deseo es, por tanto, contribuir humildemente a

³ No me convence la respuesta de que es difícil y no conviene sistematizar la realidad tan variopinta de los miles de centros educativos que hay en España. Eso quizá lo deban tener en cuenta los investigadores de los Estados Unidos. En nuestro país, en el que cada vez hay menos diferencias entre entornos rurales y urbanos y la mayoría de niños están escolarizados en centros públicos, adscritos a una misma ley educativa, esta idea más que ayudar, fragmenta y debilita nuestras posibilidades.

⁴ Nos hacemos eco de lo que sugiere el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), faro de la enseñanza y aprendizaje de idiomas en el mundo occidental: “El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción, en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto”. (Consejo de Europa, 2001: 9).

paliar esta situación, lo cual no está exento de reto, por la poca bibliografía que hay al respecto.

En la última década han proliferado las investigaciones motivadas por la llegada cuantiosa de niños inmigrantes a las aulas españolas, las cuales se centran en el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos. Sin embargo, esta solo es una de las múltiples facetas de la realidad de la enseñanza de idiomas en secundaria, incluso si aplicamos la etiqueta de *alumno inmigrante* no solo a aquel que procede de otro lugar geográfico, en la línea de Luci Nussbaum y Amparo Tusón (1996: sin número de página): “La clase de cualquier materia se asemeja a una clase de lengua extranjera. (...) Habrá quien proceda de "culturas" más cercanas a la de la escuela y quien proceda de mundos más alejados y diferentes”.

1.2. BREVE DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO DE CADA CAPÍTULO

En el estado de la cuestión, del cual trata el capítulo 2, se hace una descripción de los elementos más importantes que conforman la actual etapa de Educación Secundaria Obligatoria en institutos públicos. En primer lugar, se exponen las características de los adolescentes de hoy y del contexto en el que tiene lugar su formación académica. Seguidamente, se analizan las recomendaciones del Marco Común de Referencia y los requerimientos de la L.O.E. tanto a nivel pedagógico como en lo referente a la didáctica de lenguas. El capítulo se completa con un breve repaso de las dos teorías de adquisición de segundas lenguas que han tenido más peso en las últimas décadas (el estructuralismo y el comunicativismo) y se cierra con mi visión personal acerca de qué metodología emplean en la actualidad los profesores de idiomas de la secundaria.

En el capítulo 3, tras ofrecer un sucinto apunte sobre el enfoque comunicativo, el cual adopto como paradigmático, me centro en el análisis de las incompatibilidades observadas entre este enfoque y algunas características del alumnado, del profesorado y de la cultura educativa del actual sistema público de la ESO en nuestro país. De este análisis se desprende que una aplicación fuerte del enfoque comunicativo pasa por su encuadre en otro más general de base humanística, el cual implica un cambio de cultura institucional en el sentido de que los alumnos deben desempeñar un rol más activo en su proceso de aprendizaje y de que los profesores deben apuntar al desarrollo integral de la persona, ocupándose, además de la intelectual, de las dimensiones social, moral y afectiva. El capítulo termina con la definición de este nuevo enfoque globalizador de base humanística y la presentación de los objetivos que persigue, cuya consecución requerirá nuevas habilidades al profesorado.

En el capítulo 4, esbozo el enfoque que deseo presentar en esta memoria, el cual se concreta, por un lado, en una serie de técnicas y actividades humanísticas implementadas por los diferentes profesores en el aula y, por otro lado, en un conjunto de programas de mejora de la convivencia que ya no dependen solo de los profesores, sino de la colaboración de toda la comunidad educativa: aprendientes, familias, voluntarios. Tanto con las técnicas y actividades como con los programas de convivencia se pretende atender a las

necesidades socioafectivas de los aprendientes, así como instaurar una nueva cultura educativa en la que estos se sientan más responsables de lo que sucede en el instituto y se muestren más dispuestos a implicarse en su proceso de aprendizaje.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. EL PERFIL DE LOS ADOLESCENTES, HOY

A diferencia de la juventud, que desde la Antigüedad fue considerada una época de la vida, no es hasta tiempos recientes, finales del siglo XIX, que la adolescencia ha tenido un reconocimiento como tal. Biológicamente, apareció en la evolución humana hace medio millón de años. Según el divulgador E. Punset, esta ralentización de casi una década en el desarrollo de los individuos es para muchos científicos –por ejemplo, David Bainbridge– la verdadera causa del salto adelante que dio el cerebro humano hace 250.000 años, cuando adquirió el enorme tamaño y la plasticidad actuales⁵. No obstante, la adolescencia solo se hizo visible para la sociedad como resultado de la prolongación y la generalización de la escolarización, fenómeno parejo al impulso que experimentó la Revolución industrial: los procesos productivos se volvieron progresivamente más sofisticados y empezaron a requerir mano de obra mejor preparada. En este sentido, la adolescencia se puede considerar también un producto cultural que la sociedad ha ido modelando a lo largo del siglo XX.

Actualmente, hay consenso en situarla entre los 11 y los 20 años y se considera una etapa durante la cual el individuo experimenta numerosas y vertiginosas transformaciones de orden físico, sexual (pubertad), psicológico, social y afectivo. Si bien podemos argüir que los cambios evolutivos no dejan de producirse a lo largo de la vida ni ocurren al mismo tiempo en todos los individuos, nuestra sociedad tiende a percibir la adolescencia como la crisis por antonomasia, esto es, como una dramática y dificultosa transición entre la niñez y la vida adulta. Y es precisamente esta visión la que, sumada a nuestro deseo de protección y tutelaje, a veces nos hace tratar al adolescente como si aún fuera un niño y eximirlo de toda responsabilidad⁶, a pesar de que este reclame a gritos su derecho de adoptar conductas, en principio, reservadas a adultos, como por ejemplo, mantener relaciones sexuales, consumir tabaco y alcohol o trabajar y gastar su sueldo en lo que más le plazca. Sin duda cuesta

⁵ Fuente: Programa *Redes*. Título: “La adolescencia nos hizo humanos”. Emitido en La2 de TVE el 16 de diciembre de 2012. Disponible en: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-adolescencia-hizo-humanos/1615249/>

⁶ “La juventud se considera un período sin responsabilidad, por eso se continúa tutelándola. Pero esto supone una infantilización de personas que podemos considerar adultas, lo que, evidentemente, debe provocar conflictos. Hace unos días, Boris Cyrulnik, el psicólogo estrella en Francia, advertía del peligro de estar favoreciendo la aparición de unos “bebés gigantes”, a los que protegemos como niños pero que tienen las posibilidades de adultos”. J. A. Marina (“La adolescencia como producto diseñado por el mundo adulto”, en *Ser adolescente hoy*, 2005: 103).

mucho encontrar un equilibrio entre el deseo adolescente de tomar las riendas de su vida y las reticencias de los padres de cara a negociar nuevos límites.

Recientemente, en las escuelas de padres se está poniendo de moda el concepto de *empoderamiento*, surgido de la aplicación del enfoque humanístico en el mundo de la empresa. El empoderamiento es una herramienta de gestión de recursos humanos que consiste en delegar o transmitir poder, autoridad, autonomía y responsabilidad a los trabajadores o equipos de trabajo de una empresa para que ellos puedan tomar decisiones, resolver problemas o ejecutar tareas sin necesidad de consultar u obtener la aprobación de sus superiores. Algunos estudios demuestran que, haciendo sentir a los trabajadores dueños de su propia actividad y trayectoria profesional, se obtienen mejores resultados; una perspectiva interesante desde la que contemplar las relaciones paterno-filiales y profesor-alumno durante la adolescencia. Sin duda, puede ser mucho más poderoso y eficaz demostrar a los jóvenes cuánto confiamos en ellos que limitarnos a echarles la bronca después de que hayan hecho algo indebido.

Otro de los rasgos definitorios de esta etapa, muy relacionado con lo que acabamos de exponer, es la búsqueda de identidad y el desarrollo de la personalidad. Augusto Blasi, precursor de la psicología moral y seguidor de autores como Erik Erikson y Harry Frankfurt, asegura que la adolescencia “ofrece una ventana privilegiada para observar el desarrollo de la identidad, desde su comienzo hasta las primeras manifestaciones de sus formas maduras” (2005: 26). Para este autor, la identidad consiste en “la experiencia subjetiva de un yo más profundo, nuclear, esencial, que proporciona un sentido de la unidad personal y de la individualidad, así como dirección para la propia vida”; además, “no es algo natural y ya completado, sino algo que debería ser “manejado”, es decir, a lo que se debe dar forma progresivamente y actualizar en las actividades diarias” (ibídem, 2005: 23 y 30). Ahora bien, según los estudios empíricos de Blasi, esta forma de entender la identidad como resultado de decisiones responsables y coherentes, en sintonía con los valores esenciales propios, no está al alcance de muchos adultos ni de la mayoría de los adolescentes. “Ese sentido del yo fue encontrado en casi dos tercios de los adultos con un buen nivel de educación, pero sólo en menos de una tercera parte de los adolescentes de 18 años con un nivel similar de educación”. (ibídem, 2005: 31).

Todo apunta a que las personas nos debatimos entre dos maneras de comprender nuestra identidad individual:

algunos parecen enraizar su sentido del yo alrededor de aspectos bastante concretos de su vida y de sus circunstancias —su género, su raza, los roles familiares, las filiaciones sociales e institucionales, incluyendo su iglesia y su partido político, el tipo de trabajo que hacen, y por supuesto, la nacionalidad—. Estas identidades reflejan vínculos e identificaciones, que proporcionan a la persona un sentido tangible de la existencia, de ser la misma persona individual en el mundo y en las interacciones con otros. Otras personas, en cambio, parecen centrarse en cuestiones más abstractas, particularmente en los valores que aprecian y en los ideales que eligen para ellos mismos (ibídem, 2005: 31-32).

Creo que esta distinción entre ambos tipos de identidad resulta fundamental para los contextos educativos, a pesar de que desde cierto punto de vista se trate de una simplificación teórica: alguien que se defina como *American* siempre podrá esgrimir que los Estados Unidos representan, para él, el país de las libertades y la igualdad. Sea como fuera, como profesor de secundaria, esta distinción me parece muy útil y debería hacer plantearnos qué tipo de identidad estamos impulsando desde nuestra aula. Sin lugar a dudas, yo opto por la identidad del yo esencial, por varios motivos:

-En primer lugar, por el tipo de finalidad que, de acuerdo a Blasi, va unida a cada una de ellas. Una identidad perfilada por el sexo, la nacionalidad, la clase social, la religión, etc. arrastra una gran carga de estereotipos, prejuicios y demás convenciones sociales que impiden el desarrollo en libertad y causan trastornos, a veces muy graves, a aquellos que se apartan de “la norma” (inmigrantes, homosexuales, cualquiera que no vaya con el *mainstream*...). En palabras de Blasi, esta identidad tiene un “fin cerrado”. Si permitimos que la identidad se base en factores externos, un porcentaje nada desdeñable de nuestros alumnos se encontrará en situación de gran vulnerabilidad. Puedo poner muchos y muy variados ejemplos de esta temeraria práctica, desde los políticos que quieren convertir la escuela en una fábrica de patriotas, hasta el profesor que antes ve al gitano que al niño, pasando por el manual que se regodea en clichés del tipo los adolescentes “odian estudiar” o “flipan con los tatuajes”. Sin embargo, el resultado será siempre el mismo: inmigrantes que nunca se sentirán integrados por culpa de nacionalismos excluyentes, gitanos que seguirán fracasando porque no les queda otra que la profecía autocumplida, jóvenes que detestan el ejercicio intelectual y se entregan al culto al cuerpo, en una palabra, desdicha.

En cambio, una identidad basada en valores democráticos, elevados, tiene una finalidad abierta, ya que “uno puede siempre descubrir nuevas facetas en los valores escogidos, nuevas aplicaciones a circunstancias diferentes; uno puede progresar en la conquista del propio ideal, pero la meta nunca se alcanza; siempre hay un paso más allá al que uno es llamado” (ibídem, 2005: 32).

-En segundo lugar, este último tipo de identidad me parece más adecuado porque en las aulas de hoy encontramos chicos y chicas provenientes de lugares muy distintos y entornos sociales y familiares muy variados. Ello constituye una enorme diversidad, a la que hay que sumar niveles de competencia curricular muy dispares entre sí, motivaciones e intereses de todos los colores y estilos de aprendizaje para todos los gustos. Si no partimos de algo común, algo que nos pueda acercar unos de otros, la gestión del grupo se volverá mucho más complicada y será muy difícil garantizar el éxito para todos.

-Y en tercer lugar, porque no comparto la idea de una identidad que viene dada, preestablecida, sino que tiendo a pensar que construimos nuestra identidad dinámicamente a lo largo de la vida, a partir de nuestras experiencias y las relaciones que mantenemos con otras personas. Hace no tanto, los individuos visitaban muy pocos lugares y conocían a un número reducido de personas distintas a ellos. Pero los tiempos han cambiado: vivimos en la aldea

global y cada vez más gente tiene acceso a cualquier tipo de experiencia que se proponga.

Desde que nace, el niño, al igual que el adolescente, se muestra ávido de vida. Da la sensación de que inconscientemente sabe que su evolución depende de cuánto experimente y cuánto se relacione, lo cual no deja de restarle algo de criterio selectivo: prefiere la cantidad a la calidad. El adolescente busca y busca, a veces no sabe que se está buscando a sí mismo; otras cree que se ha encontrado en la moda gótica⁷, en un ideal revolucionario, entre la hinchada de un equipo de fútbol; las menos, buscando, se pierde. Y necesita sentirse arropado, ser reconocido como uno más. Si para ganar ese estatus tiene que fumar o hacer un poco el loco, no dudará en hacerlo. En suma, algo muy similar a lo que nos pasa a los adultos, solo que nosotros, en general, somos más exigentes, o menos maleables, y a partir de una edad empezamos a primar la calidad.

Veamos cómo se definen los adolescentes a sí mismos en este cuadro que realizó Jaime Funes Artiaga a partir de la opinión de estudiantes de 4º de la ESO (2005: 45):

"Con ganas de vivir, comienza a entender el sentido de la vida y descubrir que existen más cosas."
"Una persona que está descubriendo la vida y tiene bastante interés para vivirla sin pensar en los peligros que hay y a la más mínima contradicción se rebela."
"Es una etapa en que queremos verlo todo ya y descubrirlo, porque nos damos cuenta de muchas cosas que antes no veías."
"Un/a chico/chica que está creciendo y que tiene ganas de probarlo todo, de ver cosas nuevas e ir a sitios nuevos con gente nueva (...)."
"Actualmente, creo que un adolescente es un/a chico/a que necesita en esta edad descubrir cosas nuevas y tener a su lado a los amigos. Y, a veces, necesita estar solo."
"Somos personas que estamos descubriendo la vida; por esto es normal que nos desbordemos, parece un tópico aquello de que nos sentimos incomprendidos pero es que realmente es así. Tenemos que decidir nuestra vida en una edad muy complicada."
"Un chico que está cambiando diariamente y que está un poco perdido siempre descubriendo cosas nuevas."

Cuadro 1. Los adolescentes vistos por los adolescentes.

Lamentablemente la escuela no sabe muy bien cómo encauzar estas ansias juveniles de "vivir" y "descubrir". En una época en que los chavales disponían de pocas posibilidades de descubrir por ellos mismos (nada de viajes, televisión, videojuegos, internet, etc.), los profesores lo tenían un poco más

⁷ Me gusta recordar esta divertida anécdota: una alumna mía de 14 años y estética gótica, una vez que tenía que hacer un collage con fotos suyas y una descripción de su personalidad, escribió por despiste, y un poco por ahorrarse buscar más palabras en el diccionario "soy una chica alegre". Dos amigas y compañeras suyas, también góticas, al leer semejante frase mientras estábamos compartiendo los trabajos, casi se desmayan de la impresión. Se sintieron absolutamente traicionadas. Y, claro, la *falsa gótica* vino corriendo a preguntarme cómo se decía "sinistra" en francés para que la cosa no llegara a más.

fácil para deslumbrar. Hoy en día, creo que es más inteligente enterrar nuestro afán de sentirnos la *vedette* que más enseña y buscar otros márgenes de actuación. Montse Fusté (2010: 17) expresa esta idea de la siguiente manera:

A menudo los profesores lamentamos no ser más divertidos, más atractivos, más dinámicos... ¿Pero realmente es eso lo que necesitan nuestros alumnos para que en ellos se despierte el deseo de aprender? ¿Lo que falta es incorporar la diversión o conectar a los jóvenes con los alicientes de los procesos de aprendizaje? ¿Se pueden sumar ambos factores para conseguir metodologías sostenibles? ¿Pueden ellos descubrir sus recursos y maravillarse con sus posibilidades? ¿Es posible que disfruten con el propio proceso de aprendizaje?

Estoy totalmente de acuerdo con esta autora en que la clave está en conectar a nuestros alumnos con su verdadera esencia, es decir, en ayudarlos a despojarse de las etiquetas limitadoras que les han ido colgando o que se han autoimpuesto para que descubran sus recursos y se maravillen con sus posibilidades. Es lo que Robert Rossenthal denominaba “el efecto Pigmalión”, el poder de la mirada positiva del profesor sobre su alumno. El margen de acción del profesor de secundaria no reside tanto en sus conocimientos enciclopédicos como en su mayor experiencia de lucha por alcanzar la armonía, la libertad, la felicidad, en otras palabras, en su competencia existencial.

Desde mi punto de vista, lo primero que debería hacer un profesor es crear las circunstancias para que sus alumnos vivan experiencias de iniciación a la revolución interior. Y para llevar a cabo esta tarea cuenta con un recurso poderosísimo del que no disponen en su gabinete muchos de los psicólogos más prestigiosos del mundo: las reacciones que se generan durante la socialización entre iguales. En cada clase no solo hay diversidad en cuanto al origen de los alumnos, también hay distintos grados de madurez entre ellos, algo que le resultará utilísimo al profesor que quiera trabajar desde la dimensión transformadora de la educación. Un consejo de un adulto a un adolescente o una señal de afecto nunca tendrán la misma fuerza que si procedieran de otro adolescente.

Algunos autores como Judith R. Harris llegan mucho más lejos, sosteniendo que nuestra personalidad adulta está determinada por los grupos de iguales con los que nos relacionamos en nuestra infancia y adolescencia y que “las conductas parentales no tienen efecto en las características psicológicas que sus hijos tendrán de adultos”⁸ (1995: 458). Son dos las razones principales con que esta investigadora explica este hecho: en primer lugar definir nuestra personalidad adulta prescindiendo de nuestro entorno familiar sería más beneficioso desde un punto de vista evolutivo, ya que en la vida nuestro éxito dependerá más de las interacciones que mantengamos con nuestros iguales. Y en segundo lugar, porque al existir similitudes genéticas con los padres (esta sería la única influencia que causan sobre sus hijos), desarrollar la personalidad en contextos ajenos al núcleo familiar diversificaría más a los individuos, incrementándose así su éxito evolutivo⁹.

⁸ Traducción propia.

⁹ J. R. Harris recibió por esta investigación el premio George A. Miller de la Sociedad Americana de Psicología.

Creo que a muchos profesores les resultará algo difícil aceptar esta teoría. A mí también, especialmente por los libros que he leído sobre psicología sistémica. Y mi experiencia me dice que muchas personas no llegan a ser nunca tan fuertes o independientes como para poder zafarse de las experiencias tan intensas que viven en el hogar; no llegan a emanciparse. Pero comparto totalmente con Judith Harris la importancia de la socialización grupal, un motivo más para que en las escuelas e institutos prestemos más atención a los aspectos relacionales y afectivos.

2.2. CONTEXTO EDUCATIVO

Según las leyes educativas vigentes en la Unión Europea, la ESO debe contemplarse como una prolongación de la escuela primaria, ya que, por un lado, tiene carácter obligatorio¹⁰, y por otro, carácter generalista, es decir, no capacita para el desempeño de ningún oficio.¹¹ Este hecho ha tenido profundas repercusiones, pues tradicionalmente a este nivel solo habían accedido los hijos de aquellas familias que o bien se lo podían permitir o bien estaban dispuestas a aceptar su parte de responsabilidad, y en muchos casos de sacrificio, con tal de que sus hijos tuviesen mejores oportunidades en la vida. La educación se contemplaba, pues, como una garantía de progreso humano y socioeconómico.

En la actualidad, la situación es más compleja. Para empezar, ya no se percibe tan claramente la necesidad de estudiar para hacer dinero y tener influencia, algo que queda patente en el proceso de chabacанизación que han sufrido las cadenas de televisión. Al mismo tiempo, se pone en tela de juicio que *tener títulos* ofrezca a los jóvenes las garantías necesarias para afrontar con éxito el actual panorama económico y laboral: la falta de oportunidades solo deja a los recién graduados tres opciones: quedarse en casa de sus padres, emigrar o aceptar un trabajo por debajo de su cualificación (recordemos que la tasa de paro juvenil [16-25 años] supera el 50%). Paralelamente se da más importancia a factores como la suerte o el desarrollo de los talentos personales, los cuales –al menos algunos de ellos como la vis cómica, las dotes musicales, la excelencia deportiva, las habilidades manuales- nunca han sido tomados demasiado en cuenta por la escuela tradicional. Por otro lado, los medios de comunicación de masas proporcionan a los adolescentes modelos que no están precisamente enfocados a su realización en tanto que seres capaces de experimentar placer intelectual, –seguramente el sistema educativo tampoco

¹⁰ Desde cierto punto de vista, el modo en que se concretó la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre de 1990, la cual estableció la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, no ayudó demasiado a que la sociedad comprendiera lo que verdaderamente estaba en juego. La gente se quedó con la imagen de la llegada de cándidos niños de 12 años a las *escuelas de los mayores*, como si a las pobres criaturas se les estuviera obligando a crecer más rápido de lo que conviene. Sin embargo, dicha ley perseguía el objetivo contrario, esto es, alargar el tiempo dedicado a la formación elemental. Se estaba poniendo la primera piedra para *primarizar* la escuela secundaria.

¹¹ Esta afirmación debe comprenderse en sintonía con las leyes vigentes de formación profesional, con las que las autoridades educativas están intentando la regularización de todas las ocupaciones y oficios en todos los sectores, incluso de aquellos que tradicionalmente se habían aprendido de manera informal mediante el ejercicio.

ayude a este respecto-. Además, las familias cada vez lo tienen más difícil para conciliar obligaciones profesionales y domésticas, como el cuidado de los niños, tarea que implica dedicar tiempo a desarrollar en ellos hábitos saludables –incluidos hábitos de trabajo–, y fomentar sus capacidades sociocognitivas –el lenguaje, la imaginación y la creatividad, la observación, etc. –. Por último, y retomando la idea con la que abrimos este apartado, a los institutos de secundaria no solo acceden jóvenes motivados que quieren estudiar, sino la totalidad de la población juvenil. La uniformidad de las aulas de antaño ha dado paso a microcosmos en los que están representados la motivación y la desmotivación, múltiples nacionalidades y culturas, múltiples idiomas...

...formas de hablar variadas, diversos estilos comunicativos, otras maneras de entender las relaciones sociales y, en definitiva, formas diferentes de entender la vida, de valorar los acontecimientos que en ella se producen y de entender la necesidad y la utilidad de los "saberes" y de las habilidades que la escuela propugna y da por sentados e indiscutibles. (Nussbaum y Tusón, 1996: 14).

En efecto, la escuela secundaria tiene hoy como principal característica la diversidad de su alumnado, lo cual debemos relacionar con un modelo educativo basado en el principio de inclusión. Esto significa que, a fin de garantizar la igualdad de oportunidades para todos y la cohesión social, las escuelas financiadas con fondos públicos deben acoger a todo tipo de estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico y cultural, y de sus capacidades individuales innatas o adquiridas. Como apunta Ainscow (2001, 44), la escuela inclusiva “no solo acepta la diferencia, sino que aprende de ella”.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en lo sucesivo L.O.E., hace suyas estas ideas:

-Su preámbulo estipula que “la adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión”.

-El capítulo 1 de su título preliminar, basándose en el principio de equidad, quiere una escuela “que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad”.

-Su título II dicta que:

corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales [socioeconómicas, culturales, familiares...] o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Estoy bastante convencido de que la mayoría de profesores abrazamos el principio de inclusión y todo lo que conlleva. Nadie nos tiene que explicar que la diversidad supone, ante todo, riqueza, una mina de oportunidades para fomentar el aprendizaje vivencial. No obstante, para que los buenos propósitos se concreten en acciones, se deben reunir ciertas circunstancias y lamentablemente las Administraciones, contradiciéndose a ellas mismas, no aseguran los recursos necesarios para garantizar el éxito de este modelo educativo. A pesar de nuestra buena voluntad, los profesores nos vemos, demasiado a menudo, sobrepasados por una diversidad¹² de alumnos complicadísima de manejar. Independientemente de que a algunos nos pueda faltar formación en la gestión del aula y de que los recursos con los que contamos actualmente no se utilicen con la máxima eficacia –por ejemplo, las familias de los chavales podrían jugar un papel mucho más activo, participando incluso en el desarrollo de las sesiones de clase-, el peor enemigo para sacar adelante una escuela inclusiva es la escasez de financiación. Toda escuela inclusiva debería:

-ser de tamaño reducido (no más de 16 unidades).

-poder elegir el perfil de sus docentes.

-poder limitar el número de alumnos *integrados* en cada grupo. (Por alumnos integrados me refiero a aquellos que tienen trastornos de la conducta y la personalidad, grandes desfases curriculares, poca o nula motivación, desconocimiento parcial o total del idioma y problemas de aprendizaje).

-contar con la posibilidad, cuando sea necesario, de que haya un segundo profesor en el aula, en cualquier materia, no solamente en las instrumentales (matemáticas y lengua).

-disponer de suficientes medios espaciales (salas multiuso), bibliográficos y tecnológicos.

-disponer de profesores formados que puedan dedicar parte de su jornada a coordinar e implementar un Plan integrado de mejora de la convivencia, el cual incluiría programas como el observatorio de la convivencia, alumnos ayudantes, mediación, tutorías personales, comunidades de aprendizaje, etc.

Una escuela que pretende garantizar el éxito para todos y educar en valores no puede tolerar las actuales cifras de abandono temprano ni dejar de tomar las medidas de choque necesarias para evitar, o en su caso, afrontar las distintas formas de violencia. El fracaso escolar y el deterioro de la convivencia

¹² Aparte de las necesidades educativas especiales, hay que mencionar aquellas que se derivan de los estilos de aprendizaje de cada individuo. Así pues, los profesores debemos diseñar actividades que tengan en cuenta las diferentes inteligencias (verbal, musical, lógica, espacial, corporal, interpersonal, intrapersonal), los distintos estilos de aprendizaje relativos a la percepción (visual, auditivo, táctil, cinestético), las preferencias por el trabajo grupal o individual; y por las tareas analíticas o globales, etc. (basado en Joy Reid, en Arnold, 2000: 319).

representan la más clara manifestación de las disfunciones e insuficiencias de nuestro sistema educativo.

Según el Informe EPT (Educación para todos) de la Unesco publicado en 2012, “En España, uno de cada tres alumnos abandona la escuela secundaria, lo cual es motivo de inquietud habida cuenta de la gravedad de la crisis económica y del nivel de desempleo de los jóvenes (un 51% en marzo de 2012)”, (página 26).

De acuerdo al informe *Education at Glance* (Panorama de la Educación) de la OCDE publicado en 2012, el 23,7% de los españoles de entre 15 y 29 años ni estudiaba ni trabajaba en 2010, siendo España el país de la Unión Europea con el porcentaje más alto. Si nos fijamos solo en la franja de 25 a 29 años, la cifra llega al 29% (página 382).

En cuanto a la violencia escolar, la situación no es mucho mejor. Si bien, se experimenta una leve mejoría respecto a los datos del año 2000, el Informe de 2006 sobre violencia escolar que elaboró la Oficina del Defensor del Pueblo, el más completo hasta la fecha, sigue arrojando resultados alarmantes en cuanto al porcentaje de alumnos que declara ser víctima de las distintas situaciones de maltrato entre iguales. He aquí la tabla que recoge dichos datos (2006: 157):

		Ocurre a veces	Ocurre en muchos casos	Total
Exclusión social	Me ignoran (n=2788)	9,5	1	10,5
	No me dejan participar (n=2824)	7	1,6	8,6
Agresión verbal	Me insultan (n=2716)	23,2	3,9	27,1
	Me ponen motes ofensivos (n=2760)	21,4	5,2	26,7
	Hablan mal de mí (n=2684)	27,3	4,2	31,6
Agresión física indirecta	Me esconden cosas (n=2792)	14,2	1,8	16
	Me rompen cosas (n=2897)	3	0,5	3,5
	Me roban cosas (n=2900)	5,1	1,2	6,3
Agresión física directa	Me pegan (n=2909)	3,3	0,5	3,9
Amenazas/Chantajes	Me amenazan para meter miedo (n=2870)	5,4	1	6,4
	Me obligan con amenazas (n=2973)	0,5	0,2	0,6
	Me amenazan con armas (n=2974)	0,4	0,1	0,5
Acoso sexual	Me acosan sexualmente (n=2974)	0,6	0,3	0,9

Tabla 1. Porcentaje de alumnos que declara ser víctima de las distintas situaciones de maltrato.

Uno de los indicadores más preocupantes que incorpora este estudio tiene que ver con la percepción que tienen los alumnos sobre la reacción de sus profesores ante las agresiones. Como acabamos de ver, estas pueden consistir en comportamientos tan variados como la exclusión, el uso de motes, el robo

de artículos o las amenazas. Preocupa el hecho de que el 22,7% de los estudiantes responda que “no sabe lo que hacen”; el 19,8% que “los profesores no se enteran” y el 6,6% que “aunque lo saben, no hacen nada”, (2006: 199). No es de extrañar, pues, que la mayoría de víctimas y testigos de estos hechos violentos decidan buscar ayuda entre sus iguales o familiares antes que acudir a un profesor. La implicación de todos los miembros de la comunidad educativa a fin de mejorar el clima de convivencia y, en caso de que se produzcan conflictos, utilizarlos como herramienta pedagógica de crecimiento personal tendría que ser absoluta. Sin embargo, los equipos directivos y los propios profesores nunca perderán su protagonismo al menos en lo que afecta a su faceta de administradores y coordinadores de estrategias y recursos dentro de los establecimientos educativos. En este sentido, algunas de sus funciones son:

- 1) Crear redes de cooperación entre centros a fin de compartir experiencias y recursos, por ejemplo para llevar a cabo cursos de formación, seminarios, congresos, etc.
- 2) Buscar la implicación y cooperación con las familias, facilitándoles, cuando así lo requieran, apoyo y orientación psicopedagógicos.
- 3) Extender los procesos formativos a familias y alumnado para posibilitar la adquisición por parte de estos de habilidades y técnicas de resolución de conflictos que completen la función desempeñada por los docentes.
- 4) Dotar a cada centro de un plan global de mejora de la convivencia que articule actuaciones dentro y fuera de las aulas, o mejor dicho, actuaciones desde el currículo de cada asignatura, incluida la tutoría, y actuaciones a través de estructuras paracurriculares como pueden ser los “comités de bienvenida”, “los observatorios de la convivencia”, los programas de “alumnos ayudantes y mediadores”, “las comunidades de aprendizaje” y cualesquiera otras que sean necesarias en el contexto de cada centro.

Por consiguiente, cada profesor de secundaria debería preguntarse: ¿en qué medida confían mis alumnos en mí cuando están preocupados o tienen problemas?, ¿hasta qué punto equiparo la importancia de aspectos socioafectivos y aspectos puramente académicos?, ¿de qué manera contribuyo al bienestar emocional de mis alumnos y sus familias?, al tiempo que es consciente de que las respuestas que aporte estarán inevitablemente condicionadas a la de otra pregunta, de capital importancia: ¿qué estilos de relacionarse genera el instituto donde trabajo? Sin que ello sirva de excusa para la inacción, creo que los profesores debemos ser comprensivos con las limitaciones de nuestro ámbito de influencia; de lo contrario, estamos abocados al desánimo y la frustración.

Cerraré este apartado con dos reflexiones relacionadas con esta última pregunta. En primer lugar, no hay que olvidar que el maleable comportamiento de nuestros alumnos variará en gran medida en función de cómo sean tratados por la institución académica. A este respecto, me gustaría citar unas palabras del psicólogo y educador Jaime Funes (2005: 49):

Todos los datos confirman que ser adolescente de una forma u otra, practicar unas u otras adolescencias, acomodarse mejor o peor a este ciclo vital, a esta realidad socialmente construida depende de los *contextos* que se dan a su alrededor. (...)

Son adolescentes, de una manera u otra, en función de las posibilidades que tienen de serlo, en función de su origen social, de su entorno social. Dependen para ser de una u otra manera de las dinámicas, las interacciones y las prácticas adolescentes que se producen a su alrededor en estos años de su vida. (...)

La forma que aparece como más útil y positiva para facilitar los procesos de construcción adolescente es la de crear contextos diversificados en los que convivan formas diferentes de estar y practicar la adolescencia.

La diversidad solo se puede tratar diversificando los objetivos, las actividades, los escenarios, las ayudas docentes, los procesos de evaluación, las relaciones entre jóvenes. Cuando un instituto de secundaria carece de verdadera voluntad pedagógica, ante alumnos que presentan problemas de aprendizaje, desmotivación, etc. la medida de atención a la diversidad más común se concreta en adaptaciones curriculares que no son más que la simplificación de los distintos elementos curriculares, es decir, más de lo mismo pero en dosis más pequeñas. Sin embargo, quizá lo que necesiten estos alumnos es algo que no tiene nada que ver con el temario de la asignatura. Un alumno que va al centro contento, que tiene capacidad de decidir y colaborar, que se siente valorado y estimado y puede expresar su creatividad y talento libremente gozará de mayores probabilidades de éxito. Ya lo dijo A. Einstein: "Si buscas resultados diferentes, no hagas siempre lo mismo".

Quizá algunos piensen que solo falta pedirnos a los profesores que hagamos el pino. Pero en realidad, y aquí viene mi segunda reflexión, solo se nos está pidiendo que redirijamos nuestra atención, que veamos más allá de nuestras respectivas materias o *especialidades*. En una sociedad en la que el acceso a la información está a un clic de ratón, es absurdo insistir en la acumulación de datos. Los avances tecnológicos y las realidades sociofamiliares que viven nuestros alumnos nos están pidiendo a gritos una escuela más educativa que nunca. La reestructuración global que está experimentando nuestra sociedad exige de los ciudadanos nuevas habilidades para mediar entre culturas, trabajar responsablemente en equipo, tomar la iniciativa o contemplar el aprendizaje como un proceso de por vida que tenemos que conducir autónomamente. Desde la asignatura de lenguas extranjeras, tenemos un gran margen de acción para responder a tales necesidades.

2.3. LA LENGUA Y SU ENSEÑANZA. Breve resumen de las teorías más influyentes en los últimos años

La concepción de la lengua y de su adquisición empieza a cambiar sustancialmente a finales de los años 60, gracias a las aportaciones de campos teóricos aparentemente tan distintos como la adquisición del lenguaje, la psicología cognitiva, la filosofía del lenguaje o la etnografía.

El antropólogo Dell Hymes, oponiéndose a la dicotomía generativista entre competencia y actuación, define la lengua como un instrumento sociocultural al

servicio de la comunicación e idea el concepto clave de “competencia comunicativa”, entendido de forma amplia como “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla”. Según este autor (1972: 277), un niño “toma conciencia no solo de la gramaticalidad de los enunciados, sino también de su pertinencia”, es decir “adquiere la capacidad de saber cuándo hablar y cuándo no y de qué hablar dependiendo de con quién, cuándo, dónde, cómo, etc.”¹³.

Esta teoría entronca con los postulados del constructivismo, corriente psicopedagógica que contribuyó a evidenciar las relaciones entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo lingüístico defendiendo que el conocimiento no se transmite, sino que cada sujeto lo construye a través de la interacción con otras personas en contextos específicos, y que además se utiliza para finalidades concretas, es decir, posee un valor instrumental¹⁴. En este proceso de construcción, los errores pierden su connotación negativa (los métodos estructuralistas intentaban evitarlos a toda costa) y pasan a ser entendidos como el resultado natural e inevitable de la evolución de los aprendientes.

Igualmente revolucionarias fueron las conclusiones a las que llegaron los psicolingüistas americanos de los 70, quienes optan por analizar la lengua a partir de las relaciones semánticas, poniendo así un énfasis nuevo en el significado y minimizando la importancia que el modelo chomskiano concedía a las relaciones estructurales.

Como explica J. Zanón (2007: 6), el agotamiento de los métodos estructuralistas de los 60 y el impulso renovador que suponen estas aportaciones recién mencionadas

provocan un movimiento a la búsqueda de soluciones alternativas. Estas, sin embargo, adoptarán en las décadas siguientes formas diferentes a ambos lados del Atlántico. Mientras que en los EE.UU. aparecerá una nueva constelación de métodos “revolucionarios” (“Cognitive Code”, “Total Physical Response”, “Community Language Teaching”, “Silent Way”, “Suggestopedia”, “Natural Approach”), los especialistas europeos aunarán sus esfuerzos para crear un enfoque más acorde a la realidad social de la Europa propiciada por la CEE: “El Enfoque Comunicativo”.

El enfoque comunicativo se caracteriza por establecer el desarrollo de la competencia comunicativa como meta final del proceso de E/A de una lengua. Se ha materializado en los programas nociofuncionales, nacidos en el Reino Unido a finales de los sesenta, y el modelo de las tareas, surgido en los 90 como evolución de los anteriores, también en el ámbito anglosajón.

Autores como Canale (1983) y J. Van Ek (1986), que se ocuparon de desarrollar el concepto de competencia comunicativa de Hymes, establecieron que la competencia lingüística (o gramatical) no es más que uno de sus múltiples componentes. Por lo tanto, un curso de lengua, debe atender no solo a aspectos como el léxico, la sintaxis, la pronunciación y la ortografía. A fin de garantizar un uso efectivo y significativo de la lengua por parte del aprendiente,

¹³ Traducción propia.

¹⁴ Para saber más sobre los principales teóricos del constructivismo consultar el siguiente apartado.

también deberá dar respuesta a las necesidades que este presenta de cara a adquirir:

-competencia sociolingüística, que se refiere a la adecuación de los enunciados, tanto en lo que respecta su contenido como su forma.

-competencia discursiva, que incluye el dominio de las habilidades necesarias para crear textos, tanto orales como escritos, cohesionados y coherentes, y reconocer las características de los distintos géneros textuales.

-competencia estratégica, que engloba aquellas acciones de carácter comunicativo, cognitivo, metacognitivo y socioafectivo que garantizarán un aprendizaje exitoso.

-y competencia sociocultural (Van Ek), entendida como la capacidad de utilizar una lengua en función de los marcos de conocimiento propios de su comunidad de habla. Estos marcos consisten en referentes culturales, usos convencionales de la lengua y comportamientos ritualizados no verbales).

El panorama de la enseñanza de L2 en Estados Unidos se caracteriza por la profusión de métodos muy heterogéneos en la práctica que sin embargo se enmarcan dentro de las mismas teorías lingüísticas. Por este motivo, y porque todos conceden importancia a los factores afectivos que intervienen en el proceso de aprendizaje (ansiedad, motivación, autoestima...), se ha convenido en englobarlos dentro del llamado Enfoque humanístico.

Este se fue configurando a lo largo del siglo XX, siendo a partir de los años 70 cuando cristalizó en propuestas metodológicas más concretas, como son la sugestopedia, la respuesta física total, el aprendizaje de la lengua en comunidad o el método silencioso. Sin embargo, el método de corte humanístico que gozó de mayor éxito y que requiere una mención aparte se popularizó en la década de los 80. Se trata del Enfoque Natural, que T. Terrell elaboró a partir de la teoría del Monitor de S. Krashen, y que cautivó a gran número de profesionales de la enseñanza con sus prácticas innovadoras. En palabras de Zanón (2007: 15), “el Enfoque Natural ha puesto de manifiesto la importancia de la implicación del aprendiz en el proceso de enseñanza/aprendizaje, la necesidad de enseñar la lengua a través de prácticas con significado y el papel de la motivación en el proceso de aprendizaje”.

Según el Diccionario de términos clave del Centro Virtual Cervantes, los métodos humanísticos comparten las siguientes características:

1. Poseen una base más firme en la psicología que en la lingüística.
2. Consideran importantes los aspectos afectivos del aprendizaje y del lenguaje, acentuando la importancia del mundo interior del aprendiente y colocando los pensamientos, sentimientos y emociones individuales al frente del desarrollo humano.
3. Se preocupan por tratar al aprendiente como persona, con una implicación global en el aprendizaje, en vez de centrarse solamente en el desarrollo y el empleo de las destrezas cognitivas.
4. Dan importancia a un entorno de aprendizaje que minimice la ansiedad y mejore la confianza personal.

5. Parten de la premisa de que el aprendizaje significativo sólo se lleva a cabo cuando la materia que se enseña es percibida por el aprendiente como algo que tiene relevancia personal y cuando implica su participación activa, esto es, cuando es un aprendizaje basado en la experiencia.
6. Consideran que el aprendizaje que el aprendiente inicia por sí mismo y que implica tanto sentimientos como percepción es más probable que sea duradero y generalizado.
7. Creen que la independencia, la creatividad y la confianza suelen florecer en situaciones de aprendizaje en las que la crítica externa se mantiene al mínimo y se estimula la autoevaluación.

Tanto el enfoque comunicativo como el humanístico redefinen por completo el proceso de aprendizaje de una lengua, gracias a que

-Ponen en evidencia que el objetivo principal no ha de estar encaminado exclusivamente al desarrollo de la competencia lingüística.

-Conceden más importancia al significado que a la forma.

-Subrayan los aspectos social y afectivo del aprendizaje de idiomas.

-Y alteran radicalmente los papeles que por tradición se habían otorgado al profesor y al alumno. El primero le cede al segundo el protagonismo.

Si bien son perspectivas complementarias, el enfoque comunicativo ha conocido una gran aceptación y difusión en la didáctica de lenguas extranjeras, constituyéndose en el paradigma dominante hasta nuestros días (al menos en los países occidentales), mientras que los métodos humanísticos, a pesar de su fortuna inicial, no se han beneficiado de tanto reconocimiento por parte de investigadores, profesores y autoridades educativas. No obstante, su herencia sigue viva, sobre todo en lo que respecta al Método de Respuesta Física Total de Asher (1977) y el Enfoque Natural de Terrell y Krashen (1985), como nos recuerdan Tejada et al. (2005: 23):

Humanismo e identificación entre el aprendizaje de la L1 y la L2 constituyen el núcleo de ambos métodos. Además, muchos de sus postulados siguen aplicándose en nuestros días, como las nociones de input antes que output, el periodo silencioso, la cuestión del input comprensible, la reducción del filtro afectivo y, en lo que respecta al Enfoque Natural, su selección de actividades y su foco en el significado antes que en la forma.

El humanismo está tardando más en hacerse su hueco en la enseñanza de idiomas, aunque analizando las últimas leyes educativas y teniendo en cuenta que aún no han cesado de aparecer nuevas propuestas metodológicas a su amparo (la programación neurolingüística, la pedagogía sistémica, el glotodrama, el aprendizaje en *estaciones*, etc.) encontramos motivos para creer que su protagonismo va a crecer en los próximos años, sobre todo en contextos escolares.

2.4. APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LENGUAS SEGÚN EL MCERL Y LA L.O.E.

Según Richards y Rodgers (1986: 69), el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas parte de una teoría del lenguaje como comunicación, y el objetivo de la enseñanza de lenguas es desarrollar lo que Hymes llamó "competencia comunicativa". La mayoría de manuales de didáctica de lenguas extranjeras para la ESO se han venido haciendo eco de esta idea durante las

dos últimas décadas, por lo que es fácil encontrar afirmaciones como la de que: “Hoy día existe un amplio consenso entre estudiosos y profesores sobre el objetivo al que la enseñanza y aprendizaje de idiomas se debe encaminar: la competencia comunicativa” (Nussbaum y Bernaus, 2001: 56).

El desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos se suele presentar como el objetivo central y prioritario que debe marcarse todo profesor de lenguas, ya sean estas primeras o segundas. Desde mi humilde posición de profesor de secundaria, yo también reivindico la absoluta necesidad de enterrar para siempre las tradiciones metodológicas basadas en el sistema (conocimientos de tipo declarativo) y centradas en el docente en beneficio de un enfoque orientado a la acción (conocimientos procedimentales) y centrado en el alumno. Sin embargo, leyendo obras sobre didáctica de lenguas para la ESO, el profesor que está *a pie de obra* a veces siente que estas no parten de la realidad complejísima, y a veces caótica, que se respira en las aulas de hoy en día, en definitiva, de *su* realidad. Al menos esta ha sido mi sensación desde que, consciente de mi falta de formación (el C.A.P.¹⁵ fue algo simbólico), empecé a realizar cursos de didáctica de ELE en diferentes universidades españolas.

Por otro lado, entender el desarrollo de la competencia comunicativa en el sentido de hacer que nuestros alumnos se ejerciten en el uso efectivo de las destrezas lingüísticas, que es como se suele entender, puede resultar arriesgado por su planteamiento reduccionista y su relativa imprecisión:

-Reduccionista, porque un adolescente puede llegar a dominar la expresión oral (para participar en un debate o realizar una exposición sobre un tema, por ejemplo) o la comprensión lectora (para entender el manual de instrucciones de un aparato o informarse sobre los requisitos de participación en un concurso) al tiempo que se siente profundamente angustiado o manifiesta actitudes claramente antidemocráticas en cuanto el profesor se da la vuelta.

-Impreciso, porque, en el contexto académico, el concepto de necesidad comunicativa del aprendiente todavía se confunde muy a menudo con las exigencias del currículo tradicional, que tienen que ver más con el desarrollo de habilidades intelectuales y lógicas que con transacciones comunicativas de base genuinamente social. Además, la opinión pública, creada en gran medida por la clase política y los medios de comunicación de masas, suele poner el foco en los aspectos socioeconómicos ligados al dominio de LE (el país necesita aumentar su competitividad con graduados políglotas), lo que choca con el espíritu edificante de la educación básica. No podemos permitir que las necesidades comunicativas de un adolescente queden encorsetadas en un catálogo de funciones pseudocomunicativas y tipologías textuales vacías de significado real, bajo el pretexto simplista de que les servirán en su vida adulta y mientras se les está negando la oportunidad de mejorar su autoconocimiento, expresar su creatividad, trabajar sus habilidades sociales o gozar de un mejor equilibrio emocional¹⁶.

¹⁵ Certificado de aptitud docente.

¹⁶ A pesar de lo que algunos creen, llenar de significado estos contenidos no es algo que automáticamente se consiga pidiendo que la tarea a realizar por los alumnos trate sobre fútbol

Estas reflexiones me mueven a abordar el repaso de la legislación vigente para la ESO desde estas preguntas:

1. En la enseñanza de lenguas en la ESO, ¿el lugar de honor se tiene que reservar para el desarrollo de la competencia comunicativa o se deberían priorizar otros objetivos? En otras palabras, ¿la competencia comunicativa debe ser un fin en sí o un medio para conseguir otros objetivos más básicos, como mantener una buena relación con los demás y consigo mismo?

2. ¿Este protagonismo indiscutible de la competencia comunicativa se puede interpretar como la prevalencia del “dominio de la materia” sobre los aspectos pedagógicos del ejercicio docente?, en sintonía con lo que piensa J. Teixidó (2001: 5):

En el proceso de desarrollo profesional de los docentes [de secundaria], lo más habitual es dejarlo todo en sus manos. Se les ha dicho que tenían que ser profesionales reflexivos, críticos, investigadores en el aula, etc. pero no se les ha ayudado a serlo, **no se ha favorecido su vertebración profesional a partir del análisis del propio ejercicio de la profesión**, y tampoco se ha reconocido la tarea y el esfuerzo de quienes han profundizado en este camino. **Mientras se continúe dando prioridad al dominio de la materia, de facto continúa reforzándose la idea de que no es necesario un conocimiento pedagógico específico para enseñar**, ni tampoco un “aprendizaje” de la profesión.

Este párrafo advierte de algo tan evidente como que la formación que necesita un profesor de inglés para la ESO es diferente de la que necesita un profesor de inglés para adultos, o de que una cosa es ser profesor de química y otra cosa es ser profesor de secundaria de química, algo que no siempre se ha tenido en cuenta. Muchos manuales de didáctica de lenguas que afirman estar destinados a la educación secundaria a pesar de carecer de este plus de pedagogía del que habla Teixidó, se podrían haber ahorrado tal etiqueta. Hay una gran oferta de cursos de formación para profesores de español para inmigrantes, de inglés para los negocios o de francés con fines académicos. ¿Por qué la oferta de cursos de formación para profesores de secundaria de LE es tan pobre?

Pero dejémosnos de preámbulos. Para empezar a responder a la primera pregunta, me gustaría traer a colación un fragmento del documento que ha marcado un punto de inflexión en la enseñanza reciente de lenguas en Europa, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante, MCERL), el cual viene a avalar la necesidad de diversificar los objetivos planteados en la enseñanza de un idioma:

(...) Queda claro que aunque la finalidad que a menudo se atribuye a un programa de enseñanza y aprendizaje sea desarrollar destrezas de comunicación (¿quizá porque esto sea lo más propio de un enfoque metodológico?), algunos programas en realidad se esfuerzan por conseguir un desarrollo cualitativo o cuantitativo de las actividades lingüísticas en un idioma extranjero, otros hacen hincapié en la actuación dentro de un ámbito concreto, **otros se interesan por el desarrollo de determinadas**

o tribus urbanas, por mucho que a todos les guste este “deporte” o por muy adeptos que sean de la cultura punkie.

competencias generales, mientras que otros se preocupan principalmente por mejorar las estrategias. **La afirmación de que “todo está relacionado” no significa que los objetivos no puedan diferenciarse.** (Consejo de Europa, 2001: 10).

En la medida en que pueden ser adquiridos y modificados en el uso y en el aprendizaje (por ejemplo, de una o más lenguas), **la formación de actitudes puede constituir un objetivo.** (Consejo de Europa, 2001:12).

Respecto a la segunda pregunta, el MCERL también tiene bastante que decir. Si entendemos que ese plus pedagógico del que hablábamos antes apunta al desarrollo integral de la persona, la guía editada por el Consejo de Europa establece una estrecha relación entre los objetivos propios de la materia (específicos) y aquellos de carácter pedagógico o general. Al igual que nos aseguramos que nuestros alumnos logran los primeros porque han adquirido una serie de competencias específicas de orden lingüístico, pragmático y sociolingüístico, ¿no deberíamos hacer lo propio con los segundos poniendo en marcha las acciones necesarias para que adquieran las “competencias generales”¹⁷? Conforme al MCERL, estas son cuatro:

- Los conocimientos declarativos sobre el mundo (referentes culturales tanto empíricos como académicos).
- Las destrezas y habilidades personales (lingüísticas y no lingüísticas).
- La competencia existencial (autoimagen, habilidades sociales, actitudes, conciencia intercultural, etc.) y
- La capacidad de aprender (motivación y estrategias de aprendizaje).

A simple vista nos damos cuenta de que la escuela ha invertido, desde siempre, mucho tiempo y esfuerzo en que los chavales sepan que el pico más alto de la península es el Mulhacén o que Calderón de la Barca escribió *La vida es sueño*, es decir, a los referentes de la alta cultura dominante en una determinada sociedad. Sin embargo, no ha sucedido lo mismo con otras competencias generales, como serían las habilidades no lingüísticas, la existencial y la motivación. Desgraciadamente, todavía hay bastantes profesores de secundaria que piensan que los niños tienen que venir motivados y educados de casa y cuyo interés se limita a lo que esté en relación con el dominio de su asignatura: si sus alumnos han hecho los deberes, si se han aprendido el tema, si se están atendiendo a las explicaciones).

Esta postura choca de plano con la nueva concepción del proceso de E/A que presentan las vigentes leyes educativas en España. La L.O.E. se fija como objetivo prioritario “conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades” (Preámbulo). Además, en consonancia con el MCERL, este texto legal aporta un nuevo elemento curricular: las competencias básicas, que el alumnado deberá haber alcanzado

¹⁷ El concepto de competencia general se puede entender de acuerdo con el de metacompetencia que propone Hall (2002: 33): “Una metacompetencia es una capacidad de orden superior que le permite a la persona adquirir otras habilidades”. (Traducción propia).

al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. Desarrolladas por el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre sobre enseñanzas mínimas, con ellas se pretende garantizar que todos los alumnos adquieran las herramientas necesarias para “su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (preámbulo). Esta nueva insistencia por parte del Ministerio de Educación (L.O.E.) y otros órganos consultivos como el Consejo de Europa (MCERL) en la adquisición de competencias básicas deriva de las teorías que colocan al sujeto como constructor activo de su conocimiento, entre las cuales destacan las formuladas por autores como Piaget, (que estudia la dinámica interna del individuo en la construcción de sus estructuras intelectuales), Vigotsky (que investiga el papel de la interacción social en la formación interna de los sujetos); y Ausubel (que, a fin de explicar cómo progresa el conocimiento y se hace significativo, se ocupa de cómo las personas procesan la información y las representaciones de la realidad).

Las competencias básicas que prevé la L.O.E. son las siguientes¹⁸:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Al analizar la descripción que hace de ellas dicho real decreto en su anexo I, descubrimos que de las habilidades psicomotrices no se ocupa ninguna en específico, mientras que son cinco las que inciden más directamente sobre la dimensión psicológica y afectiva del ser humano:

La competencia en comunicación lingüística se refiere a “la autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta”, debiendo contribuir al “desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo”, a “la resolución pacífica de conflictos” y a la “igualdad”.

El objetivo de la competencia social y ciudadana es poder “desenvolverse socialmente” y “entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos”. Por lo tanto, en ella están integrados “conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas”.

¹⁸ Castilla – La Mancha añade a estas ocho la “competencia emocional”, Decreto 69/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha.

La competencia cultural y artística es considerada una fuente “de enriquecimiento y disfrute”, suponiendo la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales y el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora”.

La competencia para aprender a aprender tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, los aprendientes deben adquirir “conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas)” y adoptar “las estrategias necesarias para desarrollarlas”. Por otro lado, deben desarrollar un sentimiento de competencia personal, que redunde “en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender”.

La competencia en autonomía e iniciativa personal “se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica (y en general el espíritu crítico), el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos”. En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.

Queda patente, pues, que las leyes educativas que rigen la escuela primaria y secundaria apuntan a un enfoque competencial, el cual englobaría el enfoque comunicativo si entendemos que el objetivo prioritario de este consiste en el desarrollo de la competencia comunicativa. Las nuevas leyes educativas apuntan a un desarrollo integral de los aprendientes, lo cual en la práctica debería traducirse en una preocupación no solo por la dimensión cognitiva o intelectual de los jóvenes, sino también por sus dimensiones física y afectiva. En mi opinión, entre estas cinco adquieren mayor relevancia la competencia en comunicación lingüística y la competencia cultural y artística, ya que la primera les proporcionará las herramientas para que se autorrealicen como agentes sociales y puedan cubrir sus necesidades y resolver sus conflictos a través del diálogo y la cooperación con los demás; y la segunda le permitirá descubrir el incomparable potencial transformador y curativo del arte y la expresión creativa¹⁹.

Es fácil entender la importancia e idoneidad de las competencias básicas, sin embargo, teniendo en cuenta su reciente incorporación al currículo, cabe señalar que los docentes aún no manejan una definición operativa de las mismas en relación con los otros aspectos del currículo, especialmente, los

¹⁹ “[La imaginación] lo puede todo. Nuestro inconsciente nos domina, y el lenguaje del inconsciente está hecho de metáforas, de símbolos. Como el lenguaje del arte. Por eso el arte es curativo”. Alejandro Jororowsky

objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación de cada área o materia. Sin duda, esta es una labor imprescindible de cara a su desarrollo efectivo en la práctica educativa cotidiana, la cual no está exenta de obstáculos. La falta de concreción de las leyes educativas puede terminar haciendo de ellas un mero elemento curricular nominal y contingente. Herraiz Gascueña, (en Rodríguez Laguía, 2010: 22), advierte de lo siguiente:

Si la planificación por competencias no supone un cambio en la metodología y en el enfoque evaluativo de los maestros y profesores de los distintos niveles educativos, su aportación a la práctica educativa se limitará a aparecer como un elemento más en la programación didáctica, sin ninguna trascendencia real en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los profesionales de la educación hemos visto, en estos treinta últimos años, como aspectos que creíamos que iban a suponer una auténtica renovación metodológica en el Sistema Educativo Español y que fueron recibidos con gran optimismo por muchos profesionales de los distintos niveles educativos, no supusieron el esperado cambio innovador y reformador de la educación, porque la metodología y los sistemas de evaluación no sufrieron más que modificaciones formales.

Desde mi punto de vista, la renovación metodológica a la que alude Herraiz quizá queda en nada porque la inclusión de las competencias básicas no deja de ser un parche, un añadido, a un sistema educativo que carece de flexibilidad. En los institutos de secundaria hay luchas de poder entre departamentos didácticos; ante el complejo y cambiante panorama normativo, cada profesor, que antes que docente es licenciado en tal o magister en cual, no debe dudar en defender su parcela del saber con uñas y dientes. Y sin embargo, necesitamos caminar en la dirección opuesta y reivindicar medidas mucho más ambiciosas. En palabras de Daniel Cassany (2006:73), coordinador para la ESO del Portfolio Europeo de las Lenguas, este documento con el que se intenta aplicar las ideas del MCERL, y por ende, la nueva corriente metodológica:

rompe las barreras entre asignaturas, entre la lengua materna y el idioma extranjero, entre las lenguas del currículum y las que aporta el aprendiz, entre la lengua y la cultura, entre las tradiciones metodológicas de cada comunidad... También apuesta por la autonomización, por la autoevaluación, por la evaluación formativa, por la formación del aprendiz, etc. Supone una cierta democratización del aula, al considerar los intereses del aprendiz, al ceder al aprendiz parte del poder que tradicionalmente maneja el docente.

Cambios todos ellos que nos obligan a plantearnos otras muchas cuestiones, como por ejemplo si realmente se necesitan más horas de lengua o un tratamiento de las destrezas lingüísticas interdisciplinar e integrador; si es más conveniente desdoblarse los grupos o disponer de más ayudas pedagógicas dentro del aula; si la respuesta adecuada es convertir a los profesores en agentes de la autoridad, como se hizo recientemente en la Comunidad Autónoma de Madrid, o dotar a cada centro de un buen Plan integrado de mejora de la convivencia. Y la cuestión que para mí es fundamental: ¿los alumnos tienen que adquirir la competencia comunicativa y, *de rebote*, las competencias generales, que es lo que se hace actualmente, o viceversa? Estamos de acuerdo en que el desarrollo de un tipo de competencia conlleva el desarrollo del otro tipo... Pero cuando las cosas en el aula no se deslizan con

la suavidad deseada, poniendo en riesgo la viabilidad de un enfoque comunicativo, la tendencia natural es la vuelta a planteamientos centrados en el profesor. Por lo tanto, poner el foco de atención en la competencia comunicativa en vez de en la competencia existencial nos puede predisponer a buscar el origen de los problemas en la didáctica, cuando lo tendríamos que buscar primordialmente en nuestra actuación pedagógica.

Estamos en proceso de romper con un modelo educativo obsoleto, ruptura que supondrá el paso definitivo de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, de un enfoque basado en el dominio de la materia a un enfoque humanístico. Y gracias a las características de nuestra asignatura y, por qué no decirlo, gracias a que contamos con una formación didáctica y pedagógica más sólida, los profesores de idiomas estamos en condiciones de liderar este proceso. La relación entre nuestra asignatura y la adquisición de destrezas generales, entre las que destaca la competencia existencial, queda manifiesta en el siguiente pasaje del MCERL, con el que me gustaría terminar este apartado.

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Consejo de Europa, 2001: 9).

2.5. LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN SECUNDARIA SEGÚN MI EXPERIENCIA

Al ser funcionario interino durante seis años y no tener una plaza fija, he pasado por muchos institutos públicos ocupando vacantes o realizando sustituciones. Además, también he trabajado en la concertada y en el extranjero, más concretamente en un *lycée* francés y un *gimnazium* húngaro. He tenido, pues, decenas de compañeros de trabajo, profesores de lenguas primeras, segundas y extranjeras, de español, inglés y francés, cuyos métodos de enseñanza siempre me han despertado gran curiosidad y me han enriquecido de una u otra forma.

Mi experiencia es que en la actualidad, en los institutos de secundaria conviven enfoques y métodos muy diferentes, que van desde lo más tradicional (prácticamente método gramática-traducción) al más reciente enfoque comunicativo por tareas (especialmente en el ámbito de la enseñanza de L1). En lo que respecta a las lenguas extranjeras, yo diría que sigue muy presente la herencia conductista. Cuando solamente se dispone de un periodo de 50 minutos hábiles y en un grupo numeroso se concentran estilos de aprendizaje, actitudes y niveles de competencia curricular muy distintos entre sí, no hay nada tan socorrido como hacer una breve explicación gramatical y acto seguido poner a los alumnos a contestar preguntas de comprensión lectora o hacer ejercicios estructuralistas del tipo rellenar huecos o reformular frases. Una

actitud autoritaria y los mecanismos disciplinarios de que disponga el centro (visita a jefatura de estudios, aula de castigo, privación del derecho de salir al patio...) mantienen el orden y el silencio dentro del aula.

Por suerte, para combatir el aburrimiento de este tipo de práctica, siempre se puede hacer algo de comprensión auditiva, llevar a cabo breves interacciones orales profesor-alumno a base de drills estudiados previamente, escuchar una canción o incluso hacer algún juego (centrado normalmente en la práctica léxica). El manual seleccionado para dar clase quizá haya sido diseñado con el enfoque más actual e innovador, pero siempre se podrá usar de acuerdo a esta visión mecanicista del aprendizaje. A fin de cuentas, cuando el profesor es carismático y sabe cómo ganarse a los adolescentes (un oportuno cumplido a la líder del grupo, un alarde de erudición en materia futbolística, una recompensa en forma de excursión al parque de atracciones...) esta metodología funciona muy bien, sobre todo con aquellos alumnos que ya vienen motivados de casa y están acostumbrados a cumplir normas. El resto de ellos simplemente está en un lugar equivocado.

Muchos de estos profesores comparten una visión conservadora del proceso educativo: les gusta el orden, ejercer su autoridad, emitir dictámenes... y les importa *perder el tiempo* con obligaciones que no tienen que ver con su materia de estudio. En cambio, otros muchos estarían dispuestos a adoptar un enfoque comunicativo más genuino si ello no les complicara más aún su tarea; no son tan atrevidos como para remar a contracorriente en una institución que estructuralmente sigue anclada en el siglo XIX²⁰. Aunque sea de forma inconsciente, saben que, en ausencia de una reforma profunda del sistema educativo, poco importa el enfoque que se adopte: los alumnos buenos (adaptados al sistema) seguirán obteniendo los mismos buenos resultados y los malos (los inadaptados) seguirán fracasando.

Como veremos más adelante, adoptar un enfoque genuinamente comunicativo supone, entre otras muchas cosas, abrazar la pedagogía de la negociación, es decir, compartir el poder. Cuando tu entorno laboral no te arroja, sino que espera de ti que mantengas el statu quo; cuando las relaciones que se dan dentro de la institución académica (Administración – equipo directivo – profesorado – alumnado – familias) son relaciones de poder y dominación basadas en la mutua desconfianza, has de poseer una excelente preparación, unas grandes dotes y una voluntad de hierro para mantenerte fiel a tus ideales

²⁰ Algunos elementos, en mi opinión, anticuados:

-Los alumnos se dividen por edad.

-El saber se compartimenta en rígidas asignaturas, cuyo número no ha hecho más que aumentar en las últimas décadas.

-Se alienta el déficit de atención y la incapacidad de concentración de los adolescentes con periodos lectivos muy seguidos y de una duración insuficiente para poder llevar a cabo un proyecto serio.

-A pesar de su apariencia democrática, la estructura organizativa de los centros educativos sigue siendo piramidal.

-El peso de la uniformidad y la estandarización es abrumador en comparación con la libertad de expresión y decisión que se les otorga a los aprendientes.

-Los valores se tratan como contenidos de estudio, no desde la práctica, y se siguen arrinconando los aspectos afectivos.

-Se instruye y disciplina más que se educa.

y optar por el cambio. Valga como ilustración el siguiente pasaje en el que B. Kumaravadivelu (2003: 13) sintetiza la opinión de la Pedagogía crítica²¹ al respecto:

escuelas e institutos no son simples centros dedicados a la instrucción; son, de hecho, “cosos culturales donde heterogéneas tendencias ideológicas, discursivas y sociales se enfrentan en una interminable lucha de dominación” (McLaren, 1995, p. 30). La realidad de las aulas ha sido forjada a lo largo de la historia por determinadas fuerzas sociales, a las cuales solo podemos hacer frente con una pedagogía que le otorgue el poder a los profesores y a los aprendientes. Tal pedagogía es la que toma en consideración las vivencias que estos traen consigo hasta el centro educativo.²²

En teoría, las leyes educativas apuntan a la transmisión de valores humanos como la cooperación o la equidad y buscan el desarrollo íntegro del aprendiente, pero la realidad es que la estructura básica del sistema promueve justamente los valores opuestos, como son la competitividad, la acentuación de las desigualdades o la desconfianza. De esta manera, se entorpece sobremanera el buen hacer de los docentes que están comprometidos con la renovación pedagógica, los cuales llegan a sentirse profesionalmente frustrados, y además se contribuye a la desafección de un alumnado cada vez más diverso que no encuentra en la institución educativa respuestas para sus intereses y sus necesidades.

Dicho esto, hay que tener en cuenta que no todos explican así la crisis del sistema educativo. Si bien los nuevos modelos pedagógicos no se oponen en ningún caso a la imposición de límites –previamente pactados-, ni son contrarios a las medidas disciplinarias –siempre que vayan acompañadas de otras de índole pedagógica-, hay quienes achacan los problemas que atraviesa la escuela a la permisividad y a la excesiva flexibilización del sistema. De hecho, los que piensan así proponen como solución una vuelta al pasado, esto es, reforzar la autoridad del profesor y endurecer los criterios de promoción. Siguiendo esta línea, recientemente varias comunidades autónomas (Madrid, Castilla – La Mancha, la Comunidad Valenciana, Cataluña, entre otras) aprobaron leyes para elevar a los profesores y/o a los miembros del equipo directivo al rango de autoridades públicas.

Estas dos posturas antagónicas están presentes en todos los institutos de secundaria y es frecuente presenciar acaloradas discusiones entre sus representantes. Esto es obviamente en el mejor de los casos. En el peor, ya hace tiempo que dejaron de dirigirse la palabra. Yo mismo tengo reconocer que no siempre estuve del lado de los renovadores. Durante el C.A.P., a mí nadie me dio la más mínima indicación de cómo afrontar los conflictos que surgen todos los días en el aula. De modo que al principio de mi carrera, tendía a percibir el mal comportamiento de mis alumnos como una agresión hacia mi persona. Menos mal que, a fuerza de golpes y equivocaciones, terminé aprendiendo cuatro cosas: 1) a distinguir lo que efectivamente era una agresión

²¹ Teóricos de la Pedagogía crítica son educadores como H. Giroux, P. McLaren o Roger Simon; y profesionales de la enseñanza de idiomas como E. Auerbach, Sarah Benesch o Alastair Pennycook. Todos ellos se declaran seguidores del filósofo brasileño P. Freire (*Pedagogía del oprimido*, 1972).

²² Traducción propia.

hacia mi persona de lo que no lo era; 2) a que las agresiones, que al fin y al cabo no eran tan graves, no me desestabilizaran psicológicamente; 3) a diferenciar entre mal comportamiento y comportamiento cultural, o lo que es más o menos lo mismo, intentar buscar y analizar las causas de dicha conducta disruptiva; y 4) a buscar ante todo una buena relación con mis alumnos, algo que he conseguido haciendo un mejor uso de mis habilidades sociales y, sobre todo, aceptándome, es decir, mostrándome tal y como soy. No me interesa la autoridad por decreto, sino la que se desprende de la autenticidad y la integridad de la persona.

Luego me hizo falta más tiempo, así como la ayuda providencial de compañeras mejor formadas y con más experiencia que yo –todas han sido mujeres-, para aprender algo más: un buen profesor, además de saber prevenir el conflicto, debe saber cómo explotar su inmenso potencial pedagógico.

En la actualidad, estoy totalmente convencido de que, en la ESO, la obtención de mejores resultados en la asignatura de lenguas extranjeras no llegará con la aplicación de teorías constructivistas frente a teorías conductistas ni mediante la administración de actividades comunicativas en vez de actividades estructuralistas, pues la renovación metodológica está supeditada a la reforma profunda del sistema educativo. Mientras sigamos poniendo el foco en el dominio estandarizado de una serie de asignaturas y no en el desarrollo íntegro y el éxito educativo de todos los aprendientes, a los profesores de idiomas de la pública no nos quedará margen más que para una aplicación débil y dificultosa del enfoque comunicativo. Se habla mucho del cambio de rol del profesor y del alumno, pero muy poco del cambio de rol de las instituciones educativas. El siguiente capítulo tratará más detenidamente de estas cuestiones.

3. EL ENFOQUE ADOPTADO: CONSIDERACIONES PREVIAS AL DISEÑO DE ACTIVIDADES.

En el anterior capítulo, he aludido a los problemas que encuentra el profesor de idiomas cuando se propone adoptar un enfoque comunicativo en el aula de secundaria. Es necesario, pues, recordar algunas características más de este enfoque y analizar más en detalle por qué es difícil llevarlo a la práctica en las aulas de secundaria. De ello me ocuparé en los dos primeros apartados del presente capítulo.

En la segunda parte, propondré una nueva perspectiva desde la que contemplar el enfoque comunicativo en secundaria a fin de facilitar su alineamiento con las recomendaciones del MCERL y el enfoque competencial que prescribe la L.O.E.

3.1. BREVE APUNTE SOBRE EL ENFOQUE COMUNICATIVO

El enfoque comunicativo ha dado muestras de una gran versatilidad desde su nacimiento, aglutinando los avances que han ido surgiendo en las últimas décadas en áreas de estudio tan diferentes como la gramática cognitiva, el enfoque léxico, el enfoque intercultural o las enseñanzas con fines específicos. Como vimos en 2.3., del planteamiento nocional-funcional de los años sesenta se evolucionó al modelo de las tareas, el cual se ha impuesto como paradigma teórico durante las dos últimas décadas. Recordemos que el MCERL adopta un enfoque comunicativo *orientado a la acción*.

Según el *Diccionario de términos clave* del Centro Virtual Cervantes:

el enfoque por tareas es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación.

En un primer momento, se consideró que una tarea comunicativa exclusivamente se podía entender como tal en tanto en cuanto reflejara actividades de uso de la lengua representativas del mundo real. Sin embargo, los teóricos pronto se percataron de que esa definición era demasiado limitante y buscaron alternativas como las que siguen (ibídem):

- a. una tarea es una iniciativa para el aprendizaje,
- b. que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella
- c. y que posee las siguientes propiedades:
 1. Tiene una estructura pedagógicamente adecuada.
 2. Está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos.
 3. Requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
 4. Les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

Las tareas presentan importantes ventajas respecto a métodos anteriores, siendo su mayor contribución el haber creado una dinámica de trabajo que convierte al alumno en protagonista de su aprendizaje. Las tareas cumplen con las siguientes funciones:

-Posibilitan una atención más individualizada a los aprendientes; se adaptan mejor a su nivel curricular, sus intereses, sus ritmos y estilos de aprendizaje.

-Al tiempo que permiten trabajar contenidos conceptuales y procedimentales, desarrollan actitudes positivas para el aprendizaje, como son la responsabilidad, la autonomía y la cooperación.

-Subrayan la dimensión social del proceso educativo.

-Dan lugar a un aprendizaje más significativo, pues no vienen determinadas por un currículo cerrado, sino que nacen de los intereses y necesidades del estudiante, y gozan de una contextualización más sólida.

-Son, por lo general, más motivadoras que las actividades mecánicas y repetitivas de los enfoques anteriores.

Ahora bien, como veremos más adelante, la formulación teórica de las tareas, a pesar de su gran potencial pedagógico, no encaja automáticamente en la realidad de las aulas de secundaria. Prueba de ello es que aún existen escasos manuales de LE por tareas y los pocos que hay no resultan demasiado coherentes. A menudo, los editoriales han tomado un manual preexistente de corte pseudocomunicativo y se han limitado a agregarle una tarea final a cada unidad.

Debemos comprender que muchos de los problemas que genera un enfoque conducto-estructuralista en secundaria (aburrimiento, fracaso garantizado para alumnos no motivados, relegación de un uso efectivo de la lengua...), si bien son de naturaleza distinta a los planteados por el enfoque constructo-comunicativo, comparten con este una misma causa: su inadaptabilidad. El primero está muy lejos de las necesidades y características de la mayoría de adolescentes, aunque se amolda mejor a la cultura de la escuela tradicional. El segundo, el comunicativo, si bien se adapta mejor a la manera de aprender de los niños y a sus necesidades, choca frontalmente con las dinámicas que genera un entorno academicista de instrucción.

Hay un fenómeno que afecta a las asignaturas lingüísticas en mayor medida que a otras. A pesar de que en mis años de carrera he visto pocos profesores tan preocupados por sus técnicas didácticas como los de lengua, cuando los estudiantes de un idioma obtienen malos resultados, familias, medios de comunicación, psicopedagogos, entendidos y no entendidos se apresuran a señalar como responsables de esta situación indeseada al método y, por extensión, a quienes lo aplican. Y es que un adolescente difícilmente se verá en el aprieto de tener que resolver un logaritmo en su vida cotidiana, mientras que se le notará enseguida si hace un uso incorrecto o deficiente de la lengua.

Es lo que tienen el hablar y el escribir, son actividades muy expuestas socialmente.

Pero dejémonos de bromas. Lejos está de mi intención acentuar la yerma y artificiosa separación entre ciencias y letras. En la última década, las quejas de que los jóvenes ya no saben expresarse ni escribir se han convertido en un mantra en boca de todos. No voy a entrar en valoraciones sobre la veracidad de dicha crítica. Mas, sea o no cierta, no conviene pasarla por alto puesto que sirve de argumento a los detractores del enfoque comunicativo en primaria y secundaria. Para ilustrar esta postura, cito un fragmento de un artículo de Carmen Castro, formadora de profesores de primaria en la Universidad de Córdoba, en el que se achaca la pobre actuación lingüística y comunicativa de los alumnos de FLE (francés lengua extranjera) en la ESO a la adopción durante los últimos quince años de un enfoque que ha primado el uso de la lengua sobre el conocimiento del sistema²³ (2006: 38-39):

Sometidos en España a una fe uniforme en el enfoque dado a la enseñanza de la lengua, parece haberse desdeñado otros criterios y prácticas, a pesar de que las metodologías que se basan en ellas hayan obtenido iguales o mejores resultados. No estaría fuera de lugar reconsiderar, por lo tanto, otras creencias y principios didácticos, tan válidos como los que sustentan el enfoque comunicativo, a la hora de la necesaria revisión de la enseñanza de una lengua extranjera. La enseñanza del español en Francia, a pesar de su rigidez metodológica y del excesivo hincapié en el *écrit oralisé* establece con rigor la progresión en el aprendizaje a lo largo de los cursos, cuida la selección de textos y expone sus objetivos con gran sencillez, lo que merece nuestra atención como modelo alternativo.

Es curioso que esta profesora abogue por que abracemos en España un enfoque *à la française* mientras en el país vecino profesores y opinión pública se escandalizan justamente porque *les ados ne savent plus écrire!* Y eso que en Francia subsiste un sistema educativo a dos velocidades: antes de cumplir los 15, los jóvenes galos deben elegir entre ir a un *lycée général* (si quieren hacer después una carrera universitaria) o a un *lycée professionnel* (si prefieren enfocarse a la formación profesional).

Creo que este es un síntoma de que en la enseñanza de idiomas en secundaria urge tomar perspectiva para contemplar el proceso educativo en su globalidad. Solo de esta forma podemos asegurarnos de que estamos en condiciones de ofrecer una solución coherente a los retos que se nos plantean. Tanto a los que promueven una vuelta al estudio exhaustivo del sistema como a los que hacen un estandarte de la competencia comunicativa se les olvida lo

²³ R. Ellis recoge otras críticas en esta línea (2003: 272-275). Según este autor, el enfoque comunicativo por tareas:

- No deja tiempo para razonar y trabajar de una manera sistemática (Wells, 1999).
- Las tareas orales suelen ser cognitivamente poco exigentes.
- Los estudiantes no están expuestos a «buenos modelos» y el resultado de esta interacción puede ser la *pidginización* en la lengua meta y la fosilización.
- Williams sugiere que los estudiantes no centran su atención en la forma durante la ejecución de tareas de carácter oral, al menos en los niveles intermedios.

más importante. El currículum de las asignaturas lingüísticas encierra, en mayor proporción que el de cualquier otra materia, un contenido fundamental: la esencia humana. Hablar y escribir son actividades muy visibles socialmente porque son esenciales en el establecimiento y en el mantenimiento de los vínculos que cohesionan las comunidades. Así pues, dejémonos de dogmatismos metodológicos y escuchemos más a los jóvenes.

Desencantado con este vaivén metodológico, el especialista en didáctica de EFL (inglés como lengua extranjera), M. Swan, escribió lo siguiente (1985: 8):

Los argumentos en favor de la perspectiva actual son siempre altamente especulativos y extremadamente plausibles, y avanzan con una convicción tenaz; si se vuelve la vista quince años atrás, se puede ver que los argumentos en favor del enfoque previo (ahora totalmente desacreditados) eran igual de especulativos y persuasivos, y se impulsaban con la misma insistencia en que «esta vez hemos acertado». Cada vez que esto sucede, al pobre profesorado de lenguas se le pide que tire a la basura su repertorio de materiales, actividades y métodos (porque ya no son científicos) y que los reemplace por una brillante y nueva batería de técnicas y recursos puestos al día. Los estudiantes, por regla general, aprenden tanto como antes.

Estoy de acuerdo con estas palabras, aunque yo no las interprete del mismo modo que su autor. En cierto sentido, el rápido relevo de métodos didácticos en los últimos años ha creado cierto malestar entre un profesorado al que de repente se le obliga a someterse a un continuo proceso de reciclaje didáctico. Esto es como decirles a los que tradicionalmente tenían que saberlo todo que ahora ya no saben casi nada, algo que choca no solo con la mentalidad tradicionalista de muchos docentes sino también con un organigrama académico basado en la autoridad del profesor.

Esta autoridad siempre se ha justificado en términos de adulto frente a menor y de sabio frente a ignorante. El primer día que un profesor empieza a trabajar, todo el mundo se afana en indicarle amablemente dónde queda la sala de reprografía. Pero una vez que haya entrado en su aula se espera que se las arregle él solito. Admitir problemas con el manejo de un grupo o la actuación didáctica equivaldría a reconocer un fracaso.

Por otro lado, tanta novedad metodológica ha contribuido a desviar la atención de los docentes de lo que verdaderamente había que cambiar. Debemos estar contentos de que en los últimos años se hayan producido tantos avances desde las ciencias del lenguaje y la psicología, avances que nos han permitido conocer mejor nuestra materia de estudio y los mecanismos que rigen la cognición humana. Pero se necesita tiempo para asimilarlos y hacerlos encajar en una complejísima estructura académica.

Por último, deseo hacer un breve comentario acerca de la afirmación de que “los estudiantes, por regla general, aprenden tanto como antes” independientemente del método. Me parece cierta en el sentido de que el interés y la voluntad del aprendiente por aprender son factores decisivos para alcanzar el éxito. Y además, opino como Earl Stevick (1980: 4) que en el aprendizaje de idiomas “el éxito depende menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos y más de lo que pasa en el interior de las personas y

en las relaciones sociales que se establecen en el aula”²⁴. Sin embargo, en el contexto que nos ocupa, es peligroso extrapolar la idea de que cualquier metodología ofrecerá los mismos resultados, por dos razones:

1. Generalmente, el adulto maneja su voluntad libremente mientras que en la escuela tradicional es el adulto quien maneja la voluntad del menor, imponiéndole lo que tiene que aprender y lo que no y las actividades que tiene que realizar. Muchos alumnos de primaria y secundaria se sienten obligados a aprender lenguas extranjeras, y tantos otros simplemente han perdido la curiosidad por aprender al estar sometidos a una estructura tan altamente controladora.

2. No podemos complacernos en la idea de que en la escuela los estudiantes aprenden tanto como antes, pues en el pasado solo aprendían aquellos cuya naturaleza y circunstancias sociofamiliares se lo permitían. Hoy en día la escuela inclusiva da cabida a todos y debe garantizar no solo el éxito de los “mismos que antes” sino el de todos y todas.

3.2. SOBRE LA VIABILIDAD DEL ENFOQUE COMUNICATIVO EN EL ACTUAL SISTEMA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN ESPAÑA

Como ya apunté en el apartado anterior, los métodos de enseñanza de idiomas que se basan en el conductismo, esto es, en la práctica sistematizada (controlada, repetitiva) de “buenos hábitos”, ya sean estos de naturaleza lingüística u otra (hábitos de trabajo, de sumisión), conectan fácilmente con la manera de funcionar de una escuela tradicional (roles muy definidos y jerarquizados, sistema de premios y castigos, preeminencia del producto a la hora de evaluar, etc.).

Inversamente, un método de enseñanza de idiomas basado en la comunicación da lugar a unas dinámicas de trabajo e interacción en el aula que, por un lado, chocan con esta visión tradicional de la enseñanza y que, por otro lado, exigen al alumno adolescente hacer uso de una serie de estrategias que quizá no posee.

El análisis que me propongo realizar sobre la viabilidad del enfoque comunicativo por tareas en secundaria tendrá en cuenta las variables más importantes que intervienen en el proceso de aprendizaje de una lengua. Como explica J. Mayor (1994: 29-43), en la década de los ochenta, la crítica al reduccionismo innatista de Chomsky llevó a un número importante de investigadores a explicar este proceso a través de teorías multidimensionales, cuyo objetivo era dar mejor cuenta de su dinamismo y complejidad teniendo en cuenta factores ambientalistas. Especialmente relevantes para los contextos escolares son, en mi opinión, las teorías formuladas por Krashen (1983), Stern (1983) y el grupo ZISA –McLaughlin, Pienemann et al.– (1983)²⁵, ya que, si bien son muy distintas entre sí, llevan a cabo una descripción más completa de

²⁴ Traducción propia

²⁵ El Modelo multidimensional de Pienemann no aparece en el citado trabajo de Mayor. Su inclusión se basa en la lectura de Ellis (1994: 382) y Alcón (2002: 71).

las variables que condicionan el aprendizaje de idiomas en este contexto, como la importancia de la L1, las características socioafectivas del aprendiente o las habilidades discentes, entre otras.

Stern, volviendo su atención a las ciencias de la educación, incluso contempla variables relacionadas con el sistema educativo o la cultura institucional. Por otro lado, las investigaciones realizadas en el seno del grupo ZISA implican para la enseñanza “aceptar la imposibilidad de aprender, y por lo tanto enseñar, lo que se sitúa por encima del nivel de desarrollo del aprendiz (Pienemann, 1984) y reconocer que cada aprendiz sigue caminos diferentes en el proceso de adquisición de lenguas, lo que nos debe hacer incluir variables sociales y psicológicas junto con los procesos psicolingüísticos” (Alcón, 2002: 71).

Asimismo, resulta esclarecedor tener en cuenta las dimensiones del aula descritas por Prahbu (1992: 225-241), el cual centra su interés en la realidad pedagógica (comportamiento docente-discente, secuenciación) y en la realidad social (interacción de personas con distintas personalidades, capacidades, motivaciones) del proceso educativo.

Las variables que hay que tener en cuenta a la hora de analizar el aprendizaje de una segunda lengua son prácticamente inabarcables. En este análisis, he decidido considerar solamente tres, las que precisamente menos tienen en cuenta aquellos teóricos que explican la didáctica de idiomas en secundaria del mismo modo que lo harían en otras etapas educativas con público adulto. Estas variables son las características de los aprendientes (psicocognitivas y socioafectivas), las características de los docentes (personales y profesionales) y las características del contexto escolar. Basándome en mi experiencia como profesor de lenguas en institutos públicos de secundaria en España y partiendo de la premisa de que los diferentes elementos que confluyen en el aprendizaje de una lengua (método – institución educativa – alumnos – profesores – sociedad...) mantienen una relación de interdependencia²⁶, mi objetivo es demostrar algunas incompatibilidades existentes entre el enfoque comunicativo por tareas y los tres elementos anteriormente mencionados. Como veremos, la mayoría de las características del alumnado de la ESO que voy a comentar, más que responder a cuestiones innatas, se derivan de su experiencia educativa o de su entorno sociocultural.

²⁶ Brown (1994) describe este fenómeno utilizando la metáfora del “sistema ecológico”.

3.2.1. INCOMPATIBILIDADES OBSERVADAS ENTRE EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO, DEL PROFESORADO Y DE LA CULTURA EDUCATIVA DEL ACTUAL SISTEMA PÚBLICO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN ESPAÑA

3.2.1.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS

3.2.1.1.1. Dimensión psicocognitiva

Habilidades cognitivas

La adquisición de una segunda lengua se produce simultáneamente a la adquisición de la primera, o lo que es lo mismo, cuando la primera aún no se domina del todo, algo que nos exige lógicamente una aproximación didáctica distinta a la que podemos llevar a cabo cuando trabajamos con adultos. Según las investigaciones de psicolingüistas como Annette Karmiloff-Smith (1985), por citar un ejemplo, “no es hasta los 12-13 años que niños y niñas son capaces de utilizar los marcadores discursivos con la misma *potencia* funcional que lo hacen los adultos” (citado de Zanón, 2007: 21). Por lo tanto, pedir a alumnos de primero o segundo de la ESO que escriban un texto argumentativo o participen en un debate requerirá un mayor andamiaje en el sentido de intervención docente. Para algunos profesores, esto puede ser motivo para volver al esquema de presentación – práctica controlada – producción, o similar.

Por otro lado, a los niños de esta edad les faltan aún conocimientos sobre el mundo, de forma que no resulta realista ponerles en determinadas situaciones propias de la vida adulta o de cierta posición socioeconómica, razones que, sumadas a la del párrafo anterior, dificultan el proceso de diseño y selección de tareas.

Asimismo, en ciertos momentos también podemos encontrarnos, como recuerda Arnold (2006: 2), “con la situación difícil de alumnos adolescentes o adultos que intenten expresar delante de sus compañeros ideas ya «maduras» con recursos lingüísticos «inmaduros», y en este proceso su sentido de autoestima puede verse afectado negativamente”, máxime en una etapa en la que el sujeto está construyendo su identidad.

Habilidades metacognitivas

Los alumnos no están acostumbrados a tomar la iniciativa, ya que la enseñanza tradicional no les incita a desarrollar estrategias como la autonomía. En cierto modo, el rol pasivo les conviene porque les ahorra trabajo, una estrategia de supervivencia cuando hay que llevar once asignaturas al retortero. A partir del momento en que un profesor pretende que sus alumnos lleven a cabo un aprendizaje por descubrimiento o simplemente prioriza los recorridos inductivos, es probable que reciba críticas que le tachen de no saber “explicar”. Es normal que parte de los alumnos desconfíen del profesor “diferente”.

En relación con esta cuestión y como recuerda R. Ellis (2005: 45),

los estudiantes escolares tienden a adoptar con frecuencia un enfoque analítico del aprendizaje (aunque no concuerde con su aptitud natural) ya que, por lo general, ese es el tipo de enfoque propugnado en las escuelas (Sternberg, 2001). Es posible que tengan una mayor dificultad en adoptar el tipo de enfoque empírico necesario en una enseñanza de lenguas basada en tareas. Por ello, es esencial cierta preparación si se quiere que los aprendientes realicen tareas de forma eficaz.

Por otro lado, en un contexto en el que un alto porcentaje de jóvenes ha dejado de conectar con el placer de aprender, el objetivo de muchos, incluso de los más brillantes, se reducirá a aprobar. Esto lleva a que en muchos casos las tareas no se disfruten. El alumno participa en ellas, no para realizar su aportación personal (comunicación genuina), sino para *cubrir el expediente*.

Y en el caso de que la tarea consista en un juego o dinámica divertida, existen otros peligros como el que apunta Ellis (2005: 45), citando a Foster (1998):

Los aprendientes adultos de inglés como segunda lengua (ESL) que esta investigadora analizó participaban muy poco en la negociación del significado cuando realizaban tareas porque no lograban tomarlas en serio. Consideraban las tareas como “juegos” y evitaban la negociación porque restaba “diversión”.

No puedo extrapolar los resultados de las investigaciones de esta autora a los adolescentes, pero permítaseme al menos dudar que estos se tomen los “juegos” más en serio que los adultos.

Por último, los alumnos todavía no tienen suficiente experiencia autoevaluándose, y ya no digamos utilizando portafolios. En un sistema que todavía está enfocado al producto, se les niega la auto- y la coevaluación achacando que no son lo suficientemente responsables. Es cierto que algunos todavía no tienen la madurez suficiente para observar su recorrido de manera crítica. Ahora bien, esta debería ser una poderosa razón para el cambio, no para el continuismo. Si los jóvenes pueden ser críticos con un planteamiento inductivista, deberían serlo también con el suyo propio.

A fin de constituir una experiencia transformadora, la educación debe centrarse en el alumno y priorizar los procesos, y lo que es más importante, debe promover la actividad reflexiva. Según Kohonen, (1992: 85): “El aprendizaje sigue siendo imperfecto hasta que el aprendiente es capaz de evaluar no solo lo que ha aprendido, sino además cómo lo ha hecho. Esta toma de conciencia es imprescindible para el desarrollo de un aprendizaje autodirigido”²⁷.

3.2.1.1.2. Dimensión socioafectiva

Habilidades comunicativas

Muchos alumnos no están todavía acostumbrados a dialogar *civilizadamente*. En muchas familias reina la incomunicación y la manera de charlar entre jóvenes dista bastante del tipo de interacción oral que se espera de ellos en el

²⁷ Traducción propia. En sus obras, Kohonen propone un modelo educativo para la adquisición de segundas lenguas conocido como “aprendizaje experiencial”.

aula. La *epidemia* de trastornos de déficit de atención e hiperactividad tampoco ayuda.

Para abordar con éxito tareas orales como exposiciones, debates, conversaciones en grupos pequeños o puestas en común, muchos alumnos necesitarían ejercitarse de antemano en acciones tan básicas como ajustar el volumen de su voz, respetar los turnos de habla o escuchar activamente. De lo contrario, la tarea será interrumpida constantemente por comportamientos inadecuados de ciertos alumnos y llamadas de atención del profesor, o peor aún, habrá tanto ruido en el aula como en una discoteca, lo que puede molestar a las clases contiguas. Huelga mencionar que en un enfoque tradicional, estos peligros no se presentan en la misma medida.

Dicho esto, hay que tener presente que una focalización excesiva en las necesidades comunicativas de los alumnos, algo que sucede cuando presentamos la adquisición de la competencia comunicativa como objetivo central del proceso educativo, nos puede hacer perder de vista otras necesidades básicas cuya satisfacción es imprescindible para que haya aprendizaje. En una época en la que los alumnos de secundaria pertenecían a familias más estructuradas, menos preocupadas por el *lujo* materialista y con más tiempo para dedicar a sus hijos, estas necesidades básicas venían más cubiertas de casa. En la actualidad, sin embargo, la institución educativa se ve abocada, quiera o no, a suplir carencias elementales, sin ni siquiera tener recursos suficientes para hacerlo ni estar legitimada con la confianza de las familias.

Sin entrar a valorar la jerarquía que se establece entre estas necesidades básicas, cabe reconocer la aportación realizada a este respecto por A. Maslow en su obra *Motivación y personalidad* (1954, 1987 y 1991 para la versión en español): antes de reconocerse como ser creativo, exento de prejuicios y dispuesto a resolver conflictos, el aprendiente estará inmerso en una búsqueda de seguridad física y socioafectiva, en concreto, en la búsqueda de una familia que lo quiera y le proporcione lo necesario y amigos que lo hagan sentirse respetado y valorado.

Habilidades intrapersonales

La mayor diferencia entre la enseñanza a adultos y a niños es sin duda que los primeros suelen aprender idiomas porque o bien lo han decidido libremente o bien se ven en la necesidad de hacerlo, mientras que los segundos lo hacen en muchos casos por obligación. Obviamente, niños cuyas familias tengan amigos internacionales y viajen al extranjero de vez en cuando estarán más motivados y tendrán más aspiraciones que otros para los que no se den tales circunstancias. En la escuela pública, estos últimos siguen siendo mayoría. Incluso a los inmigrantes venidos de países no hispanohablantes, más o menos conscientes de la utilidad de aprender el idioma u idiomas locales, les cuesta trasvasar esta motivación instrumental al inglés.

Por si esto fuera poco, a menudo, la cultura de estos niños inframotivados está muy alejada de la cultura escolar. Quizá sus padres nunca leen o muestran

curiosidad por temas Culturales, y pueden no estar en condiciones de proporcionarles ayuda para la realización de deberes o la preparación de exámenes. El entorno sociocultural de estos niños no siempre concede suficiente importancia a los estudios.

No es difícil llegar a la conclusión de que estas variables debilitan el rendimiento del joven en sus estudios, aunque obviamente no son las únicas que explican los malos resultados escolares. También hay que observar sus capacidades intelectuales y afectivas. Sea como sea, cuando el fracaso es generalizado, inevitablemente entran en juego los factores de autoimagen y autoestima. Ante una escuela que encasilla a los niños –tú, “exitoso”; tú, “fracasado”–, no se puede esperar más que una actitud “antiescuela” por parte de los que salen peor parados en esta clasificación. Para salvaguardar su autoestima, no les queda otra que dejar de proyectarse a sí mismos como estudiantes escolares, a pesar de que hasta los 16 años están obligados a serlo por ley. El conflicto está servido.

A menor escala, la autoestima puede entorpecer el desarrollo de ciertas tareas colaborativas ya que, como señala R. Ellis (2003: 272), “a algunos estudiantes les humilla más cometer errores delante de sus compañeros que delante de un profesor” y, por otro lado, algunos niños son demasiado tímidos o introvertidos para trabajar en equipo. McCroskey (1977, 1984) señaló que ciertas personas sufren de “aprensión comunicativa”, un tipo de timidez caracterizado por experimentar miedo o ansiedad al hablar con gente o ante la posibilidad de tener que hacerlo. Además, el grado de “disposición para comunicarse” [McCroskey & Richmond (1987)], en referencia a un rasgo general de la personalidad que nos impulsa a hablar, varía de un aprendiente a otro. “A pesar de que hablar es imprescindible para la comunicación interpersonal, se dan diferencias respecto a la cantidad de habla que cada aprendiente está dispuesto a asumir” (citado de Barraclough et al., 1988: 188).

La última de las variables intrapersonales de este repaso es el autocontrol para dominar las emociones (negativas) y la voluntad. A diferencia de las variables anteriores, esta no solo afecta a niños con malos resultados. Todavía no he terminado de comprender cómo es posible que niños diagnosticados con TDAH puedan desarrollar al mismo tiempo adicciones a las pantallas de la tele, la consola o el ordenador, frente a las cuales pueden pasar horas y horas. En este caso, ¿no lo deberíamos denominar trastorno de la atención selectiva?

En el aula, cada vez cuesta más mantener un ambiente de trabajo. Muchos profesores se confiesan incapaces de garantizar una convivencia armónica, requisito imprescindible para llevar a cabo un enfoque comunicativo en las clases de lengua y asegurar la progresión en el aprendizaje. Además, si el profesor intenta hacer cumplir algunas normas básicas como respetar el trabajo de los demás, no ensuciar el aula, etc. a veces se encuentra con la resistencia de unos niños a los que sus padres nunca les han impuesto límites ni les han enseñado a verbalizar lo que les pasa.

Habilidades interpersonales

Consideremos las siguientes situaciones que se producen a menudo a la hora de llevar a cabo tareas cooperativas:

-No todos los estudiantes están dispuestos a trabajar cooperativamente. Algunos reclaman actividades y metodologías tradicionales alegando que han tenido malas experiencias, que no quieren compartir su nota o simplemente que prefieren trabajar a su aire.

-Dos miembros de la clase no se hablan a raíz de una pelea que tuvieron a principio de curso. Se niegan a trabajar juntos.

-Un/a niño/a sufre a la hora de hacer juegos, interacciones orales o trabajos en grupo porque nadie se quiere poner con él/ella.

-Un grupo de alumnos muestra una actitud hostil hacia la lengua extranjera. Tal vez la causa de este comportamiento sea inseguridad, pero lo cierto es que cuando el profesor intenta hablar en LE, antes de que abra la boca, ya se están quejando de que no entienden nada.

-Un/a alumno/a tiene la costumbre de molestar a sus compañeros con comentarios malintencionados. Además interrumpe frecuentemente la clase y no deja trabajar.

Todos estos comportamientos y actitudes tan cotidianos obedecen a distintas causas: inadaptabilidad / marginalidad social, conflictos familiares, prejuicios adquiridos en el entorno sociocultural... Sin embargo, a pesar de su heterogeneidad, todas ellas presentan dos rasgos en común: no son visibles y, por lo general, están relacionadas con dificultades para gestionar las emociones. Por tanto, como recuerdan F. Muñiz y J.L. Esteban (en Torrego, 2008: 340),

si nos limitamos a actuar sobre la conducta observada sin atender a la causa, fácilmente ese comportamiento volverá a producirse. (...) Es necesario dotar a nuestros chicos y chicas de estrategias que les permitan reconocer qué emociones dificultan su sociabilidad y su capacidad de relación y de adecuación al entorno, así como de técnicas para controlarlas y gestionarlas adecuadamente.

A modo de resumen, podemos decir que las características y actitudes de alumnos aquí expuestas entorpecerán sobremanera el proceso de aprendizaje de lenguas, acarreando consecuencias como una participación desigual en las tareas, un ambiente de clase ruidoso y caótico, demasiado uso de la lengua materna y una progresión de contenidos lenta, entre otras.

3.2.1.2. CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO

3.2.1.2.1. Formación

Ya vimos en 2.4., que la L.O.E. nos encomienda a los profesores de lenguas extranjeras preparar a los alumnos de secundaria para la comunicación

efectiva al tiempo que los ayudamos a desarrollar las distintas competencias básicas. Además, debemos llevar a cabo numerosas tareas administrativas, saber gestionar el aula y solucionar un creciente número de conflictos de muy diversa tipología.

Este alto nivel de exigencia, muy similar al que imponía el *Diseño Curricular Base* de 1988, contrasta con la pobre formación especializada que recibimos la mayoría de los que empezamos a trabajar antes del curso 2010-2011, cuando entró en vigor el máster universitario de profesorado de secundaria²⁸. A pesar de que una de las salidas profesionales de las carreras de filología y traducción es la enseñanza, en estas licenciaturas generalmente solo había una asignatura de didáctica de la lengua durante el último año. Y después se hacía el CAP, un curso de 20 créditos que duraba apenas 3 meses y tenía un enfoque eminentemente teórico. Con esta exigua experiencia formativa a nuestras espaldas y tras superar una prueba de conocimientos declarativos, ya podíamos empezar a dar clase como funcionarios interinos. Y lo peor es que en los institutos de secundaria, donde todo el mundo estaba al tanto de la falta de formación y experiencia de los profesores noveles, ni siquiera había programas de mentorazgo.

Pero mi objetivo no es buscar culpables. Lejos de mi intención. Si los profesores empezábamos a trabajar desconociendo las teorías de adquisición de segundas lenguas (y las metodologías que de ellas se desprenden), los principios básicos de la psicología educativa o algunas técnicas de gestión útiles para el aula de secundaria, no es responsabilidad nuestra, ni motivo de vergüenza para nadie. Simplemente hemos sido víctimas de un sistema educativo que daba por hecho que el que sabía francés, sabía enseñarlo.

Y en los mejores casos saber francés también significaba saber comunicar en esa lengua, sobre todo gracias a las becas Erasmus y a los cada vez más frecuentes viajes al extranjero. Pero en casos menos afortunados saber francés significaba poder escribir un examen sobre lingüística o literatura y, al mismo tiempo, ser incapaz de contar una anécdota en ese idioma. Este hecho me lleva a plantear la cuestión de la competencia en LE del profesorado de secundaria. Adoptar un enfoque comunicativo orientado a la acción supone dejar de controlar el recorrido exacto que efectuará el aprendiente, contrariamente a lo que sucede en las actividades cerradas de la metodología estructuralista. Por consiguiente, los profesores deben estar preparados para lo imprevisible; la tarea puede discurrir por derroteros distintos a los previstos, requiriendo de ellos elementos léxicos o culturales que quizá desconocen. Alguien con un nivel no muy alto o que lleve años en la profesión y haya gozado de pocas oportunidades para mantener viva la lengua, quizá no esté en las mejores condiciones para aceptar este reto. No en vano sabemos que, en la escuela tradicional, al profesor no le conviene que su dominio de la materia sea puesto en entredicho, pues de él emana parte de su autoridad.

²⁸ Ante la falta de perspectiva temporal, prefiero no pronunciarme respecto a las mejoras que haya podido introducir este máster en la formación inicial del profesorado.

3.2.1.2.2. Dimensión socioafectiva

Habilidades intrapersonales

El profesorado de secundaria es un colectivo que sufre estrés y síndrome de *burn-out*. Esta es la conclusión a la que llegó un estudio realizado por FETE-UGT en marzo de 2011 a partir de los cuestionarios rellenados por 1125 profesores y las entrevistas a una treintena de directores de centros docentes. Las causas para este deterioro de la salud mental de los docentes, según dicho estudio, son:

- La falta de apoyo de los padres ante los problemas disciplinarios.
- La frustración de enseñar a personas que no valoran la educación.
- Impartir clase a un número elevado de alumnos.
- Las peleas entre alumnos y las agresiones verbales hacia su persona por parte de alumnos. (Casi la mitad de los participantes en el estudio (un 48,5%) declara haber sido víctima de agresiones verbales por parte de los estudiantes).
- Las dificultades para mantener la disciplina en clase.
- Las agresiones físicas por parte del alumnado.
- La obligación de realizar actividades con las que el docente está en desacuerdo.

Recordando mi experiencia en secundaria, no puedo más que asentir ante estos datos. Al igual que sucede con los estudiantes, cada vez hay más profesores que, frente a estas condiciones laborales tan deshumanizadas, deciden desconectar para ponerse a salvo. Los manuales de didáctica de lenguas para secundaria, sin embargo, hacen escasa mención de esta cruda realidad. Pareciera como si la falta de formación a la que hemos aludido en el anterior punto explicara todos los males. Pero la complejidad del problema es tal que hay que tener en cuenta otros factores. En mi opinión, la motivación y el estado anímico de los docentes es un tema que recibirá en el futuro más atención por parte de los investigadores, pues es un elemento clave en el cambio que la escuela necesita. Ante los desafíos que se les presentan, los profesores, sin duda alguna, merecen más respaldo y comprensión por parte de todos. Para paliar esta situación, algunos sindicatos crearon recientemente la figura del “defensor del docente”. Se agradece la ayuda; no quiero parecer desagradecido. Sin embargo, hay que mencionar que todos los problemas no se solucionan con teleasistencia jurídica. Sería conveniente crear espacios en los propios centros en los que los profesores con problemas pudiesen aliviar tensiones, buscar soluciones, adquirir nuevas técnicas, sentir consuelo y apoyo humano.

Habilidades comunicativas e interpersonales

Ya mencionamos que en el modelo de enseñanza tradicional, los profesores no necesitan demasiadas habilidades relacionales, dado que no se llega a establecer un vínculo personal con los alumnos. En este sentido, C. Rogers, en Williams y Burden (1999: 45), critica los sistemas educativos académicos porque “tratan a las personas como si fueran objetos y actúan con ellas como si

se tratara de elementos intercambiables, lo que provoca la alienación y un bajo sentimiento de autoestima”.

En cambio, si pretendemos aplicar un enfoque comunicativo, el profesor debe mostrarse ante todo como persona y hacer uso, más que nunca, de sus dotes de mediador, dinamizador de grupos, facilitador de procesos y orientador. Debe conocer a sus alumnos y construir una relación humana con ellos. Su principal herramienta para asegurarse una buena actuación será la palabra, junto con una larga lista de cualidades como la empatía, la autenticidad, la serenidad, el sentido del humor, la amabilidad... Cada cual debe dar con la receta de su cóctel.

Los profesores tímidos y poco dados al diálogo encontrarán serias dificultades para trabajar con esta metodología.

3.2.1.3. CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO ESCOLAR

Derivadas de las condiciones laborales actuales

-Los grupos son demasiado numerosos y el nivel de los alumnos demasiado bajo como para llevar a cabo tareas orales. Las actividades en grupo reducido en las que los alumnos tienen que interactuar en LE a menudo se abandonan en el momento en que el profesor deja de observar. Además, en un mismo grupo confluyen muy diferentes estilos de aprendizaje, por lo que es muy difícil contentar a todos. M. E. Ehrman (1996) llega a la conclusión de que la principal causa de las dificultades en el aprendizaje es la incompatibilidad entre estilos de enseñanza y aprendizaje, de modo que para ser un alumno exitoso es muy importante saber adaptarse al contexto educativo y al estilo del profesor. No obstante, ya hemos visto que no todos los alumnos reúnen las habilidades ni parten con la misma ventaja para conseguirlo.

-El tiempo de exposición a la L2 es muy reducido, sobre todo en la segunda lengua extranjera (solo 2 horas por semana), lo cual dificulta, por un lado, esa adquisición semiinconsciente implícita en el enfoque comunicativo y, por otro lado, la progresión de contenidos, que se ralentiza.

-No parece legítimo defender el eclecticismo metodológico en situaciones en las que son las condiciones laborales y otras variables ajenas a las preferencias y necesidades de los alumnos las que impiden llevar a la práctica un determinado enfoque.

-Pocos docentes comprometidos escapan a la sensación de falta de tiempo, acentuada por el creciente número de tareas administrativas (programaciones, registros, informes, reuniones...). Realmente, a veces no es posible dedicarse a los aspectos pedagógicos (conocer a los alumnos, preparar clases, revisar tareas, diseñar actividades, resolver conflictos...) tanto como a uno le gustaría. Teniendo en cuenta que un profesor de segunda lengua extranjera solo ve a sus alumnos dos horas por semana, es imposible que pueda conocerlos bien. No hay tiempo para establecer una relación personal genuina.

Derivadas de la tradición educativa

-Las leyes educativas, inspirándose en las teorías psicopedagógicas vigentes, imponen una serie de exigencias a los profesores sin preocuparse realmente de si se reúnen las condiciones para que estos cumplan con ellas. La publicación de nuevas leyes cada vez genera menos debate en los centros de enseñanza.

Quizá porque hemos dejado de confiar en las autoridades públicas, lo normal es acatar la ley de cara a la inspección para hacer en la práctica lo que buenamente se pueda. Esta situación trae a mi mente una advertencia de Stevick (1980:32) sobre los peligros de copiar la estructura superficial de un determinado método sin que haya un entendimiento claro de lo que se está haciendo y por qué se está haciendo.

-La estructura de la escuela debe aún democratizarse. Solo así se posibilitará una pedagogía de la negociación en el aula, requisito clave de cara a la aplicación de un enfoque centrado en el alumno. Por otro lado, hay que tener en cuenta que el enfoque por tareas les resta a los centros poder de control sobre el currículum. En muchos institutos concertados, se impone el uso de un libro de texto en particular. Los alumnos tienen que comprarlo y los profesores, por tanto, deben justificar el gasto a ojos de las familias. El jefe del departamento didáctico también puede imponer a los profesores que se incorporen a este la utilización de un manual o el seguimiento del programa a un cierto ritmo. En estos casos, pueden surgir problemas para armonizar estos requisitos y la dinámica generada por las tareas.

-Los manuales enfocados a la acción aún no están muy extendidos en la enseñanza secundaria. Las editoriales primero adaptaron a este enfoque los manuales para adultos. Los destinados a niños y adolescentes empezaron a aparecer en las estanterías de las librerías hace apenas tres años, encabezados por *Gente joven*, de la editorial Difusión.

-Con seis periodos lectivos de 50 minutos, no hay suficiente tiempo para realizar en condiciones adecuadas tareas de cierta envergadura, como pueden ser un *flash mob* o una obrita de teatro. Además, con esta discontinuidad se acrecientan los problemas de concentración y atención de los chavales.

-No hay suficiente cooperación entre profesores, algo que sería deseable para llevar a cabo proyectos de área y ciclo. En muchos institutos cada profesor trabaja de forma totalmente independiente respecto a sus compañeros. Es raro compartir materiales, incluso intercambiar estrategias. Se imponen los recelos y la competitividad.

-En la mayoría de institutos, los pupitres, agrupados de dos en dos, se disponen en filas sucesivas, de forma que los alumnos no pueden verse las caras. Esta manera de distribuir el espacio va en contra de los más básicos principios de la enseñanza comunicativa.

-En nuestro sistema educativo, todavía se sobrevalora el pensamiento puramente lógico y la obtención de buenas notas, lo cual, según Erik Erikson (en Williams y Burden, 1999:39) sofoca el desarrollo del pensamiento creativo, llevando a los niños a abandonar actitudes de búsqueda e investigación.

-La competencia comunicativa no solo se adquiere mediante las actividades de la clase de lengua; incluso la competencia en LE se puede adquirir en matemáticas o educación física, si se trata de un centro bilingüe. Realizar un comentario sobre un texto histórico, una presentación oral en la clase biología o elaborar un cartel para convocar una salida en patines son tareas comunicativas que, para buena parte del alumnado, tienen más razón de ser que algunas que les mandamos hacer en clase de inglés o francés. Como consecuencia de este hecho, hay profesores de lengua que piensan que el sistema lingüístico, esto es, los contenidos que son exclusivos de su asignatura (gramática, léxico, historia de la lengua, literatura...) deben ocupar el lugar central de sus clases.

-El recorrido que tradicionalmente se efectuaba en la enseñanza de idiomas arrancaba en la dimensión cognitiva, con la realización de una serie de actividades centradas en la manipulación del sistema y la memorización de *drills*. De ahí se pasaba a la dimensión social, entendida demasiado frecuentemente en términos de competitividad (quién se sabe la lección y quién no, quién se la sabe mejor...) y por último se accedía a la dimensión afectiva: una buena calificación para quienes han conseguido amoldarse a los requisitos, los ganadores, cuya autoestima se verá reforzada, y una mala calificación para los inadaptados, los perdedores, que verán su autoestima deteriorada a menos que para protegerse hayan decidido que no les gusta estudiar y que las notas no les preocupan lo más mínimo.

Este itinerario sigue siendo muy transitado, aun cuando, por las características que hoy en día ha tomado la escuela secundaria, el punto de partida debería ser lo afectivo y lo vivencial, para intentar reconectar a los jóvenes con el aprendizaje. Desde los sentimientos, deberíamos contemplar lo social en términos de cooperación y valoración de las diferencias. Y finalmente, lo cognitivo, entendido como aquello que se ha aprendido, sería una consecuencia de los esfuerzos invertidos durante la experiencia y del disfrute que esta nos ha procurado.

3.2.1.4. CONCLUSIÓN

A lo largo de este capítulo, hemos pasado revista a algunas de las inadaptabilidades a las que da lugar un enfoque comunicativo orientado a la acción en secundaria. Estas inadaptabilidades surgen en parte por no haber tomado en consideración las especificidades de esta etapa educativa, como el carácter obligatorio de la enseñanza, el nivel evolutivo y la motivación de los aprendientes y la cultura académica imperante, entre otras. Una lista igual de extensa podríamos escribir con las inadaptabilidades a las que da lugar un enfoque estructuralista.

Se ha estado mirando la enseñanza de idiomas en secundaria con los mismos ojos con que miramos la enseñanza a adultos, error que ha contribuido a la separación entre las disciplinas psicopedagógicas y las lingüísticas. Es justo reconocer que con el enfoque comunicativo por tareas se ha dado un paso importante hacia la reconciliación entre estas disciplinas, pero como hemos visto, aún queda mucho por andar. El enfoque comunicativo no es capaz de solucionar por sí solo los conflictos afectivos y relacionales que se están produciendo en las aulas. Este requiere de ciertas técnicas y complementos imprescindibles para posibilitar su aplicación fuerte.

Si ponemos el foco directamente en lo comunicativo, una gran parte de nuestros alumnos se encontrarán en una situación que no les permitirá seguir el desarrollo normal de la clase, ya sea por su introversión, su desinterés por la asignatura, su aferramiento al método tradicional o su falta de autocontrol. En Arnold (2000: 214-215), Rinvolucrí nos advierte de la contradicción de pedir a los alumnos que hablen en parejas sobre asuntos personales después de haber dedicado la mitad de la clase a ejercicios despojados de contenido humano o cuando estos intuyen que al profesor no le interesa realmente lo que cuentan sino más bien los errores que cometen. “A los alumnos les puede resultar difícil cambiar desde una conducta lingüística vacía a un intercambio enérgico y motivado de información real y personal”, tanto como pasar de un intercambio festivo de información personal que ha degenerado en ambiente de cafetería, y Dios sabe cuán ruidosas son las cafeterías en España, a otra vez ejercicios inhumanos para que al profesor no le dé un ataque de nervios.

Mi experiencia me dice que, a menudo, los profesores que se ven más incapaces de evitar los comportamientos disruptivos y el caos en el aula son los que más esfuerzos invierten en desarrollar un enfoque comunicativo genuino y una relación de no dominación sobre sus alumnos. En cambio, los que se muestran altamente autoritarios e introducen mayor número de actividades de corte conducto-estructuralista no tienen tantos problemas de este tipo. La cultura que genera cada centro educativo es un factor determinante para la labor pedagógica y didáctica que desempeña el profesor.

Durante la elaboración de esta memoria he descubierto algunos tímidos intentos de adaptar las diferentes metodologías de enseñanza de lenguas a la educación primaria y secundaria. Con estupor me pregunto qué ha sucedido para que no contaran con más difusión y se beneficiaran de un mayor desarrollo. Cierro, pues, este capítulo con dos elocuentes citas que ejemplifican esta voluntad conciliadora:

La meta última de un Modelo Pedagógico consiste en hacer del aprendizaje de la Lengua Inglesa un elemento que contribuya a la educación de la persona. El inglés es, en nuestros días, un vehículo de comunicación internacional y, como tal, tiene un sentido instrumental; pero, además, y por la propia naturaleza de la lengua, tiene también una función de representación nueva de la realidad, y por ello aporta unos valores educativos que hay que promover. Más aún, el inglés debe colaborar, dentro del currículum, a superar un etnocentrismo cultural excesivamente dirigido a la eficacia inmediata con una primacía casi exclusiva de objetivos de comunicación, tal como ocurre ahora, porque el alumno tiende a instalarse en un nivel artificial de satisfacción de necesidades elementales, y porque esto contribuye muy poco a la educación de la persona. (Estébanez, 1992: 178)

Si estamos por un modelo de enseñanza dirigido, de autoridad, donde el profesor es el protagonista, y la lección magistral la culminación, podemos estar contentos con la situación actual; pero si intentamos conseguir una enseñanza participativa, dinámica, en la que el alumno sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, rechazando los moldes pasivos, tendremos que buscar un modelo pedagógico diferente. Será de gran ayuda en esta tarea la aportación de la animación sociocultural, de la dinámica de grupos y de todas las aportaciones pedagógicas en una línea participativa, factores que, de una vez por todas, deben recibir de los enseñantes la atención que merecen. Este planteamiento supone mucho más que una simple técnica metodológica, se trata de una cuestión de fondo: no se puede edificar un modelo nuevo de enseñanza sobre cimientos que se desmoronan. (Erena y Cobos, 1988: 95-96).

3.3. UN ENFOQUE GLOBALIZADOR DE BASE HUMANÍSTICA PARA LA SECUNDARIA.

3.3.1. Definición y finalidad del enfoque

El fin último de un enfoque pensado para la educación primaria y secundaria consiste en hacer del aprendizaje de idiomas un elemento que contribuya a la educación de la persona. En este sentido se puede decir que el enfoque que aquí presento tiene una base humanística. Los enfoques humanísticos consideran que el objetivo prioritario de la educación es contribuir a que los alumnos se desarrollen como individuos y a que alcancen la autorrealización como personas, por lo cual «acentúan la importancia del mundo interior del alumno y colocan los pensamientos, los sentimientos y las emociones individuales al frente del desarrollo humano» (Williams y Burden, 1999: 39).

La escuela secundaria actual atraviesa un momento de crisis en el que las técnicas humanísticas pueden aumentar la eficacia tanto de la enseñanza de idiomas como del resto de materias. Como veremos más adelante, estas técnicas pueden incidir positivamente en la motivación y la voluntad de los aprendientes, reconectándolos con el proceso educativo, al tiempo que vuelven a dar sentido a la labor del profesor. En una sociedad en la que el acceso a la información ya no es un problema, los profesores no deberían limitarse a ser transmisores de datos; tienen funciones más importantes que desempeñar. En otras palabras, un enfoque globalizador de base humanística es el que hace posible la aplicación fuerte de un enfoque comunicativo orientado a la acción, en el que el alumno pasa a ser el protagonista de su aprendizaje.

Lejos quedan los tiempos en que estudiar servía para construirse un futuro de prosperidad, para ser alguien en la vida, postura bastante clasista, dicho sea de paso. Las cosas no son así y los jóvenes lo saben. En primaria y secundaria, estudiar debería servir para ser ante todo felices y reconocernos como seres capaces de amar y ser amados, entendiendo el conocimiento como una síntesis amorosa al más puro estilo orteguiano²⁹. Los posteriores entornos

²⁹ Como recuerda J. M. Díaz (2005), los principios de la filosofía de Ortega y Gasset son “filosofía como «ciencia general del amor», es decir, como esfuerzo hermenéutico, de comprensión de aquello que *nos* rodea; el rechazo a los excesos del pensamiento moderno, con su preferencia por lo general y abstracto y su desatención a la historicidad y concreción de la vida y realidad humanas; la realidad como perspectiva, donde se trata de aunar razón y vida, unidad y pluralidad, Modernidad e historia”.

educativos deberían plantearse como espacios para explorar más exhaustivamente los propios talentos e intereses, teniendo siempre en vista la realización personal y el servicio a la comunidad.

Frente a una felicidad planteada como recompensa del mañana y relacionada con el tener, planteamiento que no puede ser más que una fuente de frustración, los profesores de secundaria actuales debemos aspirar a la felicidad del ser, ahora. Debemos ser valientes para incluir este objetivo de una vez por todas en el currículo de la educación básica y dejar de enseñar valores humanos como si fueran contenidos teóricos. Enseñamos ecologismo en institutos donde ni se reduce, ni se recicla ni se reutiliza, donde ni siquiera hay plantas y árboles; solidaridad, en entornos competitivos; nutrición mientras se sigue vendiendo bollería industrial en la cantina; igualdad aunque después no tenemos tiempo de dar una respuesta adecuada a comportamientos racistas o vejatorios por parte de unos alumnos a otros.

Inmersos como estamos en una sociedad altamente materialista, cuando dejamos de pensar en la felicidad en términos de tener una pareja, un buen sueldo o una casa, esta se nos antoja un concepto abstracto, difícil de definir. Quizá por eso en los institutos de secundaria se estén desperdiciando tantas oportunidades que tienen los jóvenes para ser más felices: sentir que están progresando, darle un nuevo motivo a su familia para que esté orgullosa de ellos, ayudar a los demás, explorar su creatividad, colaborar en una buena causa, liberarse de un peso...

Obviamente la escuela básica no puede asegurarle a nadie que trabajará de médico, conducirá un mercedes y su vida será maravillosa. Pero sí puede enseñarle que, pase lo que pase, siempre le irá mejor si se conoce a sí mismo, si aprende a gestionar sus emociones, si mantiene buenas relaciones con los demás, si vive de manera responsable y si sabe disfrutar de lo que no se compra con dinero.

El enfoque que deseo proponer en esta memoria parte de las siguientes premisas:

-En la actualidad, hay un desajuste entre la tradición educativa, el enfoque comunicativo y las necesidades reales de los alumnos de secundaria.

-Las cifras de fracaso escolar en nuestro país, además de preocupantes, son la prueba de que un alto número de estudiantes no consigue conectar con las dinámicas de aprendizaje que se le proponen.

-Los aprendientes, antes que aprendientes, son personas. La enseñanza debe tomar en cuenta todas las dimensiones del ser humano: cognitiva, física y emocional.

-Los alumnos aún están adquiriendo su lengua materna. Desde esta perspectiva, en un instituto de secundaria, más que una competencia

comunicativa en LE, se debería plantear una competencia comunicativa interlingüe e intercultural³⁰.

-Los aprendientes necesitan desarrollar competencias generales (habilidades sociales e intrapersonales; valores humanos; responsabilidad, autonomía y capacidad para aprender a aprender) y la escuela puede ser una excelente plataforma para hacerlo.

-La diversidad de las aulas nos demanda más flexibilidad a fin de asegurar el éxito para todos los jóvenes, en otras palabras, su realización.

-Todas las competencias se desarrollan simultáneamente en múltiples escenarios: en las distintas asignaturas, durante el recreo, en casa, en la calle, en la Red... De la misma manera, lo que se aprende en la escuela no solo debe transformar a los jóvenes, sino que directa e indirectamente debe transformar también al conjunto de la comunidad en la que viven.

El enfoque propuesto se fija como objetivos los siguientes:

-Generar un cambio en la cultura institucional de la escuela, a fin de adaptarla al contexto socioeconómico actual.

-Posibilitar una aplicación fuerte del enfoque constructo-comunicativo.

-Convertir la escuela en un verdadero espacio social, donde las personas se conocen, se relacionan armónicamente, se ayudan.

-Hacer a los alumnos más responsables y autónomos, capaces de tomar sus propias decisiones y valorar la aventura de aprender.

-Tomar en consideración la importancia de los aspectos afectivos en el aprendizaje, con tal de dotarlo de significado personal para el alumno.

-Proporcionar a los jóvenes vías de expresión, escenarios donde poner en práctica sus habilidades y ejercitar su competencia comunicativa.

-Prevenir comportamientos disruptivos o inadecuados de los alumnos, y en caso de que estos se produzcan o surja un conflicto, ir a sus causas para que sean tratados de manera pedagógica.

-Acercar a la cultura de la escuela a los que vivan más lejos de ella para garantizar el éxito de todos y todas.

-Llevar oportunidades de aprendizaje fuera del aula (patio, excursiones, actividades extraescolares, clubes de tiempo libre, deportes...) e implicar a todos los miembros de la comunidad educativa (familias, activistas sociales, profesores jubilados, etc.).

³⁰ De esta manera, también se contribuiría a un mejor concepto e integración del alumnado inmigrante.

La siguiente tabla refleja las diferencias que, en la práctica, puede haber entre la aplicación de un enfoque conducto-estructuralista tradicional, uno constructo-comunicativo y otro constructo-comunicativo de base humanística:

	E. estructuralista	E. comunicativo	E. humanístico
Modelo de lengua	Sistema para analizar.	Sistema para expresar significados, al servicio de la comunicación.	Sistema para expresar significados, al servicio de la comunicación como instrumento para el desarrollo de los valores humanos y la realización personal.
Objetivo del proceso de E/A	Se centra en el desarrollo de la competencia lingüística.	Se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa.	Persigue el desarrollo integral del aprendiente: competencias generales + competencia comunicativa.
Contenidos	Muy a menudo se realizan actividades mecánicas y repetitivas cuya progresión no va dictada por las necesidades propias del alumno, sino por un temario preestablecido. Si el aprendiente no está altamente motivado, no resultan significativas.	Actividades significativas centradas en el desarrollo de las destrezas lingüísticas y estrategias de comunicación y aprendizaje. Parten de las necesidades e intereses del alumno y reflejan procesos de comunicación reales. No obstante, según autores como Rinvolucrí (en Arnold, 2000), existe riesgo de caer en el pseudocomunicativismo.	Actividades significativas y motivadoras que ayudan al aprendiente a crecer como persona y ciudadano (fomento de la competencia existencial), mediante el desarrollo de sus destrezas lingüísticas y estrategias de aprendizaje. Parten de las necesidades, intereses y capacidades que posee el aprendiente y reflejan procesos de comunicación reales.
Evaluación	Realizada por el profesor y enfocada al producto. El objetivo es emitir una calificación: éxito o fracaso.	Persigue fines pedagógicos (retroalimentación) y, por tanto, se basa en el proceso (evaluación formativa) y en el producto (evaluación sumativa). Se practican la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación, siendo evaluables todos los aspectos del proceso educativo.	Tiene carácter pedagógico y apunta no solo a la mejora del proceso educativo, sino también a la dignificación de los estudiantes. Por tanto, sustituye el uso de escalas estandarizadas y calificaciones numéricas por un informe diagnóstico individualizado que subraya los logros. Se practican la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación, siendo evaluables todos los aspectos del proceso educativo.

Perfil y rol del profesor³¹	Profesional técnico. Transmisor de información. Autoritario.	Profesional técnico, líder de grupo y facilitador de procesos. Utiliza la pedagogía de la negociación.	Profesional técnico, mediador entre individuos y grupos y facilitador de procesos transformadores. Agente de cambio a dos niveles: sociopolítico y personal (emocional). Utiliza la pedagogía de la negociación y aprende de sus alumnos. Puede haber más de uno dentro del aula (importancia del trabajo en equipo).
Perfil y rol del alumno	Sujeto pasivo: se limita a reaccionar a las instrucciones y órdenes del profesor. Aspectos como sus intereses, su personalidad, sus vivencias o su estado emocional pasan a un segundo plano.	Agente con un grado de socialización avanzado que quiere aprender una LE, o es consciente de su utilidad, y reúne unas mínimas condiciones (experiencia, madurez, hábitos de trabajo...) para dirigir su propio proceso de aprendizaje.	Individuo con gran potencial pero que quizá no sabe lo que quiere, no se conoce lo suficiente o al que le falta experiencia. Antes que alumno es persona: se da mucha importancia a sus intereses, sus vivencias, su personalidad y sus emociones. Se posibilita que no solo sea protagonista de su propio aprendizaje sino también del proceso educativo.
Entorno de aprendizaje	Competitivo y compartimentado.	Aula como espacio democrático y social. Cooperativo.	Aula como espacio libre, integrador, democrático, social y abierto a la sociedad (familias, voluntarios...).

Tabla 3. Comparativa de enfoques para la enseñanza de idiomas.

3.3.2. Las variables afectivas y su papel en el aprendizaje

Siguiendo la clasificación establecida por Arnold y Brown (2000: 26-40), las variables afectivas implicadas en el aprendizaje, si bien se hallan profundamente intrincadas y es difícil tratarlas por separado, son de dos tipos:

-individuales: ansiedad, inhibición, extraversión-introversión, autoestima, motivación, estilos de aprendizaje.

³¹ Para definir los distintos perfiles que han caracterizado a los profesores a lo largo de la historia, me he inspirado en B. Kumaravadivelu (2003: 16), quien inspirándose a su vez en H. Giroux (1988), los clasifica en “teachers as passive technicians” (profesores como técnicos pasivos), “teachers as reflective practitioners” (profesores como profesionales reflexivos) y “teachers as transformative intellectuals” (profesores como intelectuales transformativos). Según Giroux y otros pedagogos críticos, el cambio se entiende en términos sociopolíticos: los profesores debemos ser intelectuales y crear las condiciones necesarias para que nuestros alumnos desarrollen un espíritu crítico contra el sistema. Sin menoscabo de esta función, mi atención se centra, empero, en la capacidad del profesor de ayudar a sus alumnos a gestionar sus emociones y adquirir habilidades sociales que reviertan en su propio beneficio. Una vez conseguido este objetivo, estaremos en mejores condiciones para abordar la crítica sociopolítica.

-de relación: empatía, transacciones en el aula, procesos multiculturales.

Por su parte, Goleman (1996: 333), siguiendo a Ekman y otros, considera las emociones en términos de familias y dimensiones –ira, tristeza, temor, placer, amor, vergüenza, entre otras- que dan como resultado estados de ánimo, más tenues y de mayor duración, –“mientras es relativamente raro mantener el calor de la ira durante todo el día, por ejemplo, no es tan raro estar de un humor gruñón e irritable, en el que se activan fácilmente arranques de ira más cortos”. Más allá de los estados de ánimo se encuentra el *temperamento*, la prontitud para evocar una emoción o estado de ánimo determinado que hace que la gente sea melancólica, tímida o alegre. Y todavía más allá se encuentran los evidentes *trastornos* de las emociones, tales como la depresión clínica o la ansiedad incesante.

En cuanto al decisivo papel de las emociones en el proceso de aprendizaje, cabe recordar que resulta inapropiado contrastar lo afectivo con lo cognitivo, ya que esta visión no coincide con las investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro. John Schumann (1994: 232) ha resumido los resultados de los estudios neurocientíficos sobre la influencia del dominio afectivo en el aprendizaje de lenguas, concluyendo que «el tallo cerebral y las áreas límbica y frontolímbica, los cuales conforman el sistema de evaluación del estímulo, emocionalmente modulan la cognición de manera que, en el cerebro, la emoción y la cognición son distinguibles pero inseparables. Por lo tanto, desde una perspectiva neurológica, los afectos son parte integral de la cognición» (citado de Arnold, 2006: 1).

En 3.2.2.1. ya vimos cómo las habilidades socioafectivas de los aprendientes pueden favorecer o entorpecer el proceso educativo. A todo ello podemos añadir los hallazgos de E. W. Stevick (en Arnold, 2000: 74-75) en el campo de la neurobiología aplicada al aprendizaje de idiomas. Según este autor, la afectividad juega un papel muy importante a la hora de cambiar los recursos internos del alumno con el fin de que sean más útiles. Dicho proceso se realiza de cinco formas:

1. Los datos afectivos son almacenados en las mismas estructuras de la memoria con otros tipos de datos (cognitivos), e incluso puede tratarse de los tipos de datos alrededor de los cuales se organizan esas estructuras.
2. Los datos afectivos pueden invocar a otros tipos de datos concretos provenientes de la memoria a largo plazo y, estos datos suplementarios pueden actuar como obstáculos en la mesa de trabajo, desgastando la capacidad de procesamiento e impidiendo que los tipos de datos que nos interesan sean procesados eficazmente.
3. La dimensión afectiva de la retroalimentación repercute en la configuración y la reconfiguración de las estructuras de la memoria a largo plazo.
4. La afectividad es importante a la hora de iniciar la reproducción voluntaria de la lengua e incide en la respuesta a la reproducción involuntaria.
5. Incluso después de que los datos estén bien almacenados en la memoria a largo plazo, la afectividad todavía puede interferir en nuestra capacidad de hacer uso de esa memoria.

En esta misma línea, Damasio (1996: 171 - 172) concluye que

Durante los estados corporales negativos [tristeza], la generación de imágenes es lenta, pequeña su diversidad e ineficiente el razonamiento; durante estados corporales positivos [alegría], la generación de imágenes es veloz y variada, en tanto que el razonamiento es rápido, si bien no necesariamente eficiente. Cuando los estados corporales negativos son recurrentes, o cuando se presenta un continuo estado negativo, como ocurre en una depresión, aumenta la proporción de pensamientos pasibles de ser asociados con situaciones negativas, y decaen el estilo y la calidad del razonamiento.

En resumen, la investigación científica viene a confirmar que los seres humanos, independientemente de su edad, aprenden más y mejor en un entorno que genera emociones positivas y en el que se sienten valorados. En el caso de los adolescentes, que se encuentran en pleno proceso de configuración de su autoimagen, la necesidad de un entorno percibido como seguro es si cabe más importante. Y sin embargo, un estudio realizado en 1982 “demostró que, como término medio, los niños reciben 460 comentarios negativos al día y solamente 75 positivos” (citado de De Andrés, en Arnold, 2000: 106), lo cual podemos relacionar con un entorno crítico y competitivo.

A simple vista, nos puede parecer que los juegos y concursos de competición motivan bastante a nuestros alumnos, pero cabe que nos preguntemos si su motivación se centra en asimilar los contenidos que se están trabajando o si por el contrario radica en la perspectiva de ganar el premio o vencer al contrincante. Lo mismo puede ocurrir con las notas. Aun aceptando que memorizar contenidos por el mero hecho de memorizarlos es un tipo de gimnasia mental y, por tanto, beneficioso, ¿hasta qué punto nuestros hijos se limitan a estudiar para obtener una nota? Cuando la asignatura se plantea de forma teórica, de manera que los alumnos no tienen que manipular ni aplicar los conceptos memorizados, esto no será un problema, al menos mientras el examen esté aprobado. Pero la memorización mecánica de vocabulario y estructuras no es suficiente cuando el enfoque de enseñanza de idiomas está orientado a la acción. Para lanzarnos a comunicar en una lengua extranjera, es decir, para pasar del conocimiento proposicional al procedimental, necesitamos dar pruebas de una gran implicación. En una clase de lengua comunicativa, los aprendientes tienen que estar altamente motivados, y los profesores tenemos que buscar otras vías de engancharlos al proceso de aprendizaje. Se pueden usar los juegos de competición, pero si queremos una motivación duradera, acompañada de una autoimagen posibilitadora, lo que debemos instaurar es un entorno de cooperación. Los alumnos deben experimentar el aula como un lugar para el desarrollo y la superación personal y grupal, no como un lugar donde se señalan sus carencias individuales.

3.3.3. El profesor transformativo

Ya hemos visto que en un aula rebautizada como espacio social y discursivo, cobran gran importancia las habilidades comunicativas o interpersonales del profesor. Este pasa a ser un animador sociocultural, un orientador, un facilitador del aprendizaje. Sin embargo, en un contexto educativo como la secundaria, en el que el objetivo perseguido es el desarrollo de la competencia existencial del alumno, el profesor debe asumir un reto mucho mayor, como es

el de alentar la transformación personal. Para ello, será necesario que trabaje su grado de conciencia al tiempo que pretende ayudar a los demás a hacer lo propio, lo cual conlleva necesariamente convocar la ayuda de aquellos aprendientes del grupo con un alto nivel de conciencia, esto es, con la empatía y las habilidades necesarias para contribuir a esta espiral de elevación. Como veremos más adelante, nos acabamos de referir a los “alumnos ayudantes”.

Joe Kincheloe (1993, pp. 201–3) resume las características que reúne un “profesor transformativo”³².

-Orientado a la búsqueda: cultiva y difunde destrezas investigadoras en su beneficio y en el de sus alumnos a fin de encontrar respuestas a los problemas planteados.

-Consciente del contexto historicosocial y de las fuerzas que contribuyeron a darle forma, el profesor transformativo siempre vigila y responde a los efectos que este contexto tiene sobre él mismo, sus estudiantes y el tejido social.

-Seguidor del constructivismo: sabe que la adquisición de nuevos conocimientos pasa por la interacción grupal en contextos dados.

-Dedicado al arte de la improvisación: reconoce que opera en unas condiciones de aula tan inciertas como únicas, por lo que se muestra lo suficientemente flexible para improvisar su sesión de clase y sus procedimientos instructivos.

-Dedicado al cultivo de la participación contextualizada: promueve el diálogo pedagógico haciéndolo converger con los intereses y preocupaciones del grupo.

-Crítico consigo mismo y con la sociedad: conceptualiza técnicas didácticas que invitan a la introspección y la autocrítica.

-Comprometido con los procesos democráticos de la educación autodirigida: ayuda a sus alumnos a tomar las riendas de su propia educación .

-Sensible al pluralismo: los familiariza con la diversidad lingüística y cultural de la sociedad y conceptualiza diversas perspectivas desde las que contemplar los problemas de interés común.

-Comprometido con la acción: partiendo de la reflexión como primer paso para la acción, diseña continuamente planes de acción que plasmen su pensamiento crítico.

-Preocupado por la dimensión afectiva de las personas: intenta desarrollar tanto su dimensión lógica como emocional, y ayuda a sus alumnos a que hagan lo mismo.

3.3.4. El alumno protagonista de su aprendizaje y del aprendizaje de sus compañeros.

El alumno no solo debe ser el protagonista de *su* aprendizaje sino que debe participar activamente en todos los aspectos del proceso educativo. Se subraya la idea de que la actuación de cada niño influye sobre el proceso de aprendizaje de sus compañeros. A simple vista esta afirmación no representa ninguna novedad. Los profesores siempre han estado al tanto de este hecho. Sin embargo, en la escuela tradicional, los buenos alumnos, es decir, los que se portan bien y sacan buenas notas, son ensalzados, directa o indirectamente, como modelo ejemplarizante, y los malos alumnos, los que se portan mal y

³² Traducción propia.

fracasan académicamente, son objeto de críticas, censuras y, en el peor de los casos, de humillación. En este ambiente no es raro que a espaldas del adulto, parte de los chavales reproduzcan esta dicotomía, evidentemente reinterpretada según su propia escala de valores: el alumno más pirata pasará a ser el héroe más respetado; el alumno más dócil y aplicado, pasará a ser un pardillo.

Si tenemos en cuenta que “la escuela tiene profundos efectos en el desarrollo social del niño, pudiendo ser vista como un microcosmos de la gran sociedad en el cual los niños desarrollan básicas comprensiones de sí mismos, del mundo social y de su lugar en él” (Minuchin y Shapiro, 1983; en Garaigordobil, 2005: 53), es una pena que después de tantos años de escolarización la idea que quede es la de que el mundo está dividido entre ganadores y perdedores. Un escenario con dos agentes de socialización (jóvenes y adultos), altamente propicio para transmitir compañerismo frente a competitividad, desperdiciado.

En la escuela humanista, por su parte, se huye de los estereotipos y las simplificaciones. Conscientes todos de que es natural que surjan conflictos en el seno de un grupo, lo que se hará es ir a la causa de los mismos y actuar desde allí pedagógicamente. Para conseguirlo es necesario cambiar el sistema de valores descrito en los párrafos anteriores, de manera que los aprendientes tomen consciencia social y se responsabilicen de lo que sucede en su centro de estudios. Es imprescindible, pues, que se les brinde la oportunidad de participar en la toma de decisiones y la resolución de conflictos, lo que naturalmente, les ayudará a desencasillarse, es decir, experimentar roles distintos a aquellos a los que les condena el esquema tradicional. De aquí nace la absoluta necesidad de poner el acento, no en la excelencia académica o el acatamiento sumiso de unas normas impuestas, sino en otro tipo de valores al alcance de todos los alumnos, independientemente de sus capacidades intelectuales u origen socioeconómico: la empatía y la ayuda a los demás. En la nueva escuela, el desarrollo individual se mide en términos de contribución al desarrollo del grupo. Solo después de haber conseguido conectar a los adolescentes con el proceso de aprendizaje, tendremos legitimidad suficiente para abordar la cuestión del rendimiento académico. Desde esta perspectiva, Williams & Burden se preguntan cuáles son las condiciones para que una experiencia de aprendizaje sea verdaderamente auténtica y significativa, y llegan a la conclusión de que “las experiencias de aprendizaje poseen un valor educativo limitado a menos que tengan impacto en la condición humana” (1999: 45).

Si partimos de la base de que la adquisición de la L1 presenta múltiples similitudes con la adquisición de L2, y que las capacidades que se hayan desarrollado en L1 facilitarán la adquisición de L2, no nos será difícil descubrir la cantidad de beneficios que la implantación de programas como la asamblea, la mediación entre iguales, los alumnos ayudantes, etc. representa para nuestra asignatura. Con estos programas los niños los niños desarrollan habilidades socioafectivas, comunicativas y de aprendizaje (autonomía, responsabilidad) de manera que nosotros tendremos mucho más margen para llevar a cabo un enfoque genuinamente comunicativo en clase de LE. De estos programas trata más detenidamente el punto 4.3.

4. PRESENTACIÓN DEL MATERIAL: EL ENFOQUE PROPUESTO

Un enfoque globalizador de base humanística para la clase de idiomas en secundaria debe desarrollarse paralelamente en dos dimensiones. A nivel micro, el profesor debe implementar en su aula una serie de **técnicas y actividades didácticas de corte humanístico**. A nivel macro, la cultura que genera la institución educativa debe ser pacífica, democrática y cooperativa, algo que se consigue mediante la puesta en marcha de una serie de **programas para la mejora de la convivencia**.

Me gustaría insistir en la absoluta necesidad de este cambio de cultura institucional, ya que, según mi experiencia, un profesor de lengua solo podrá mantenerse fiel a las recomendaciones del MCERL y cumplir con las leyes educativas vigentes (aplicación fuerte) en la medida que cuente con el respaldo de sus compañeros de departamento y del equipo directivo del centro al que haya sido destinado por la Administración. Si no se encuentra respaldado, le tocará remar a contracorriente de la tradición educativa, pudiendo incluso llegar a ser cuestionado profesionalmente. Igual que se ha insistido tanto en la idoneidad del trabajo cooperativo por parte de los aprendientes, necesitamos docentes dispuestos a trabajar en equipo y a abrir sus aulas a familiares y voluntarios capaces de ayudar. Solo así podremos superar las limitaciones de modelos educativos que ya no sirven y esquivar la sangrante escasez de financiación y medios que sufren actualmente los centros educativos a causa de los recortes del Gobierno. En este sentido, me hago eco de las conclusiones a las que llegó C. Ballesteros en su estudio acerca de la implantación de la reforma LOGSE en los centros de secundaria (2000: 26):

No cabe duda de que la predisposición personal de los profesores hacia el cambio es un factor imprescindible para que este sea real, pero también es irrenunciable la labor de facilitación, incentivación y apoyo a los profesores que compete a la Administración, especialmente cuando ella misma es la promotora de la innovación.

* * *

El enfoque globalizador propuesto en este capítulo toma elementos de las distintas corrientes educativas humanísticas y del interaccionismo social. Esta influencia puede percibirse sobre todo en los diferentes programas de mejora de la convivencia y en actividades de desarrollo de la creatividad, dinámicas de grupo y juegos cooperativos. Miller (1976) agrupa las corrientes educativas humanísticas en cuatro modelos (citado de Sebastián, 1986: 92):

- (1) Modelos de desarrollo (los cuales enfatizan el cambio en el desarrollo de los estudiantes); p.e. el desarrollo egoico de Erikson o el desarrollo moral de Kohlberg.
- (2) Modelos de autoconcepto (centrados en la identidad genuina); p.e. clarificación de valores, el *role-playing* para los valores sociales de Shaftels.
- (3) Sensitividad y Orientación Grupal (que se polarizan en la apertura y sensibilidad hacia los demás); p.e. el modelo comunicativo de Carkhuff, el Análisis Transaccional y el Entrenamiento de la Sensibilidad.
- (4) Expansión de la Consciencia (para el desarrollo del lado intuitivo de la consciencia); p.e. Meditación, Educación Confluente, Psicosíntesis de Assagioli.

En lo que se refiere a técnicas didácticas para la enseñanza de idiomas, la inspiración proviene originariamente de los métodos humanísticos que surgieron en este campo a finales de los años 60 del siglo XX: Sugestopedia, Aprendizaje Comunitario de la Lengua, Respuesta Física Total... (ver apartado 2.3.). Sin embargo, desde entonces no han dejado de surgir nuevas propuestas que aplican desde teorías psicológicas hasta terapias alternativas pasando por novedosos procedimientos pedagógicos o propios de las artes escénicas a la enseñanza de L2, aportando múltiples y valiosas herramientas a aquellos profesores que se ven en la necesidad de ayudar a sus alumnos a modificar conductas mentales, sociales y emocionales perniciosas. Este es el caso de la programación neurolingüística, la pedagogía sistémica, la teoría de las inteligencias múltiples, el aprendizaje en estaciones o el glotodrama.

La idea es que cada profesor, guiado por su estilo de dar clase, sus intereses y, naturalmente, por las necesidades e intereses de sus alumnos, realice una investigación personal sobre estas propuestas metodológicas y vaya enriqueciendo progresivamente su manera de dar clase, es decir, vaya incorporando nuevos recursos. Desde este punto de vista, podemos afirmar que el enfoque propuesto tiende en cierta medida al eclecticismo de la "situación post método" que describe B. Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003), dado que cada profesor será responsable de generar sus propias teorías sobre su práctica docente, a fin de obtener el máximo provecho de las oportunidades de aprendizaje que ofrece cada contexto³³.

Paso, pues, a hacer una breve presentación de los pilares sobre los que reposa el enfoque propuesto, que, como he comentado ya, son, por un lado, una serie de técnicas y actividades humanísticas y, por otro, una serie de programas para la mejora de la convivencia. Mi deseo es hacer más hincapié en estos últimos, ya que sobre técnicas y actividades humanísticas hay más bibliografía disponible en el mercado. En mi opinión, la novedad que puede aportar esta memoria nace de su carácter globalizador, esto es, no solo tiene en cuenta lo que pasa dentro del aula de idiomas.

4.1. TÉCNICAS DOCENTES HUMANÍSTICAS

Técnicas

La gestión de clase es muy diferente bajo un enfoque humanístico. Todo cambia cuando empezamos a tomar en consideración la experiencia vital y el estado emocional de nuestros alumnos. Una gestión de clase humanística es aquella que intenta reducir la ansiedad de los aprendientes al tiempo que estimula su autoestima y potencia su motivación. Aunque, como veremos, tener alumnos seguros de sí mismos y extrínsecamente motivados de poco sirve si no son capaces de marcarse sus propias metas y perseverar para conseguirlas o si no son capaces de ayudar a sus compañeros, dicho resumidamente, de poco sirve si no tienen autonomía y empatía. Para Arnold y Brown (2000: 36), la empatía es "uno de los factores, quizá el más importante, que contribuyen a

³³ Esta aportación de B. Kumaravadivelu hay que entenderla, no obstante, en el marco de un enfoque comunicativo orientado a la acción.

la coexistencia armoniosa de los individuos en la sociedad”. Para Giovannini (2000: 24), los “buenos” alumnos son aquellos que saben aprender, esto es, aquellos que poseen sus propias estrategias de aprendizaje y un buen nivel de autonomía.

A menudo se critica el enfoque humanístico porque supuestamente no prepara a los jóvenes para los desafíos de la vida real, sobreentendiéndose que la vida real es una especie de merienda de caníbales de la que la escuela debe ser reflejo. Ante esta actitud tan irresponsable, lo primero que debemos hacer es recordar que la escuela es, entre otras muchas cosas, un proyecto político, por lo que tiene el deber de transformar la sociedad para hacerla más justa y armoniosa, algo que solo se puede lograr fomentando el cambio de uno mismo mediante el desarrollo de una adecuada competencia existencial. Lo segundo es poner en evidencia que tanto puede pecar de paternalista un profesor demasiado autoritario como otro demasiado protector: este, por consentir a sus alumnos en exceso, negando la pedagogía del esfuerzo personal; y aquel, por dictarles en todo momento lo que tienen que hacer, en otras palabras, por cercenar su libertad de expresión e intentar someter su espíritu crítico-constructivo.

Hágase notar que con mi última frase estoy efectivamente advirtiendo de que la prodigalidad improvisada de técnicas y actividades humanísticas puede resultar contraproducente, educativamente hablando. Estas técnicas y actividades solo tienen razón de ser en un sistema escolar que responsabiliza a sus estudiantes de su recorrido, en el sentido de que les otorga un papel activo y les exige tomar sus propias decisiones y contribuir al buen funcionamiento de la escuela. Naturalmente, desde el momento en que las oportunidades son las mismas para todos los alumnos, lo cual no significa que todos estén obligados a hacer lo mismo, la dejación de dichas responsabilidades debe tener consecuencias estrictas. No se trata de castigar, sino de hacer respetar las normas de convivencia en tanto que medida educativa.

Desde este punto de vista, las técnicas y actividades humanísticas aplicadas al proceso educativo no solo se preocupan por el bienestar de los alumnos sino que al mismo tiempo aseguran la formación de mentalidades responsables y críticas para el ejercicio de una ciudadanía democrática y comprometida. Este es precisamente el objetivo fundamental que persigue la mayoría de programas de mejora de la convivencia, como la asamblea de clase, los alumnos ayudantes, la mediación o las tutorías entre iguales, presentados en el punto 4.3.

4.1.1. Técnicas docentes para minimizar la ansiedad, (inspirado en Arnold, 2006: 3)

-Tratar al alumno siempre con respeto e intentar proteger su sentido del yo.

-Darles a los alumnos la posibilidad de expresar sus preocupaciones, para que sean más conscientes de que algunos compañeros suyos comparten sus sentimientos de inseguridad o frustración.

-Crear un ambiente de cooperación en vez de competición.

-No presionar demasiado al alumno antes de que se sienta capaz de asumir una determinada tarea o responsabilidad.

-Mantener una política de corrección de errores que no resulte amenazante para el alumno.

-Dar instrucciones claras sobre lo que hay que hacer y por qué y para qué se hace.

-Crear un espacio de trabajo agradable para todos, con plantas, una iluminación adecuada y paneles para la exhibición de trabajos y anuncios de interés para la clase. Asimismo es muy importante colocar los pupitres para que entre los alumnos pueda haber contacto visual y se puedan realizar actividades en grupo, no siempre sentados.

4.1.2. Técnicas docentes para apoyar la autoestima en el aula (ibídem: 5)

- Comunicar al alumno que es valorado.
- Hacer que los alumnos participen en la elaboración del programa, opinando sobre qué tipo de actividades se van a realizar y los temas que se van a tratar.
- Mostrar confianza en sus capacidades para aprender el español y reconocer sus logros (recordar lo que se dijo sobre el “efecto Pigmalión” en 2.1.).
- Incorporar algunas actividades que no solo tengan fines lingüísticos sino también metas de carácter personal, como conocerse mejor y conocer a sus compañeros.
- Ayudar a los alumnos a identificar sus fortalezas en el aprendizaje y buscar estrategias para trabajar sus debilidades.
- Hacer espacios para que puedan compartir, si quieren, sus intereses, sus sentimientos, sus preocupaciones, sus hobbies.
- Si algún alumno tiene un comportamiento inadecuado, intentar ver qué hay detrás de ello, intentar descubrir la raíz y buscar soluciones desde allí;
- Usar actividades y exámenes diseñados para ver lo que el alumno puede hacer, no lo que no puede hacer;
- Imaginar cómo te sentirías como alumno en tu propia clase. ¿El ambiente creado allí te daría la confianza necesaria?

4.1.3. Técnicas docentes para atender a la motivación de los aprendientes

Motivación extrínseca

-Partir de los intereses y zonas de desarrollo próximo del alumno.

-Reconocer el esfuerzo realizado cuando este lo merezca, aunque los objetivos no se hayan cumplido al cien por cien.

-Proporcionar materiales y recursos adecuados que le den confianza y lo preparen para las exigencias de las tareas y los exámenes.

-Poner metas asequibles a las capacidades de cada alumno, darles la posibilidad de maravillarse de sí mismos.

-Animar a los estudiantes a trabajar para conseguir un objetivo claro y sencillo, evitando dar razones como "hay que estudiar para tener un buen futuro". Explicaciones como "tenéis que aprender español para ligar más o para ayudar a vuestros padres / amigos cuando vayáis de vacaciones a un país hispanohablante" son mucho más estimulantes.

-Variar los procedimientos de evaluación, incluyendo actividades de auto- y coevaluación y programando pruebas sencillas cada cierto tiempo para animarles a repasar lo estudiado.

-No insistir en una actividad que claramente no funciona ni eternizarse con una tarea poco creativa. Las correcciones mecánicas las pueden realizar los alumnos autónomamente, comparando con la hoja de respuestas, y después preguntar las dudas.

-Estimular la curiosidad de los alumnos para que estos sientan ganas de seguir avanzando o profundizar en un tema.

-Utilizar el juego, el humor, la música, la creación artística.

-Atender a los distintos tipos de inteligencia y los estilos de aprendizaje.

-Sin menoscabo de la pedagogía de la negociación, mantenerse firme ante las decisiones tomadas y hacer cumplir las normas.

-Exhibir públicamente los trabajos realizados.

-Compartir los logros de los aprendientes con sus familias y otros profesores suyos.

Motivación intrínseca

En 2.1., nos hicimos eco de una reflexión de M. Fusté que advertía del sinsentido de presionar a los profesores para que cada vez sean más divertidos, atractivos y dinámicos cuando lo que de verdad hace falta es conectar a los alumnos con el placer de aprender. Para superar este lugar común tan presente en nuestra sociedad, esta autora defiende una pedagogía sostenible que, sin renunciar a los beneficios del juego y de otras formas de divertimento en las aulas, permita a los alumnos maravillarse y disfrutar de su propio trabajo.

Es básicamente la misma idea que transmite M. I. Corts (1986: 143) en un artículo sobre la necesidad del esfuerzo y del trabajo en la formación de la

persona. En un interesante repaso histórico de los teóricos de la educación que se han mostrado afines a esta idea, nos recuerda que Von Cube,

basándose en la simple biología de la conducta, llega a la conclusión de que el hombre solo puede gozar del placer que se ha ganado con su esfuerzo: “el hombre está programado para el caso serio y no para el juego, de modo que cuando aspira al placer sin esfuerzo, está en camino de dañarse y autodestruirse... el vicio consiste, precisamente en sentir agrado sin esfuerzo y una de sus consecuencias puede ser el aburrimiento agresivo que manifiestan muchas jóvenes de clases acomodadas... el niño debe experimentar que el esfuerzo conduce a un disfrute más intenso que el producido por una rápida y fácil satisfacción de las tendencias”.

En mi experiencia como profesor, nunca he visto a nadie tan contento como un niño que acaba de lograr algo con esfuerzo o de realizar una acción en beneficio de sus compañeros o su familia. En un sistema autoritario en el que las cosas se hacen por miedo a las represalias, la motivación intrínseca no importa demasiado. Sin embargo, cuando los adolescentes, escolarizados por ley hasta los 16 años, ya no obedecen ni a sus padres, al profesor, si no quiere tener un enfrentamiento directo con buena parte de la clase, no le queda otra que prestar más atención a este tipo de motivación.

4.1.4. Técnicas docentes para incrementar la empatía de los alumnos

Los jóvenes necesitan oportunidades para sentirse útiles y valorados. Invitarles a participar, por un lado, en programas de mejora de la convivencia y, por otro lado, en actividades de voluntariado social les dará esta oportunidad al tiempo que les permitirá abrir su mente y ser más empáticos.

En clase, el profesor debe instaurar un ambiente de cooperación en vez de competición malsana, para lo cual le serán útiles:

- dinámicas destinadas a que los alumnos se conozcan mejor y a que el grupo esté mejor cohesionado.
- juegos cooperativos
- y, en general, cualquier actividad que realce el trabajo en equipo.

4.1.5. Técnicas docentes para contribuir a la autonomía de los aprendientes

La autonomía en el aprendizaje es la capacidad del alumno para hacerse cargo de su propio aprendizaje, esto es, para planificar, controlar el proceso de aprendizaje en todas sus dimensiones y hacer un seguimiento y evaluación de sus resultados. Como indica el Diccionario de términos clave del CVC, “la autonomía en el aprendizaje es intencional, consciente, explícita y analítica, de manera que “su ejercicio implica la determinación del aprendiente de ser responsable y de tomar decisiones personales sobre su aprendizaje, así como la voluntad de participar, junto con el docente en la negociación de los aspectos [anteriormente mencionados]”. Para ir acostumbrando a los alumnos a esta pedagogía de la negociación, podemos poner en marcha la asamblea de clase, programa de mejora de la convivencia que presentaremos en el punto siguiente. Asimismo, podemos hacer uso de encuestas y cuestionarios para

sondear la opinión de la clase, en vez de lanzar preguntas espontáneas al grupo. Las actividades de evaluación deberían incluir un apartado que se refiera a valoración de la actuación del profesor y desarrollo del curso.

Por otro lado, es necesario inculcar a los alumnos estrategias metacognitivas, que son las que permiten al aprendiente observar su propio proceso. Según el Diccionario de términos clave del CVC, algunos ejemplos de estas estrategias pueden ser:

- el detenerse a reconocer el objetivo y finalidad de un ejercicio o tarea que se vaya a realizar (distinguiendo, por ejemplo, entre uno que sirve para el enriquecimiento del vocabulario mediante la lectura de un texto y otro que sirve para el perfeccionamiento de la comprensión lectora).
- la autoevaluación de una actividad ya realizada.
- la búsqueda de ocasiones de práctica para consolidar lo aprendido en la clase.

4.2. Actividades humanísticas

Según M. Rinvolucrí (en Arnold, 2000: 216), las actividades humanísticas sirven para:

-cohesionar el grupo, esto es, para que sus integrantes se conozcan más y se lleven mejor (complicidad, cooperación...).

-actuar sobre el estado de ánimo del grupo, pues no es lo mismo dar clase a primera hora de la mañana que recibir a los alumnos después de que hayan estado dando brincos en clase de educación física.

-individualizar la enseñanza, esto es, tratar a los alumnos como personas, facilitando la conexión entre lo aprendido y sus experiencias.

Este mismo autor, citando a Lindstromberg (1990), recuerda que el aprendizaje significativo solo se lleva a cabo cuando la materia que se enseña es percibida por el alumno como algo que tiene relevancia personal y cuando le mueve a implicarse activamente en su realización: “[...] las personas aprenden mejor una lengua si su experiencia en ella tiene tanto sentido y es tan rica en imágenes como sea posible. [...] Cuanta mayor sea la conexión, mejor es el aprendizaje”. (op. cit. 216). Esta constatación le sirve de fundamento para realizar una crítica de lo que denomina ejercicios semicomunicativos, “los que piden a los alumnos que hablen en parejas sobre asuntos personales pero en el contexto de un trabajo lingüístico artificial” (op. cit. 214).

Asimismo, Rinvolucrí advierte de que “los ejercicios humanísticos no son artículos de relleno para el viernes por la tarde” (op. cit.: 217), ya que, utilizados fuera de contexto, los alumnos podrían considerarlos molestos e irrelevantes. Esto mismo no podría suceder aplicando el modelo educativo que aquí se expone, puesto que en él, las actividades humanísticas se complementan con técnicas docentes de la misma naturaleza y además se enmarcan en una cultura institucional que favorece la práctica socioafectiva en todos los ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las características de las actividades comunicativas, siempre según este autor, son (op. cit.: 218-219):

-Su núcleo está constituido por “una experiencia personal y de grupo en el aquí y ahora, que es de donde fluye el lenguaje. Los alumnos hablan porque tienen algo que expresar, algo que ha surgido de sus emociones”.

-El lenguaje utilizado por los alumnos es más sofisticado que en los ejercicios *semicomunicativos*, ya que sienten una presión emocional interna para movilizar todos sus recursos. Además, las intervenciones del profesor son auténticas, pues se realizan para clarificar significados en vez de para corregir errores.

-Permiten descubrir aspectos interesantes sobre uno mismo y sobre los demás, lo que revierte en una mayor cohesión grupal.

-El profesor está sinceramente interesado en las respuestas de los alumnos. Al no controlar los derroteros que va a tomar la actividad, se muestra dispuesto a sorprenderse de la espontaneidad e ingenio de los mismos.

-Reconocen la dimensión corporal de los alumnos. Estos se levantan de sus sillas, se ponen de pie, se mueven, salen a la pizarra, cambian de grupo... “Con adolescentes y con algunos adultos la necesidad de levantarse y moverse se encuentra casi en la base de la pirámide de necesidades de Maslow, lo que significa que para ellos es fundamental y por tanto tiene una máxima prioridad”.

Moskowitz (en Arnold, 2000: 208) añade que:

el fundamento de estas actividades no es simplemente que sean divertidas o interesantes, pues otros ejercicios pueden serlo también. (...). Con las actividades humanísticas todos tienen la posibilidad no sólo de hablar, sino también de hacer que todos quieran escuchar. Y cuando los alumnos conversan, los temas se centran en el asunto más significativo y absorbente que existe: ellos mismos. De esta forma, se llegan a conocer entre sí menos superficialmente: para ver el ser que hay dentro, no sólo la concha exterior. A través de este proceso, las personas pueden aprender a preocuparse más unas por otras, lo que produce sentimientos de aceptación y de comprensión. Conforme continúa este tipo de comunicación, se consigue el afecto y un sentimiento de pertenencia, y *las personas y el lugar relacionado con su aprendizaje de idiomas se hacen atractivos y especiales para las mismas*.

Personalmente, yo adopto una definición bastante amplia de las actividades humanísticas, considerando como tales todas aquellas que intentan dar una respuesta reflexiva y sistemática a las necesidades socioafectivas de los alumnos adolescentes, a saber: autoconocerse mejor y aumentar su autoestima, rebajar la ansiedad, sentirse integrado y valorado en el grupo, adquirir autonomía y desarrollar estrategias de autoaprendizaje, conectar con el proceso educativo de la escuela (motivación) y ser más responsables y empáticos.

Las actividades humanísticas se pueden identificar según el aspecto pedagógico que trabajan. A continuación encontramos una lista no exhaustiva de distintos tipos de actividades atendiendo a este criterio de clasificación. Hay

que mencionar que cada profesor las debe seleccionar en función de tres factores: las características de su grupo, sus características como profesor y los objetivos de enseñanza y aprendizaje que persiga. Estos son algunos ejemplos de actividades humanísticas:

-Cooperativas: promueven la ayuda entre iguales.

▶ Escribir un relato al alimón que contenga una serie de palabras preestablecidas que los alumnos han tenido que adivinar a partir de imágenes presentadas en un *power point*.

▶ En grupos de tres y a partir del texto de una canción, recordar las reglas de conjugación de los verbos irregulares en presente.

▶ Superar en el menor tiempo posible una serie de pruebas distribuidas en estaciones de trabajo (reconstruir el texto de una receta, nombrar una serie de alimentos, adivinar qué platos típicos se describen en los textos, preparar una tapa siguiendo instrucciones, etc.).

▶ La mitad del grupo escucha una noticia y luego, en parejas, se la tiene que contar a la otra mitad del grupo que estaba fuera del aula.

▶ Después de elegido un tema, se pide a los alumnos, divididos en grupos de cuatro o cinco, que escriban un esquema con lo que sepan sobre el mismo y tres preguntas sobre aspectos que desconozcan o no tengan claro. A continuación, la preguntas escritas por cada subgrupo pasan por el resto de subgrupos, que las analizan e intentan responder. Finalmente se hace una puesta en común sobre el tema, se leen las preguntas y las respuestas aportadas.

-Musicales: explotan el potencial terapéutico y pedagógico (motivador, cohesionador, relajante) de las canciones, superando el típico ejercicio de completar huecos.

▶ Buscar y seleccionar una canción española que transmita un mensaje y, tras reflexionar sobre por qué han elegido esa en particular, llevar a cabo una *flash mob* o un *lipdub*.

▶ En *Facebook* o cualquier otro grupo de discusión en línea (yo utilizo *micromobs.com*), se comparten canciones en español, explicando por qué han sido seleccionadas y reaccionando a los vídeos compartidos por los demás.

-Lúdicas: permiten la risa, la sorpresa y el buen humor; dejan volar la imaginación...

▶ Con cinta adhesiva, se traza un itinerario con obstáculos a través del aula (por encima de una silla, debajo de una mesa, entrando y saliendo de un armario, con giros, etc.). Un alumno con los ojos vendados tiene que recorrer el itinerario hasta llegar a la meta, donde hay un premio. Para hacerlo contará con las indicaciones de un compañero o dos que pueden ver.

▶ El famoso juego del interrogatorio, en el que una pareja de alumnos es acusada de un crimen o delito que ha sucedido en el instituto y tiene que preparar su coartada. El resto de la clase ejerce de comisarios y prepara preguntas para interrogarles, obviamente, por separado.

-De expresión corporal unida al texto: favorecen la cooperación, la expresión de emociones, el autoconocimiento...

▶ El *warmer* de “el espejo que habla”. En parejas, un alumno es el espejo de su compañero. Este tiene que contar con mímica su rutina diaria de por la mañana o una historia preparada de antemano. El espejo tiene que repetir los gestos y verbalizar la historia.

▶ Pequeñas representaciones de textos teatrales. También pueden escribirlos los alumnos.

-Artísticas: permiten expresar sentimientos, desarrollan la imaginación y potencian la autonomía.

▶ Escritura de *haikus* sobre un tema concreto trabajado previamente en clase, por ejemplo, los fenómenos meteorológicos. Una vez que los poemas están listos se redistribuyen, como si fueran regalos, y se leen.

▶ Elaborar un *collage* que presente los gustos y la personalidad de los alumnos. El collage se puede acompañar de texto o puede presentarse oralmente en pequeños grupos, tras lo cual se lleva a cabo una puesta en común en grupo-clase.

▶ Crear un logo para la clase de ELE y usarlo como identificativo en hojas de trabajo, en la web del departamento, en las comunicaciones con las familias, etc. También se puede estampar en camisetas.

-Vivenciales: conectan el aprendizaje con la experiencia vital de los alumnos, convirtiéndolos en los protagonistas indiscutibles del proceso.

▶ Dinámica de las verdades y las mentiras. Cada alumno escribe un número de frases (4, 5, 6, 7) sobre sus experiencias más increíbles (He montado en globo / He hecho aerobic con Nicole Kidman / He escrito un libro de poemas / He visitado diez países...), de las cuales hay algunas verdaderas y otras falsas. Los chavales se hacen preguntas para extraer más información y averiguar cuáles son las verdaderas y cuáles las falsas. El profesor inicia la dinámica en grupo grande y después se continúa en grupos de tres o cuatro.

▶ El profesor explica que van a jugar a un juego de preguntas para conocer aspectos nuevos de sus vidas. Hay preguntas más fáciles de contestar y otras que pueden dar un poco de vergüenza. Quizá es conveniente preguntar a los alumnos si quieren participar. Algunos ejemplos de preguntas son: *¿Dónde diste o te gustaría dar tu primer beso de pasión? ¿Qué excusa sueles poner cuando no has hecho la tarea? ¿Qué parte de tu cuerpo te gusta más?*

¿Qué te parece lo más difícil de aprender español? ¿Qué lugar te gustaría visitar? ¿Qué te llevarías a una isla desierta? ¿Y a quién? ¿Qué estarías dispuesto a hacer por amor? ¿Cuándo fue la última vez que hiciste el ridículo en público? ¿Cuál es tu postre preferido? ¿Cuál es el mejor regalo que te han hecho? ¿Qué te pone de los nervios? ¿Cuál es el plan perfecto para un sábado noche? ¿Qué harías si fueses invisible?

▶ Un/a alumno/a sale del aula durante dos minutos. Mientras tanto, el profesor explica al grupo que van a hacer creer a la persona que está fuera que un amigo/a de este/a les ha contado una anécdota sobre su vida y que tiene que adivinar de qué se trata. Sin embargo, es todo falso. Cuando el alumno vuelve a entrar, se le pide que haga preguntas (en el fondo estará dando información sobre él/ella mismo/a). Si la pregunta termina en vocal, el grupo contesta que no. Si termina en consonante, contesta que sí.

-Dinámicas de presentación y cohesión grupal: se pueden utilizar cuando el grupo no se conoce o cuando le falta conciencia de equipo.

▶ Dinámica de la estrella: en cada punta de estrella se escribe un dato (5, Jaca, Humito...) que los demás tienen que adivinar haciendo preguntas de sí o no. Puede llevarse a cabo en parejas, grupos de tres o cuatro.

▶ Dinámica de “por qué te llamas como te llamas”: en parejas, los alumnos se cuentan la historia que hay detrás de su nombre. Después se realiza una puesta en común en grupo-clase y se discuten informaciones adicionales como el significado del nombre, etc.

▶ Dinámica de San Valentín. Con ocasión de esta festividad, se invita a los alumnos a que se manden mensajes anónimos de ánimo, amistad y agradecimiento. Estos mensajes pueden ir acompañados de poemas, fotografías y pequeños regalos. Durante un recreo, se realizan fotografías divertidas con las que confeccionar un collage inspirado en la iconografía del día señalado. Para fomentar la interacción oral y la expresión escrita, en equipos de cuatro o cinco, los alumnos pueden rellenar un cuestionario acerca del grupo, el cual incluiría preguntas como: *Nuestro grupo es... alegre, divertido, variado... un poco tímido, alborotador, perezoso. Se nos da bien: estudiar, holgazanear, cantar, despistar, divertirnos... Se nos da mal: dibujar, pelear, criticar a los demás, enfadarnos... Nuestras actividades preferidas son: jugar, escuchar canciones, llevar a cabo proyectos... Nuestras aficiones son... Si fuéramos un animal, seríamos... Nos encantaría irnos de viaje a...*

-De autoconocimiento y crecimiento personal: posibilitan un sentido del yo basado en valores e ideales elevados (el espíritu de superación, la solidaridad, la alegría y el sentido del humor, el respeto a los demás...), al tiempo que subrayan lo positivo que encierra cada individuo.

▶ Tras explicar cada alumno, en grupo pequeño, cuál es el significado de su nombre y su apellido, (quizá se deba realizar una pequeña búsqueda sobre su linaje y símbolos heráldicos), el profesor le pide que identifique los

valores más importantes en su vida y que diseñe, en base a ellos, un “escudo de armas” personal.

► Se pueden utilizar tests de personalidad que encontramos en revistas de psicología, los cuales ofrecen distintos perfiles en función de las respuestas dadas por lector: ¿Eres un/a buen/a trabajador/a en equipo? ¿Estás hecho/a para la vida en pareja? ¿Sabes guardar un secreto?

► También se puede trabajar con “dilemas morales”. Un dilema moral es una narración breve en la que se plantea una situación problemática que encierra un conflicto. Este tipo de actividad invita a los alumnos a reflexionar sobre sus valores, a ponerse en la piel del otro y a buscar consensos.

Un ejemplo de dilema moral con que se puede encontrar cualquier adolescente en el instituto es el siguiente: del aula de informática ha desaparecido un ordenador portátil. Un grupo de alumnos sabe quién se lo ha llevado, pero calla porque el alumno que ha cometido el robo es amigo suyo. No quieren ser acusados de chivatos ni de traidores. Además, temen las represalias que les podría ocasionar delatar al culpable. En consecuencia, toda la clase es castigada sin recreo durante un mes y a reponer el portátil con su dinero. Preguntas para la reflexión: ¿Quién es el verdadero culpable de lo que ha sucedido? ¿Es correcta la conducta del grupo de alumnos que no quiere delatar al culpable? ¿Tú qué harías en un caso similar? etc.

-De fomento de las inteligencias múltiples: respetan las diferentes capacidades de los alumnos, contribuyendo a la lucha contra el fracaso escolar y salvaguardando su autoestima.

► En una ocasión tuve una alumna poco motivada para el estudio del francés. Además, estaba convencida de que era incapaz de aprobar. Sin embargo, le apasionaba cantar y no le daba vergüenza hacerlo en público. Siempre actuaba en las fiestas y los actos del instituto. Decidimos, pues, que ella trabajara aprendiendo canciones francesas. Yo le daba una hoja con varias canciones que tenía que escuchar y analizar (tema, cantante, época, estilo). Después elegía la que más le gustaba y se la aprendía. Por suerte, sus padres le pagaban una profesora de canto que la ayudaba. La tarea final consistía en presentar la canción al grupo y cantarla. Estoy seguro de que sus compañeros todavía la recuerdan cantando desgarradoramente el *Ne me quitte pas* de Brel en versión flamenca, entre otras piezas.

► También se pueden organizar talleres gastronómicos (si el instituto está equipado con cocina) o concursos (de tapas, tartas, etc.). Lo importante es conocer las capacidades e intereses de los alumnos y utilizarlos en beneficio del aprendizaje de la lengua.

-Interculturales: estimulan el interés de los alumnos por las culturas y las lenguas extranjeras, derribando tópicos y prejuicios y buscando similitudes.

► Celebración del Día Europeo de las Lenguas, que tiene lugar cada año el 26 de septiembre. Como todavía es el principio de curso, se puede

aprovechar para llevar a cabo una serie de actividades plurilingües y reflexionar sobre las ventajas de hablar idiomas. Un ejemplo de actividad sería confeccionar tarjetas con palabras de otras lenguas que nos gustan para regalar a la entrada y salida del instituto durante ese día o en el recreo. Los alumnos también pueden invitar a inmigrantes (o personas que hayan vivido en el extranjero) para que hablen de su experiencia, presenten sus lugares de origen, enseñen algo de su lengua, etc.

-Familiares: hacen partícipes a la familia del progreso educativo de sus hijos al tiempo que buscan su participación en el proceso formal de enseñanza – aprendizaje.

▶ Con ayuda de sus familiares, los alumnos tienen que seleccionar fotos para ilustrar su autobiografía. Las traen a clase y las muestran a sus compañeros (hoy ya en *power point*) mientras relatan los acontecimientos más importantes que les han ocurrido.

▶ En grupos de tres, los alumnos se cuentan la mejor experiencia que han vivido, lo mejor que les ha pasado. Después, escriben un resumen de su relato y una carta de agradecimiento a las personas que les permitieron tener tal experiencia. Para romper el hielo y abrir camino, el profesor cuenta una vivencia suya y, al finalizar la actividad, les entrega una carta a sus alumnos agradeciéndoles su trabajo. Esta tarea está basada en la que propone Fusté (2000: 41).

-De relajación, o en sentido más amplio, actividades destinadas a cambiar el estado de ánimo de los aprendientes.

▶ Algunos compañeros míos preparaban visualizaciones sencillas que utilizaban cuando los alumnos estaban preocupados o cansados. Dejaban el aula en penumbra, ponían música de relación y leían la visualización, con frases fáciles de autoayuda que los alumnos tenían que repetir mentalmente (el universo me ama y yo envío amor al universo, soy una persona fuerte, me gusta estudiar, etc.).

Beneficios de las actividades humanísticas

Existen numerosos estudios que han puesto de manifiesto los beneficios de las actividades humanísticas en la enseñanza de idiomas. Por ejemplo, Arnold y Brown (2000: 24) mencionan un estudio de Ávila (1997) que indica que los propios alumnos “agradecerían que las clases de idiomas se centraran más en contenidos humanísticos”.

Asimismo, en un estudio realizado por J. Arnold en 2001 se comprobó que

con el grupo experimental donde se implementaba una enseñanza holística, que tiene en cuenta los aspectos cognitivos, afectivos y físicos del alumno y que trata la lengua de forma integral, como vehículo de comunicación, y que enfatizaba cuestiones de dinámica de grupo, los resultados hasta en exámenes convencionales (gramática, comprensión auditiva y lectora, dictado) eran mejores que los del grupo de control,

cuyo trabajo en el aula durante el curso se había basado simplemente en actividades tradicionales tipo «presentación-práctica-producción». (Arnold, 2006: 1).

Por su parte, Moskowitz (en Arnold, 2000: 199-207, a partir de una serie de cinco estudios llevados a cabo desde 1981, concluye que la introducción de actividades humanísticas en clase favorece tanto a los alumnos como a los profesores. Los primeros tienen actitudes más positivas respecto a sus sentimientos durante la clase de idiomas, respecto a sus profesores y les parece más fácil y divertido aprender el idioma. Los segundos tienen actitudes más positivas hacia sus clases desfavorecidas y consideran que mejora su vida profesional.

Esta autora también menciona en su artículo las investigaciones llevadas a cabo por Galyean en 1997, las cuales arrojan como resultado que “los alumnos que aprendían con actividades confluentes (humanísticas) tenían unas puntuaciones significativamente más altas en pruebas orales y escritas que los grupos de comparación que no recibieron este tipo de enseñanza” (op. cit.: 199-200).

4.3. PROGRAMAS HUMANÍSTICOS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA.

Antes de proceder a explicar en qué consiste cada programa, es necesario destacar algunas de sus características comunes y tener presentes algunos de los factores que harán posible su adecuada implantación y funcionamiento:

-El objetivo que persiguen es pasar de un modelo punitivo a un modelo educativo. No obstante, estos programas no eliminan necesariamente las medidas disciplinarias que establecen las normas de convivencia del centro. La imposición de límites y la administración de sanciones, si han sido previamente pactados, constituyen valiosas medidas educativas.

-El profesor humanista debe dejar de ver el conflicto como algo inherente a la condición humana y que por tanto siempre ha existido y existirá. Los conflictos no enfrentan siempre a dos partes en igualdad de “fuerzas”, de modo que constituyen una fuente innecesaria de sufrimiento para muchos jóvenes. Nuestra obligación como docentes es prevenirlos o, si esto no ha sido posible, darles una respuesta rápida y efectiva. Aunque parezca algo contradictorio, solo este posicionamiento crítico ante el conflicto nos permitirá ver su potencial pedagógico.

-Sin menoscabo de lo expuesto en el punto anterior, en la medida de lo posible se debe evitar plantear el conflicto como responsabilidad de una de las partes, para establecer un inocente y un culpable. Partiremos, en cambio, de la posibilidad de que, a priori, ambas partes están preocupadas o afectadas por la situación y son capaces de solucionarla.

-Para la correcta implantación de estos programas en un instituto de secundaria, los profesores y alumnos (implicados) necesitan poseer formación especializada, lo cual nos remite al debate sobre cómo debe ser la formación básica de los docentes de primaria y secundaria. Por ahora, no es conveniente

forzar la participación de nadie en estos programas. Puesto que los centros públicos no tienen autonomía para contratar a profesorado con un perfil concreto, no queda otra salida que presentar esta iniciativa como un voluntariado.

En cuanto a los alumnos, no todos tienen la misma madurez, de manera que deberán tomar la iniciativa aquellos que deseen contribuir altruistamente. Por suerte, la mayor parte de los adolescentes alberga grandes ideales y sabe que, participando en este tipo de proyectos, es decir, velando por el bienestar de todos, consigue hacerse un hueco en la comunidad, al tiempo que desarrollan nuevas habilidades. Volvemos a encontrarnos con la idea de que la transformación del entorno pasa por la transformación de uno mismo. Esta es una de las ventajas de las redes de ayuda.

-Para que los programas den óptimos resultados deben implantarse con unas mínimas garantías de éxito (medios humanos y materiales) y mantenerse durante varios cursos. La transición a una cultura de la paz no es algo que se hace de la noche a la mañana. Puede suceder que tras un tiempo de rodaje se observe un aparente aumento de los conflictos, ya que en el nuevo contexto, salen a la luz los que antes pasaban desapercibidos.

-Las horas de dedicación a los programas deberían contar como horas complementarias, si no como lectivas, en el horario de los profesores. Solo así se garantiza una atención cuidada y sistematizada, que se mantiene en el tiempo cuanto sea preciso.

-Las acciones que se lleven a cabo desde los distintos programas deben ponerse en conocimiento de la Comisión de Convivencia, el órgano a quien corresponde la coordinación entre programas y su seguimiento, así como la imposición de medidas disciplinarias complementarias cuando sea necesario. Esta comisión dará cuenta al Consejo Escolar de las líneas de actuación, los logros y dificultades que atañen a los programas.

Dado que la Jefatura de Estudios conoce a todos los alumnos y está al tanto de todos los problemas de convivencia, su papel dentro de la comisión es fundamental, sobre todo a la hora de derivar casos y rentabilizar recursos. Además, no siempre es fácil reunir a todos los miembros de la Comisión de Convivencia, por problemas de agenda, de modo que en la jefatura recae una buena parte de la responsabilidad en cuanto a la imposición de sanciones.

-También deben estar debidamente informados los tutores de los alumnos y obviamente, sus familias. La implicación de las familias es otro claro factor de éxito de estos programas.

Concepto de conflicto

Es necesario reflexionar brevemente acerca del concepto de conflicto en la escuela. Un conflicto es una situación que implica un problema, una dificultad y puede suscitar posteriores enfrentamientos, generalmente, entre dos o más partes, cuyos intereses, valores y pensamientos observan posiciones

contrapuestas. Nótese como esta definición subraya el hecho de que el conflicto se origina en la manera en que un individuo vivencia una determinada situación. Este punto de vista es importante porque, como recuerda J. C. Torrego (2006: 22), “todos los conflictos de convivencia no son igualmente visibles, siendo percibidos de distinto modo según quienes sean los diferentes protagonistas en cada caso”.

Pongamos por ejemplo que dos alumnas, Ángeles y Raquel tienen un conflicto porque esta última le coge sin permiso el sacapuntas a la primera, quien se molesta y termina profiriendo un insulto. El insulto desencadena un intercambio de frases hirientes que hacen que Ángeles se ponga a llorar. Añadamos unos cuantos datos más a modo de contexto. Resulta que Raquel es una repetidora de 14 años que a menudo molesta en clase porque habla mucho y trabaja poco, y que, en cambio, la otra es una alumna de 12 años muy responsable, que se sienta en la primera fila y siempre atiende y hace las tareas. Raquel es extrovertida y popular; Ángeles, poco comunicativa y algo infantil. En una escuela donde los conflictos no se tratan adecuadamente, es muy probable que este suceso termine con las dos alumnas castigadas, si bien un deseo de protección hacia la alumna “buena e infantil”, sumado a una actitud revanchista hacia la “mala”, dado su historial “punible”, podrían inclinar al profesor a cargar las tintas contra el comportamiento *inadmisible* de esta última.

En un instituto con un buen plan de mejora de la convivencia, el tratamiento de este conflicto no sería tan superficial. Un profesor con experiencia en resolución de conflictos, antes que nada, se plantearía qué lección pueden sacar ambas jóvenes de este suceso. Obviamente, lo primero que llama la atención es que alguien se moleste porque un compañero de clase le coja un sacapuntas sin su permiso. Este hecho, que aún desentonaría más en un instituto donde la promoción de valores como el compartir se materializa en acciones concretas, debería empujar al profesor a tirar del hilo.

Al hablar con Ángeles durante la premediación, –este es uno de los primeros casos en los que intervine como mediador-, pudimos constatar cómo esta alumna, bajo la influencia de su familia, estaba convencida de que todos querían aprovecharse de ella, de que tenía que estar siempre alerta para impedirlo y guardar las distancias. Por su parte, a Raquel, la premediación le sirvió para practicar eso que se llama empatía, ponerse en la piel del otro y desde ahí observar el mundo. La mediación fue un éxito. No hubo castigos para nadie, solo la oportunidad de extraer un aprendizaje de lo sucedido y mirar al futuro sin resentimiento y con la voluntad de ser mejores. Ángeles, además, empezó a trabajar habilidades sociales y autoestima con otras niñas en el aula de convivencia. La tutora y la orientadora hablaron con su madre y esta accedió a llevar a su hija a la consulta de una psicóloga. Desde el primer día, esta especialista recomendó a la niña que hiciera natación con el objetivo de que reeducara su postura corporal: al estar protegiéndose todo el rato del entorno, como si no parase de llover, la niña tenía los hombros totalmente encorvados hacia delante.

Este relato nos ayuda a comprender por qué los conflictos se comparan a los icebergs. Las causas y los intereses que los desencadenan suelen mantenerse

escondidos (igual que en un iceberg se mantiene oculto el 90% del hielo que lo compone). Si al tratar un conflicto no intentamos que afloren estas motivaciones ocultas para empezar a actuar desde ellas, estaremos permitiendo que los conflictos perduren y lleguen a enquistarse, generando más conflictos.

Tipos de conflictos escolares

Los tipos de conflictos que suelen producirse en un instituto de secundaria, basándonos en la clasificación de Torrego (2006: 20-21), son los siguientes:

-Violencia general, psicológica, física y estructural –la generada por la propia cultura institucional. Algunos ejemplos son: faltas de respeto, maltrato, exclusión, motes, intimidación, maltrato permanente entre iguales, agresiones (contra otros o contra uno mismo), peleas, etc.

-Disrupción en las aulas (boicots, ruido permanente, interrupciones, etc.).

-Problemas de disciplina (transgresión de las normas de convivencia del aula o del centro, como por ejemplo daños a materiales, incumplimiento de horarios, consumo de tabaco u otras sustancias, indumentaria o higiene inadecuada, etc.

-Bullying o acoso escolar, incluido el acoso y los abusos de carácter sexual.

-Absentismo y deserción escolar.

-Fraude-corrupción (copiar, plagiar, tráfico de influencias).

-Problemas de seguridad en el centro escolar y sus inmediateces, bandas o pandillas que se dedican a robar, asaltar, vender drogas u otras acciones delictivas.

Además de estos conflictos, en las aulas se producen situaciones potencialmente conflictivas que pueden entorpecer un enfoque comunicativo. Las podemos englobar en dos bloques.

Por un lado, puede darse un rechazo a trabajar cooperativamente por parte de algunos alumnos. Las causas de este comportamiento son variadas: celos hacia los compañeros, una personalidad altamente competitiva, falta de habilidades para relacionarse con los demás o simplemente un desajuste entre la manera en que se prefiere aprender y esta metodología.

Por otro lado, quizá nos encontremos con grupos muy divididos, formados no por individuos sino por subgrupos. La conciencia grupal de los adolescentes es muy fuerte. Con frecuencia, alumnos con una determinada estética o sentimiento de pertenencia a una tribu urbana, una nacionalidad, una clase social, etc. se niegan a relacionarse con compañeros que presentan o reivindican una filiación diferente a la suya.

Hay que tener en cuenta que los programas que voy a presentar a continuación son efectivos no solo para la resolución de conflictos sino también para su prevención. Para el buen desarrollo del proceso educativo, la violencia latente es si cabe más perjudicial que la que ya ha explotado.

4.3.1. La Asamblea de Clase

Este programa, destinado a la gestión democrática de las normas y a la resolución cooperativa de problemas comunes, convierte a cada grupo de alumnos en un órgano de decisión. En este sentido, complementa otros programas como el consejo escolar y la junta de delegados, aunque este último no está implantado en gran número de centros.

La asamblea de clase se lleva a cabo durante la hora de tutoría (no tiene una duración fija), siendo lógicamente el tutor de cada grupo el encargado de ponerla en marcha. Durante este espacio y tiempo dedicados al diálogo y la cooperación, los alumnos tienen la oportunidad de:

- Aprender a respetar los turnos de habla y desarrollar el hábito de escuchar.
- Mejorar su expresión oral y escrita (vencer la timidez de hablar ante una audiencia, estructurar el discurso, resultar persuasivo, tomar notas, distinguir entre ideas principales y secundarias, etc.).
- Poner en valor su conciencia de grupo-equipo y relacionarse con su tutor desde la confianza mutua y el respeto.
- Acrecentar y afianzar sus valores morales y democráticos, haciéndose responsables de lo que sucede dentro del centro educativo, especialmente en su aula.
- Aprender de manera más autónoma y responsable, llevando a cabo funciones de planificación, gestión y revisión del trabajo y de la vida de su grupo clase.

Todos los miembros del grupo se turnan para asumir los diferentes cargos de la asamblea:

- El moderador se encarga de dar la palabra y limitar el tiempo para que todos puedan intervenir. Además, tiene que asumir las críticas de las personas que intervienen sobre el funcionamiento de la misma (dar solo la palabra a sus amigos o amigas, no ser capaz de controlar a quienes interrumpen...).
- El secretario toma nota de cuanto se discute y se encarga de leer el acta durante el inicio de la siguiente asamblea, a efectos de su aprobación o no.
- El encargado (o encargados) del buzón de críticas, sugerencias y felicitaciones procede(n) a organizar por temas y leer los mensajes que los alumnos han dejado a lo largo de la semana.

Es importante señalar que el docente, antes de hablar, tiene que pedir la palabra igual que cualquier otro miembro del grupo y acatar las decisiones adoptadas en asamblea, siempre que estas se formulen de acuerdo a las normas de convivencia del centro. No obstante, será necesario que el tutor apoye a la coordinación de la asamblea para transmitirle seguridad. Por ejemplo, puede reformular algunas propuestas, reconducir una situación que no avanza o llamar al orden. Cuanta más experiencia tengan los alumnos que participan y más asentado esté el programa en el centro, menos tendrá que intervenir.

La asamblea es un lugar adecuado para que el profesor recuerde compromisos adquiridos por parte de los alumnos y que todavía no se han cumplido y solicitar que se tomen las medidas que se hubieran pactado en caso de llegar a esa situación. Por ejemplo, si se habían comprometido a mantener el aula limpia y sigue estando sucia, quizá tengan que quedarse a limpiar durante parte del recreo durante una semana.

Conviene respetar las formas y la terminología asamblearia: “Damos comienzo a la asamblea nº X de 10 de enero de...”; “Tiene la palabra...”; “Votos a favor, votos en contra”; “Atención, se procede a dar lectura del...”; “Comienza la ronda de críticas y felicitaciones”, etc.

Ventajas de la implantación de este programa para la clase de idiomas

En la asamblea de clase, los alumnos se acostumbran a respetar los turnos de habla y a escuchar a los demás. Por otro lado, mejoran su expresión oral y escrita. Por ejemplo, los mensajes depositados en el buzón de críticas, sugerencias y felicitaciones no se leen si contienen errores de ortografía graves o resultan poco comprensibles, siendo devueltos a su autor para que subsane las deficiencias.

4.3.2. La Mediación

Este programa es un “procedimiento de resolución de conflictos interpersonales que consiste en la intervención de una tercera parte, ajena e imparcial al conflicto, aceptada por los disputantes y sin poder de decisión sobre los mismos, con el objetivo de facilitar que estos lleguen por sí mismos a un acuerdo por medio del diálogo y la negociación”. (Jares, 2001: 159).

El equipo de mediación está formado por un coordinador (normalmente un profesor formado y con experiencia en gestión de la convivencia) y profesores y alumnos mediadores. Otros miembros de la comunidad educativa (padres y madres, personal no docente) que hayan recibido la formación necesaria también pueden cumplir el rol de mediador.

Esta formación consiste sobre todo en el estudio y práctica de algunas técnicas para conseguir una comunicación efectiva: la escucha activa (lenguaje corporal, clarificar, parafrasear, reflejar, resumir), la empatía y los mensajes *en yo* (evitar insultos, generalizaciones, comparaciones, amenazas, chantaje emocional). Previamente a la mediación, es necesario que los disputantes

reflexionen acerca de su manera de comunicarse: ¿sé escuchar? ¿intento ponerme en la piel del otro? ¿soy capaz de reflejar mis sentimientos mediante la palabra?

Según Torrego (2006:39), el programa de mediación pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Favorecer la implicación de todos en la mejora de la convivencia.
- Dar protagonismo a las partes convirtiéndolas en autoras de su propia solución y posibilitando tratamientos personalizados y creativos para cada caso.
- Evitar la polarización ganador-perdedor
- Buscar la reconciliación de víctima y agresor, a fin de evitar resentimientos y secuelas emocionales negativas.
- Permitir una reparación de los daños causados a las personas e instituciones, o a sus bienes, al tiempo que liberar a los individuos de la culpa, permitiéndoles sentirse “limpios y dignos”, de cara al futuro de sus relaciones personales.
- Transmitir desde la institución un mensaje de autoridad educativa democrática.
- Favorecer el desarrollo de la moral autónoma de las personas.

Los conflictos mediados pueden tener relación con disputas entre alumnos, entre profesores y alumnos, entre profesores, entre padres y profesores, etc. La participación en el proceso de mediación es voluntaria y todo lo hablado en las sesiones es confidencial.

En el proceso intervienen dos mediadores, un observador y las partes del conflicto, las cuales deben mantener en todo momento una actitud constructiva. El proceso se desarrolla en tres tiempos:

-Premediación: los mediadores se entrevistan con cada una de las partes. Les informan de las normas y les ayudan a exponer sus puntos de vista y objetivos mediante las técnicas de comunicación efectiva que vimos anteriormente.

-Mediación: los mediadores facilitan que las partes expresen su versión de los hechos y comprendan y asuman las necesidades del otro para llegar a una propuesta de solución compartida que restaure el daño y mejore la convivencia. La mediación puede no dar buenos resultados, de modo que se no se cierra y es necesario buscar otras soluciones al conflicto.

-Postmediación: se hace efectiva la sanción que se haya acordado imponer al agresor y se lleva un seguimiento del conflicto, gracias a los alumnos ayudantes, como veremos en el siguiente punto.

Ventajas de la implantación de este programa para la clase de idiomas

Los alumnos que se forman y ejercen como mediadores están adquiriendo y mejorando algunas habilidades comunicativas como la escucha activa, la efectividad de la expresión (elocuencia) o el control del lenguaje corporal. Los alumnos que se someten a una mediación también protagonizan, aunque a menor escala, una experiencia de aprendizaje altamente significativa en lo que respecta a su manera de comportarse en una interacción oral estresante. En

cuanto a la expresión escrita, conviene mencionar que una de las reparaciones más frecuentes con que la parte agresora intenta ser merecedora del perdón de la parte agraviada consiste en la escritura de una carta de arrepentimiento y compromiso de cambio.

4.3.3. El Observatorio de la Convivencia y los Alumnos Ayudantes

El Observatorio de la convivencia es una estructura de ayuda entre iguales que, en pos del bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa, se marca como objetivos principales la detección precoz y la prevención de conflictos. Sus protagonistas son los alumnos ayudantes.

Como explica Torrego (2006: 43),

Este programa se apoya en la convicción de que los alumnos constituyen un potencial fundamental para conocer la realidad de los problemas de la convivencia escolar y trata de ayudar a mejorar la convivencia mediante la implicación de los compañeros del centro que habitualmente adoptan un papel de no injerencia o de respaldo pasivo en los conflictos.

El Observatorio de la Convivencia se articula en niveles, correspondientes a cada curso de la ESO (de 1º a 4º), y está formado por uno o varios coordinadores y un número variable de alumnos ayudantes (lo ideal es que al menos haya un par de ellos por cada grupo-clase). Además existe la figura de coordinador del programa, que forma parte de la Comisión de Convivencia. Cada coordinador de nivel se reúne con sus alumnos ayudantes, al menos, una vez al mes, durante un recreo, para llevar el seguimiento de las actuaciones en marcha, señalar nuevos casos y diseñar las correspondientes estrategias de intervención. No obstante, en función de las necesidades, puede haber más reuniones.

Los alumnos ayudantes son elegidos por sus propios compañeros de clase durante una sesión de tutoría por estar especialmente capacitados para escuchar y acompañar a quienes están atravesando momentos difíciles en su convivencia en la escuela. Con tal de potenciar dichas cualidades y garantizar el éxito del programa se les ofrece la debida formación: se les explica en detalle en qué consiste el programa, cuáles son sus funciones, qué no deben hacer y, además, se les forma en el programa de mediación de conflictos (escucha activa, empatía, mensajes en yo, etc.).

Entre las funciones de los alumnos ayudantes podemos destacar las siguientes (ibídem: 32):

- Escuchar a los compañeros en sus versiones de los conflictos y en sus inquietudes. No aconsejar ni enjuiciar.
- Animar a sus compañeros a que se sientan capaces de afrontar sus dificultades.
- Acompañar, sobre todo a aquellos compañeros que se encuentran aislados, que no tienen amigos en el grupo.
- Estar a disposición de todo aquel que pueda requerir su ayuda.
- Acoger a los nuevos integrantes del grupo, especialmente a aquellos que tienen más dificultades para integrarse, por su cultura, su lengua o su carácter.
- Detectar posibles conflictos y discutirlos en las reuniones periódicas [del Observatorio de la Convivencia], para buscar formar de intervenir antes de que aumenten.

- Informar a los compañeros sobre los recursos que pueden utilizar para resolver dificultades.
- Difundir el servicio en actividades conjuntas con los otros compañeros.
- Mediar en aquellos casos que corresponda, bajo la supervisión de los profesores coordinadores, realizando coordinaciones no formales.
- Derivar aquellos casos en los que la gravedad aconseje la intervención de otras personas.
- Participar en la actividad general de equipo: elaborar documentos, velar por el clima de convivencia del centro, etc.

Los propios alumnos-ayudantes señalan lo que son y lo que no son (tomado de op. cit.: 44):

AUTAS DE COMPORTAMIENTO DEL ALUMNO AYUDANTE	
QUÉ NO ES	QUÉ HACE
<ul style="list-style-type: none"> -Chivato -Cotilla -Chismoso -Alguien excepcional -Pelota -El tonto -Más que los demás -Un psicólogo -Ayudante del profesor 	<ul style="list-style-type: none"> -Escucha -Habla con los aislados -Intenta ayudar -Acompaña -Está a disposición -Se pone en el lugar del otro -Media -Respeto la palabra -Da confianza -Anima -Se compromete -Deriva los problemas graves

Tabla 4. Características de los alumnos ayudantes.

Entre los conflictos más frecuentes que tratan los alumnos ayudantes podemos destacar los problemas de integración en el grupo (aislamiento, discriminación), los enfrentamientos (insultos, peleas, malentendidos) y la difusión de rumores. Además, los alumnos ayudantes pueden colaborar en el aula de convivencia, como veremos en el punto siguiente.

Ventajas de la implantación de este programa para la clase de idiomas

Como profesor de idiomas, me gustaría subrayar el inestimable apoyo que los alumnos ayudantes nos pueden brindar cuando organizamos trabajos en equipo o tareas orales en las que todos tienen que interactuar con todos. Cuando en un grupo hay alumnos con los que nadie quiere trabajar o que entorpecen con su comportamiento inadecuado el desarrollo de las actividades interactivas (sondeos, entrevistas, diálogos, web quests, escritura cooperativa, juegos...), es una gran ventaja contar con alumnos a los que una mirada les basta para saber qué tienen que hacer. Es más, antes de que el profesor se dirija a ellos, estos alumnos tan empáticos y responsables ya hace tiempo que empezaron a actuar. Y lo mejor es que lo hacen con tal discreción y tacto que cuando se les pregunta a los jóvenes que están recibiendo su ayuda si han experimentado algún cambio a mejor en su día a día escolar, contestan que sí pero no saben achacarlo a nada en concreto.

4.3.4. El aula de Convivencia

En palabras de A. Aguilar, una de las impulsoras de este programa en España,

El Aula de Convivencia se crea como un espacio ordenado en el que puedan recibir atención educativa aquellas personas que presentan comportamientos sistemáticamente perjudiciales para la buena convivencia, como un espacio para la educación emocional. Entendemos que tiene un carácter resolutivo ante conductas disruptivas, así como preventivo del absentismo escolar al reconducir los comportamientos desajustados y el rechazo al centro educativo (2011: 3).

Se parte de la idea de que la causa que provoca el comportamiento disruptivo no desaparece con la sanción, por lo que es muy probable que este vuelva a repetirse. Se impone, pues, la necesidad de adoptar medidas que apunten a la reeducación de hábitos de conducta viciados y a un mayor autocontrol por parte de los alumnos.

Los alumnos que entran al aula de convivencia (generalmente una hora por semana y en horario escolar) son propuestos por Jefatura de Estudios, el Departamento de Orientación, la Comisión de Convivencia o los tutores después de una acumulación de expulsiones, amonestaciones o tras la constatación de que el alumno se ve frecuentemente inmerso en conflictos de diversa índole o situaciones problemáticas. También ocurre que los propios alumnos acudan por ellos mismos al profesor o la profesora encargados del aula para pedir ayuda.

Antes de empezar el trabajo en el aula y tras recabar toda la información disponible sobre el alumno, se intenta identificar el origen del problema y se diseña una estrategia para facilitarle al joven herramientas que le permitan cambiar sus expectativas y modificar las emociones que le hacen mantener una conducta perjudicial en el tiempo. Estas hipótesis iniciales pueden ir modificándose conforme aumenta nuestro conocimiento sobre el alumno.

Como indica Aguilar (2011: 8), la experiencia señala factores confluentes como la desestructuración familiar, la ausencia de los padres en el hogar, los desarraigos y las vivencias traumáticas (muchos acosadores sufren a su vez acoso). En este contexto, la disrupción responde a un desarrollo emocional negativo, inestable y fuera de control.

El objetivo que se persigue en el aula de convivencia es propiciar el cambio en los sentimientos, las expectativas y, en consecuencia, en las respuestas de los adolescentes. Para conseguirlo, se procede a administrarles actividades y dinámicas de grupo en un ambiente de cercanía, relajación y confianza, esto es, no crítico y no sancionador. Por un lado, se les ayuda a mejorar sus habilidades sociales y su autoestima; y por otro, a ser conscientes de sus emociones, mostrándoles técnicas para manejarlas y afrontar las situaciones estresantes desde el autocontrol. El contrato pedagógico puede ser otra de las herramientas empleadas en este programa, aunque no le es exclusiva.

El alumno que acude al aula de convivencia:

Suele tener entre doce y catorce años

Presenta baja competencia curricular

Carece de habilidades sociales

Tiene baja autoestima

Utiliza la violencia verbal o física ante la amenaza que siente por parte de profesores y alumnos.

Para rentabilizar este recurso, normalmente los alumnos se agrupan en función de sus características y necesidades (como máximo 6). En algunas sesiones se puede contar con la colaboración de alumnos ayudantes. En esta edad, una opinión vertida por un igual resulta mucho más reveladora y poderosa que si proviene de un adulto.

El responsable del aula de convivencia suele ser el psicólogo del centro u otro profesor con la formación y experiencias necesarias.

Ventajas de la implantación de este programa para la clase de idiomas

Sin lugar a dudas, una de las mayores dificultades a la que deben hacer frente los profesores de idiomas de secundaria tiene que ver con el tratamiento de comportamientos disruptivos. Un programa destinado a que los adolescentes aprendan autocontrol y se comprometan a mejorar su actitud debería merecer, por tanto, una buena acogida por nuestra parte.

Asimismo, aquellos alumnos que sufren de aprensión comunicativa o presentan una disposición para comunicarse muy baja, características que les predisponen a un rendimiento bajo en una clase de idiomas de corte comunicativo, encontrarían en el aula de convivencia un gran apoyo de cara a mejorar sus resultados.

4.3.5. Las comunidades de aprendizaje

El concepto de comunidad de aprendizaje puede ser definido de forma sencilla como un grupo de personas que aprende en un mismo lugar, de manera cooperativa y compartiendo recursos. En este sentido, el proceso de aprendizaje se convierte en un acto de participación abierto a todos los miembros de la comunidad. Las escuelas abren sus puertas en busca de la colaboración de familias y voluntarios, haciendo de este modo su contribución a la transformación social y cultural del entorno.

Los objetivos de aprender en comunidad se pueden resumir como sigue:

-Reactivar la ilusión por enseñar y aprender.

-Compartir con la sociedad la responsabilidad de lo que pasa en las aulas, puesto que lo que pasa en las aulas no puede entenderse sin tener en cuenta lo que ocurre en la sociedad.

- Ofrecer una enseñanza más individualizada, esto es, más capaz de adaptarse a las capacidades y necesidades del alumnado, a fin de garantizar el éxito de todos.
- Reducir la conflictividad de las aulas.
- Aumentar la autonomía del profesorado en cuanto a la innovación.
- Favorecer la participación de las familias en los centros educativos y aumentar su sentimiento de ser partícipes en la educación de sus hijos e hijas.
- Fomentar una educación intercultural.

El aprendizaje en comunidad se concreta en diversas acciones y programas. En primer lugar, en cada instituto se puede llevar a cabo un **programa de observación de clases**. Por ejemplo, los miembros del departamento de lenguas asisten a las clases de algunos de sus respectivos colegas en calidad de observadores, a fin de enriquecer su práctica docente con nuevas técnicas, compartir recursos e ideas y tener más información de lo que se hace en las otras áreas (es importante que el profesor de francés conozca bien lo que hacen los profesores de inglés, castellano, catalán, etc.).

En segundo lugar, cuando un profesor de idiomas se enfrenta a una clase difícil de manejar, puede **invitar a familiares** de estos alumnos **o a voluntarios** a que asistan a clase y sigan el curso de manera sistemática. Hay dos supuestos:

- El familiar o el voluntario ya hablan el idioma enseñado. En este caso, podrían apoyar al profesor en pequeñas tareas pedagógicas (atención a alumnos).
- El familiar o el voluntario no conocen el idioma, por lo tanto lo aprenden codo a codo junto a sus hijos, nietos, etc. Su función en este caso sería exclusivamente disuasoria de comportamientos disruptivos.

En cualquier caso, es requisito imprescindible que las personas que entran a clase conozcan bien las normas de convivencia del centro y hayan recibido formación acerca de cuáles son sus funciones y cómo tienen que ejercerlas. Esta formación puede organizarse y administrarse en el marco de las denominadas “escuelas de padres”, como módulo complementario.

Otros programas que responden a este tipo de aprendizaje dialógico y cooperativo son:

- Las **escuelas de padres**, destinadas al intercambio de experiencias y la reflexión con el objetivo de depurar hábitos incorrectos y mejorar la calidad educativa de los padres y madres.
- El **aula abierta**, un programa de acompañamiento escolar fuera del horario lectivo. Muchos programas de este tipo (PROA), que han ayudado a miles de adolescentes durante los últimos años, acaban de ser suprimidos por los gobiernos regionales con el pretexto de falta de financiación. Sin renunciar a las reivindicaciones para que vuelvan a contar con el apoyo gubernamental, quizá es el momento de que las asociaciones de padres y madres, ayudados

por profesores voluntarios o interinos que se encuentran en paro, los salven de la extinción.

Durante el horario asignado al programa, que suele ser dos o tres tardes en semana, el alumnado no sólo realiza actividades académicas, sino que también disfruta de actividades extraescolares como pueden ser las visitas a exposiciones o eventos o los cursillos de cocina, informática, creación artística, etc.

El aula abierta trata de ampliar las posibilidades educativas del entorno y la participación de las familias, al tiempo que propicia una mejora de los aprendizajes y el éxito escolar del alumnado. Para conseguir una mejora en el aprendizaje de los adolescentes, es necesario:

- Favorecer su integración escolar y social.
- Ofrecerles una guía y una orientación personalizada.
- Ayudarlos a desarrollar actitudes y hábitos de organización del tiempo, a valorar el trabajo y a aplicar estrategias de aprendizaje.
- Transmitirles el hábito lector y mejorar su adquisición de conocimientos y destrezas en las áreas instrumentales.
- Potenciar su autoestima a fin de aumentar sus expectativas.

Los últimos programas dentro de la óptica del aprendizaje comunitario complementan, por un lado, el tradicional plan de acción tutorial y, por otro, la actividad docente. Se trata de:

-Las **tutorías entre iguales**: un alumno, generalmente de un curso más avanzado, se compromete a trabajar con un compañero que necesita ayuda para planificarse, desarrollar hábitos o acceder a determinados contenidos del currículo. La pareja se reúne en función de un plan de trabajo acordado con el profesor para estudiar y hacer las tareas juntos.

-y las **tutorías personalizadas**: en esta ocasión es un profesor el que toma a cargo a un alumno que necesita fortalecer su rendimiento y orientación en cuanto a estrategias de aprendizaje se refiere.

Los alumnos que participan en los programas de aula abierta, tutorías entre iguales y tutorías personalizadas son propuestos por la jefatura de estudios y los distintos equipos docentes del centro. Sin embargo, a veces son las familias y los propios alumnos los que los solicitan.

Ventajas de la implantación de este programa para la clase de idiomas

Dada la heterogeneidad de los programas presentados en este punto, podemos adivinar que las ventajas que obtendremos tras su implantación serán también muy variadas. Pensemos, por ejemplo, en un grupo de PCPI formado por una docena de jóvenes de entre 15 y 18 años, indisciplinados y desmotivados, que arrastran un largo historial de fracaso escolar. Además, el profesor de idiomas se da cuenta, durante la primera sesión de clase, de que su actuación estará condicionada muy negativamente por la conflictividad que

genera el comportamiento de algunos miembros del grupo. Ante esta situación tan complicada, ¿no sería más lógico que el docente compartiera con otros miembros de la comunidad educativa, por ejemplo familiares de los jóvenes, la responsabilidad de que estos aprovechen la que posiblemente sea su última oportunidad para obtener el graduado en ESO? La presencia en el aula de padres, madres, abuelos, hermanos mayores... que mantienen unas altas expectativas hacia los chavales y gozan de su afecto podría disuadir sus comportamientos disruptivos e influir positivamente en su motivación, de manera que la clase se desarrollaría más fructíferamente. Esta línea de acción, podría complementarse con tutorías personales, tutorías entre iguales y el aula de convivencia, a fin de ejercer un mayor control sobre el rendimiento de los alumnos y estar más pendiente de sus necesidades.

4.3.6. Otros programas

Con el objetivo de ayudar a jóvenes con problemas para focalizar su atención y concentrarse, se pueden ofrecer talleres extraescolares sobre técnicas de relajación e introspección. Los talleres de yoga y meditación serían un ejemplo de este tipo de programas.

Ventajas de la implantación de este programa para la clase de idiomas

Al igual que sucedía con los anteriores, estos programas resultan útiles en la medida que contribuyen a instaurar un clima de aula más armónico y centrado en el trabajo personal y la cooperación.

5. CONCLUSIONES

1

A pesar de los grandes avances que se han producido en los últimos tiempos, la cultura educativa actual sigue estando enfocada a la competitividad entre los aprendientes, más que a la cooperación, lo que en la práctica se traduce en un aumento de la conflictividad en las aulas. Creo que deberíamos fijarnos más en el cambio que se ha producido en el área de educación física, donde los profesores, en mi opinión, son más conscientes de la importancia de los deportes de equipo y del juego y saben separar su materia de la competición deportiva. La clase de educación física es obligatoria y a todos les exige esfuerzo de superación; la competición deportiva es opcional.

La escuela debe dar cauce a las altas capacidades de los alumnos y promover la excelencia académica. Si el modelo inclusivo presenta múltiples ventajas pero no es el más apropiado para garantizar este objetivo, se deben buscar alternativas como favorecer la competición académica fuera del currículo oficial. Igual que sucede con los deportes, podemos imaginar entrenamientos – clases avanzadas- e incluso, para el que quiera, competiciones: de debate, literarios, de creación artística, de inventos tecnocientíficos, etc. Lo que sucede es que, por mucho que nos guste el fútbol y vibremos con ciertos jugadores que no tienen acabada la ESO, en una junta de evaluación, la presión que se ejerce sobre el profesor de educación física para que le suba la nota a un alumno que tiene sobresaliente en todo menos en su asignatura, no es comparable a la de otros supuestos. La teoría de las inteligencias múltiples aún no ha calado en la escuela.

Desde la Programación General Anual de cada centro se deberían poner en práctica otras estrategias para motivar a los adolescentes de cara al estudio. Por ejemplo, todavía no somos suficientemente conscientes de que los seres humanos, casi sin excepción, se sienten felices y realizados cuando hacen cosas útiles y beneficiosas para los demás. Darles a los chicos la oportunidad de contribuir al bienestar y la mejora de su comunidad puede funcionar como el motor que les impulse a actualizar su potencial y a intentar adquirir nuevas habilidades. Al pedirles a los alumnos que se responsabilicen de lo que pasa en su instituto, les estamos inculcando una actitud vital que tendrá efectos beneficiosos también en su rendimiento académico.

Ante la obsesión de muchos jóvenes por su apariencia física y su poder adquisitivo, fomentada por la publicidad y los programas de televisión que más les gustan, la escuela tiene que ofrecerles vías para que se enamoren de otras facetas de su personalidad que aún desconocen. La puerta de entrada para conseguir este objetivo está en las relaciones personales y las emociones. Si los alumnos están muy cerrados al placer intelectual, nos va a resultar bastante difícil convencerlos, de buenas a primeras, de que podrían llegar a ser excelentes químicos. Sin embargo, antes de que pasen a engrosar las estadísticas de fracaso escolar, podemos probar a engancharlos ofreciéndoles ayuda para que satisfagan sus necesidades más básicas (amistad, seguridad

moral, valoración...), en otras palabras, actuando desde lo que posibilita la actividad intelectual: las emociones.

2

Los alumnos desarrollan su competencia comunicativa en otras áreas, aparte de las lingüísticas. Además, cada día son más fáciles y frecuentes los contactos con hablantes nativos, gracias a lo cual podemos ejercitar nuestras destrezas interactivas. Estos hechos no solo deberían servir para legitimar el *modus operandi* de aquellos profesores de idiomas que se limitan al estudio del sistema de la lengua y la literatura por considerar que la desatención de estos aspectos ha empobrecido la manera de expresarse de los jóvenes. También debería servirnos de argumento para dedicar parte de nuestra actuación y recursos docentes a ocuparnos de las competencias generales, entre la que se encuentra la existencial.

Hay que tener en cuenta que el paso de una metodología tradicional, basada en la gramática, el léxico y la literatura, a una metodología que persigue el desarrollo de la competencia comunicativa, coincidió en el tiempo con la ampliación de la escolaridad obligatoria a los 16 años, con un mayor control del absentismo escolar por parte de una red de servicios sociales mejor nutrida y con la llegada masiva de inmigrantes, circunstancias que dieron como resultado aulas mucho más diversas y difíciles de gestionar. Entiendo, pues, que una alternativa realista al enfoque comunicativo no es aquella que decreta una vuelta a la metodología anterior, ya que el contexto educativo actual no tiene nada que ver con el de hace dos décadas. De todos modos, como ya expresé en el punto 2.5., no creo que las reformas educativas hayan supuesto grandes cambios en la manera de enseñar de los profesores. La inestabilidad legislativa, más que promover puestas al día, lo que hace es debilitar la autoridad de la ley.

Retomando la idea principal del primer párrafo, insisto en que es prioritario hacer un esfuerzo para que los alumnos desarrollen una adecuada competencia existencial. Necesitamos alumnos más responsables, más autónomos y más “enganchados” al trabajo y disfrute intelectual, sin olvidar que, en nuestro cerebro, cognición y emoción se confunden. Una de las principales herramientas para desarrollar la competencia existencial es el lenguaje. Por lo tanto, lo ideal sería utilizar actividades en clase que cumplan esta doble función: desarrollar la competencia existencial y la competencia comunicativa simultáneamente. En la ESO, una debería implicar necesariamente a la otra. Los profesores de lengua seremos los que antes notaremos los beneficios de una mayor atención a los aspectos socioafectivos del aprendizaje.

Este cambio de paradigma nos lleva a la necesidad de replantear la formación inicial de los profesores de secundaria, para que en ella haya un mayor equilibrio entre los contenidos de psicopedagogía general y los de didáctica de idiomas. En el temario de oposiciones para profesores de secundaria, en vigor desde 1993, no hay temas de pedagogía ni de gestión de aula. Además, como ya dijimos, los institutos no cuentan con programas de mentorazgo para

profesores nobeles. Si en su formación inicial ignoramos los conocimientos de tipo psicopedagógico, tendremos profesores que sabrán el qué pero no el cómo de la enseñanza.

Además, se habla muy poco de la motivación de los docentes. No me refiero a su sueldo o consideración social; me limito estrictamente a su estado psicológico. Desempeñan una labor complicadísima y para colmo sufren las consecuencias de no haber recibido suficiente formación. Siempre se les exige más y se derivan en ellos funciones que también deberían ser competencia de las familias y de los medios de comunicación. Todos los manuales de didáctica repiten que los profesores tienen que cambiar de rol, sin embargo no dicen nada acerca del cambio de rol de la institución educativa, el cual debe ser impulsado por la Administración y las universidades a través de los planes de estudio. En un país en el que los equipos directivos no pueden controlar el perfil profesional de sus trabajadores –el que lo decide es un baremo que supuestamente garantiza la equidad del proceso selectivo-, el cambio de paradigma educativo depende exclusivamente de la formación inicial que hayan recibido los profesores.

3

El enfoque comunicativo ha dado muestras de ser flexible y aglutinador. Está madurando, es decir, desprendiéndose de dogmatismo y abriendo la puerta hacia un necesario margen de eclecticismo metodológico. Por ejemplo, para garantizar su adaptación al contexto educativo de la ESO, debe incorporar más propuestas formuladas desde la psicología y la pedagogía, algo que es factible porque sus planteamientos teóricos son afines. Williams & Burden, en su clásica obra *Psicología para profesores de idiomas*, argumentan que “la psicología educativa comparte mucho con los enfoques humanísticos de la enseñanza de idiomas, sobre todo en la necesidad de superar la mera instrucción lingüística y preocuparse por «hacer que las experiencias de aprendizaje sean significativas y relevantes para el individuo, que crece y se desarrolla globalmente como una persona»” (citado de Arnold y Brown, 2000 :25). En este sentido, sería importante contar con el apoyo de las editoriales encargadas de elaborar manuales de idiomas para adolescentes.

Durante muchos años, teóricos de la didáctica de idiomas han mirado a los niños y a los adolescentes con los mismos ojos que a los adultos. Demasiado a menudo, se nos decía a los profesores de secundaria que debíamos partir de las necesidades comunicativas de nuestros alumnos, pero en el caso de los adolescentes, las necesidades comunicativas no se pueden aislar de otras de tipo afectivo, social y evolutivo. Además, en un contexto académico en el que la escolarización es obligatoria, también hay que tener muy en cuenta las capacidades de cada individuo, para evitar perjudiciales encasillamientos.

El enfoque humanístico está dotado con un aparato totalizador del proceso educativo puesto que tiene mayor base psicopedagógica que el enfoque comunicativo. Por tanto, nos permite atender mejor a las necesidades de nuestros alumnos en las diferentes dimensiones de su ser. Además, en una intervención didáctica que pretende hacer del aprendiente el protagonista (o

responsable) de su aprendizaje, las variables afectivas que intervienen en el proceso educativo, potenciándolo u obstaculizándolo, requieren un tratamiento específico, algo que tradicionalmente se ha ignorado.

El modelo educativo que he esbozado en esta memoria, capaz en mi opinión de propiciar una aplicación fuerte del enfoque comunicativo por tareas, ha sido forjado a raíz de mi experiencia en un instituto de secundaria (el IES Arcipreste de Hita, de Azuqueca de Henares) en el que un grupo de profesores, en colaboración con el equipo directivo, lleva años luchando por sacar adelante un programa de mejora de la convivencia. Al tiempo que ganaba experiencia en programas como el de mediación, el de alumnos ayudantes y el de asamblea de clase, me di cuenta de que cuando el profesor participa codo a codo con sus alumnos en este tipo de iniciativas, la relación que mantiene con ellos se transforma completamente, tanto fuera como dentro del aula. Esto tiene dos consecuencias fundamentales. Por un lado, al haber mayor conocimiento mutuo y mayor confianza, se potencia la cooperación y se reducen los desencuentros (Lo mismo sucede en la relación que se establece entre los alumnos). Por otro lado, las metodologías basadas en el protagonismo del profesor pierden su razón de ser.

Fue así como pude ser plenamente consciente de qué tenía que cambiar para poder llevar al aula una propuesta de trabajo basada en la comunicación efectiva y genuina: mis alumnos tenían que dejar de verme como un juez para empezar a verme como un facilitador, mientras que yo debía hacer un mayor esfuerzo por comprender sus comportamientos y descubrir sus numerosas cualidades, que la práctica de una docencia tradicional había mantenido ocultas.

Esta propuesta que acabo de formular claramente necesitaría ser objeto de una investigación más amplia, que incluyese, por ejemplo, una medición de los beneficios que, en términos de resultados y en comparación con los de una enseñanza de idiomas limitada a los procedimientos tradicionales, puede reportar su puesta en práctica. No obstante, puedo afirmar que, a nivel personal, me siento satisfecho por haber ampliado mis conocimientos en este campo y que sigo motivado para seguir profundizando en él.

6. BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, A. (2011): *Plan de mejora de la convivencia: el aula de convivencia*, memoria de Experto Universitario en Convivencia y Mediación en el ámbito educativo. Universidad de Alcalá de Henares.

AINSCOW, M. (2001): "Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia". En *Cuadernos de pedagogía* nº 307.

ALCÓN, E. (2002): *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I.

ARNOLD, J., ed. (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" en *Études de Linguistique Appliquée*, nº 139, disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

BALLESTEROS, C. (2000): *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Consultable en: http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/1299/06.CBG_6de6.pdf?sequence=6

BARRACLOUGH R.A. et al. (1988): "Willingness to communicate: a cross-cultural investigation", en *Communication Research Reports*, volumen 5, nº 2. Disponible en: <http://www.jamescmccroskey.com/publications/142.pdf>

BLASI, A. (2005): "La construcción de la identidad durante la adolescencia", en el libro de ponencias del Congreso *Ser adolescente, hoy*, Madrid, Fundación de Ayuda a la Drogadicción.

BROWN, H.D. (1994): *Principles of language learning and teaching*, Englewood Cliffs, NJ Prentice Hall.

CASSANY, D. (2006): *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*, Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Superior de Formación del Profesorado, Secretaría General Técnica.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Ed. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

CORTS, M. I. (1996): "Sociedad del bienestar y pedagogía del esfuerzo", en la *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 12. Consultable en: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/12/art_12.pdf

DAMASIO, A. R. (1996): *El error de Descartes*, Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello.

DE CASTRO, C. (2006): “Sombras en el enfoque comunicativo”, en la revista interuniversitaria e internacional de didáctica de lenguas *Porta Linguarum*, nº 5, accesible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709312>

DEFENSOR DEL PUEBLO-UNICEF (2006): *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Oficina de publicaciones del Defensor del Pueblo. Accesible en: <http://www.conflictoescolar.es/wpcontent/uploads/2011/06/ViolenciaEscolar2006.pdf>

DÍAZ, J. M. (2005): “El héroe realista como modelo moral. Algunas consideraciones sobre la ética de Ortega y Gasset”, en la revista *Circunstancia*, nº 6. Fundación José Ortega y Gasset – Gregorio Marañón. Disponible en: <http://www.ortegaygasset.edu>

EHRAMAN, M. E. (1996): *Understanding Second Language Learning Difficulties*, CA, Sage, Thousand Oaks.

ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

ELLIS, R. (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

ELLIS, R. (2005): *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*, Wellington, publicaciones del Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.

ERENA, F. y COBOS, F. J. (1988): “La enseñanza del español como acercamiento crítico a una realidad”, en *Actas del I Congreso Nacional de ASELE* (1989). Documento consultable en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_i.htm

ESTÉBANEZ, C. (1992): “Un modelo pedagógico en la enseñanza del inglés”, en la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 15. Disponible en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/618865.pdf

FETE-UGT (2011): *Estrés en el sector de la Enseñanza Secundaria*. FETE-UGT. Consultable en: <http://www.ugt.es/actualidad/2011/marzo/c15032011.html>

FUNES, J. (2005): “Propuestas para observar y comprender el mundo de los adolescentes. O de cómo mirarlos sin convertirlos en un problema”, en el libro de ponencias del Congreso *Ser adolescente, hoy*. Madrid, Fundación de Ayuda a la Drogadicción.

FUSTÉ, M. (2000): *Experiencias de lengua en secundaria desde una perspectiva sistémica*, Barcelona, Ed. Graó.

GARAIGORDOBIL, M. (2005): *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E). Consultable en: http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/Libros_completos/Premio%202003%20MEC%20Programa%2010-12.pdf

GARCÍA SANTA-CECILIA, Á. (2002): «Lengua y comunicación: tres décadas de cambio (parte 2)», en «Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas», en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/p03.htm

GIROUX, H. A. (1988): *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*, Westport, Connecticut & London, Bergin & Garvey.

GOLEMAN, D. (1996): *La Inteligencia Emocional*, Buenos Aires, Javier Vergara Editor.

HALL, D.T. (2002): *Careers in and out of Organizations*, Thousand Oaks, CA, Sage.

HARRIS, J. R. (1995). "Where is the child's environment? A group socialization theory of development", en *Psychological Review* nº 102, EEUU, American Psychological Association.

HYMES, D. (1972): "Models of the interaction of language and social life". En J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, New York Holt, Rhinehart & Winston.

JARES, X.R. (2001): *Educación y conflict*, Madrid, Popular.

KOHONEN, V. (1992): "Foreign language learning as learner education: facilitating self-direction in language learning", En Nort, B. (ed.): *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

KUMARAVADIVELU, B. (2003): *Beyond methods, macrostrategies for language teaching*, New Haven & London, Yale University Press.

LACORTE, M. (1999): "«Triangulación» en el análisis de la clase de español como lengua extranjera: teoría y práctica", en *Actas del X Congreso Nacional de ASELE*. Consultable en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0389.pdf

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.) Disponible en:
<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

LOMAS, C. y OSORO, A., comp. (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.

MARINA, J.A., (2005): "La adolescencia como producto diseñado por el mundo adulto", en el libro de ponencias del Congreso *Ser adolescente, hoy*. Madrid, Fundación de Ayuda a la Drogadicción.

MARTÍN PERIS, E. (1999): "Libros de texto y tareas", en ZANÓN, J. (coord.): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.

MASLOW, A. (1991): *Motivación y personalidad*, Madrid, Ediciones Díaz de Santos.

MAYOR, J. (1994): "Adquisición de una segunda lengua", en *Actas del IV Congreso Nacional de ASELE*. Consultable en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf

MEC (1988): *Diseño Curricular Base*, Madrid MEC.

NUSSBAUM, L. Y TUSÓN, A. (1996): "El aula como espacio cultural y discursivo", en la revista *Signos, Teoría y práctica de la educación*, Centro del Profesorado de Gijón.

MOREU, A. C. (2000): "Asambleas de clase en la Enseñanza Secundaria Obligatoria" en *Disciplina y convivencia en la institución escolar*, Barcelona, Ed. Graó.

OCDE (2012): *Education at glance. OECD indicators*. OECD publishing.
Accesible en: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>

RICHARDS, J.; RODGERS, T. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

RODRÍGUEZ LAGUÍA, F. J. (coord.), HERRAÍZ GASCUÑA, M. y MARTÍNEZ CANO, A. (2010): "Las competencias básicas y la programación didáctica (basado en el currículo de Infantil, Primaria y Secundaria obligatoria de Castilla – La Mancha)". Revista monográfica *Espacios* nº 19, Cuenca.

SEBASTIÁN, J. (1986): "Psicología humanística y educación", en *Anuario de psicología* nº 34, Universidad de Barcelona. Disponible en:
http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=2015&clave_busqueda=219953

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

TEJADA, G; PÉREZ, M. L., y LUQUE, G. (2005): "Current approaches and teaching methods. Bilingual programmes" en McLaren, N. , Madrid, D. y Bueno, A. (eds.): *TEFL in Secondary Education*, Granada, Editorial Universidad de Granada. Disponible en:
<http://www4.ujaen.es/~gluque/Chapter4HANDBOOKDEFINITIVO.pdf>

TORREGO, J.C. (coord.) (2006): *Modelo integrado de mejora de la convivencia*, Barcelona, Graó.

UNESCO (2012): *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Ediciones Unesco.
Accesible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.

ZANÓN, J. (2007): "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual", en *Revista de Didáctica*, nº 5, marcoELE.
<http://marcoele.com/descargas/5/zanon-psicolinguistica.pdf>