CARLOS LUIS MERINO FLORES
Universidad Pedagógica Nacional
Ciudad de México, México
alicalo14@yahoo.com.mx

En las Aulas del Celex. Recuento de experiencias educativas en la enseñanza de Lenguas Extranjeras, consejos que a veces olvidamos

Cuál es el rol oculto que desempeñamos como maestros de lenguas, es indiscutible que de frente al grupo y siguiendo un libro de texto editado en el extranjero propagamos las creencias, ideologías y prejuicios del país en el que buscamos sumergirnos en términos culturales. El problema reside en el hecho de que los países de habla inglesa - aquellos que hacen la guerra, que determinan nuestra economía, que deciden con quién puedes relacionarte y con quién no - propagan su discurso a través de mensajes a veces crípticos, a veces descarados, siempre con las voces de sus estrellas de cine y otras muchas por medio de sus libros, de sus libros de texto también.

Si no tenemos cuidado nos encontraremos transmitiendo su manera de entender el mundo y nos encontramos en grandes malls de shopping, visitamos Disneyworld y aprendemos su perspectiva de la historia, la versión de los vencidos no importa, no existe. Se nos enseña lo bien que viven las familias en lugares ideales, higiénicos, amantes de la libertad, su libertad. Las hamburguesas son el mejor alimento y las milkshakes te hacen un mejor ser humano, la gente bonita juega american football y el baseball es mejor allá.

La exposición a los libros de texto suele ser acrítica y nuestro nivel de aceptación total. En términos generales ni planificamos nuestras clases ni excluimos materiales, los libros tienen ya diseñadas las actividades y los contenidos y por comodidad los seguimos sin hacer consideraciones, el mensaje llega alto y claro, nos disponemos a aprender inglés con los ojos cerrados y adquirimos también mucho de su doctrina equivocada. Se nos vende la idea de que la educación no podrá estar a la altura de los requerimientos internacionales si no se apoya en el uso de tecnología de punta; es bien cierto que internet es una ventana que bien usada nos permite disponer de información actualizada, que aplicada en las aulas dicha tecnología hace que las clases sean más atractivas y que la calidad de las experiencias que aporta no tiene paralelo, pero la realidad económica de nuestras naciones no permite que todos tengamos acceso a ella, pero qué bueno, en el Celex demostramos[1] que su aplicación por sí sola no garantiza el logro de los objetivos de enseñanza, la tecnología es un medio más, muy atractivo sí, pero no determinante.

Ante la disyuntiva de participar en la carrera tecnológica en las aulas o sentirnos obsoletos al seguir utilizando metodología didáctica que no se expresa en gigas ni se vierte en pantallas de plasma, está la seguridad de saber que más allá de los implementos que facilitan la investigación y hacen más fácil la elaboración de documentos queda el factor humano, el aprendiz que a través de procesos y mecanismos que no hemos logrado discernir logra apropiarse de conocimientos y el maestro que consigue encauzarlo. Este binomio fue suficiente durante toda la historia de la humanidad y ni siquiera el afán mercantil de vender computadoras puede soslayarlo.

Ahora que sabemos que han desaparecido culturas y sus lenguas apenas persisten es oportuno citar el caso[2] que describe Phillipson sobre el holocausto lingüístico en Guam a la llegada del inglés en 1922 cuando se prohíbe a sus habitantes hablar la lengua nativa (el Chamorro) y sus diccionarios junto a algunas incipientes obras son quemados, el crimen no siempre es tan evidente, algunas veces son discretas faltas sin importancia: unos muchachos que se drogan emulando a sus estrellas de rock, una persona que “accesa” a un coffee shop y pide un express, la hamburguesería que aparece en el lugar que ocupaba un restaurant de comida típica, etc. Phillipson nos habla también del lingüicismo, término que se hermana con el sexismo, el racismo y otros ismos inconcebibles porque describe la primacía de una lengua a la que se le atribuyen características que la hacen superior para que su inclusión cultural encuentre justificación para desplazar a las lenguas nativas. Un prejuicio más que sobre valora lo que nos es ajeno, sólo porque es diferente a nosotros y su piel es más blanca y sus ojos más claros. Este lingüicismo se ilustra a través de las políticas neocolonialistas de las potencias inglesas, la lengua como instrumento transcultural de dominio, como vehículo de ideologías que irrumpen en ámbitos que vencidos, convencidos, la reciben con los brazos abiertos.

Si no somos lo suficientemente sensibles a los elementos antes descritos, perderemos a muchos alumnos para quienes las observaciones antes descritas representan un motivo de alejamiento comprensible, ¿cómo entregarse al estudio de una lengua que guarda consigo la historia de tantos oprobios? ¿cómo concebir la idea de repetir las voces de quienes nos oprimen? Sin embargo la alternativa de quedarnos al margen sin poder abordar la prosa de las últimas investigaciones; casi siempre producidas en el primer mundo, en inglés, cuando todavía son vigentes y sin tener que esperar que la traducción disponible sea al menos concisa, ni siquiera es una alternativa, recurrimos al inglés porque su hegemonía la sitúa como el código de acceso a la información por antonomasia, entenderlo así allana el camino de nuestra tarea como docentes y vence resistencias en nuestro alumnado.

---

[1] Merino F. Carlos. Aplicación de Métodos Informáticos en la enseñanza del Idioma Inglés. Tesis de Maestría en la Universidad Pedagógica Nacional. México, D. F., marzo 1988.

[2] Phillipson, R. Linguistic Imperialism. Oxford: OUP. 1992. Mencionado por el Dr. Miguel Farías del Departamento de Lingüística y Literatura de Santiago de Chile en su artículo “Enfoques críticos en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas Extranjeras”. Mendoza Argentina, abril 1999.

Ya que hemos detectado esto es necesario quitar toda esa carga cultural que pudiera trastocar la finalidad formativa esencial de la educación a través de análisis de materiales didácticos, de discusiones sobre aquello que se nos dice, después de darnos la tarea de crear nos queda preguntar qué sentido tiene entonces que enseñemos lenguas extranjeras. Stern[3] nos habla de tres tipos de objetivos de la didáctica de las lenguas extranjeras: el comunicativo en el que se enseña una lengua como instrumento (de comunicación), el artístico en el que se entiende al lenguaje como un material (de expresión artística) y el metalingüístico donde se convierte en un objeto (de estudio).

En los años sesenta aparece el enfoque comunicativo y con él los objetivos de segundo nivel, descritos en términos de competencia lingüística y comunicativa que ahora dirigen las acciones de los profesores de idiomas. Chomsky nos dice que la competencia se refiere al dominio de los principios que rigen el comportamiento del lenguaje mientras que el desempeño describe la manifestación de estas reglas internalizadas en uso del lenguaje cotidiano. Con esto plantea la separación entre un nivel psicológico y un nivel social; lo que pasa en nuestro interior cuando manejamos una lengua y la manera en la que interactuamos con ella, el primero relacionado con el conocimiento de las reglas del lenguaje y el segundo con la manifestación de esas reglas cuando lo usamos.

Algunos teóricos de la didáctica de la lengua definen la competencia como el objetivo de la enseñanza. En otras palabras la tarea del docente se limita a conseguir que el alumno domine las reglas que regulan el uso de una lengua, lo cual le permitirá tener un mejor desempeño. En un principio la competencia era entendida sólo en términos lingüísticos (un conjunto organizado de saberes formados por componentes fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y léxicos) A partir de los setenta el énfasis se hace en la competencia comunicativa. En términos comunicativos era de poca relevancia que al alumno conociera las reglas y formas de una lengua si no era capaz de comunicarse eficaz e interactivamente. *La competencia comunicativa se define como el conocimiento en un contexto social determinado; es un concepto dinámico basado en la negociación de significado entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita, que se actualiza en un contexto o una situación particular*[4]*.*

En el 2001 el Consejo de Europa divide la competencia comunicativa en tres componentes: El sociolingüístico que describe los aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje, el componente lingüístico que incluye los sistemas léxico, fonológicos y sintácticos, y las destreza y otras dimensiones del lenguaje como sistema; por último el componente pragmático que se refiere a la interacción por medio del lenguaje y a todos los aspectos paralingüísticos que rodean a la comunicación. Cada uno de ellos constan de tres elementos: Un competencia existencial o saber ser, conocimientos declarativos o saberes y destrezas o saber hacer.

Widdowson[5] después de reconocer que el concepto de competencia sigue siendo complejo e inestable llama nuestra atención y nos dice que a menudo consideramos que sólo es la capacidad para producir enunciados orales escogidos para cumplir una función ilocutiva específica como: prometer, advertir, aconsejar, asentir, predecir, etc. Por lo tanto concluimos que si y sólo si tenemos un programa diseñado en términos funcionales la competencia lingüística estará resuelta. Los maestros olvidamos algunas subcompetencias como el registro[6] y el contexto de situación[7] o los significados culturales de los enunciados lingüísticos y el contexto de cultura. Quedémonos entonces por el momento con la definición de *competencia intercultural que consiste básicamente en ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, se decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad*[8]*.*

A quién nos dirigimos.

Los adultos a los cuales nos dirigimos plantean una problemática mucho más compleja, las perspectivas que se planteaban en la adolescencia se ven ahora reducidas al haberlas confrontado más de una vez con la realidad, se vuelven entonces pragmáticos, sus motivaciones son principalmente laborales, su capacidad de asombro y curiosidad no se manifiestan ya con tanta frecuencia, la inteligencia ha detenido ya su desarrollo y la capacidad para memorizar ha disminuido. Su interés se aleja de las ideas abstractas y los conceptos teóricos, prefiere el análisis de los problemas de la vida real, la reacción sensorial y perceptiva se reduce y al ser estos los canales que le permiten tener acceso a la información el aprendizaje se hace más lento, cuando no está familiarizado con procesos de enseñanza aprendizaje o hace tiempo que los ha abandonado se cree poco dotado para el logro de determinadas metas de tipo intelectual, les cuesta más trabajo cambiar esquemas, están con frecuencia cansados y no tienen tiempo suficiente para dedicarse a actividades intelectuales.

---

[3] Stern, H. H. Issues and Options in Language Teaching. Oxford University Press, Oxford 1992.

[4] Trujillo Sáez, Fernando. Objetivos en la Enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, Universidad de Granada.

[5] Widdowson, H. H. Aspectos de la enseñanza del lenguaje. En Mendoza Fillola, a. Conceptos Clave de la Lengua y la Literatura. Horsi, Barcelona.

[6] Entendido como lo que se habla (en un momento dado) determinado por lo que se hace (naturaleza de la actividad social que realiza), y que expresa diversidad de proceso social (división social del trabajo). Los registros son en principio: modos de decir cosas distintas y suelen diferir en: semántica (y por tanto en lexicogramática y a veces en fonología, como realización de esta).

[7] El contexto que está constituido por la situación en que se emite el mensaje (y que, en los anteriores ejemplos, hace significar a éste cosas tan distintas como *Ha sido un clavo* y *Dame un clavo*) se denomina contexto de situación o simplemente situación, y es de naturaleza extralingüística.

[8] Oliveras, A. Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Edinumen, Madrid 2000.

Con esto en contra, el adulto necesita de formas de aprender distintas, una metodología lo suficientemente flexible como para contemplar las circunstancias que mencionamos antes y que determinan el entorno de nuestros estudiantes. Es recomendable entonces: elaborar o adaptar los materiales adecuados al perfil del grupo procurando atender sus necesidades profesionales y culturales. Además de ser útiles y atractivos los materiales deben soportar un examen crítico que los exonere de toda su carga ideológica.

La inclusión de materiales auténticos se recomienda porque enfrenta al alumno a contextos reales, los documentos, las guías, los manuales, las voces grabadas, etc. son los mismos que encontrará cuando tenga que hacer uso de sus habilidades comunicativas en una situación real. Algunos instrumentos de aprendizaje han adquirido connotaciones negativas debido al uso excesivo que se ha hecho de ellos y me refiero a la gramática, la memorización y el uso de la lengua materna en clase. Los estudiantes adultos, sobre todo, demandan un referente teórico que respalde los conocimientos lingüísticos que están adquiriendo, que les sirva de asidero lógico que posibilite la explicación de aquello que tendrán que decodificar y producir. Al hacer con el grupo la selección de materiales la gramática suele ocupar el segundo lugar de sus requerimientos seguida de la expresión oral, no he podido evitar darles guías y ejercicios que cubran esta necesidad. La memorización se da incluso cuando incorporamos un nuevo término en nuestra lengua madre, la alternativa de “pensar en inglés” sólo se consigue cuando se han incorporado a través de su uso y memorización elementos lingüísticos que nos permiten hacerlo. Recurrir a la lengua materna en clase es indispensable si recordamos que dentro de las características de nuestros alumnos adultos está incluida una baja tolerancia al fracaso que los lleva a la desesperación al ver que el avance no es siquiera mediato.

Establecer un rutina tiene connotaciones negativas; si decimos haber caído en ella como expresión cotidiana significa que algo se ha vuelto monótono, repetitivo y no representa ya nada que nos pueda motivar a repetirlo; hacerlo en clase nos remite a una secuencia de actividades atractivas y significativas, representará para nosotros energía y tiempo para tomar decisiones más importantes en lugar de desgastarnos continuamente resolviendo qué actividad es la siguiente, los alumnos; por otro lado, al saber qué esperar, pueden concentrarse entonces en el contenido. Es importante también contar con un repertorio de rutinas que nos permita amoldarnos a grupos y situaciones diversas, el término predecible no debe aplicársenos despectivamente.

En el salón.

Todavía recuerdo la primera vez que me encontré frente a un grupo que estaría a mi cargo, con todos los elementos que suponía me respaldarían no sabía ni siquiera cómo empezar, tuvo que pasar algún tiempo para que un maestro con años de experiencia me enseñara el modo correcto de borrar una pizarra – cuando he preguntado me he encontrado con que la mayoría de mis compañeros no sabe hacerlo adecuadamente, lo que tarde o temprano se convierte en un asunto de salud -. El primer problema que tuve que enfrentar fue el de la disciplina después de muchos encontronazos cada vez que me veía repitiendo la manera en como muchos de mis maestros; incluyo también a mis padres, trataron de disciplinarme en la escuela y la casa sin éxito. En las situaciones descritas antes las constantes fueron siempre el maestro y el alumno o el padre y el hijo, en un concurso en el que el ganador obtendría el poder, en ambos casos y para ambos contendientes la respuesta casi inmediata a cualquier imposición o cualquier cesión de terreno era una actitud de rebeldía o una reiteración automática de poder que hacía que la parte que lo ostentaba – a veces detentaba - se retirara de la mesa inexistente de negociaciones y regresara al trono.

La solución es sencilla pero demanda una gran inversión de energía y disciplina de nuestra parte: No se trata de ejercer el poder que el ser maestros nos confiere – como en la escuela tradicional -, ni de ser tan tolerantes que nuestra presencia deje de significar una guía confiable. La solución inmiscuye a las dos partes en la búsqueda de una alternativa que sea aceptable para las dos, que incluya la palabra negociación y que vaya más allá de la tolerancia, que recuerde al maestro que no está ahí para ser un acere mas, si no una figura – a veces hasta paterna – confiable, digna de respeto. Por ejemplo:

Dentro del aula a la mitad de una clase la plática de uno de nuestros alumnos distrae la atención de todos:

Maestro: Muchachos tenemos un problema, la plática que sostienen no nos permite concentrarnos en el tema y tenemos que terminar hoy mismo con él.

Alumno: Es que tenemos que entregarle este trabajo y falta concretar algunos detalles.

Maestro: Los entiendo, también sé que es necesario que discutan para llegar a un acuerdo. ¿Por qué no lo dejan para cuando termine la clase?

Alumno: Después de la clase no tendremos tiempo suficiente para hacerlo porque tenemos examen.

Maestro: Parece que ambos tenemos un problema y que no podemos resolverlo simultáneamente ¿Se te ocurre alguna solución que nos permita continuar?

Alumno: Propongo que nos permita salir diez minutos para definir los últimos detalles y regresar después a continuar en su clase, después podríamos pedir las notas para no perdernos de nada, si no tiene usted inconveniente.

Maestro: Muy bien, los espero en diez minutos. Continuamos con la clase ¿dónde nos quedamos...?

Las partes no tienen que recurrir a una confrontación de poderes, las necesidades fueron satisfechas, se perdieron apenas unos minutos y nadie resultó herido. Tampoco es muy relevante saber quién encontró la solución lo que importa es saber que llegamos juntos a ella. Muchos de los problemas del mundo tiene su principio en este tipo de confrontaciones, con esta sencilla recomendación le enseñamos que en todos los contextos los problemas pueden ser resueltos a través de la cooperación y no de la competición, hacemos también que desarrollen su creatividad, talentos y habilidades.

La clase.

Saber con anticipación lo que sucederá en nuestra próxima clase, aún cuando dominemos el tema a tratar requiere de una preparación que deberá considerar los fines que queremos alcanzar y los intereses que mueven a nuestros estudiantes. El primer momento de nuestra lección debe *orientar y motivar al alumno* si no logramos captar sus intereses e imaginación los habremos perdido. Si contamos desde el inicio con su deseo de aprender será como nadar a favor de la corriente, su voluntad por adquirir conocimiento se convierte en el motor de nuestra enseñanza. Podemos motivarlos de muchas maneras, puede ser una historia inusual, una anécdota, una analogía, un experimento, una situación extrema e incluso un chiste, siempre y cuando estén relacionados con algún concepto fundamental del tema a tratar.

Una vez conseguida su atención tendremos que hacer un despliegue de nuestros *procedimientos de enseñanza* echar mano de nuestros recursos como docentes, nuestros métodos de enseñanza que tendrán que corresponder con las características del grupo, sus intereses, el tema a desarrollar, nuestras destrezas y limitaciones y más allá de estas consideraciones atrevernos de vez en cuando a probar con técnicas que pensamos alejadas a nuestras capacidades.

Para saber si todo aquello que intentamos consiguió un desempeño adecuado es necesario hacer una *verificación formativa,* una actividad que permite al maestro evaluar la comprensión del estudiante hasta ese momento y hacer los ajustes necesarios de acuerdo a los datos recabados. Este es un proceso que debe hacerse constantemente a lo largo de todo el proceso de enseñanza, de principio a fin. Nos permite regresar las veces que sea necesario a la explicación de un tema particularmente difícil, agregar experiencias de aprendizaje si las que planeamos no fueran suficientes, en pocas palabras detienen un avance infructuoso. Con esto nos aseguramos de no empujarlos hacia nuevos temas y objetivos antes de que realicen con éxito las subhabilidades que hacen posible el logro de objetivos posteriores, con esto evitamos resultados desalentadores en las evaluaciones finales que nos son otra cosa que una revisión tardía de los problemas de aprendizaje.

No olvidemos que le evaluación deberá hacerse todos los días, confiar en el resultado que arroja un examen final; con todas las circunstancias que pueden rodearlo (una noche de desvelo por estudio extemporáneo, problemas familiares, laborales o de salud, bloqueo emocional durante el examen, etc.) es, por decir lo menos, impreciso. Contamos con su participación diaria y sus tareas para hacer más precisa una valoración.

Antes de terminar con una sesión de enseñanza es necesario hacer que los alumnos participen, se ha dicho hasta el cansancio que el alumno es el centro del proceso de enseñanza, el elemento más importante y no puede permanecer pasivo. Su participación nos da elementos de verificación formativa que nos llevarán a tomar decisiones importantes acerca del desarrollo de un tema. No olvidemos que el aprendizaje que es practicado es retenido en esa misma medida. Resulta de muy poca relevancia todo lo que podamos verter frente al grupo si nuestros alumnos no pueden recrearlo con una paráfrasis, siguen siendo nuestras palabras y lo que queda de ellas sólo es importante cuando es posible identificarlo entre las voces de nuestros estudiantes.

Al final tendremos que hacer un cierre en el que se sinteticen y resuman todos los elementos vistos; hacerlo nos permite aislar y subrayar los aspectos de mayor importancia, solidificar a la clase porque reforzamos lo que se acaba de aprender y al mismo tiempo se indica a nuestros destinatarios que todo está bien, que podemos seguir adelante. Se recomienda hacer relaciones significativas entre lo aprendido anteriormente en clase y lo recién adquirido.

Preguntas en el salón.

Alrededor de las preguntas se ha dicho que debemos estimular a los alumnos a que hagan preguntas productivas y de nivel superior, que el elogio fomenta y estimula los procesos de pensamiento y que los estudiantes participan más en las clases cuando se les estimula a preguntar. Sabemos también que la didáctica por exposición[9] es más eficaz para promover el aprendizaje del estudiante de lo que es la experiencia didáctica en la que no interviene. La información derivada de una pregunta le es más significativa al estudiante cuando es expresada por un compañero de clase en sus mismos términos y nivel. El tipo de preguntas que a continuación se lista sólo intenta proporcionar un sistema para categorizar con rapidez las preguntas en consideración con los objetivos que se quieran alcanzar.

Las preguntas convergentes son aquellas que promueven respuestas cortas, deberán usarse al inicio de una clase ya que la facilidad con que se emiten sus respuestas (de “bajo” nivel intelectual) promueve la participación de todos los alumnos. Las preguntas divergentes promueven respuestas amplias, se recomienda su uso en un momento en el que la clase se encuentre más avanzada, cuando se ha conseguido tener la atención del grupo; suelen ser muy variadas ya que incluyen conceptos recreados por los alumnos y no aceptan criterios de valoración totales. Estas preguntas requieren de la creatividad del profesor para su concepción y respuesta. Las preguntas evaluativas son también divergentes y tienen un componente adicional: la evaluación; la diferencia estriba en que ésta tiene un conjunto de criterios de evaluación o de juicio; es decir, preguntamos adicionalmente por qué algo es bueno o malo.

La recepción de preguntas deberá buscar siempre ser constructiva, jamás un dispositivo que pudiese denigrar al estudiante o hacer desagradable el momento educativo, tendrá que ser una actividad de aprendizaje significativa, para conseguir esto la manera en como tomemos las respuestas deberá expresar – con nuestra comunicación

[9] En un estudio de Meredith D. Gall y colaboradores (1978) se reportó en sus experimentos sobre el arte de preguntar.

verbal y no verbal – siempre un reforzamiento positivo, las preguntas nunca deberán ser un castigo, la inquisición sólo significa ahora un momento histórico equivocado por fortuna lejos del actual.

Sabemos que para formular una pregunta lo más indicado es 1 formular la pregunta, 2 hacer una pausa y 3 pedir a un estudiante que la conteste, con esto conseguimos captar la atención del grupo creando suspenso, durante esa pausa nadie sabe a quien se le va a preguntar y todos estarán preparando su mejor respuesta si anunciáramos antes el nombre del destinatario la atención se distendería, casi como contar el final de una buena historia. Durante la pausa podemos anticipar el estado emocional y académico de nuestros alumnos, los rostros expresando temor o desconcierto nos hablarán de la posibilidad de que quizá sería mejor replantear la pregunta o hasta de un tema inédito que creíamos visto, las manifestaciones de entusiasmo y seguridad nos referirán el dominio del concepto preguntado, etc. Algunas veces suelo pedir; con una actitud de completa complicidad en la que promuevo el intercambio de ideas, que se tomen un tiempo para pensar bien la respuesta que me darán, esto permite un ambiente más relajado y participativo.

Nuestra paciencia es premiada con respuestas más extensas, con un mayor número de preguntas hechas por los estudiantes, menos errores en sus respuestas, mayor participación, mayor razonamiento y mayor disciplina. La eficacia de la técnica de espera fue documentada por Keneth Tobin (1987) en su análisis de cincuenta estudios realizados a lo largo de veinte años en el que nos indica también que al seguir esta técnica el maestro tiene una menor participación como elemento tradicional pasivo, es el alumno el que toma la educación en sus manos.

Cuando un alumno contesta de manera incorrecta el momento es incómodo, muchos corazones se romperán y mucha confianza se perderá si no reaccionamos de manera positiva. Años de recibir en casa estímulos negativos antes estos errores nos hacen repetir automáticamente respuestas – verbales y no verbales – que constituyen un reforzamiento también negativo. Desde el “no” lacerante hasta el sarcástico “parece que no hemos estudiado lo suficiente” pasando por muy creativas variantes que algunas veces incluyen palabras altisonantes todas ellas dañinas. No nos engañemos, el abuso verbal del maestro nunca es una respuesta profesional. Cómo podemos esperar que alguien nos de los buenos días si lo agredimos con algún mensaje hiriente, cómo podemos esperar una respuesta positiva de parte de nuestros estudiantes cuando nuestra primera reacción le indicará que lo mejor que puede hacer es permanecer callado.

La mejor manera de actuar ante una respuesta equivocada tendría que dejar en nuestros estudiantes la precisa noción de que todo está bien, de que no han hecho el ridículo de que no hay razón alguna para sentirse mal. Frases como “muy bien, tu respuesta se acerca mucho a los que estamos buscando, (a sus compañeros) quién puede ayudarnos” “tu respuesta es muy interesante porque nos remite al tema que tratamos en la clase de... qué te parece si regresamos al que en este momento analizábamos” “Sí, muy bien, tomemos ahora un tiempo extra para analizar nuestra respuesta y veamos que más podemos agregar” estas respuestas no hacen una sentencia condenatoria y no pretenden evidenciar el error, hacen que nuestros alumnos salgan airosos de este incómodo momento y al mismo tiempo los alientan a seguir participando.

Lo único que logramos al insultar y exhibir en nuestras clases es que el aprendizaje puede ser una experiencia muy desagradable, el lugar que representa el frente de una clase amplifica todos nuestros actos, muchos de nosotros todavía recordamos a aquel maestro que tenía un tic, aquella maestra de la letra bonita, aquel otro que escupía a un lado de la pizarra, detentamos un poder que nos confiere el título magisterial y nuestra imagen; después de la de los padres, sí deja una huela indeleble, una impronta que ayudará a hacerlos mejores o peores personas.

Los maestros; nuestra primera guía, se definen por su delicado trabajo no siempre bien remunerado. Antes valorados por sus conocimientos y métodos de enseñanza ahora apreciados también por sus logros interpersonales y en la enseñanza. En algunas latitudes desestimadas su función también resulta descuidada la formación que los respalda dando como resultado maestros cada vez menos preparados y como consecuencia alumnos con una deficiente preparación. Cuando hablamos de un maestro solemos referirnos a una persona que tiene la capacidad de ayudarnos a aprender nuevos conocimientos y a desarrollar nuevas habilidades y formas de comportamiento. Que tiene la vergüenza de no faltar a sus sesiones ni empezar a destiempo sus clases. Quizá lleguemos a la conclusión de que un buen maestro es aquel que en términos prácticos hace posible que se alcancen los objetivos del aprendizaje sin detenerse a considerar si los materiales de que dispone han limitado su labor. Ni siquiera la falta de un gis o una pizarra detuvieron a los primeros.

Bibliografía

- Canale, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. Ed. Longman, Harlow, Essex. 1983.
- Consejo de Europa. Modern Languages: Learning, Teaching, Assesment. A common European Framework of Reference. Cambridge University Press, Cambridge. 2001.
- Cooper James M. “Estrategias de Enseñanza. Guía para una mejor Instrucción”. Ed. Limusa, Noriega Editores. México, D. F. 2002.
- Freire, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. México, D. F. Siglo XXI. 1997.
- Gordon Thomas. “M. E. T. Maestros Eficaz y Técnicamente Preparados”. Editorial Diana. México 1980.
- Jon Carlson, Casey Thorpe. “Aprender a ser Maestro”. Ed. Martínez Roca. Barcelona 1987.
- Marland M. “El Arte de Enseñar. Técnicas y Organización del Aula”. Ed. Morata. Madrid 1985.
- Orlich, Harder, Callahan, Kauchak, Pendergrass, Keogh y Gibson. “Técnicas de Enseñanza. Modernización en el Aprendizaje”. Ed. Limusa, Noriega Editores. México, D. F. 1999.