

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

Departamento de Filología, Comunicación y Documentación

**Máster en Enseñanza de Español
como Lengua Extranjera**

**MEMORIA DE
INVESTIGACIÓN**

JORGE MARTÍN CALERO

***LIBERTAD, AUTONOMÍA Y
RESPONSABILIDAD EN EL APRENDIZAJE DE
E/LE***

Alcalá de Henares

2017

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Estado de la cuestión	2
1. Pedagogías basadas en principios de libertad y autonomía	3
1. Principios axiológicos de una enseñanza (libre).....	3
2. Ferrer i Guardia y Montessori.....	9
3. Teorías pedagógicas actuales. Escuela Paideia.....	15
2. Metodologías de enseñanza ELE.....	21
3. Aplicación didáctica.....	42
1. Elaboración de la programación de un curso.....	42
4. Conclusiones.....	58
5. Bibliografía.....	60
6. Anexos.....	62

1. Introducción

El propósito de este trabajo es investigar las líneas de influencia de teorías pedagógicas basadas en la libertad y responsabilidad del alumno para hacer una propuesta de curso fundamentada en la información recabada en este estudio.

Tengo especial interés en estudiar algunas experiencias pedagógicas de comienzos de siglo XX. Me interesa analizar concretamente a Montessori y Ferrer i Guardia porque son ejemplos paradigmáticos de creación de espacios de enseñanza en libertad, insólitos para la época. En esta dirección también analizaré la escuela Paideia, pues es un proyecto educativo que está activo actualmente y se nutre de los principios de libertad y autonomía del estudiante.

Me parece realmente interesante para el tema que nos ocupa, porque encuentro una gran cantidad de elementos en común de estas teorías de hace más de un siglo con las metodologías de enseñanza de ELE actuales, especialmente con el enfoque por tareas (EpT) y con el enfoque orientado a la acción.

Mi intención en este sentido es recabar y exponer información sobre estas teorías y hacer una propuesta de curso, poniendo un especial énfasis en el tratamiento del componente afectivo y el trabajo de las inteligencias múltiples.

Nuestra propuesta está basada, por un lado, en un elemento ético, que se vincularía al aspecto axiológico. Este componente ético lo entendemos principalmente como un proceso afectivo de acercamiento al alumno y de comprensión de sus necesidades. Por otro lado, la propuesta comprende una vertiente metodológica que abarca aquellos conceptos teóricos que facilitan el aprendizaje de segundas lenguas.

Para estudiarlos desde el punto de vista axiológico, utilizaremos teorías desarrolladas por la escuela Montessori, Paideia y Ferrer i Guardia. También nos serviremos de algunos enfoques humanistas de enseñanza de idiomas, así como del enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.

Nuestro estudio metodológico se desarrolla principalmente a partir de teorías lingüísticas y psicopedagógicas enfocadas a la enseñanza de L2.



2. Estado de la cuestión

2.1. Pedagogías basadas en principios de libertad y autonomía

2.1.1 Principios axiológicos de una enseñanza (libre)

Este punto del trabajo está dirigido a la vertiente ética de la investigación y en él vamos a exponer los principios en los que se fundamentan pedagogías basadas en la libertad y la autonomía.

El objetivo de este apartado es abarcar los puntos de confluencia en que ciertas escuelas coinciden para comprender, en los apartados siguientes, las formas en que estos principios se han puesto en práctica con éxito en proyectos pedagógicos y en qué manera podrían adecuarse a una metodología de enseñanza del español como lengua extranjera.

La amplísima literatura actual sobre metodologías de enseñanza de español como segunda lengua es una razón alentadora para el estudio, trabajo y perfeccionamiento de propuestas que puedan favorecer el aprendizaje del alumno. Para nuestro estudio, nos apoyaremos en propuestas metodológicas de la enseñanza del español que han sido desarrolladas en las últimas décadas y han impulsado la enseñanza y aplicación de estrategias de aprendizaje con el objetivo de formar estudiantes autónomos y libres.

Consideramos que las propuestas metodológicas actuales que más se ajustan a estos principios de libertad, autonomía y responsabilidad en la enseñanza del español son las diseñadas a partir del enfoque comunicativo.

Ayudándonos de la propuesta de Leo Van Lier (Van Lier, 1996), que sostiene que un currículo basado en la autonomía, conciencia y autenticidad en el aprendizaje favorece la adquisición de una lengua extranjera, vamos a desgarnar nuestros principios para facilitar el desarrollo de esta propuesta. (Ver anexo 1)

Nuestra propuesta estará basada en los principios de libertad, autonomía y responsabilidad consciente. Estos principios han sido desarrollados y trabajados en profundidad por proyectos como los de Montessori, Ferrer i Guardia y Paideia, en los que

se han obtenido muy buenos resultados debido a que el alumno desarrolla especial confianza en sí mismo, disfruta con el aprendizaje y desarrolla habilidades para la cooperación colectiva de forma precoz (Fremeaux, 2012).

Si bien cada uno hace más énfasis en unos aspectos que en otros, todas estas propuestas pedagógicas comparten los mismos principios fundamentales.

Para analizar los principios axiológicos en más profundidad, tomaremos como punto de partida los cimientos sobre los que se erige el sistema educativo actualmente.

Desde nuestro trabajo, la crítica fundamental que queremos apuntar aquí, es la relación autoritaria que se despliega en la educación reglada. Según Chomsky (Chomsky, 2000) las relaciones entre alumnos y profesores; entre los profesores y la administración; entre la escuela y el estado están construidas sobre una jerarquía que busca insuflar en el alumno actitudes de docilidad y acatamiento a la autoridad. En lugar de buscar formas educativas que giren en torno a las necesidades del alumno, los alumnos están sujetos a las expectativas de productividad y obediencia del sistema educativo.

Esta forma de educación opera de acuerdo a condicionantes del comportamiento (de los que hablaremos más adelante en las teorías conductistas) que estimulan la sumisión en lugar de la espontaneidad o la iniciativa del alumno.

Consideramos que la enseñanza de idiomas ha hecho grandes esfuerzos en desarrollar teorías y propuestas que se nutran de principios basados en la autonomía del aprendizaje y la atención a las necesidades del alumno. Pero también creemos que la aplicación práctica de estas teorías, se han visto mermadas en cierta medida, a causa de la tradición de educación autoritaria.

En oposición a la educación autoritaria está la educación libre. Para esta última, la libertad es condición necesaria para el desarrollo del potencial de cada uno. La libertad otorga al individuo la capacidad para elegir lo que considera mejor para sí.

No obstante, para que la educación en libertad sea practicable, ha de ir sujeta a otros valores. Creemos que el más importante es la responsabilidad.

Consideramos que la libertad y la responsabilidad son principios que coexisten de forma complementaria. Para las escuelas que vamos a estudiar, el proceso de aprendizaje no consiste en favorecer una actitud en la que el alumno puede hacer lo que quiera mientras los educadores se mantienen despreocupados. Es por el contrario, un ejercicio dinámico basado en el trabajo común y en la práctica de una serie de valores asentados en el apoyo mutuo, justicia, no violencia, etc. Sobre los cuales profundizaremos más adelante. Según Josefa Martín Luengo (2006):

“la libertad es una forma específica de comportamiento humano, responsabilidad, o capacidad de respuesta libre hacia un@ mism@, hacia las cosas, hacia l@s demás... La libertad sin compromiso no sería intencional, ni dinámica, sino una forma vacía, sin esencia: no sería libertad”

Profundizaremos con más detenimiento en el pensamiento respecto a la libertad de Luengo, cuando analicemos la escuela Paideia.

No vamos a entender en este trabajo a la libertad como algo utópico, sino más bien un ejercicio de toma de decisiones desde el individuo y para el individuo y el colectivo. Según Daniel Guérin (Guérin, 1970) “La libertad no es un concepto filosófico abstracto, sino la posibilidad concreta y vital de todo ser humano de poder desarrollar plenamente todo su potencial, capacidades y talentos que la naturaleza le ha concedido”. En este sentido, pensamos que el aprendizaje no puede ser impuesto por la fuerza, sino que debe proceder de un interés y entusiasmo por parte del alumno. Pensamos que para que el aprendizaje sea posible, el alumno debe desear aprender, y el impulso de ese aprendizaje puede ser facilitado a través del estímulo de un educador.

Un factor clave para el desarrollo del interés del alumno por aprender es la motivación, un concepto al que, a lo largo de este trabajo, vamos a dar un valor importante. Como diría Gardner (Gardner, 1985), “La motivación es el interés o inclinación individual por aprender.”

Existe una relativa unanimidad tanto de docentes, como de alumnos y profesores en la importancia de la motivación como elemento fundamental en el aprendizaje de idiomas.

No obstante, ese consenso se diluye al tratar de buscar una fórmula adecuada para aplicar una metodología que favorezca la motivación del alumno.

En las escuelas tradicionales es común por parte de los profesores intentar despertar el interés en el alumno a través de motivaciones extrínsecas, es decir, a través de las calificaciones, amenazas, castigos o premios. En la enseñanza de E/LE hay una clara influencia por parte de las teorías conductistas (como Skinner o Pavlov) en este tipo de aprendizaje.

No obstante, según Leo Van Lier (Van Lier, 1996) las demandas extrínsecas suelen interferir con las motivaciones intrínsecas en detrimento de estas últimas. Van Lier sostiene que las motivaciones intrínsecas están vinculadas con ciertas necesidades humanas, como el afecto, la autonomía y el desarrollo de las potencialidades individuales. Estas necesidades, si se traducen en objetivos, pueden favorecer e impulsar el proceso de aprendizaje. Sin embargo, las circunstancias personales del individuo, la familia, los amigos o las normas y las prácticas culturales ejercen en el individuo deseos de reconocimiento, de competencia y apoyo o de autonomía. Por ello, Van Lier considera que un aprendizaje adecuado ha de buscar una combinación en la que se enfocemos las motivaciones intrínsecas, pero no olvidemos las extrínsecas.

Respecto a la enseñanza de segundas lenguas, muchas de las discusiones relacionadas con la motivación, han estado copadas por la distinción entre motivación instrumental e integradora. Son conceptos desarrollados por Gardner y Lambert (1972).

Según esta teoría, la motivación integradora está relacionada con intereses de tipo sociocultural y surge por un deseo de inmersión en la cultura de la L2. La motivación integradora va a favorecer un esfuerzo cognitivo y una actitud hacia el aprendizaje que descansa en el disfrute y en el placer de utilizar la lengua.

La motivación instrumental se asocia con razones pragmáticas y materiales. Por ejemplo, conseguir trabajo, obtener un ascenso o tener más facilidades para viajar al extranjero.

De acuerdo con Csikszentmihalyi y Rathunde (1993), la mayor parte de las teorías relacionadas con la motivación se han centrado en futuros objetivos y sin embargo han dejado de lado las motivaciones presentes.

En este diagrama podemos entender más claramente esta teoría (Van Lier, 1996): (Ver anexo 2)

Creo que si nos basamos especialmente en objetivos de cara al futuro, corremos el riesgo de olvidar otras fuentes importantes de motivación, como son la curiosidad y el disfrute del aprendizaje.

No obstante, Gardner y Lambert defienden que la incidencia de la motivación integradora e instrumental no condicionan el aprendizaje: “No hay razón para encontrar una relación entre una y otra forma de orientaciones motivacionales y la intensidad motivacional, pues el alumno impulsado por una orientación instrumental puede estar más motivado que un estudiante impulsado por razones intrínsecas”. (Gardner y Lambert, 1972).

Por otra parte Van Lier (Van Lier, 1996) defiende que el alcance de estas dos orientaciones no es muy completo y corremos el riesgo de tener una versión muy simplificada de los factores que contribuyen a la motivación. Para Van Lier, es más interesante estudiar la enseñanza de idiomas desde una perspectiva de motivación intrínseca y extrínseca. Sin embargo, él defiende que las motivaciones impulsadas por razones extrínsecas son sólo útiles para algunos alumnos. Si el alumno percibe que la evaluación es utilizada como un instrumento de control, es probable que desarrolle desinterés e indiferencia por el aprendizaje. No obstante, los logros personales vinculados al conocimiento, habilidades y relaciones personales gratificantes, están ligados a las motivaciones intrínsecas provocadas por las decisiones libres del alumno y por su autonomía.

Como he dicho anteriormente, para que el aprendizaje en libertad tenga coherencia, requiere necesariamente que el alumno asuma responsabilidad sobre su aprendizaje. A continuación vamos a argumentar por qué es importante que el aprendizaje sea consciente.

En la década de los setenta y ochenta, algunos autores como Krashen (1981) defendieron teorías como la del monitor, esta teoría consiste en que los adultos tienen dos sistemas de aprendizaje de idiomas independientes entre sí para aprender segundas lenguas “una adquisición inconsciente y un aprendizaje consciente, y estos dos sistemas están relacionados entre sí de una forma clara: la adquisición inconsciente es mucho más importante que el aprendizaje consciente”

Sin embargo, actualmente diversos estudios indican la importancia del aprendizaje consciente en la adquisición de la L2.

Schmidt (2010) describe cuatro tipos de consciencia:

- Consciencia como intencionalidad: Se refiere a aprender algo a propósito. En contraste a aprender algo por accidente, por ejemplo, estudiar algo y descubrir otra cosa sin quererlo.
- Atención consciente: Incluye estar atento y centrado en el objeto de estudio.
- Conocimiento consciente: Se refiere al conocimiento de las reglas del lenguaje.
- Control consciente: Consiste en realizar tareas que podrían ser consideradas rutinarias, con un alto nivel de presencia.

Para este autor, la práctica de la atención consciente es la piedra angular sobre la que giran tanto los factores externos del estudiante (incluyendo los contenidos, las características de las tareas, el contexto que permite la interacción) como los internos (incluyendo la motivación, la aptitud, el estilo de aprendizaje y las estrategias, el nivel actual de su L2).

Durante este trabajo, nos referiremos a la consciencia haciendo referencia a la práctica de la atención consciente.

2.1.2. Contextualización histórica y social de la pedagogía a principios del siglo XX. Ferrer i Guardia y Montessori

En el periodo que abarca el cambio del siglo XIX al siglo XX surgieron en el contexto europeo distintos proyectos de renovación pedagógica. De entre ellos, vamos a estudiar los que elaboraron Francisco Ferrer i Guardia y Maria Montessori. Estos proyectos se basan en la idea de que la educación es un vehículo para la reorganización social basada en la libertad, la autonomía y la solidaridad.

Vamos a aproximarnos a las propuestas de ambos para comprender cómo se han articulado sus principios en proyectos pedagógicos que han sido materializados y que han tenido un amplio recorrido.

Ferrer i Guardia

Ferrer i Guardia (1859-1909) inicia a finales del siglo XIX un proyecto de renovación pedagógica en un contexto en que la educación tenía graves deficiencias. En esos años, España era uno de los países europeos con mayor tasa de analfabetismo y donde las condiciones materiales para ejercer la enseñanza eran muy insuficientes.

El proyecto de Ferrer i Guardia, la Escuela Moderna, trata de modificar el carácter de la escuela, comprendiendo que ésta ha sido siempre una herramienta de reproducción del sistema de relaciones jerárquicas y de poder, donde los alumnos aprenden la sumisión, negando sus propias necesidades y soportando las violencias que se ejercen sobre ellos desde las posiciones de dominio. Aunque en España había escuelas laicas que trataban de reformar la enseñanza, en general, no contaban con las cuestiones de clase ni tenían un propósito de cambio social y político radical.

Así, la Escuela Moderna nace con una perspectiva de clase y trata de sustituir los modos de aprendizaje y enseñanza tradicionales por nuevas formas que favorecieran la emancipación y la igualdad a través de la educación. (Ferrer i Guardia, 1908).

Los principios fundamentales que vertebran la propuesta del pedagogo se enmarcan en el pensamiento libertario y se basan en las nociones que hemos desarrollado previamente.

En Ferrer i Guardia parecen tener especial relevancia los principios dirigidos a la emancipación y la autonomía intelectual, así como las ideas que se refieren a la vida común y la conciencia social.

En este sentido, Ferrer i Guardia pone gran énfasis en los modos de sujeción que ejerce sobre la población el dogmatismo tanto patriótico como, sobre todo, el eclesiástico, dado que la Iglesia católica era la institución que mayor poder tenía sobre la educación en España en ese momento.

La Escuela Moderna comprende que la educación puede ser una herramienta de adoctrinamiento y de sostenimiento del sistema actual de cosas, por lo que trata de desvelar las creencias erróneas que la población mayoritaria aprende a través de la religión. El engaño y la manipulación de los individuos por parte de la Iglesia y de los poderes dominantes son lo que permite que las relaciones de desigualdad social se sigan manteniendo siempre. La labor de las personas que se embarcan en este proyecto pedagógico consiste en sustituir tales creencias falsas por un conocimiento racional y científico, poniendo de relieve el carácter artificial del discurso religioso.

“Juzgo que la más eficaz protesta y la más positiva acción revolucionaria consiste en dar a los oprimidos, a los desheredados y a cuantos sientan impulsos justicieros esa verdad que se les estafa, determinante de las energías suficientes para la gran obra de la regeneración de la sociedad” (Ferrer i Guardia, 1908)

No sólo la Iglesia, sino también el Estado comprende y utiliza el poder de sujeción que tiene la educación, que, a través de la violencia, la disciplina y la autoridad, obliga a los alumnos a obedecer, a creer y a pensar en virtud de los dogmas establecidos. Explica el autor:

“La escuela sujeta a los niños física, intelectual y moralmente para dirigir el desarrollo de sus facultades en el sentido que se desea, y les priva del contacto de la naturaleza para modelarles a su manera. (...) Educar equivale actualmente a domar, adiestrar, domesticar. (...) No se trata de secundar el desarrollo espontáneo de las facultades del niño, de dejarle buscar libremente la satisfacción de sus necesidades físicas, intelectuales y morales; se trata de imponer pensamientos hechos; de impedirle para siempre pensar de otra manera que la necesaria para la conservación de las instituciones de esta sociedad; de hacer de él, en suma, un individuo estrictamente adaptado al mecanismo social”. (Ferrer i Guardia, 19-).

¿Cómo se puede poner en práctica un proyecto pedagógico que involucre estas formas de enseñanza y aprendizaje?

Ferrer i Guardia vuelca sus energías en desarrollar un programa que evite “la mentira

sacramental dogmática y el error proveniente de la ignorancia” a través de la forma racional de la solidaridad.

Esto consiste en la adquisición de conocimiento a través de la experiencia y la demostración racional, en lugar de a través imposición de creencias basadas en la fe.

Uno de los puntos fundamentales para lograr esto es la coeducación, tanto en relación al género, como en relación a la clase social. Sólo a través de la convivencia, del trabajo en común (entre niñas y niños y entre personas de distinta clase) y la educación en igualdad de oportunidades se pueden favorecer relaciones más igualitarias y solidarias, a raíz de las cuales los alumnos aprendan a rechazar las dinámicas de opresión.

Otro aspecto fundamental del método de la Escuela Moderna es la ausencia de premios, castigos o exámenes que evalúen y controlen el desarrollo del aprendizaje del alumnado. Ferrer i Guardia considera que, en primer lugar, no ofrecen ningún beneficio para las personas que están aprendiendo, sino sólo perjuicios en forma de sufrimientos que pueden derivar incluso en enfermedades de carácter nervioso, producto de la ansiedad; en segundo lugar, generan relaciones desiguales entre los alumnos más aventajados y los que peores calificaciones logran. Fomentan así, en el primer caso, vanidad desbocada, y en el segundo, envidia y humillación, en lugar de deseos por aprender, y en cualquier caso, minan la vida moral y material del alumno.

Además, el tipo de enseñanza que se propone en la Escuela Moderna es difícil de calificar. Explica Ferrer i Guardia: “No teniendo por objeto una enseñanza determinada, no podía decretarse la incapacidad ni la aptitud de nadie”. El mayor aprendizaje que se trataba de enseñar era el de la autonomía por la cual cada alumno pudiera dirigir su propio camino y su propia vida, sin necesidad de una sanción externa proveniente de un superior.

En este sentido, es muy relevante la capacidad del educador para comprender, escuchar y dar cuenta de las necesidades de cada alumno. No puede haber calificación positiva o negativa cuando el criterio varía según quién esté aprendiendo.

La Escuela Moderna concede al maestro la posibilidad de escoger cómo dirigir las clases, pues se considera que es la persona que mejor puede conocer las necesidades y preferencias específicas de las personas a las que enseña. El trabajo del educador es favorecer las condiciones de libertad y autonomía necesarias para que sus alumnos puedan desarrollar sus facultades en virtud de su propia voluntad.

Una de las formas a través de las cuales este desarrollo se consigue es el juego. A través del juego, las personas aprenden a manifestar sus deseos y se desenvuelven tanto física como emocional e intelectualmente desde la alegría, el divertimento y el placer.

Por otro lado, el trabajo desde el cuerpo y la aproximación a la realidad no ya desde los libros, sino desde la experiencia material (las excursiones, el ejercicio físico, la exploración y observación directas...) son las formas más adecuadas para comprender y asimilar el conocimiento y, además, una parte fundamental del mantenimiento de un estado de salud integral adecuado.

Es preciso, dice Ferrer i Guardia, “arrancar de cuajo, de las salas de las clases, el mutismo y la quietud insoportables, características de la muerte, y llevar en su lugar el bienestar, la intensa alegría, el alborozo”. Hay que rechazar las concepciones cristianas de tormento, dolor y sufrimiento necesarios, y abandonarlas en favor de una comprensión gozosa, placentera, solidaria y activa de la vida y de la educación.

Maria Montessori

Maria Montessori, como Ferrer i Guardia, elabora un proyecto pedagógico ante un contexto social de pobreza y de escaso acceso a la educación, salud y recursos para los niños y niñas de clase baja. Aunque su formación fue la de medicina, y su primer contacto profesional con la infancia fue a través de niños “anormales”, según la denominación que emplea, comprendió que obtenía mejores resultados siguiendo una aproximación pedagógica que una clínica, y más tarde diseñó un programa pedagógico destinado a niñas y niños menores de siete años.

Funda sus primeras *Case dei Bambini* (Casas de los Niños) en 1907 en Italia, y publica *El método de la Pedagogía científica* en 1909.

El principio fundamental que vehicula el método Montessori es el de la libertad. A raíz del aprendizaje basado en libertad, Maria Montessori enfatiza dos pilares más: la actividad y la independencia.

El principio de libertad, en el contexto de la pedagogía que ella propone, significa una condición necesaria que favorece el desarrollo fundamental del niño, tanto en un sentido psicológico como en uno fisiológico. Su definición es científica y habla de la libertad en la infancia como un concepto de carácter biológico, que se incluye el desenvolvimiento

de la conciencia y su evolución.

Esta libertad de los niños se ve totalmente reprimida en la escuela a través de varias estrategias de control. Dice Montessori que, aunque hay quien defiende que es el principio de la libertad el que sustenta la pedagogía y la escuela en el momento en que ella habla, defiende: “Es el principio de la esclavitud el que inspira toda la pedagogía y reina en la escuela”. (Montessori, 2003).

Hay dos elementos de sujeción principales en la escuela: en primer lugar, Montessori denuncia la esclavitud física de los niños, que se materializa en el banco escolar, donde los estudiantes pasan horas inmovilizados y, si no mantienen la postura estática que se considera adecuada y el silencio obediente, son sancionados¹. La segunda forma de sujeción es la sujeción moral, que se logra a través de los premios y los castigos.

Los premios y castigos y la inmovilización física de los alumnos son estrategias para forzar su atención y provocar obligadamente el esfuerzo y tanto unos como otra se presentan como las formas idóneas de dotar de disciplina tanto física como intelectual a los niños.

Estas formas de comprender la enseñanza se basan en la pasividad, la obediencia en virtud del miedo, y en la inactividad de los alumnos. No sólo entorpecen, a través de la privación del ejercicio de la libertad, el *normal* desarrollo de la personalidad y la vida de los niños y su aprendizaje, sino que además son formas muy nocivas para su salud.

Para aprender adecuadamente, es preciso que los alumnos tengan un papel activo en su propio proceso de aprendizaje; no son la *tabula rasa* sobre la que el maestro vuelca su conocimiento. Son, de hecho, personas que están floreciendo, y que requieren de la dirección de un adecuado acompañante para desarrollarse. Pues en eso consiste el aprendizaje para Montessori: en el desarrollo.

De esta manera, la actividad tiene un carácter fundamental, y ha de ser dirigida de un modo determinado. Montessori propone que, una vez se haga comprender a los alumnos lo útil y necesario que resulta el estado de reposo, los niños se moverán y actuarán porque

¹Dice Montessori en *El método de la pedagogía científica* con tono irónico: “¡El banco tenía por objeto impedir la escoliosis de los alumnos! Esto significa que los niños estaban sometidos a un régimen al que aunque hubiesen nacido bien conformados, su columna vertebral podía llegar a torcerse y a formar una giba. ¡La columna vertebral! La parte biológicamente más primitiva, la más antigua del esqueleto, la más sólida y fija en nuestro organismo. La columna vertebral que pudo resistir, sin doblarse, la lucha, la más dura lucha del hombre primitivo cuando combatía contra el león del desierto y contra el mamut, cuando labró la piedra, cuando forjó el hierro y cuando subyugó la tierra; esa misma columna vertebral no resiste y se dobla bajo el yugo de la escuela”.

desearán hacerlo y no de manera inconsciente y desordenada.

Para Montessori tiene radical importancia que los niños puedan escoger qué es aquello a lo que quieren dedicar sus energías en cada momento, para poder explorar y aprender según sus propias tendencias y necesidades, de manera que los alumnos se pueden ir desvelando cada vez, en cada acción voluntaria y consciente.

Este punto de la actividad se encuentra totalmente vinculado al de la independencia. Los alumnos han de encontrar en la escuela las suficientes herramientas como para poder desarrollarse de la manera más autónoma posible.

Los alumnos, en un aprendizaje libre y activo, no pueden depender de un maestro. Es preciso que encuentren las maneras de educarse a sí mismos, a través de la exploración y el ensayo. La consideración de quien está aprendiendo como alguien puramente receptor e incapaz, convierte la educación en un ejercicio, por un lado, de absorción obediente y pasiva de conocimiento, y, por otro, de servilismo. Si a los alumnos no se les permite desarrollar sus propias capacidades y no se les conceden el espacio ni las herramientas suficientes para que lo hagan, convertirán a la persona que les enseña en su servidor, en cierto sentido. “Hay que advertir”, señala Montessori, “que el señor que necesita llamar a su criado está ligado a su propia inferioridad (...) Nosotros servimos al niño; y hay que tener en cuenta que nuestros actos serviles le perjudican tanto como aquellos que tienden a sofocar un movimiento espontáneo, útil”. (Montessori, 2003).

De esta manera, cuanto menos se enseñe a los alumnos a hacer (aunque se les *enseñen* muchos contenidos), más obstáculos se ponen a su libertad y a su autonomía y, por consiguiente, a su aprendizaje.

Por esta razón, el papel de la educadora, que Montessori entiende como una *directora*, ha de ser el de acompañar y guiar el camino que cada persona emprende, ayudándola a revelar sus propias tendencias, facultades y deseos.

Aquí, el papel de la maestra ha de ser el de una observadora, que, con espíritu científico, se mantenga al margen de la actividad que los alumnos desarrollen mientras su presencia no sea necesaria. Sin embargo, en su labor, descubrirá cuáles son las necesidades que cada cual va desvelando.

En este sentido, el papel de la escuela y de la maestra es el de crear un ambiente propicio para el desarrollo. Si bien el desarrollo es algo interno y que proviene de la *naturaleza* de los individuos, el ambiente puede propiciar u obstaculizar este desarrollo.

De esta manera, la escuela debe adecuarse a las necesidades de los alumnos y proporcionarle las herramientas más adaptadas a ellos. Montessori insiste en los materiales y en el mobiliario constantemente, como partes radicalmente importantes para el aprendizaje. Los alumnos deben poder moverse en un ambiente agradable, higiénico y sano, con materiales que puedan manejar sin ayuda y con un mobiliario adaptado a las fuerzas, los tamaños, y, en general, las necesidades físicas y cognitivas de los educandos.

2.1.3 Escuela Paideia

Paideia es una escuela libre situada en la ciudad de Mérida. Lleva funcionando de forma ininterrumpida desde 1978. El proyecto se inicia por tres mujeres pedagogas vinculadas a ideologías ácratas.

El origen de Paideia se encuentra en una “Experiencia de Educación en Libertad”, realizada en la Escuela Hogar “Nertóbriga”, pero que fue frustrada por la administración pública (Luengo. 2004).

La filosofía que defiende la Escuela Libre es una filosofía libertaria, que sustenta una educación humana basada en la construcción de personas libres y autónomas. Esto es posible a través del ejercicio de las vivencias cotidianas y relaciones humanas no jerárquicas y solidarias. Josefa Martín Luengo, autora del libro *Paideia, 25 años de educación libertaria*, lo explica con claridad y sencillez: “Creemos que vivir es la asignatura más difícil, y la única que se encamina hacia el ejercicio máximo de la libertad y felicidad posibles.”

En esta escuela se trata de destruir todos los roles discriminativos. Desde el comienzo se anima al alumno a relacionarse y actuar de acuerdo a los siguientes principios (Luengo, 2006):

- Igualdad.
- Apoyo mutuo.
- Solidaridad.
- Amor.
- Libertad compartida y colectiva.

Para Martín Luengo, la piedra angular de todos estos principios es la libertad. Este concepto es un término muy rico con muchas posibles acepciones. Una de los significados

más importantes, está relacionado con el modo de ser de cada uno, el fortalecimiento de su identidad y actuar en consecuencia a ello. La libertad es pues, una realidad y un deseo natural que todo individuo posee y que le permite desarrollarse. Pero como decíamos al principio, la libertad no se puede sostener por sí misma, necesita también coordinarse con otros elementos, como lo es la autonomía: “el deseo de libertad debe ser siempre regulado por una opción opuesta –por mucho que parezca una contradicción,- que es la autonomía. El impulso de libertad debe madurar, humanizarse, debe desarrollarse para poder alcanzar la autonomía personal, intelectual y afectiva.” Entendemos aquí la autonomía como la capacidad por pensar por uno mismo y guiarse desde la identidad personal.

Según Luengo (Luengo, 2006) el proceso educativo debe facilitar las experiencias y vivencias que le aporten a la persona conocimiento personal, autoestima y herramientas para solucionar conflictos por un lado, pero por otra parte también considera fundamental el desarrollo de las capacidades de satisfacer sus necesidades básicas. Para Luengo, todo esto sería posible desarrollando un pensamiento capaz de distinguir entre aquello que quiere, de aquello que puede.

El ser humano tiene la capacidad para elegir cómo quiere vivir, las personas valoramos más algunas posibilidades de actuación sobre otras porque nos pueden parecer preferibles, creemos que nos son más convenientes o valiosas. Los valores éticos guían nuestra conducta y nos dicen qué es lo más conveniente para nosotros. Para Luengo (Luengo, 2006), los valores éticos cumplen tres características:

- Autoobligación. Cada individuo ha de cumplir con lo propuesto por respeto a sí mismo, para recoger la necesidad de cumplimiento que permitirá desarrollar su identidad individual
- Universalidad. La persona piensa que la norma dada debería regir el comportamiento de todas las demás.
- Incondicionalidad. La persona piensa que las normas son valiosas para sí mismo. Las realiza porque la considera más valiosa que cualquier otro valor.

Asociados a estos valores, en Paideia se establecen unos objetivos que permiten concretar su aplicación. Son los siguientes:

- Autonomía personal, intelectual y afectiva. Habrá un proceso progresivo que partirá desde la dependencia, y llegará a la autonomía.
- Libertad individual y afectiva.
- Libertad sexual de la infancia, adolescencia y juventud.
- Liberación de la mujer. Donde todos son iguales en derechos y responsabilidades.
- Autogestión económica y vivencial.
- Responsabilidad y búsqueda de un trabajo bien hecho, profesional y creativo.
- Eliminación de las relaciones violentas y competitivas.

Todos estos objetivos son instrumentos que permiten acercarse a un objetivo común, la felicidad. “Para que una persona sea feliz, debe poder elegir aquello que le hace sentirse placenteramente estable y satisfecho, por lo que necesita de la libertad para poder ponerse en camino en busca de su felicidad” (Luengo, 2016)

El método educativo en Paideia

La metodología que se aplica en Paideia es el autodidactismo. El individuo elige qué estudiar, dónde y cómo trabajar las tareas. El educador facilitará el acceso a la información que necesiten los alumnos. El adulto participa como un compañero más, que actuará como informador y consejero.

No hay exámenes, ni calificaciones. El proceso para evaluar consiste en la autoevaluación. La escuela entrega fichas al alumno para que valore su progreso.

El órgano decisorio en Paideia es la asamblea, compuesta por adultos y niños (Luengo, 2006) En la asamblea se forman los grupos de trabajo y se espera de los menores que tomen la iniciativa. En la asamblea también elegirán a la figura del pacificador, que tendrá el rol de ayudar en la resolución de conflictos, esto también servirá para no acudir siempre a la figura del adulto.

Para facilitar la autonomía, Luengo propone evitar todas las actitudes repetitivas y estereotipadas, que supongan estímulo-respuestas. Considera más interesante que el alumno adquiera consciencia de lo que está aprendiendo y se comprometa a realizar tareas concretas. Para adquirir más cotas de autonomía, deberán asumir las consecuencias de sus propios actos.

“Como lo que más condiciona es la comida, podemos intentar que si no acuden o están pendientes de poner la mesa, no se les recuerde; cuando quieran hacerlo tendrán que ajustarse a la dinámica que se ha producido.

Si han de comer más tarde, que coman, pero tal vez, si esto sucede, deberán poner la mesa entre todo el grupo y no únicamente las personas que les tocaba, ello puede provocar que la responsabilidad de un grupo se amplíe a la de todo el grupo general.

Si se han comprometido a hacer algo y no lo hacen, tendrán que retrasar otras actividades. Si ni limpian, se quedarán las estancias sucias, si no friegan, los platos sucios, etc.” (Luengo, 2006)

Considero que lo interesante de este proceso es que si surgen actitudes de esta índole, posteriormente serán expresadas en asamblea, puesto que muy probablemente no todos los alumnos se sentirán cómodos con un espacio sucio o teniendo que hacerse cargo de tareas que no les corresponden en ese momento. De esta forma se irá adquiriendo un proceso de toma de conciencia colectiva que permitirá a los alumnos tomar actitudes que favorezcan el bienestar del grupo.

En Paideia se elige de forma colectiva el menú que se va a tener a lo largo del curso. Los alumnos se hacen responsables de las tareas de cocina (si son muy pequeños, serán supervisados por adultos). También se les anima a que recojan información e investiguen qué tipos de comidas innovadoras se pueden hacer que se adecúen a una alimentación equilibrada.

En Paideia también se anima a los alumnos a realizar salidas al campo y a hacer excursiones para ampliar el espacio y el conocimiento del entorno.

El educador debe tener una serie de características para poder participar en Paideia. En primer lugar es necesario que trate a los menores como iguales. El primer requisito para destruir relaciones jerárquicas es acabar con las jerarquías que tiene uno dentro de sí mismo. Para ello es necesario que el educador haya pasado por un proceso de autoanálisis que le permitan entender qué formas de autoridad puede haber sufrido, cuáles ejerce y de qué forma las puede modificar. El adulto ha de implicarse con un compromiso de cambio en las actitudes que se opongan a la libertad de todos y todas.

El educador ha de modificar su rol de profesor hacia uno de facilitador y acompañante. Su rol será acompañar al alumno en su proceso de descubrimiento personal y aprendizaje, facilitando a este las herramientas que necesite.

El educador también deberá ser un buen observador. Es necesario entender la forma de relacionarse entre los alumnos, comprender su lenguaje no verbal y conocer sus necesidades para facilitar el proceso de desarrollo del alumno.

Hemos descrito tres modelos de educación con muchos componentes similares. Hemos profundizado algo más en Paideia porque consideramos que tanto Montessori y Ferrer i Guardia han servido como puente para que la escuela Paideia sea posible.

Pensamos que existen muchas similitudes en el campo teórico y la forma de entender el aprendizaje de los tres autores, no obstante hay muchas diferencias en la forma de aplicar esos conceptos pedagógicos.

Por ejemplo, los tres modelos desean que el alumno se desarrolle en un clima de libertad, no obstante, solo Ferrer i Guardia y Paideia comprenden el juego como elemento necesario en el aprendizaje del alumno. De hecho, en la escuela Montessori solo se permite el juego durante la media hora de recreo (Santos Perez, 2015).

Es cierto que el contexto histórico en el que se fraguó el trabajo de Montessori comparado con el de Paideia es totalmente diferente. Aunque el proyecto de Montessori se presentase laico y progresista, tenía dejes religiosos que se podía observar en sus actividades. Yaglis (Yaglis, 2005) describió algunas actividades que proponía Montessori con componentes religiosos:

la pedagogía del dominio sobre los movimientos corporales, que constituye la base de la vida psíquica; las lecciones de silencio que contribuyen por excelencia al recogimiento y a la unión del alma con Dios; el respeto al material educativo, el amor a lo bello y a lo bueno que permiten presentir lo sagrado; la actitud

y las cualidades de la maestra montessoriana, sus virtudes de humildad y de paciencia, factores de educación moral y religiosa.

Con esto queremos decir que los principios en el modelo Montessori propusieran un modelo antiautoritario y libre, en la práctica es cuestionable que se aplicase.

También consideramos que esta afirmación se puede extender a la enseñanza de idiomas. Pues en muchas ocasiones, a los docentes nos puede resultar muy difícil escapar de ciertas actitudes ya aprendidas y consolidadas.



2.2 Metodologías de enseñanza ELE.

A continuación haremos un breve recorrido por una serie de enfoques y métodos de enseñanza de L2.

Considero importante describir primero la diferencia entre enfoque y método, porque va a ser importante durante el análisis. Pero lo será mucho más a la hora de desarrollar la propuesta de nuestro propio enfoque.

Los enfoques son una serie de principios e ideas que pueden ser usadas como fundamento para enseñar una lengua (Richards y Rodgers, 2006). Los enfoques que vamos a analizar son los siguientes:

- Enfoque comunicativo
- Enfoque por tareas
- Enfoque orientado a la acción
- Aprendizaje en comunidad

Un método hace referencia a una forma específica de diseñar la clase basado en una teoría pedagógica y lingüística concreta. Aquí se especifica y detalla el contenido, los roles de los profesores y alumnos, y los procedimientos y técnicas de enseñanza.

Los principales métodos que trataremos son los siguientes:

- Metodo audiolingüe
- Metodo situacional
- El método silencioso
- La sugestopedia
- La respuesta física total.

Nos detendremos especialmente en las metodologías que se ajusten más a los principios de libertad, autonomía y responsabilidad. Así podremos tomar y aplicar parte de las prácticas y diseño metodológico de estas.

El método tradicional o de gramática y traducción (MGT)

Este método surgió en el siglo XVII y fue utilizado con el objetivo de enseñar lenguas clásicas (latín, griego, hebreo, etc.). Se establece de forma definitiva en el siglo XIX.

Los principales objetivos que propone este método son los siguientes:

- Capacitar al alumno para poder leer textos en la L2 para obtener un desarrollo intelectual o información que no podría encontrar en su idioma nativo. “El aprendizaje del método tradicional pudo tener especial utilidad para aquellos grupos sociales que sólo utilizaban los idiomas para leer y traducir textos literarios, científicos, etc.” (Salvador Gutierrez Ordoñez, 1994).
- Priorizar la exactitud y la corrección.
- La gramática se enseña de manera deductiva a través de la lengua nativa del estudiante. Consistían en ejercicios prácticos para que el alumno realizase traducciones directas e inversas.

Un manual ejemplificador de este enfoque, fue publicado por Johann Bafilus 1817: *Spanische Grammatik*. En este manual, se presentan una serie de lecciones explicadas en alemán, y al final de algunas de ellas, se proponen una serie de ejercicios prácticos, consistentes en su mayoría en la traducción de frases. El autor también presenta una serie de diálogos sobre temas cotidianos (*la comida, la cena, del acostarse para dormir, etc.*), con su correspondiente traducción al alemán en el margen derecho. Este es un ejemplo:

-Elisabeta, teneisos ya hecha mi cama?

-Si, señor.

-Está bien hecha? La noche pasada estaba mal hecha. No he podido casi dormir. No poned tan alto los coxines, y meted otro travesero en la cama. El plumón es demasiado pesado. Poned un colchón en su lugar, o una cubierta de cama, y al mismo tiempo sabanas limpias que estas están muy sucias.

En muchos de los manuales que hacen uso de este método se puede advertir un componente clasista. Como hemos indicado, este método estaba especialmente dirigido a aquellas personas que estudiaban una lengua por razones científicas e intelectuales.

El profesor es la máxima autoridad en clase y el alumno un receptor pasivo de conocimientos.

Este método no otorga al alumno ninguna forma de libertad o responsabilidad en su aprendizaje, pues tiene una estructura altamente jerarquizada y no hay espacio para la curiosidad y creación libre del alumno.

El componente afectivo en el alumno no es tenido en cuenta. Pues el aprendizaje no es en absoluto graduado en función del nivel y necesidades del alumno.

A finales del siglo XIX, fue surgiendo una fuerte oposición hacia el MGT. Lo cual dio paso al surgimiento de nuevas propuestas pedagógicas.

El método directo

Este método surge a raíz de teorías pedagógicas reformistas que orientaron su enseñanza hacia un método conocido como método “natural” (Richards y Rodgers, 2006). Uno de los principales pedagogos que desarrollaron este método, fue L. Saveur. El principal avance de Saveur sobre el MGT, es que una L2 puede ser enseñada sin necesidad de hacer uso de la lengua nativa del estudiante. Esta teoría defendía que la mejor forma de enseñar un idioma es aplicarlo de forma activa en clase. Por ello, se le empezó a dar especial importancia a la pronunciación, fonética y a hablar en clase. Para el aprendizaje de vocabulario, se propuso el uso de mímica, la explicación a través de palabras ya conocidas, etc.

Este método supuso el origen del método directo. Maximilian Berlitz fue uno de sus mayores precursores.

Este método incluye unos postulados de alto contenido práctico:

- Se enseña principalmente vocabulario cotidiano en la lengua meta.
- La gramática se enseña de forma inductiva.
- Las habilidades de comunicación oral son trabajadas de forma gradual de acuerdo con el nivel y capacidades del alumno. Estas habilidades se practican a través de preguntas y respuestas entre el profesor y el alumno.

- El vocabulario se enseña a través de demostraciones, objetos y dibujos. El vocabulario abstracto se enseña a través de asociaciones de ideas.

Este método fue aplicado de forma exitosa en las escuelas Berlitz, sin embargo tuvo menos éxito al ser introducido en el sistema educativo. Esto fue debido a que esta metodología requería un ratio menor de profesor-alumno, así como que los profesores fueran nativos.

Por otra parte, este método fue perdiendo fuerza a partir de la segunda década del siglo XX ya que requería una motivación y destreza del profesor que muchas veces resultaba difícil sistematizar (Richards y Rodgers, 2006).

Atendiendo a los principios que buscamos, este método nos puede resultar más interesante en tanto que recoge en cierta medida las necesidades comunicativas del alumno, las cuales serían simulaciones realizadas en clase. También tiene en cuenta el nivel del alumno, lo cual es un principio de acercamiento para la comprensión y trabajo a través de otras necesidades afectivas que pueda tener.

Sin embargo este método no concede al alumno especial responsabilidad en el aprendizaje. La enseñanza está acotada a las pautas del profesor

Enfoque oral y enseñanza situacional

A partir de los años 20, pedagogos y lingüistas de origen británico, desarrollaron un enfoque metodológico basado en tres principios (Richards y Rodgers, 2006):

- Selección: desarrollar el procedimiento por el cual se elige el contenido léxico y gramatical.
- Progresión: determinar la organización y secuenciación del contenido.
- Presentación: técnicas usadas para presentar y practicar los contenidos del curso.

Este método fue un intento de desarrollar una propuesta basada en fundamentos más científicos que el método directo.

Las principales características de este método son las siguientes:

- El aprendizaje comienza a través de la comunicación oral. El profesor presentará el material de manera oral antes de ser presentado de forma escrita.

- Los procedimientos para la selección del vocabulario han de basarse en cubrir al menos una parte del léxico general.
- Los contenidos gramaticales han de seguir una progresión en cuanto a la dificultad.

El enfoque de este método está basado en una teoría del lenguaje que defiende vincular las estructuras que se van a enseñar con las situaciones en las que se van a utilizar (Richards y Rodgers, 2006).

Estos métodos también están basados en teorías conductistas. Las cuales defienden que para que se produzca la enseñanza de idiomas, deben darse unos hábitos de aprendizaje. Frisby (1957) explica esta teoría desarrollada por Palmer: “hay tres procesos en el aprendizaje de una lengua: recibir el conocimiento, fijarlo en la memoria a través de la repetición y hacer uso de ese conocimiento hasta convertirlo en una habilidad personal”

En los niveles iniciales se espera del alumno que escuche y repita lo que el profesor explica. El alumno no se hace responsable ni tiene ningún control sobre el contenido que se aprende.

El profesor sirve como modelo. Se crea una situación con una estructura concreta en la que el profesor hablará y los estudiantes repetirán lo dicho por el profesor. (Richards y Rodgers, 2006).

Debido a la gran importancia que el método le da a la gramática y a la estructura rígida de formación de frases, puede ser muy útil para la educación reglada, pero se aleja mucho de los principios que deseamos.

Consideramos que este modelo, ejemplificador del conductismo, no tiene en cuenta el componente afectivo, pues se basa en una concepción sistematizadora del aprendizaje sin un análisis de lo que pueda necesitar el alumno.

Método audiolingüe

La teoría del lenguaje del método audiolingüe está fundamentada en el estructuralismo. Esta disciplina surgió con fuerza en la década de los cincuenta y se desarrolló en gran medida como reacción a la gramática tradicional (Richards y Rodgers, 2006), la cual consideraba a la gramática como una rama de la lógica. El estructuralismo trata de

entender el registro oral de la lengua en el momento presente. Desde este punto de vista, el lenguaje es entendido como un sistema de elementos relacionados que están codificados y tienen significado. Estos elementos son los fonemas, morfemas, palabras, estructuras y frases.

El método audiolingüe no solo bebe del estructuralismo, sino también de teorías conductistas.

Los principios básicos de esta teoría son los siguientes:

- El aprendizaje de lenguas extranjeras consiste en la formación de hábitos mecánicos. Los buenos hábitos consisten en dar respuestas correctas en lugar de cometer errores. Si se memorizan diálogos y se realizan ejercicios de rellenar huecos, el error es minimizado.
- Las habilidades comunicativas son aprendidas de forma más efectiva si los contenidos que van a ser estudiados son enseñados antes de forma oral que de forma escrita.
- Los significados que tienen las palabras para un hablante nativo solo pueden ser aprendidas en un contexto cultural apropiado.

En este método el alumno es visto como un organismo que puede ser guiado por técnicas de aprendizaje adecuadas para responder correctamente. Los alumnos juegan un rol pasivo en este método respondiendo únicamente ante estímulos externos. Por lo tanto no tienen ningún control sobre el contenido y el estilo de aprendizaje. No se les anima a que haya interacción entre ellos porque eso puede provocar errores.

En cuanto al profesor, su papel es central en la clase. Controla el ritmo y la organización de la clase. El profesor debe mantener a los alumnos activos a través de la combinación de actividades, tareas y eligiendo situaciones relevantes para practicar las estructuras.

Con las primeras publicaciones de Chomsky, esta teoría comienza a perder popularidad. Chomsky demuestra que las teorías estructurales no tienen en cuenta una característica fundamental del lenguaje

El método situacional y el método audiolingüe tienen muchas similitudes. El orden en el que las actividades son presentadas, la importancia en no cometer errores a través de ejercicios de rellenar huecos, y la práctica de las estructuras básicas, muestran su origen común.

Estos dos enfoques, al beber de teorías conductistas basadas en motivaciones externas como los premios y castigos, no permiten al alumno ser consciente de sus procesos mentales. Este método priva al alumno de poder ejercer su capacidad de autonomía.

El periodo entre 1970 y 1980 fue testigo de un fuerte cambio en el paradigma de la enseñanza de idiomas. La búsqueda de alternativas distintas a los enfoques basados en la gramática, provocó la aparición de diferentes propuestas bajo un abanico muy amplio.

Los principales métodos que surgieron durante estas dos décadas fueron los siguientes: la respuesta física total, la sugestopedia, el método silencioso y el aprendizaje en comunidad.

Aunque estos métodos no tuvieron mucho éxito en las escuelas más importante, cada uno de ellos nos puede proporcionar ideas interesantes para el proceso de la enseñanza de idiomas.

La respuesta física total (RFT)

Este es un método desarrollado a partir de la combinación del discurso y la acción. Intenta enseñar el idioma a través de la actividad física (Richards y Rodgers, 2006). Este método fue desarrollado por James Asher, profesor de psicología, que incluyó en el método pedagogía humanista y teoría del aprendizaje. Argumenta que la comunicación dirigida a los niños, consisten principalmente en ordenes, las cuales los niños responden de forma física antes de producir respuestas verbales.

Asher le da importancia al factor afectivo. Propone darle gran importancia a los juegos de movimiento, pues según él, un método que no es muy exigente en términos de producción lingüística reduce el estrés y proporciona un ambiente positivo para el aprendizaje.

La RFT se basa en la hipótesis de que existe un programa biológico e innato en el aprendizaje de idiomas, lo cual permite crear una hoja de ruta en el aprendizaje de primeras y segundas lenguas. Es decir, los niños desarrollan la competencia de comprensión oral antes que la de expresión. Por lo tanto propone que el alumno interiorice un mapa mental de la lengua meta, a través de ejercicios de comprensión oral.

El objetivo de esta práctica es que el alumno adquiriera el dominio de la comprensión oral en un nivel principiante.

Los estudiantes en este método tienen el rol principal de escuchar y desempeñar acciones de movimiento. También se espera del estudiante generar nuevas combinaciones de los contenidos explicados.

El profesor juega un papel importante en este método. El profesor es quien decide qué enseñar y cómo presentar los nuevos materiales. No obstante, este método también subraya la idea de que el rol del profesor debe ir dirigido a proporcionar al alumno posibilidades para su aprendizaje. Por lo tanto, el profesor tiene la responsabilidad de exponer al alumno a la lengua meta, de tal forma que el alumno pueda interiorizar las reglas básicas de esta.

Nos resultan interesantes varias ideas dentro de este modelo. La primera es la importancia que Asher otorga al componente afectivo, pues los métodos estructuralistas prestaban poca atención a esta materia. La activación del aprendizaje a través del movimiento, enfatizando la reducción del estrés como componente facilitador de la adquisición de lenguas es una innovación muy útil para la enseñanza de la L2.

Otro punto interesante en su propuesta es que Asher explica que el RFT debe ser aplicado de forma combinativa con otros métodos de enseñanza de L2. De hecho, muchos de los educadores que aplican este método, siguen esta recomendación, ya que representa una técnica muy útil en combinación con otros métodos (Richards y Rodgers, 2006).

El método silencioso

Este método fue desarrollado por Caleb Gattegno. La idea fundamental de esta propuesta parte de la premisa basada en que el profesor debe permanecer en silencio tanto como sea posible, y se alentará al alumno a producir tanto lenguaje como sea posible.

Las principales hipótesis de este modelo son las siguientes:

- Visión del aprendizaje como un ejercicio de solución de problemas a través de la creatividad del alumno, en el cual este es la figura principal.

- Se da mucha importancia al uso de gráficas de colores para facilitar la pronunciación. (Ver anexo 3)

El principio de aprendizaje que se utiliza con el uso de los colores consiste en contrastar las similitudes entre los fonemas del inglés; la elección de los colores es arbitraria. (Gattegno, 1962).

Atendiendo al material escogido y a las secuencias de actividades en las que se presenta el método silencioso en la clase, este método toma principios estructuralistas para la aplicación de las actividades (Richards y Rodgers, 2006). La frase es la unidad básica de enseñanza, por lo que no se le da mucho valor al valor comunicativo.

Gattegno prioriza la práctica del aprendizaje sobre la de la enseñanza. En este aprendizaje, el alumno es el eje central, sus necesidades y compromisos se tienen muy presentes.

Para Gattegno (Gattegno, 1976) el “yo” tiene dos sistemas: un sistema de aprendizaje y un sistema de retención de conocimientos. El sistema de aprendizaje es activado cuando el alumno toma conciencia del aprendizaje. El silencio permite a los estudiantes tomar conciencia del aprendizaje con mayor facilidad.

Las tareas del método silencioso tienen como función animar al alumno a realizar respuestas orales, sin necesidad de recibir instrucciones del profesor o sin que este ponga ejemplos innecesarios.

Se espera del alumno que desarrolle su independencia, autonomía y responsabilidad. Los alumnos dependen de sus propios recursos para aprender. La ausencia de corrección requiere que el alumno se autocorrija. La ausencia de explicaciones exige que el alumno llegue a sus propias conclusiones.

El profesor, por su parte, debe mantenerse en silencio a pesar del instinto que pueda tener por ayudar al alumno. Su labor será la siguiente (Richards y Rodgers, 2006): presentar el contenido, el profesor pondrá ejemplos habitualmente a través de pistas no verbales para que los alumnos intenten entenderlo. Seguidamente, se comprobará si lo han entendido a través de lo que produzca el alumno, para los niveles básicos esto serán repeticiones de los ejemplos expuestos por el profesor. Por último el profesor animará a que los alumnos interactúen entre sí.

Un ejemplo de este método podría ser el siguiente:

El profesor presenta una serie de figuras geométricas. Cada figura representa una palabra. Por ejemplo el triángulo es *ella*, el cuadrado es *escribir*, el círculo es *no*. Los alumnos repetirán cada una de las palabras que ha dicho el profesor. El profesor explicará que combinando las figuras podrán hacer frases. Él hará una frase y posteriormente pedirá a los alumnos que hagan una frase distinta con esos valores.

Este método propone hacer uso de muchos de los principios que deseamos aplicar:

- Busca que el alumno tome mayores niveles de atención consciente a través del silencio. Esto puede favorecer una implicación consciente en el aprendizaje;
- Al esperar que el alumno pueda autocorregirse, puede favorecer la autonomía en su aprendizaje y disminuir la dependencia hacia el profesor.
- En teoría el papel del profesor sería poco jerárquico.

No obstante, en la práctica, este método se ha visto influenciado por el método audiolingüe y el situacional. Ello ha provocado que la clase se organice de tal forma que el maestro dirija y controle el proceso de aprendizaje del alumno (Richards y Rodgers, 2006).

Por ello, consideramos que los principios de aprendizaje son interesantes, pero no tomaríamos las actividades prácticas en nuestra propuesta.

El aprendizaje en comunidad (AC)

Este método es desarrollado por Charles Curran, profesor de psicología en la universidad de Chicago. El AC trata de modificar el rol del profesor como figura de autoridad hacia un profesor-asesor. Este asesor reconoce el estrés y la dificultad que puede suponer el aprendizaje de una nueva lengua. Por esto, trata de considerar a los alumnos como personas completas. Esto implica que el profesor no solo reconoce las emociones de sus alumnos, sino también la relación entre ellos, cómo reaccionan ante diferentes estímulos y cuáles son sus deseos por aprender.

Una de las prácticas desarrolladas en este modelo, es conocida como “language alteration” y fue desarrollada por Mackey en 1972. La clase consistiría en lo siguiente: los alumnos comienzan hablando en su lengua nativa. Posteriormente el profesor ayudará a los estudiantes a decir el mensaje en la lengua meta. Se graba en un audio la

conversación en la lengua meta. La transcripción de la conversación será el texto a partir del cual los alumnos trabajarán. Tras esto, se realizan algunas actividades, como repasar la gramática que se ha utilizado en el ejercicio, trabajar pronunciación, etc. Esto permitirá a los alumnos explorar la lengua a través de lo que han construido.

En el aprendizaje en comunidad habrá dos tipos de interacciones: interacción entre alumnos e interacción entre profesor y alumno. Las interacciones entre alumnos son poco predecibles en cuanto al contenido que se va a trabajar, pero favorece la creación de lazos y vínculos de afecto. Los intercambios entre alumnos fortalecen estos lazos a medida que la clase se convierte en una comunidad de alumnos. El deseo de participar y de ser parte de estos vínculos afectivos, impulsará el esfuerzo por aprender del alumno (Richards y Rodgers, 2006).

Curran (Curran, 1976) divide el proceso en el que el alumno y profesor se relacionan en cinco etapas:

1. Las necesidades de seguridad y pertenencia son cubiertas.
2. El alumno aprende a tomar independencia sobre el profesor.
3. El alumno habla de forma independiente y puede necesitar que su identidad sea reconocida, a menudo rechazando consejos que no ha pedido.
4. El alumno tiene la suficiente seguridad en sí mismo como para aceptar críticas.
5. El alumno trabaja en el estilo y en pulir conocimiento lingüístico.

Cuando este proceso ha terminado, el alumno tiene un conocimiento suficiente como para ayudar a otro alumno en su proceso de aprendizaje.

Como hemos dicho, este método cuida y trabaja el componente afectivo de forma profunda. Desde la primera etapa, consistente en transmitir seguridad al alumno se aplica a través de lo que Curran describe como “consensual validation”. En el cual la cercanía, la comprensión y un reconocimiento positivo del aprendizaje del alumno se practican activamente.

Las actividades que se incluyen este método son las siguientes (Richards y Rodgers, 2006):

- Traducción. Como hemos apuntado, el profesor ayuda en la traducción de la lengua materna a la lengua meta.

- Trabajo en grupo. Los alumnos forman grupos de trabajo. En ellos se pueden realizar actividades como discusiones sobre un tema que les sea interesante, preparar una exposición, preparar una historia, etc.
- Grabación. Los alumnos graban las conversaciones en la lengua meta.
- Transcripción. Los estudiantes transcriben las conversaciones que han grabado para hacer prácticas y análisis a partir de ellas.
- Análisis. Los estudiantes analizan y estudian las transcripciones hechas en la lengua meta.
- Reflexión y observación. Los alumnos reflexionan sobre su experiencia de la clase. Esto suele consistir en compartir sus sentimientos con el grupo.
- Escucha. Los alumnos escuchan a las explicaciones del profesor en referencia a lo que ha observado a lo largo de la clase.
- Conversación libre. Los alumnos conversan con otros alumnos y con el profesor. Esto puede incluir discusiones relacionadas con lo aprendido y también con los sentimientos que han tenido.

Consideramos que son muchas las aportaciones de este método a la enseñanza de idiomas, y desde luego se acerca a algunos de los pilares que proponemos para la enseñanza de L2.

En primer lugar, el cuidado y trabajo de los sentimientos en este método, nos parece muy destacable. La posibilidad de dedicar un espacio en cada sesión a expresar como cada uno se siente, no solo facilitará el trabajo del profesor para detectar las necesidades del alumno, sino que también dotará al alumno de las capacidades para hacer un análisis introspectivo que le permitirá ser más independiente y libre en su aprendizaje.

Nos parece también destacable la importancia que se le da al trabajo cooperativo. El tomar decisiones grupales y consensuadas para elegir un tema o trabajo que abordar, puede ser muy favorable para generar un ambiente cálido y de confianza entre todos los participantes.

Las críticas relacionadas con este método surgen por las dudas de muchos profesores de ejercer un papel de asesores emocionales sin tener una formación apropiada. A muchos de ellos les puede resultar complejo educar a través de un método alejado de las prácticas tradicionales de enseñanza.

Sugestopedia

Es un método desarrollado por el psiquiatra y educador Georgi Lozanov (1984). La sugestopedia recurre a diferentes técnicas de relajación y sugestión positiva para despertar y mantener la atención y así conseguir los mejores resultados de aprendizaje (Sánchez: 1997).

Las características más sobresalientes de este método son la decoración del espacio, la disposición de la clase, el uso de la música. Esta última es un elemento central dentro de este método. Para combatir el enorme estrés que puede provocar el estudio de la L2 Lozanov destaca la necesidad de fomentar en el aprendizaje la confianza y la creatividad, y de integrar la música en la enseñanza como recurso didáctico en la dinamización de propuestas para el aula (Sánchez: 1997)

La teoría de este método gravita en torno a la idea de sugestión. Según Lozanov, la sugestión está presente en cualquier acto educativo aunque de manera incontrolada, y es un factor comunicativo constante; es decir que está presente siempre en la interacción emisor-receptor.

Hay seis componentes básicos a partir de los cuales funciona la sugestión (Rodgers, 2001):

- Autoridad. Las personas recuerdan mejor la información que proviene de fuentes autoritarias.
- Infantilización. Si el alumno toma un rol infantil puede aprender a través de los juegos, música y ejercicios de movimiento.
- Doble plano. El alumno no aprende únicamente del profesor, sino que también del espacio donde tiene lugar la enseñanza.
- Entonación y ritmo. Modificar el tono de voz puede ser útil para evitar el aburrimiento de los alumnos.

Las actividades que se incluyen en este método incluyen imitaciones, preguntas y respuestas y role plays.

Se espera del alumno que se abstraiga de cualquier distracción externa y se sumerja en un estado de concentración para poder conectar con los procedimientos del método. El alumno no debe intentar entender o manipular el material presentado, por el contrario

debe mantener un estado semi-pasivo, lo cual facilitará que los conocimientos calen en él.

El rol principal del profesor consistirá en crear situaciones en las que el alumno es más receptivo al aprendizaje. Una vez conseguido esto, presentará el material de forma que impulse la adquisición y retención del alumno.

Destacamos el cuidado que le da este enfoque al entorno y a la disposición mental del alumno hacia la adquisición de la lengua, pues estos son factores que facilitan el aprendizaje.

Enfoque comunicativo (EC)

En los años 70s se fue gestando un enfoque que entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso en el que lo más importante no son las formas lingüísticas, sino las intenciones comunicativas, es decir el aspecto funcional. En 1972 el lingüista británico D.A Wilkins, propone una definición funcional del lenguaje que servirá como base para desarrollar un programa basado en el lenguaje comunicativo (Richards. 2001).

El objetivo del EC es el de desarrollar la “competencia comunicativa”. Se trata de recoger la comunicación lingüística en toda su amplitud, valiéndose de todos los componentes lingüísticos (fonología, morfología, sintaxis, ortografía, semántica, léxico, etc.) Es decir, el EC cubre todas las áreas en que se lleva a cabo la comunicación, tanto la producción oral y escrita como la comprensión auditiva y lectora (Sánchez, 1992)

Canal y Swain (1980) hacen una contribución pedagógica al EC que va a ser fundamental. Distinguen cuatro tipos de competencia:

- Competencia gramatical. Hace referencia al empleo de categorías gramaticales y léxicas
- Competencia discursiva, la cual se refiere a la construcción de un discurso coherente y conexo.
- Competencia estratégica, se refiere a las estrategias que puede usar el comunicador para iniciar, mantener, terminar o redirigir un mensaje
- Competencia sociológica. Se refiere a la comprensión del contexto social en el que se produce la comunicación.

Según el *centro virtual Cervantes*, algunos de los tipos de actividad comunicativas que podemos desarrollar en el EC, son las siguientes:

- Los proyectos. Son actividades que se realizan a partir de la negociación entre el profesor y el alumno. En estas actividades se le da prioridad a la autenticidad de las formas lingüísticas y de los materiales aplicados.
- Juegos lingüísticos que favorecen la comunicación real y motivadora. Por ejemplo un *role play*.
- La resolución de problemas, también inspirada en problemáticas reales. Los alumnos deben decidir por consenso una solución a un conflicto dado.

Estas actividades atienden a los siguientes principios:

- Los alumnos aprenden la lengua a través del uso de la comunicación.
- La autenticidad debe ser el objetivo de las actividades de clase.
- La fluidez es una dimensión importante en la comunicación.
- La comunicación incluye la integración de diferentes habilidades.
- El aprendizaje es un proceso de construcción creativa que supone ensayo y error.

El profesor tendrá diferentes tareas. Deberá facilitar el proceso de comunicación entre todos los participantes de la clase. Pero también deberá intentar que cada alumno tenga espacio para aprender y desarrollarse de forma individual y autónoma. También se esperará del profesor que ejerza un papel de asesor como en el aprendizaje en comunidad y que analice observe y gestione el desarrollo del grupo y de los alumnos de forma individual.

Se espera del alumno que sea consciente de su proceso de aprendizaje y adquiera conscientemente las herramientas lingüísticas para lograr un fin. Ese fin es la comunicación. Sus materiales, básicamente con una organización nocional, ilustran el lenguaje necesario para expresar y entender diferentes funciones, y enfatizan el uso del lenguaje apropiadamente en diferentes tipos de situaciones y para solucionar diferentes tipos de tareas. Hernández (2000).

El alumno toma conciencia de su proceso de aprendizaje

Este método supone un avance en muchos sentidos. Toma elementos axiológicos propios de los enfoques humanistas. Este método centra el aprendizaje en la figura del alumno, tiene en cuenta sus necesidades, deseos, capacidades y estilo de aprendizaje.

El EC al trabajar la adecuación, es decir, los mensajes lingüísticos deben ser apropiados a la situación dependiendo del contexto, los papeles de los participantes y el propósito de la comunicación, permite que el alumno pueda desenvolverse con más facilidad en situaciones reales.

También nos resulta interesante la idea de que en el aprendizaje se cometen errores y la mejor forma de enfrentarse a ellos es atreviéndose a tomar riesgos.

La idea de que se enfoque en el contenido también es muy valiosa desde nuestro punto de vista. Es decir, que el alumno se centre en la comprensión del mensaje, le va a facilitar la autonomía y ser más libre en la comunicación.

Enfoque por tareas.

Este enfoque está basado en el uso de tareas como piedra angular en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este método se presenta como una variación del EC, pues comparte muchos de los mismos principios.

David Nunan (2004) define tarea de la siguiente forma: “la tarea es un trabajo de clase que implica al alumno en la comprensión, manipulación, producción e interacción de la lengua meta. Su atención estará centrada en activar su conocimiento gramatical con el objetivo de expresar un significado. La tarea también tendrá que tener un significado coherente y completo, siendo capaz de mantener la interacción de forma autónoma durante todo el acto comunicativo.”

Lo que trata de mostrar esta definición y la mayoría de ideas basadas en el EpT, es que la tarea es entendida desde un punto de vista comunicativo, por lo que la atención se centra más en el significado del mensaje que en la corrección gramatical.

Una de las principales diferencias de este método respecto al EC, es el conocido como *el aprendizaje experiencial* (David Nunan. 2004). Este enfoque toma como punto de partida la experiencia personal del alumno para comenzar el aprendizaje. Es decir, el aprendizaje se produce cuando los alumnos se involucran y toman parte en las tareas a realizar. En

este modelo los alumnos desarrollan su aprendizaje desde lo que ya saben hacia la incorporación de nuevas habilidades y conocimiento.

Kohonen (1992) resume esta teoría en una serie de principios:

- Facilitar el desarrollo y transformación de conocimiento dentro del alumno.
- Facilitar a los aprendices a participar de forma activa en grupos cooperativos pequeños.
- Tomar un posicionamiento holístico hacia el aprendizaje de la materia, en lugar de uno estático y atomista.
- Enfatizar en el proceso, más que en el resultado.
- Animar que el alumno dirija su aprendizaje, y no el profesor
- Promover motivaciones intrínsecas y no extrínsecas

Muchos de los roles que se espera que asuma el alumno, también son propios del EC. Se animará al alumno a participar en grupos y trabajar de forma colaborativa. También se animará al alumno a tomar riesgos, puesto que el alumno no va a tener todas las herramientas lingüísticas en muchas de las tareas que se van a pedir.

En cuanto al rol del profesor, será un trabajo relativamente exigente por el cual va a necesitar formación específica. Su trabajo consistirá principalmente en seleccionar y secuenciar las tareas, preparar a los alumnos para realizar las tareas y provocar la atención consciente del alumno.

El EpT recoge muchas ideas de los principios que se ajustan a nuestra propuesta.

En primer lugar, las tareas entendidas desde el EpT, permiten activar la motivación del alumno. Esto es así porque las tareas están basadas en las necesidades del alumno, y tienen formatos muy variados. Pueden incluir actividad física, pueden hacer uso de conocimientos y experiencias pasadas del alumno, también permite la colaboración y apoyo mutuo entre los alumnos, etc.

El EpT dirige su atención hacia el proceso y no hacia el producto. Esto quiere decir que se le da énfasis al aprendizaje en el ahora, en el presente. Si recapitulamos hacia lo expuesto previamente acerca de las formas de motivación, recordaremos la importancia que le deseamos dar a la motivación presente, pues gracias a ella, el alumno permite reforzar aspectos tan importantes en el aprendizaje, como son la curiosidad y el disfrute por aquello que se aprende.

Enfoque orientado a la acción

El panorama de la enseñanza de lenguas se ha visto enormemente influido tras la publicación del Marco común europeo de referencia. Este documento propone un enfoque orientado a la acción, construido en torno a la idea de aquellas competencias que el alumno deberá adquirir.

Como señalan Herrera y Conejo (2009), el enfoque orientado a la acción “subraya el carácter instrumental de la lengua: los hablantes como agentes sociales utilizan la lengua para actuar y resolver con ella tareas de la vida cotidiana en un entorno social concreto y en cooperación y negociación con otros usuarios de la lengua, para conseguir un objetivo común. Más allá del uso comunicativo de la lengua, se enfatiza el carácter accional de esta”

Es decir, se considera una dimensión social de la lengua, que nos lleva a entender al alumno como un *agente social*. Este agente podrá desenvolverse en situaciones de la vida social, realizando tareas, con el fin de resolver problemas.

Este enfoque también distingue entre *tarea* y *acción*. “propongo llamar “tareas” lo que hacen los alumnos en clase durante su proceso de aprendizaje, y “acción” lo que tienen/tendrán que hacer con la lengua extranjera en la sociedad durante su aprendizaje y/o al final.” (Puren. 2004)

En referencia a la orientación didáctica, el MCER, propone utilizar el término perspectiva accional. Sin embargo, Puren (2004) argumenta que “todas las metodologías del siglo XIX y XX han tenido su propia perspectiva accional”. Por lo tanto, él sugiere utilizar el término “*coaccional* porque pone énfasis en la dimensión colectiva de las acciones y en la finalidad social de las mismas.” La cuestión aquí es de escapar de la perspectiva encorsetada que consiste en interactuar con personas de forma puntual en la lengua meta. Más bien, debemos tener la capacidad de convivir o trabajar con el otro en un entorno en el que a veces uno será extranjero y en otras ocasiones el anfitrión.

Se esperará del alumno que consolide las siguientes competencias:

- Lingüística, uso adecuado del léxico, gramática, semántica, etc.
- Sociolingüística. Capacidad para adaptarse a los contextos culturales concretos.
- Pragmática. Capacidad para hacer un uso de la lengua de forma coherente y fluida.

El papel del profesor es variable con este tipo de tareas. Él se convierte en el creador de la tarea. El profesor ya no es el único destinatario de las producciones ni el único evaluador. (García, 2014)

También cabe destacar que este enfoque educativo es especialmente interesante en la enseñanza de la lengua como especialidad de disciplinas tales como economía o derecho, siempre y cuando las actividades se adapten al contexto de la asignatura y al nivel de los estudiantes.

Los contenidos de clase de lengua y el modo de exposición de los mismos habrán de estar diseñados y concebidos de tal modo que tengan muy en cuenta las necesidades del alumno, por una parte, y, por otra, los rasgos sociolingüísticos de la comunicación.

A pesar de las posibles dificultades a la hora de aplicar actividades que sean realmente orientadas a la acción y no actividades más similares al EpT o el EC, creemos que la aportación de este método, favorece enormemente la libertad del individuo en tanto que trabaja la comunicación del alumno en contextos reales que le posibilitarán comunicarse de forma autónoma en situaciones en las que necesite realmente hacer uso de la lengua.

Inteligencias múltiples

He decidido incluir la teoría de las inteligencias múltiples en este apartado, porque a pesar de no ser una teoría diseñada específicamente para la enseñanza de idiomas, muchos métodos y didácticas de enseñanza de la L2 se han nutrido de este enfoque para desarrollar su propuesta de enseñanza. Además, esta teoría nos será muy útil en la construcción de nuestra propuesta pedagógica.

Esta teoría sostiene que la inteligencia tiene múltiples dimensiones que deben ser tenidas en cuenta en la educación. Esta visión se opone a la concepción tradicional, basada en que solo existe una única forma inteligencia consistente en la lógica y en el lenguaje.

Gardner (1993) propone un modelo que recoge diferentes estilos de aprendizaje asociados con diferentes habilidades e inteligencias. El modelo propone 8 tipos de inteligencias innatas en todo ser humano:

- Lingüística. Consiste en la habilidad de usar el lenguaje de forma creativa.

- Lógico-matemática. Comprende la habilidad para pensar de forma racional.
- Espacial. Es la habilidad para crear modelos mentales de la realidad.
- Musical. Consiste en la capacidad para comprender y crear música.
- Cinestésica. Recoge la habilidad para tener un cuerpo coordinado.
- Interpersonal. Atiende a la capacidad de trabajar con gente.
- Intrapersonal. Consiste en la habilidad para entenderse a uno mismo y hacer uso de los talentos y habilidades personales.
- Naturalista. Es la habilidad para entender y organizar los patrones que observamos en la naturaleza.

La teoría de las IM tiene un indudable valor en el aprendizaje y enseñanza tanto de idiomas como en la educación reglada. Para la enseñanza de idiomas la inteligencia que más se ejercita es la lingüística. No obstante existe una amplia cantidad de elementos, como el ritmo, el tono, volumen, lenguaje corporal que son fundamentales en la comunicación.

Por otra parte, cada alumno en su aprendizaje activa diferentes inteligencias de acuerdo a sus habilidades y características.

Para el aprendizaje de idiomas, existen ejercicios concretos en función del tipo de inteligencia que tenga el alumno.

En la siguiente tabla vamos a describir algunos de ellos: (Ver anexo 4)

Creo que una de las grandes utilidades de esta teoría es la capacidad que otorga al alumno para comprender sus necesidades con más exactitud por lo que permite crear el diseño de aprendizaje adecuado a él. Es decir, el alumno podrá ser más consciente de su proceso de aprendizaje y hacerse más responsable del mismo. Esto es interesante no solo porque permitirá al enfocarse al alumno en sus fortalezas, sino que también le permitirá concretar aquellos elementos que más descuida. Creo que la teoría de IM favorece un desarrollo integral del alumno.

Todos los enfoques y métodos que hemos analizado tienen la característica común de haber buscado formas más efectivas de enseñanza de segundas lenguas. Algunos de ellos tienen características que se ajustan más al modelo de enseñanza que buscamos. Otros modelos, a pesar de no adaptarse a lo que buscamos, pueden tener elementos concretos útiles para nuestra propuesta.

A continuación, elaboraré una tabla con los modelos analizados y los elementos positivos que podemos utilizar.

- Enfoque por tareas
- Enfoque orientado a la acción
- Aprendizaje en comunidad

Un método hace referencia a una forma específica de diseñar la clase basado en una teoría pedagógica y lingüística concreta. Aquí se especifica y detalla el contenido, los roles de los profesores y alumnos, y los procedimientos y técnicas de enseñanza.

Los principales métodos que trataremos son los siguientes: (Ver anexo 5)

A lo largo de este apartado hemos hecho un recorrido a través de los diferentes métodos que se utilizan en la enseñanza de L2. Como hemos podido percibir, estas teorías han seguido un proceso de perfeccionamiento y adaptación al contexto histórico y a las necesidades de aprendizaje.

Pero también entendemos que la enseñanza del español como L2 no puede ser pensada y enseñada desde un solo enfoque o método. Nuestra intención es hacer uso de una amplia cantidad de elementos para enriquecer el enfoque tanto como sea posible. En esta dirección, tomaremos los elementos mostrados en la tabla.

Como hemos analizado, tanto las teorías conductistas, como las constructivistas fueron de gran influencia en las teorías de enseñanza de idiomas. Nosotros tomaremos elementos constructivistas, pues queremos atender las necesidades comunicativas y afectivas de los alumnos.

3 Aplicación didáctica

3.1 Elaboración de la programación de un curso.

El programa que vamos a diseñar estará basado en muchos de los elementos que hemos estudiado a lo largo de la parte teórica. Nos nutriremos tanto de ciertos componentes relacionados con los enfoques y metodologías analizadas vinculadas a la enseñanza de E/LE, pero también tomaremos algunas de las propuestas aplicadas por Paideia, Montessori y Ferrer i Guardia.

A continuación, mostramos un cuadro que detalla desde lo general a lo particular la concepción de nuestro programa: (Ver anexo 6)

Este cuadro, basado en el diseño curricular desarrollado por Leo Van Lier (Leo Van Lier, 1996), nos permite entender gráficamente el enfoque concreto que queremos darle a nuestro programa. En él, muchos elementos se interrelacionan entre sí. Por ejemplo, para que podamos adquirir la L2 de forma autónoma, entendemos que es de suma importancia desarrollar un aprendizaje consciente. Las propuestas de acción para que este aprendizaje se materialice son por ejemplo la realización de tareas decididas por el alumno o el consenso asambleario.

Como deseamos estructurar un programa que se centre en el proceso pedagógico, creo que este cuadro será de mucha utilidad cuando se apliquen las actividades.

A continuación procederemos a realizar el diseño del programa basado en todos los datos obtenidos.

Para realizar el diseño, utilizaremos la propuesta realizada por Richard y Rodgers (Richard y Rodgers, 2006). Esta propuesta sugiere incluir los siguientes elementos:

1) Objetivos específicos y generales del método

2) Modelo del programa

- a) Criterios para la selección y organización del contenido lingüístico

3) Tipos de aprendizaje y actividades

- a) Tipos de tareas que van a ser empleadas en la clase.

4) Rol del estudiante

- a) Tipos de tareas diseñadas para el estudiante
- b) Grado de control que los estudiantes tienen sobre el material
- c) Forma de organización grupal recomendada.
- d) Grado de influencia del aprendizaje de unos estudiantes sobre otros.
- e) Perspectiva del alumno para realizar adquisición de conocimientos, desempeñar destrezas, resolver conflictos o tomar la iniciativa.

5) Rol del profesor

- a) Tipos de funciones que el profesor va a desempeñar
- b) Grado de influencia del profesor sobre el aprendizaje
- c) Grado por el que el profesor determina el contenido del aprendizaje
- d) Tipos de interacción entre el profesor y alumnos

6) Función de los materiales

- a) Funciones primarias
- b) Forma que toman los materiales
- c) Relación de los materiales con otros contenidos
- d) Supuestos sobre el profesor y aprendientes

Antes de pasar al desarrollo de la propuesta, comenzaremos describiendo el Nivel de enseñanza del curso y duración.

El nivel de enseñanza propuesto para el curso será un B1.

Número de alumnos: 6

Lugar: Madrid

Características del espacio: Será un espacio que incluirá una sala común, una habitación de ordenadores, una cocina, un comedor y un patio.

Nuestra propuesta consiste en un curso intensivo en el que el alumno convivirá con sus compañeros y se organizará para desarrollar trabajos y tareas comunes. Se esperará del alumno que se responsabilice de su aprendizaje y de las tareas comunitarias (cocina, cuidado del espacio, etc.).

Tanto las actividades como las tareas serán organizadas a través de la asamblea.

Los **objetivos generales** serán los siguientes:

- Alcanzar niveles de autonomía cada vez más altos y adecuados a sus posibilidades.
- Posibilitar el trabajo a través del juego, lo cual predispondrá al equilibrio y a la armonía.
- Que reflexionen sobre su aprendizaje.
- Desarrollarse hacia la comprensión de uno mismo para poder entender sus necesidades.
- Comprender, interactuar y expresarse de forma adecuada tanto de forma oral como escrita.
- Comunicarse con hablantes de la lengua de forma que pueda entender y transmitir el mensaje.
- Impulsar un clima de libertad que sea estimulante y transmita al alumno comprensión, aceptación y seguridad.

En cuanto a los objetivos específicos trataremos de negociarlos a través del conocimiento de las necesidades específicas de cada alumno. A partir de ahí, decidiremos qué objetivos específicos nos queremos poner. No obstante, teniendo en mente los objetivos dispuestos para un nivel B1 según el MCER (Instituto Cervantes, 2017) y los principios que rigen nuestra enseñanza, podemos proponer a los alumnos, los siguientes **objetivos específicos**:

- Poder entender los puntos principales de textos claros en lengua meta.
- Ser capaz de manejarse en algunas de las situaciones que puedan surgirle durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.
- Poder producir textos sencillos y coherentes sobre temas familiares

- Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar sus opiniones o explicar sus planes.
- Facilitar la libre expresión de los alumnos.

Modelo de programa

Nuestro criterio de selección de contenidos va a estar sujeto al proceso de aprendizaje de cada alumno y a las necesidades concretas que tenga cada uno.

El proceso será el siguiente: (Ver anexo 7)

Para poder llevar a cabo este proceso, nos serviremos de una herramienta que posibilitará la toma de decisiones y el entendimiento grupal, la asamblea.

En la asamblea no tomaremos una actitud de laissez-faire, en la que los alumnos decidan sin ningún criterio el contenido de las sesiones.

A través de actividades y tareas, podrán ir reconociendo qué contenidos pueden necesitar de forma individual y qué tipo de actividades les pueden funcionar mejor a cada alumno. Una vez que hayan hecho este proceso de introspección, se negociará y consensuará en la asamblea el procedimiento que deseamos llevar a cabo.

Otro elemento que queremos destacar en este punto está relacionado con la enseñanza de la gramática. Leo Van Lier (Leo Van Lier, 1996) recomienda que en un programa basado en la autenticidad, autonomía y conciencia del alumno, podemos prescindir del uso metalingüístico para la enseñanza de idiomas. Propondremos actividades que trabajen contenidos gramaticales, pero no haremos énfasis en los términos técnicos. Consideramos que no es necesario.

Tipos de aprendizaje y actividades

Este curso intentará acercarse a la práctica de un aprendizaje integral. Intentaremos abarcar la mayor cantidad de elementos de la vida cotidiana. Al tener limitaciones materiales, esto se concretará en la autogestión de tareas del espacio, en organizar las comidas, los turnos de limpieza, la interacción social entre los miembros, salidas, etc.

En este programa, vamos a animar al alumno a que pueda desarrollar su proceso de aprendizaje del español de la forma más autónoma posible. No obstante, el facilitador también va a ser clave en el desarrollo de las actividades, pues al comienzo del curso servirá como modelo y paulatinamente ofrecerá a los alumnos las herramientas necesarias para el diseño de actividades que permitirán un aprendizaje autónomo.

También estaremos muy pendientes de que las actividades atiendan a todos los tipos de inteligencias del alumno.

Para favorecer que el alumno desarrolle una motivación intrínseca, será necesario que se haga responsable de su aprendizaje. Para ello, desde el primer momento, vamos a facilitar que hagan un análisis introspectivo para que puedan descubrir sus necesidades. En la primera sesión es posible que no se sientan con la seguridad para proponer en español actividades que favorezca este análisis del que hablamos. Por lo tanto, podremos proponer una serie de actividades que permitan primero crear un espacio seguro y afectivo entre los alumnos, para después facilitar el análisis de necesidades que pueda facilitar este proceso.

Es muy probable que en la primera sesión los alumnos no se conozcan entre sí. Por lo tanto les propondremos hacer una lluvia de ideas para pensar qué saludos conocen en español y qué tipos de preguntas pueden hacerse para conocerse mejor.

Cuando hayamos pensado suficientes preguntas, les animaremos a levantarse y pasear por la clase para saludar y hablar entre ellos. Les diremos que pueden hablar al menos con tres personas.

Una vez hecho esto, les pediremos que escriban en un trozo de papel, una corta descripción de sí mismos, de tres o cuatro frases. Cuando hayan terminado, les pediremos que hagan una bola con el papel y que se la lancen entre ellos. Cuando todos tengan una bola distinta a la que escribieron, las irán leyendo uno por uno, y de forma colectiva tendrán que adivinar qué persona ha escrito cada descripción.

Descripción de la actividad:

Objetivo específico:

- Activar conocimiento de español sobre presentaciones.
- Facilitar el conocimiento entre ellos

Tiempo invertido: 20 minutos

Destrezas: Comprensión lectora, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral.

Inteligencias trabajadas: Intrapersonal, interpersonal, cinestésica y lingüística.

Material del profesor: Les recibiremos de forma afectiva. Les preguntaremos cómo están y les daremos algo de tiempo para que se ubiquen en el nuevo espacio. Cuando sintamos que están preparados, les diremos que nos gustaría conocernos. Para ello les animaremos a pensar sobre posibles saludos y preguntas. Cuando hayan dicho suficientes y les hayamos animado a levantarse y hablar entre ellos, nosotros también podremos participar.

Posteriormente les daremos un trozo de papel y les explicaremos en qué consistirá la actividad. Cuando se lancen las bolas de papel, podemos darles algo de tiempo si están disfrutando con ello, pues será una buena forma de liberar tensiones y quitarse el estrés.

Material del alumno: Les daremos el trozo de papel para la descripción.

Tras esta primera toma de contacto, les daremos algo de tiempo para que hablen si es eso lo que necesitan. Les pediremos que sea en español.

También les propondremos hacer una ronda en la que expresen sus sentimientos, cómo se encuentran, que les gustaría hacer, etc.

Les explicaremos que en este curso decidiremos entre todos el programa que vamos a hacer, siempre con la ayuda de los facilitadores. Así, la siguiente actividad habrá de estar dirigida a conocer las necesidades de aprendizaje del español que cada uno necesita. Si surge alguna idea por parte de los participantes, y el resto de alumnos desea hacerlo, se podrá llevar a cabo.

Nosotros les propondremos una actividad llamada “El árbol del conocimiento”. (Arco, 2008). Esta actividad consistirá en que a través de unas fichas con forma de partes de un árbol, los alumnos describirán sus necesidades vinculadas a la adquisición de la lengua.

Descripción de la actividad:

Tiempo: 30 minutos

Material: Fichas y papel continuo para el árbol.

Objetivos específicos: conocer sus necesidades comunicativas.

Destrezas trabajadas: Expresión escrita.

Inteligencias trabajadas: Espacial, lingüística, introspectiva.

Tarea del profesor: Animaremos a los alumnos a que se dividan en parejas. Posteriormente les daremos unas fichas de colores: Verde en forma de hoja, azul en forma de gota de agua y marrón en forma de tronco. Les pediremos que en la ficha marrón escriban su nombre, en la verde, para qué quieren estudiar español y en la azul lo que creen que necesitan para aprender español.

Posteriormente les pediremos que entre todos dibujen un árbol en papel continuo y cuando hayan hecho esto, coloquen sus fichas verdes en las hojas, las fichas marrones en el tronco y las fichas azules regando las raíces.

Tras ello, les pediremos a los alumnos que observen el árbol en su conjunto y las particularidades de cada ficha.

Posteriormente, les animaremos a formar un círculo y a comentar lo que hemos escrito entre todos. Les preguntaremos si hay algo que les haya llamado la atención o si hay algún contenido que les gustaría trabajar especialmente.

Material para el alumno: Les daremos en primer lugar las fichas de colores. Posteriormente recibirán el árbol en el que tendrán que colocar sus tarjetas.

Este ejercicio nos permitirá conocer mejor qué necesitan y desean los estudiantes durante el curso.

También les explicaremos que a lo largo de este curso se realizarán una serie de tareas de convivencia en las que todos participaremos. Estas tareas consistirán en preparar la comida, en tareas de cuidado y limpieza del espacio, etc. Para ello les propondremos realizar un horario con las tareas que tiene cada uno.

También les explicaremos que para el comienzo de las sesiones, necesitaremos una actividad corta para activarnos. Les propondremos hacer un calendario en el que los alumnos se podrán ir apuntando, si quieren dinamizarlo. Si nadie quiere apuntarse, el facilitador hará la dinámica.

Una vez hecho esto, también les explicaremos que a lo largo de este curso, serán los alumnos quienes decidan qué contenidos estudiar y qué actividades hacer.

Quizá muchos de los alumnos no estén muy acostumbrados a tomar esta clase de iniciativa, por lo tanto les explicaremos que será un proceso progresivo y seguro, en el que si no sienten tener la confianza para hacerlo, no pasa nada. El facilitador podrá proponer actividades. Y será responsabilidad de este tener siempre actividades preparadas, que estén encaminadas a la toma de iniciativa y a la libertad del alumno.

Una propuesta para la toma de iniciativa en grupo es la actividad llamada “seis sombreros para pensar” (Silvia Chauvin, 2007).

Esta actividad facilitará al alumno organizarse y tomar decisiones en colectivo.

En esta actividad a cada alumno se le asignará un rol que será simbolizado por el sombrero que haya escogido. Con cada alumno teniendo un papel concreto, realizarán una tarea de forma conjunta.

Descripción:

Destrezas utilizadas: Expresión oral y escrita (en el caso de que el azul decida escribir), comprensión auditiva.

Duración: 60 minutos

Objetivos específicos: Colaborar para obtener un objetivo común.

Realizar hipótesis; Uso del imperativo; practicar estructuras como: “¿Te importaría...?” “¿Podrías hacer...?”; Cada sombrero hará uso de estructuras diferentes.

Materiales: Tarjetas. Sombreros de colores

Tipo de agrupamiento: Un único grupo.

Tarea del profesor: El profesor mostrará a los alumnos 6 sombreros de diferentes colores.

Explicará que cada uno de ellos otorga al alumno una personalidad concreta. Les explicaremos que tendrán que resolver un problema de forma colaborativa y que lo harán con el sombrero en la cabeza. Le pediremos a cada alumno que elija un sombrero y se lo ponga. A partir de ese momento tendrán una personalidad concreta. Posteriormente procederemos a explicarles en qué consiste cada sombrero:



1. Sombrero blanco: Quien se ponga el sombrero blanco deberá ser frío analizando datos. Se esforzará por ser neutral y objetivo al presentar la información. Se ocupará de datos, cifras, necesidades, objetivos y ausencia de información.

Con el sombrero blanco se harán preguntas como: ¿Qué información hay? ¿Qué información nos gustaría tener?, ¿Cómo la obtendremos?



2. Sombrero rojo: Es un pensamiento emocional. Su uso permite al que lo utiliza decir: "así me siento con respecto a este asunto" sin tener que justificarse. Tiene que ver con la intuición, los sentimientos y las emociones.



3. Sombrero negro: Tendrá pensamientos negativos. Señala lo que está mal y los motivos por los que algo no puede funcionar para evitarlo o solucionarlo. (Realiza la evaluación negativa). Es el sombrero del juicio y la cautela por lo que es un sombrero muy valioso. Debe ser siempre lógico. Evita cometer errores.

Confronta una idea con la experiencia pasada y también la proyecta en el futuro.

Puede hacer preguntas negativas e instrucciones negativas: “no hagas eso”.



4. Sombrero amarillo: Con este sombrero se pensará positivamente, ayudará a ver por qué algo va a funcionar.

Representa un pensamiento positivo, constructivo, optimista.

Con el sombrero amarillo se seleccionan los elementos positivos de una idea de forma fundada.



5. Sombrero verde: Este es el sombrero de la creatividad. Es un sombrero creativo que buscará alternativas y tratará de explorar nuevas posibilidades. Sus intervenciones serían así: “a lo mejor podríamos intentar...”



6. Sombrero azul: Se ocupará de la organización y el control del proceso del pensamiento. Organiza las ideas y la estructura dando coherencia a la creación. Tiene que sintetizar lo expresado, hacer una visión global y sacar las conclusiones

Una vez explicados los roles de cada sombrero, les diremos que para probar su nueva personalidad tendrán que realizar una tarea sencilla de forma colaborativa. La tarea consistirá en organizar una salida a algún lugar de Madrid en la que todos participen y estén de acuerdo en la decisión final, teniendo en cuenta los recursos de los que disponen en ese momento. El lugar lo tendrán que elegir ellos y nosotros les facilitaremos información y ordenadores para que puedan investigar posibilidades. Les daremos 10 minutos para que se vayan adaptando a su sombrero y para que investigue cada uno su rol. Nos podrán hacer todas las preguntas que quieran. Una vez finalizado, le pediremos al sombrero azul que nos explique a qué decisión han llegado.

Cuando acaben esta actividad, comentaremos cómo nos hemos sentido. Discutiremos si ha sido fácil llegar a un consenso y qué dificultades hemos encontrado. También decidiremos si ir al lugar escogido durante el juego. Esta actividad nos servirá para entender el concepto de consenso y profundizar en él,

Intentaremos que este tipo de actividad surja de forma organizada por iniciativa de los alumnos a lo largo del curso.

Les explicaremos que durante las sesiones también habrá tiempo para un aprendizaje autónomo. En esta parte, el alumno podrá realizar un proceso de investigación sobre algún tema que le interese, que esté adaptado a su nivel: lugares que visitar en España, realización de un CV, etc. Cuando finalice el trabajo, lo podrá exponer ante el resto del grupo.

Otro tipo de actividad en la que también haríamos especial hincapié es en las tareas. Les explicaremos que podremos organizar tareas diseñadas para recoger las necesidades de aprendizaje del grupo y de cada alumno.

Podemos proponer un modelo de tarea para que experimenten las posibilidades y profundicen o investiguen, si les resulta interesante. A continuación expondremos una propuesta de tarea enfocada a la escritura creativa y al desarrollo de la imaginación.

Tarea: “el viaje de mi monstruo”²

La tarea consistirá en escribir un cuento sobre el viaje de unas criaturas o personajes fantásticos a tres lugares de España. En el viaje se describirán las costumbres locales, los intercambios de nuestros personajes con los habitantes de cada lugar, los monumentos y paisajes que encuentran, etc.

Descripción:

Tiempo: 2 horas

² Esta tarea es la adaptación de una actividad desarrollada en la asignatura “programación de unidades didácticas”. Para su realización, diseñé una WebQuest:
<https://sites.google.com/site/elviajedemimonstruo/home>

Formación del grupo: individual y grupal

Destrezas trabajadas: Expresión oral y escrita. Comprensión auditiva y escrita.

Objetivo: Investigar el contenido léxico que se va a utilizar para la realización de la tarea final
Objetivo: Interesarse por costumbres y lugares de España

Inteligencias trabajadas: intrapersonal, interpersonal, lingüística y espacial.

Tarea del profesor:

Dividiremos la actividad en varias tareas posibilitadoras para que sea posible realizar la tarea final con éxito.

1. Les explicaremos que para nuestra aventura, lo primero que necesitamos son los personajes, para ello les animaremos a:

1. Buscar un personaje fantástico en internet y en el material aportado (pueden ser duendes, hadas, etc.)
2. Describir física y psicológica al personaje.
3. Imprimirlo y presentarlo.

Nosotros tendremos que ayudar y hacer un seguimiento a los alumnos a lo largo de su investigación. También nos tendremos que asegurar de que lo que están haciendo es correcto lingüísticamente.

2. Les mostraremos una serie de imágenes. Les preguntaremos cuál les gusta más. Les pediremos que elijan una imagen para investigar sobre ella. ¿De qué lugar se trata? ¿Qué peculiaridades tiene?
3. Realizar la historia a partir del personaje desarrollado y el lugar escogido.

Los alumnos tendrán que:

1. Organizarse para escribir su historia haciendo que sus personajes interactúen entre ellos y con los lugares a visitar.
2. Una vez escrito, les animaremos a que la lean a sus compañeros.
3. Opiniones y valoración del trabajo.

A lo largo de toda la tarea, el profesor prestará atención al desarrollo adecuado de las actividades. Ayudaremos al alumno a que relacionen todo lo que han encontrado y animaremos a los compañeros a ayudarse entre sí.

Material para el alumno:

Les daremos unas fichas con la siguiente información:

- 1) ¡Nuestro viaje está a punto de comenzar! Será un viaje fantástico e inolvidable. Pero este viaje no lo vamos a hacer solos, pues tendremos compañeros de aventura. Ellos

aún sólo habitan dentro de nosotros y será nuestra misión revelarles al mundo y guiarles en el viaje.

- 2) La tarea consistirá en escribir un cuento en grupos, sobre el viaje de unas criaturas o personajes fantásticos a tres lugares de España. En el viaje se describirán las costumbres locales, los intercambios de nuestros personajes con los habitantes de cada lugar, los monumentos y paisajes que encuentran, etc.
- 3) Tendréis que desarrollar las siguientes actividades para conseguir vuestro objetivo:
 - (1) Encontrar a mi criatura. En esta primera actividad buscaréis el personaje del cuento. Podréis utilizar internet para inspiraros, también os mostraremos libros como "donde viven los monstruos" o "enciclopedia de las cosas que nunca existieron". Cada uno elegiréis la criatura imaginaria que más os guste. Tendréis que describir su forma, partes del cuerpo, personalidad, etc, y si queréis, también podéis dibujarla en el ordenador o en papel. Si la habéis dibujado, la imprimiremos y la pondremos en la pared.
 - (2) Os mostraremos una serie de imágenes de lugares en España. Después os daremos tiempo para elegir la que más os guste. Investigad y explorad las particularidades del lugar que habéis elegido. La imagen elegida será el lugar en el que se desarrollará el cuento.
 - (3) Escribid la historia. Leeréis la historia y compartiréis impresiones. Cada grupo leerá su historia y después comentará cómo se ha sentido al leerla y al escribirla.

Es probable que a lo largo de actividades de este tipo, los alumnos nos pidan ayuda respecto a la corrección gramatical. En este sentido, les podremos ayudar y podremos diseñar actividades para trabajar contenidos gramaticales concretos. Pero como hemos dicho antes, no enfatizaremos en los elementos metalingüísticos.

Nuestra intención con estas actividades es que el alumno vaya de un aprendizaje dirigido hacia uno más libre y autónomo. Es simplemente un supuesto, pues si el grupo sabe autogestionarse desde el comienzo, muchas de estas actividades no serán necesarias. En

cualquier caso, se intentará que el alumno se sienta seguro e integrado en todo momento, dándole espacios para poder expresarse.

Rol del estudiante

En esta propuesta, el alumno es el centro del aprendizaje. Todas las actividades estarán diseñadas para satisfacer sus necesidades de adquisición de la lengua. Pero no solo eso, aquí el alumno será parte activa y necesaria en el diseño de las actividades que se van a realizar.

Se esperará del alumno que desarrolle una motivación intrínseca hacia su aprendizaje; que cultive la iniciativa propia, pues creemos que no existe ninguna otra forma de iniciativa más que la que surge de uno mismo a causa de sus deseos y curiosidades.

El alumno aprenderá de forma libre y autónoma, pero no lo hará únicamente en solitario. Pues a lo largo del trabajo hemos visto todas las virtudes que tienen la cooperación y el aprendizaje colectivo.

Por lo tanto, el alumno en ocasiones trabajará de forma individual, tratando de comprender sus necesidades y capacidades, para diseñar y visualizar los medios para alcanzar los objetivos comunicativos que se proponga. Pero también lo hará de forma colectiva, tanto por parejas como en grupos más amplios. Nos guiamos por las teorías humanistas y las escuelas Paideia y Montessori para destacar la enorme importancia que juegan los compañeros en el aprendizaje. Pensamos que trabajar de forma asamblearia puede permitir al alumno decidir todo el proceso de aprendizaje, pero siempre teniendo en cuenta al grupo.

La teoría del aprendizaje en comunidad también destaca la importancia del aprendizaje entre compañeros con diferentes habilidades lingüísticas. Así que, lo ideal será tener un grupo heterogéneo que le dé importancia al trabajo cooperativo.

El profesor

A lo largo de la exposición de nuestra propuesta de curso, nos hemos referido al profesor como facilitador. Creemos que la figura que debe ayudar a los alumnos en su aprendizaje del español ha de ser más similar a la de un guía o acompañante, que a la de una persona que transmita conocimientos sin que el alumno lo llegue a asimilar.

Si deseamos libertad, independencia y autonomía del alumno, la figura del profesor será, necesariamente, poco autoritaria y poco jerárquica. Sin embargo, no podemos obviar que el facilitador tenga más conocimientos del idioma que los alumnos. Por ello tendrá una autoridad que surja de forma natural en el grupo. Los alumnos tomarán al facilitador como modelo de habla correcta y tratarán de imitarle. No obstante, el facilitador intenta que esa jerarquía no se extienda a todos los planos que afectan al aprendizaje, ya sea la selección de actividades, o la definición de necesidades del alumno, o la forma de interactuar entre los propios alumnos.

El facilitador tendrá la tarea de ofrecer a los alumnos las herramientas necesarias para que estos se puedan hacer responsables de lo que están aprendiendo.

Además, esta figura deberá observar de forma activa a los alumnos, así podrá advertir de posibles dificultades que estén experimentando, y poner especial dedicación en solucionarlo.

Si el alumno se enfrenta al control por parte del educador y se le dice exactamente qué hacer en todo momento, entonces la educación deja de ser educación (Leo Van Lier 1996).

Función de los materiales

En relación al programa que hemos propuesto, la selección de materiales de enseñanza de E/LE va a tener importancia a lo largo del curso.

Los materiales que utilicemos van a estar determinados totalmente por los objetivos y las necesidades que establezcan los alumnos al comienzo del curso.

Aunque los alumnos dispongan de gran autonomía en el desarrollo del aprendizaje, nos tendremos que responsabilizar en la selección de materiales, especialmente en aquellos aspectos en los que el alumno no tenga los conocimientos suficientes para elegirlos. Nos basaremos en los siguientes principios para escoger los materiales que vamos a utilizar (Aguirre, 2004):

- Representar el uso de la lengua auténtica.
- Servir de soporte de aprendizaje.
- Estimular y motivar,
- Ser referencia del ámbito académico o profesional.

Sabemos que en muchas ocasiones, los textos para personas no nativas, especialmente en los niveles básicos, son poco realistas y no son representativos de la lengua meta. No obstante, esto puede ocurrir en cualquier disciplina (historia, filosofía, etc). En cualquier caso, el alumno podrá desarrollar un aprendizaje más seguro si los materiales están diseñados para sus necesidades. En este sentido, el profesor debe ser un asesor experimentado y cuidadoso.

Es muy posible que el alumno que necesite integrarse en una comunidad de habla hispana desee trabajar con textos reales, ya que esto le permitirá lidiar con situaciones que se le presentan de forma cotidiana. Será el docente quien le procure los materiales adecuados al alumno, según los necesite

4 Conclusiones

A lo largo del trabajo hemos hecho un recorrido por propuestas que centran el aprendizaje en el alumno a través de principios basados en la libertad y responsabilidad en el aprendizaje. Hemos intentado combinar teoría y práctica de tal forma que podamos contemplar como algo posible, la práctica de ideas poco convencionales en la enseñanza de ELE.

Como hemos visto, en las últimas décadas, el surgimiento de nuevos enfoques y métodos ha provocado el florecimiento de posibilidades que facilitarán enormemente el aprendizaje de segundas lenguas. No obstante, el proceso para convertir todas estas ideas en realidad dentro de la clase de E/LE va a requerir mucho esfuerzo. Un esfuerzo que debe nacer por parte del docente. Pues es este quien tiene que hacer el primer trabajo de autoanálisis para desaprender todas aquellas actitudes y métodos autoritarios que impiden una relación entre iguales con el alumno e imposibilitan que este último tome la iniciativa para responsabilizarse de aquello que está aprendiendo. De acuerdo con Van Lier (1996) “el poder del estatu quo sólo puede ser destruido por el poder, a través de un proyecto decidido de transformación de la interacción entre el educador y el alumno.”. Aquí debemos entender que la autoridad es simplemente una forma de relacionarse con otros ejerciendo el poder. La forma de destruir el poder es tan simple como modificar la forma de relacionarse entre profesores y alumnos.

Consideramos necesario aclarar también, que no sería sorprendente encontrar dificultades para llevar esta propuesta a la práctica. Pues a pesar de los enormes cambios que ha experimentado la educación de segundas lenguas en las últimas décadas, las actitudes y prácticas de enseñanza actuales pueden verse condicionadas por tradiciones pedagógicas previas.

Otra posible dificultad que podemos encontrar, es que el alumno muestre oposición a ser responsable de su aprendizaje. Si los alumnos tienen experiencias en una escuela tradicional, partirán con la perspectiva de ser alumnos pasivos (Luengo, 2006). Cuando se les presenta un contexto para actuar libremente se pueden sentir confundidos y frustrados. Creo que la manera de atajar este problema, que va a surgir de forma generalizada, es el desarrollo de un programa en el que el alumno tenga progresivamente más cotas de autonomía y libertad.

Creemos que será un proceso largo, que va a implicar mucho esfuerzo y energía. Pero también consideramos que el proceso merece la pena.



5 Bibliografía

Aguirre Beltrán, Blanca (2008) *Consideraciones y criterios para seleccionar, analizar y evaluar materiales curriculares de efe*

Bafilus Wilhelm, Johann (1817) *Spanische Grammatik*.

Charles Arthur, Curran (1972) *Counseling-learning: A Whole-person Model*.

Chauvin, Silvia (2007) <http://www.mujeresdeempresa.com/seis-sombreros-para-pensar/>

Chomsky, Noam (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*.

Csikszentmihalyi M, Rathunde K, Whalen S (1993) *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.

Ferrer i Guardia, Francisco (1908) *La escuela moderna*.

Fremaux, Isabelle y Jordan, John (2012) *Anarchist Pedagogy in Action: Paideia, Escuela Libre*.

Garcia-Marques, Maria-Emilia, MCDaniel Mann, Stan (2014) *Aplicación del enfoque orientado a la acción en la enseñanza de idiomas*.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

Gattegno Caleb (1962) *"Words in Colour - Teachers' Guide"*

Gutierrez Ordoñez, Salvador. (1994) *Sintaxis y enseñanza del español como lengua extranjera*.

Hernández Reinoso Francisco Luis (2000) *Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje*.

Leo Van Lier (1996) *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*.

Luengo Martín, Josefa (2006) *Paideia, 25 años de educación libertaria*.

Montessori, María (1915) *El método de la pedagogía científica*.

Nunan, David (2004) *Tasked based language teaching*.

Puren, Christian (2004) *Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional*.

Sanchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*.

Santos Pérez, María Irina (2015) *pedagogía libertaria y pedagogía Montessori: Confluencias y divergencias: tan lejos, tan cerca*.

Schmidt, Richard (2010) *Attention, awareness and individual differences in language learning*.

Soto Salmerón, Adrián (2011) *Paideia, la escuela de la anarquía*.

Vázlluez Arco Josefina (2008) *la motivación en el aula de ele*.

Yaglis, Dimitrios (2005) *Montessori: La educación natural y el medio*.



6 Apéndices y anexos

Anexo 1

	Libertad y autonomía	Responsabilidad consciente
Axiología	• Educación basada en el consenso • Capacidad para elegir qué aprender • Motivación • Uso del lenguaje en la vida	• Enfocar la atención • Compromiso por aprender • Respeto • Trabajo a partir del conocimiento de uno mismo y sus necesidades • Autorregulación • Implicación consciente

Anexo 2

Past	Present	Future
drives, needs, learning, or other responses programmed in the individual	enjoyment of performance in the present; intrinsic motivation, emergent motivation (= FLOW)	goals in directing action; instrumental, integrative

Anexo 3



Anexo 4

Lingüística	Lógico-matemática	Cinestésica	Espacial
• Contar historias. • Debatir. • Escribir. • Presentaciones orales. • Hacer grabaciones.	• Resolver problemas. • Crear líneas temporales. • Juegos de estrategia. • Analogías.	• Realizar simulaciones. • Coreografías para bailes. • Realizar paseos. • Diseñar juegos.	• Realizar mapas y gráficos. • Crear obras de arte. • Utilizar presentaciones, diapositivas o videos.

Musical	Interpersonales	Intrapersonal	Naturalista
---------	-----------------	---------------	-------------

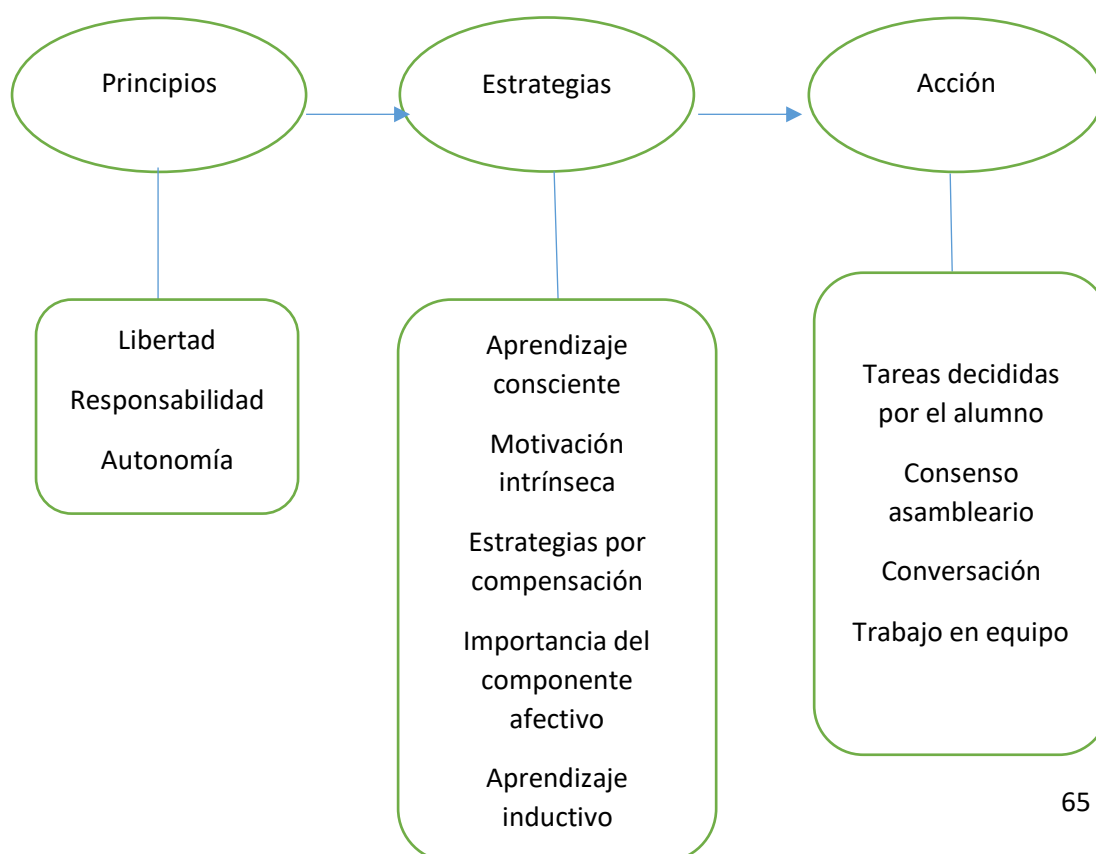
• Escribir letras de canciones. • Cantar. • Realizar representaciones musicales. • Usar tecnología musical.	• Organizarse en grupos. • Dar y recibir información. • Enseñar a otras personas. • Planear normas y procedimientos para la clase.	• Describir cómo te sientes. • Escribir proyectos que motiven. • Escribir a diario observaciones.	• Coleccionar y categorizar datos. • Comparar fenómenos naturales. • Realizar taxonomías.
--	---	---	---

Anexo 5

	Elementos a destacar
Método tradicional	-
Método directo	Acercamiento a las necesidades del alumno.
Método audiolingüe y método situacional	Importancia a la comunicación oral.
La respuesta física total.	Componente afectivo: Reducción del estrés a través del movimiento.
El método silencioso	Trabaja la presencia y la consciencia activa del alumno. Favorece la autonomía del alumno en su aprendizaje y disminuye la dependencia hacia el profesor.
Aprendizaje en comunidad	Cuida y atiende los sentimientos de los alumnos de forma explícita. Le da mucha importancia al trabajo cooperativo.

La sugestopedia	Cuidado del entorno y a la disposición mental del alumno
Enfoque comunicativo	Enseñanza basada en la competencia comunicativa. Tratamiento cuidadoso del error.
Enfoque por tareas	Importancia al proceso, a la tarea. Las tareas están basadas en las necesidades de los alumnos, lo que permite motivarles.
Enseñanza orientada a la acción	Enriquecimiento del aprendizaje a través de la dimensión social. El profesor adquiere un rol de facilitador.

Anexo 6



Anexo 7

