

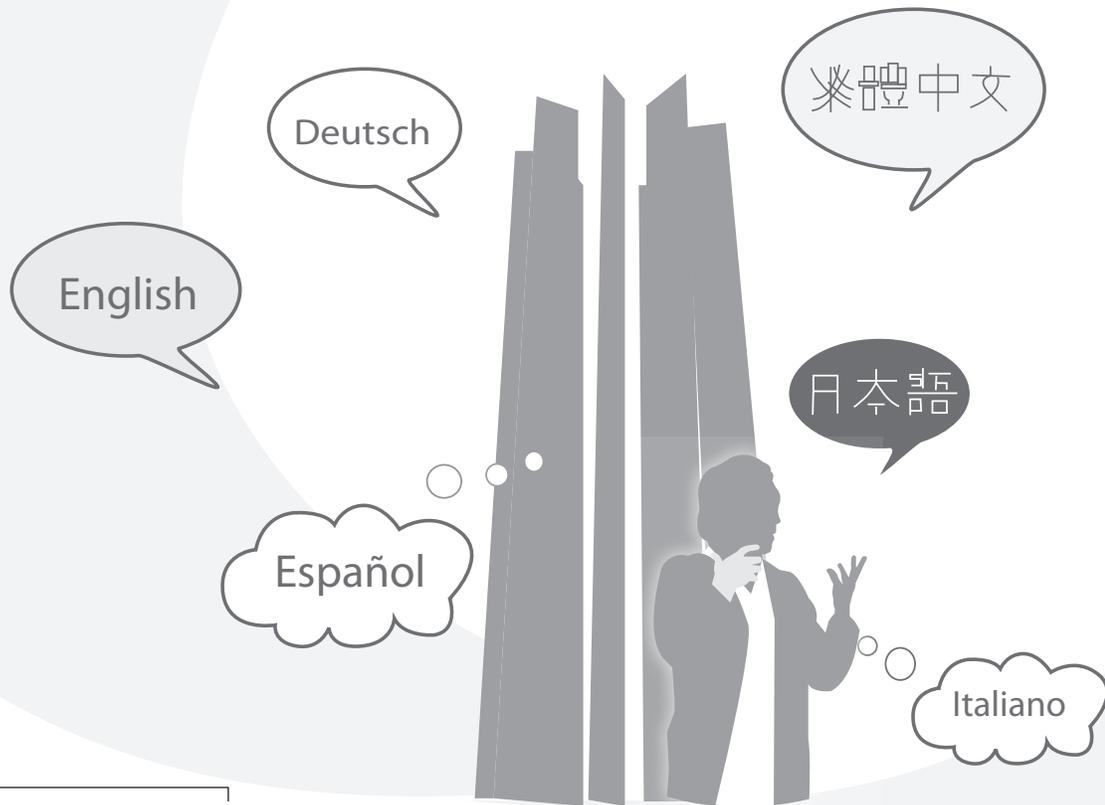


LA ADOPCIÓN DEL ENFOQUE HUMANÍSTICO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

* Leticia E. Gutiérrez Cruz

**Francisco Javier Minor R.

leticiagtz@gmail.com, franciscominor@gmail.com



* Profesora de Asignatura B para el Centro de Lenguas Extranjeras de la FES Aragón. Miembro del Departamento de Evaluación y Certificación del CLE de la FES Aragón. Actualmente dirige el Departamento de Inglés del Centro de Lenguas Extranjeras de la FES Aragón.

** Profesor de Asignatura “B”, definitivo, Centro de Lenguas Extranjeras, FES Aragón UNAM. Representante de la FES Aragón ante la Comisión Especial para las Lenguas Extranjeras (COELE) de la UNAM. Miembro fundador del Comité Académico del CLE FES Aragón.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo rescata los principios en que se fundamenta el enfoque Humanístico y los propone como un acopio de técnicas que puedan utilizarse en la práctica cotidiana por docentes que imparten idiomas en la FES Aragón midiendo su grado de efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua mencionada en dicha institución.



El trabajo ha reflejado, desde una perspectiva particular, una obligación del docente a favor de una evolución didáctica, en una época en que no se puede ignorar el efecto de la explotación motivacional como garantía de productividad¹.

Así se destaca la importancia del humanismo y los efectos que este tiene en el alumno de lenguas. Se incluye la evolución de los métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas, tras lo cual se describe el enfoque Humanístico-Afectivo y su propósito. Por último se realiza una propuesta de inclusión de este enfoque en los currículos de las instituciones que imparten lenguas.

Toda experiencia didáctica formal está circunscrita a un espacio y un tiempo dados: el salón de clase y la hora de clase. Pero igualmente, estas delimitaciones espacio-temporales están circunscritas en un marco un poco más grande que es la institución educativa que las alberga, la cual a su vez responde a necesidades planteadas de manera

explícita o implícita por un medio ambiente del que la institución educativa forma parte. Asimismo, la realidad social está determinada por un complejo aparato jurídico, social, cultural, ético, político determinado históricamente; y es justo la escuela uno de los medios fundamentales con los que cuenta el Estado para perpetuar el status quo.

En el caso mexicano es el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos donde se consagra el derecho de todo ciudadano y la obligación del Estado de proporcionar educación gratuita y laica en su nivel primario y secundario con el fin de desarrollar el aparato biopsíquico-social del individuo.



Sin embargo, el aterrizaje del precepto anterior se aboca fundamentalmente al desarrollo del aparato "intelectual" del individuo, amén de la función socializadora de la educación, en detrimento del aparato "emotivo-afectivo", siendo casualmente este último lo que nos determina como individuos humanos y que sin importar la actividad a que nos dediquemos, nunca dejamos de interactuar con personas y con nosotros mismos.

Lo anterior tiene su origen epistemológico en la división muy marcada que existe entre las dos formas fundamentales de saber reconocidas: el pensamiento científico (ciencias exactas y ciencias naturales) y el pensamiento filosófico (humanidades), a las cuales se concibe como formas de conocer mutuamente excluyentes y se ha tendido a aceptar como forma más válida de conocimiento la del saber científico de las ciencias naturales debido a la gran congruencia "lógica" que se encuentra a causa fundamentalmente del alto grado de especificidad y control que se puede tener sobre su objeto de estudio.

Y por el contrario, se tacha de inconsistente a otras formas de sa-

¹ Los factores motivacionales, aunque no sean indispensables (a la hora de las consideraciones curriculares institucionales) para el aprendizaje limitado y de corto plazo, es absolutamente necesaria para el tipo sostenido de aprendizaje que interviene en el dominio de una disciplina de estudio dada. Variables como la concentración de la atención, la persistencia y la tolerancia a la frustración son las que reciben impacto palpable del efecto motivacional.

Las variables motivacionales influyen en el proceso del aprendizaje significativo de manera catalítica al dotarlo de energía. Asimismo, afectan a la retención de los contenidos elevando los umbrales de disponibilidad e influyen en el proceso de reconstrucción de conocimientos.



ber, sin considerar que su “inconsistencia lógica” encuentra su origen en la naturaleza misma de su objeto de estudio dinámico y determinado por múltiples variables, no todas controlables.

La controversia a la que *aludimos* grosso modo, queda explícita en los postulados de la “Tecnología Educativa”, la cual es una postura acerca de la educación que en aras de una racionalidad evita tener que buscar justificaciones éticas acordes con el sistema de valores prevalentes en la sociedad y que toma como sustento fundamental el valor que el saber de la ciencia confiere.

Además, la Tecnología Educativa busca aumentar el nivel de certidumbre acerca de los contenidos a cubrir dentro de los diferentes planes de estudio, lo cual redundaría en sólo una fantasía por la naturaleza dinámica de los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, al diseñar y controlar científicamente los procesos educativos, limita el aporte intelectual y las habilidades docentes que subyacen en la

preparación y experiencia del profesor, y de la misma forma lo exime de las responsabilidades éticas en el ejercicio de su quehacer. El proceso de enseñanza visto así, se reduce a la provisión de contenidos exentos de influencia ideológica.

Es pues, la clase de lengua extranjera una de las posibilidades de resarcir tal carencia, debido en parte a su naturaleza extracurricular y por tratarse del lenguaje, actividad inminente e inherentemente humana, su materia prima y su objeto de estudio. Además, dentro de los enfoques concebidos para enseñar lenguas, es el Enfoque Humanístico el que se presenta como una alternativa viable para el desarrollo integral de los educandos.

ANÁLISIS

En la actualidad, la enseñanza superior no es suficiente para que el alumno egresado, como producto terminado de las instituciones que imparten este nivel, alcance la siguiente etapa: la incorporación a las fuerzas productivas. Muchas son las formas en que los alumnos pueden enriquecer su currícula, pero el costo de alcanzarlas los obliga



a enfocarse más en la búsqueda de la pronta colocación laboral, sacrificando así, las posibilidades de invertir sus capacidades para lograr dicha meta en un mediano plazo, pero con mejores posibilidades de empleo.

Una de esas formas es la adquisición de un idioma extranjero. El inglés es, hoy por hoy, la lengua más requerida en todo el mercado laboral mexicano por muchas razones, por ejemplo la vecindad de México



Esas razones nos hacen ver la importancia de la adquisición del idioma en un momento en la vida de los estudiantes que es la de formación.

De la misma manera, las instituciones nos confirman esta noción de importancia al requisitar la adquisición de idiomas en la currícula de muchas carreras, condicionando la titulación, en muchos casos, al aprendizaje de una o dos lenguas.

En la experiencia docente, no obstante lo anterior, observamos un alto índice de deserción en los niveles incipientes de la impartición de cursos de lenguas y algunas más en niveles avanzados. Poca información tenemos por parte de los alumnos sobre sus razones para abandonar dichos estudios.

Los argumentos más frecuentes a este fenómeno son: la falta de interés; la falta de tiempo por la planeación programática curricular que les limitan los espacios que en su momento pensaron dedicar a idiomas, o simplemente la falta de interés en dicha lengua. Estos fenómenos

nos llevan a la reflexión sobre la necesidad de reducir los argumentos a los que escapen a la función docente, esto es, que la labor docente sea capaz de mantener, por su propio efecto, la atención y voluntad del alumno.

Este enfoque tiene la propiedad de que el alumno compromete sus emociones y sentimientos con el conocimiento lingüístico. El docente ejerce un campo magnético del alumno hacia el conocimiento triangulado por él, logrando que el educando involucre sus intereses con los fines de la clase.

Una vez ejerciendo este magnetismo, el alumno establece una serie de vínculos significativos al interior, que hace suya esta relación íntima con el idioma, pasando a una siguiente etapa; ya no se engancha de la motivación externa, ya existe un canal de motivación propia como dispositivo permanente que abastece los estímulos necesarios para continuar con el aprendizaje.

El campo de la enseñanza de lenguas extranjeras ha sufrido muchas fluctuaciones y saltos dramáticos a diferencia de las

con los Estados Unidos; el papel de dicho idioma en el ámbito internacional, siendo uno de los más activos de los cinco idiomas institucionales de los Organismos Internacionales con base en las disposiciones de la ONU²; la gran cantidad de importantes empresas extranjeras, principalmente estadounidenses que ofrecen interesantes fuentes de trabajo, y muchas razones más.

²La entrada de Estados Unidos en la I Guerra Mundial determinó el posicionamiento del inglés como la segunda lengua de la diplomacia. Durante el periodo de entreguerras, los documentos de la Sociedad de Naciones se redactaban en inglés y en francés. Después de la II Guerra Mundial los fundadores de la ONU intentaron implantar un sistema de cinco idiomas. En todas las reuniones de la ONU se traduce de forma simultánea al francés, inglés, ruso, español y chino. Al redactar tratados o convenciones las partes escogen un idioma, que suele ser francés o inglés, para que sirva de base en las discusiones sobre significados o interpretaciones.



ciencias naturales como la física y la química donde se dan un cierto ambiente de estabilidad hasta que algún descubrimiento trascendente genera una revisión teórica radical.

En la enseñanza de lenguas han ido y venido autores y corrientes de pensamiento de manera relativamente consistente con los cambios que ocurren en ciertas áreas del conocimiento como la psicología, la lingüística y la sociología. Cada corriente de pensamiento que marca un hito o proponga alguna innovación ideológica, se ve necesariamente reflejada en el campo de la enseñanza de lenguas y es ésta una de las razones por las que se tienen tantos cambios³.

Con el fin de ubicar al enfoque humanístico, objeto del presente trabajo, desde dos dimensiones: su contexto histórico y su ámbito epistemológico, se presenta una breve semblanza de lo que ha sido la enseñanza de lenguas a través de la historia.

Antes del siglo XX existían fundamentalmente dos tipos de enfoques: el primero orientado hacia la utilización de una lengua (hablar y entender), y otro enfoque orientado al análisis de

la lengua (aprender las reglas gramaticales).

Tanto el período griego como latino se caracterizaron por el énfasis puesto en enseñar a las personas a usar lenguas extranjeras. Las lenguas clásicas, primero el griego y después el latín, se usaban como *linguae francae*. Eran entonces las lenguas más aprendidas en toda Europa.

También se usaban ampliamente en la filosofía, la religión, la política, y los negocios. Como consecuencia, la elite culta constaba de hablantes, lectores y escritores fluidos de la lengua clásica apropiada.

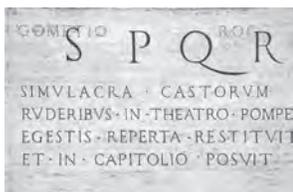
Se piensa que los profesores de lengua utilizaban enfoques informales y directos que condujeran a la forma y significado de la lengua que enseñaban y que usaban técnicas audio-linguales sin libros de texto per se, sino un acopio de manuscritos copiados a mano de algún tipo, quizás algunos en lengua meta⁴, o diccionarios que listaban palabras equivalentes en dos o más lenguas de cada lado.

Más tarde, durante el Renacimiento, el estudio formal de las gramáticas griegas y latinas se popularizó y la producción en masa se hizo posible por la invención de la imprenta. En el caso del latín, se descubrió



³Celce-Mucia, Marianne; **Teaching English as a Second or Foreign Language**; Second Edition; U. S. A., 1991; Heinle & Heinle Publishers; pp. 3-10.

⁴En didáctica de las lenguas se emplea el término lengua meta (LM, traducción del inglés *target language*) para referirse a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural. El término engloba los conceptos de lengua extranjera (LE) y de lengua segunda (L2), si bien en ocasiones estos tres términos se emplean como sinónimos. En cualquier caso, el término lengua meta excluye al de lengua materna (L1), al que con frecuencia se contraponen. Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, 1997-2010.



Jan Comenius



que la gramática de los textos clásicos era distinta a aquella del latín que se utilizaba como lingua franca, el cual se clasificó más tarde como latín vulgar.

Eventualmente se desarrollaron más diferencias entre el latín descrito en las gramáticas renacentistas, que se convirtió en materia de instrucción formal en las escuelas, y el latín utilizado para fines cotidianos. Lo anterior ocurría al mismo tiempo que el latín era abandonado como lingua franca. En retrospectiva, por extraño que parezca, la preocupación formal por el estudio del latín clásico fue lo que contribuyó a que se desechara como lingua franca en la Europa occidental.

Debido al surgimiento y apogeo del prestigio y utilidad de las lenguas europeas, la gente de una región encontró necesario y útil aprender la lengua de otro país o región. Quizás el maestro de lengua y metodólogo más famoso de este período (siglo XVII) lo encontramos en el checo Jan Comenius quien

publicó sus libros de técnicas de enseñanza entre 1631 y 1658. Algunas de las técnicas usadas y sugeridas son:

- Usar imitación en vez de reglas para enseñar una lengua.
- Hacer que los alumnos repitan después del maestro.
- Usar un vocabulario reducido al principio.
- Ayudar a que los alumnos practiquen la lectura y la producción oral.
- Enseñar lengua a través de fotos para hacerla significativa.

Es oportuno en este momento, antes de entrar a enunciar las características de los diferentes enfoques, precisar lo que se entiende por los términos: “enfoque” “método” y “técnica”, debido a que diversos autores los utilizan a veces como sinónimos. Según Anthony (1963) citado por Celce-Murcia (1991), un **enfoque** en la enseñanza de lenguas es algo que refleja un cierto modelo o paradigma proveniente de una investigación,

es decir, una teoría. De los tres términos, es el más amplio.

Por otra parte, un **método** es un conjunto de procedimientos, esto es, un sistema que delinea de modo más preciso cómo enseñar una lengua. Los métodos son más específicos que los enfoques, pero menos específicos que las técnicas.

Los métodos son generalmente compatibles con uno o dos enfoques. Una **técnica** es un instrumento o actividad del salón de clase y por lo tanto representa el término menos amplio de los tres conceptos. Algunas técnicas son específicas o características de algún método en particular.

Es por lo tanto Comenius el primero en presentar un enfoque inductivo para el aprendizaje de lenguas extranjeras de manera explícita, en el cual la meta no era analizar la lengua, sino aprender a usarla.

Las aportaciones de Comenius se mantuvieron por un tiempo, sin embargo, a principios del



siglo XIX el estudio sistemático del latín clásico y de los textos clásicos se retomó en las escuelas y universidades en Europa.

El enfoque de traducción gramatical analítico (*Grammar-translation Approach*) se adoptó firmemente como método no sólo para la enseñanza del latín sino también de lenguas modernas. El teórico más sobresaliente de este enfoque es el escolástico alemán Karl Ploetz quien dedicó toda su vida a la enseñanza de lenguas.



Nace entonces el Enfoque Audio-lingual (*Audio-lingual Approach*), sustentado fuertemente en la lingüística estructural y la psicología conductista. Por su parte en Inglaterra, las mismas condiciones hacen surgir el Enfoque Situacional (*Situational Approach*), basado en la lingüística Firthiana y en la experiencia de los educadores británicos con enfoques orales para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para fines del s. XIX, el Método Directo (*Direct Method*), que una vez más enfatizaba la importancia de la habilidad para usar una lengua más que para analizarla como meta de la instrucción, se estableció como alternativa viable. En 1880, el francés Gouin publicó su trabajo relacionado al Método Directo, influenciado en su amigo el científico y filósofo alemán Alexander Von Humboldt quien afirmaba que no se podía enseñar una lengua; que sólo se podían crear las condiciones para que el aprendizaje tuviera lugar⁵.

El Método Directo llega a los Estados Unidos a principio del s. XX, con Sauzé, discípulo de Gouin, pero no tiene el éxito esperado debido a que la mayoría de los profesores de lengua extranjera no eran lo suficientemente fluidos en las lenguas que enseñaban.

Lo anterior nos lleva el Enfoque de Lectura (*Reading Approach*) hacia la enseñanza de lenguas, debido a las habilidades y limitaciones de la mayoría de los profesores de lengua⁶, cuando mucho se podía esperar que los alumnos fueran capaces de leer en lengua meta, especialmente obras clásicas de la literatura de esa lengua, tras haber recibido instrucción de lengua extranjera.

El Enfoque de Lectura perdura hasta los años 40's, cuando la Segunda Guerra Mundial hace imperativo al ejército americano enseñar a extranjeros a hablar y entender una lengua de manera rápida y eficiente. Es cuando el gobierno de los EE.UU., contrata lingüistas para enseñar lenguas y desarrollar materiales.

El enfoque situacional se abocaba a la organización de estructuras, aunque de manera menos dogmática que sus colegas americanos, respecto a situaciones que proporcionarían al alumno un máximo de oportunidades para practicar la lengua meta, con práctica más significativa que la repetición oral⁷.

⁵Esta consideración resulta sorprendentemente adelantada para su tiempo, si tomamos en cuenta que no es sino la didáctica constructivista, por cierto muy en boga en nuestros días, la que propone aseveraciones similares. (Ver: Reid, Joy M.; *Learning Styles in the Classroom*; U.S.A., 1995; Newbury House)

⁶Actualmente situaciones como esta siguen sucediendo en nuestras instituciones. Algunos profesores sólo son capaces de manejar ciertas habilidades de la lengua que enseñan, pero logran enseñar las cuatro habilidades.

⁷Sin embargo esta práctica ha probado poca efectividad.



Existen además, otros cuatro enfoques en la enseñanza de lenguas que han sido usados ampliamente durante el último cuarto del siglo XX:

Enfoque cognitivo (es una reacción a las características conductistas del audiolingualismo).

La lengua se ve como adquisición de reglas, no como formación de hábito. La instrucción es frecuentemente individualizada; los alumnos son responsables de su propio aprendizaje. La gramática se debe enseñar, pero de manera deductiva (las reglas primero, la práctica después) y /o inductivamente (las reglas se enuncian después de haber practicado o se dejan como información implícita para que los alumnos la procesen por su cuenta). No se enfatiza la pronunciación, la perfección en la pronunciación se considera como irrealista.

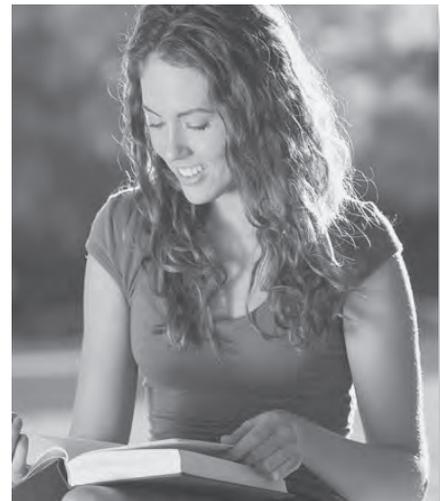
La lectura y la escritura son tan importantes como la comprensión auditiva y la producción oral. La enseñanza de vocabulario es importante, especialmente a niveles intermedio y avanzado. Los errores se consideran como inevitables, y como algo que debe ser usado constructivamente en el proceso

de aprendizaje. Se espera que el instructor tenga un buen dominio de la lengua meta, así como la habilidad para analizarla.

Enfoque basado en la comprensión (es resultado de investigación en adquisición de la primera lengua que propone que el proceso de la adquisición de lengua extranjera es muy similar al de la adquisición de lengua materna).

La comprensión auditiva se concibe como la habilidad básica que permitirá hablar, leer y escribir para desarrollar espontáneamente con el paso del tiempo las condiciones adecuadas.

Los alumnos no hablan en lengua extranjera hasta que no se sientan listos para hacerlo lo cual redundará en mejor pronunciación que cuando el alumno es forzado a hablar inmediatamente. El progreso de los alumnos al ser expuestos a información significativa es sólo el primer paso hacia su nivel de competencia. El aprendizaje de reglas puede ayudar a los





alumnos a tener conciencia de lo que hacen, pero no ayuda su adquisición o uso espontáneo de la lengua meta.

Enfoque comunicativo (surge del trabajo de lingüistas antropólogos como Hymes y Halliday quienes conciben al lenguaje ante todo como un sistema de comunicación).

Se parte de la idea de que la meta de la enseñanza de lengua es habilitar al alumno para comunicarse en la lengua meta.

Se asume que el contenido de un curso de lengua incluye nociones semánticas y funciones sociales, no sólo estructuras lingüísticas.

Los alumnos trabajan generalmente en grupos o en parejas para transferir significado en situaciones donde una persona

tiene información que el otro o los otros desconocen.

Los alumnos participan en juegos de roles o dramatizaciones para ajustar su uso de la lengua meta en diferentes contextos sociales. Las actividades y materiales usados en el salón de clase son generalmente auténticas para reflejar situaciones y demandas de la vida real.

Las habilidades se integran desde el principio; una actividad puede involucrar leer, hablar, escuchar y quizás escribir (esto presume que los alumnos son educados y alfabetizados). El profesor debe ser capaz de usar la lengua meta con fluidez y corrección para facilitar la comunicación y corregir errores.

Enfoque humanístico-afectivo (es una reacción a la carencia general de consideraciones a-

fectivas de los enfoques precedentes). Se enfatiza el respeto por el individuo (alumno, maestro) y por sus sentimientos. Se enfatiza la comunicación que es significativa para el alumno.

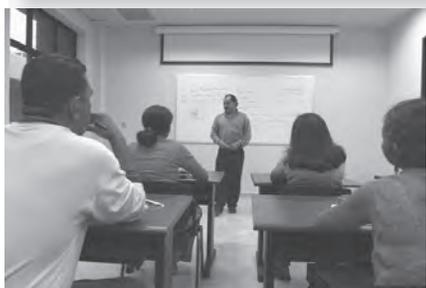
El trabajo en clase involucra más trabajo en parejas y en grupos pequeños. El ambiente del salón de clase se considera más importante que los materiales o los métodos. El aprendizaje de la lengua extranjera se concibe como una experiencia de auto-realización.

El profesor se considera un facilitador o consejero. El instructor debe dominar tanto la lengua meta como la lengua materna del alumno debido a que se puede recurrir a la traducción al principio para evitar que el alumno se sienta amenazado, después se desfasa la lengua materna. Se requiere igual cantidad de apoyo e interacción para aprender.

PROPUESTA

La óptica humanístico-afectiva. El propósito de la aplicación de la enseñanza de la lengua extranjera bajo esta óptica es permitir que los alumnos den lo mejor de sí para facilitar el flujo





de los elementos otorgados por el docente. Es muy probable encontrar evidencias prácticas en que, aún sin participar del marco humanístico-afectivo de la enseñanza, los resultados de la misma sean altamente fructíferos y que la justificación sea la aplicación de algunos otros métodos, técnicas o el encuadre de cierto modelo didáctico.

Quizás sea más fácil entender la actual propuesta como un suplemento didáctico con el cual podremos incrementar la calidad del aprendizaje de los alumnos al crear las condiciones motivacionales que los involucren y creen en ellos el deseo de expresarse en la lengua meta y no como un modelo excluyente de otros.

Esta complementariedad no reduce la práctica humanística a un conjunto de actividades específicas creadas para los fines ya mencionados, sino a la construcción de una logística en la que se circunscribe lo que sucede en el salón de clases con

proyección al medio externo, con el objeto de atraer el interés del alumno.

Las clases son un foro de comunicación. La enseñanza se ejerce sobre el alumno por vía de la comunicación. Sin embargo ésta es proclive a incidir de muchas maneras en el alumno, y es aquí donde resulta importante desarrollar ciertas habilidades como docentes para lograr que ese influjo dirija la predisposición del alumno hacia niveles emocionales óptimos para el aprendizaje. Tales habilidades son los mecanismos con los que el profesor logre la empatía en el salón de clases, o bien, la sintonía⁸.

Una vez lograda la sintonía, tenemos un puente hacia la otra persona⁹ que nos permitirá entrar en contacto directo y así cambiar su conducta. La labor del profesor es entrar en el mundo del alumno para que éste se sienta identificado en ese mundo y acceda a ser dirigido por el profesor. La relación de afinidad facilita bastante la tarea para éste último.

Así, la educación para los jóvenes tiene que verse orientada a ayudarlos a dar sentido a sus

⁸En educación, terapia, asesoramiento, negocios, ventas y capacitación, la sintonía o empatía es esencial para establecer una atmósfera de credibilidad, confianza, y participación donde la gente pueda responder libremente."

"Cuando dos personas están en sintonía, la comunicación parece fluir; tanto sus cuerpos como sus palabras están en armonía. Lo que decimos puede crear o destruir la sintonía, pero eso forma sólo el siete por ciento de la comunicación. El lenguaje del cuerpo y la tonalidad son más importantes (...) las personas que sintonizan tienden a reflejarse y complementarse en las posturas, gestos y contacto visual (...) la sintonía es el contexto total que rodea al mensaje verbal. Si el significado de la comunicación es la respuesta que provoca, conseguir la sintonía es la habilidad para provocar respuestas." O' Connor y Seymour, Op. Cit., p 53

⁹Ibidem. pág. 53.



vidas y al mudo en torno a ellos, una enseñanza más humana y personal. Lo que en realidad sucede, es que los alumnos reciben muchas horas de instrucción que ellos consideran como una pérdida de tiempo, totalmente ajena a ellos y esto sucede en una gran parte de sus vidas; en los años formativos de las mismas y no podemos perder de vista que una de sus prioridades en ese particular momento es la búsqueda de identidad y la necesidad de aceptación.

LA NECESIDAD DE UN CAMBIO CURRICULAR.

El riesgo que se corre al ignorar la parte humanística de la enseñanza y al volcar el énfasis sobre la parte cognitiva, es la pérdida de la emoción en la educación (Rogers, Carl).

El interés por los contenidos de la educación, con la información ha tendido a deshumanizar a las instituciones, permitiendo el establecimiento de fronteras infranqueables entre la información y el informado; información que se vuelve irrelevante, poco significativa para el alumno.

Hemos visto que las reformas educativas de los años 50's y

60's en las que se implementó la innovación curricular, no se produjo el cambio esperado; esta innovación enfatizó el aspecto cognitivo. Los resultados obtenidos no distaban mucho de los que se obtuvieron en momentos anteriores.

Lo que se necesitaba en ese momento de reforma curricular era la concentración en el cambio del área más crítica: "la cualidad de la interacción humana en el aula, que es la forma en que nos relacionamos unos con otros."¹⁰

Hasta la fecha, muchas escuelas siguen siendo un espacio en donde los alumnos intentan relacionarse con información ajena a ellos, en donde ante la interacción profesores y con contenidos poco significativos para ellos, los alienan de sí mismos y como seres humanos, en una práctica que toma años, tiempo suficiente para alterar o sentar la ruta de la formación de su personalidad y carácter.

Afortunadamente, también existe hoy el interés de poner atención a la actualización docente en el plano de interacción, atendiendo a los sentimientos, fo-



mentando el desarrollo del potencial, al compartir experiencias y retroalimentarse con los actores del medio escolar.

CONCLUSIONES

Así, la educación humanística busca educar a la persona en su totalidad, tanto en la dimensión intelectual como en la emocional.

La educación afectiva busca explotar los sentimientos de los alumnos, que siempre están presentes en él y que pueden ser

¹⁰ Moskowitz, Gertrude, Op. Cit., p. 9



puestos al servicio de la educación. Al dejar de lado los sentimientos de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también desaprovechamos un recurso poderoso y determinante en el logro de los objetivos de la enseñanza.

Tal es el escenario que enfrenta el profesor de lenguas. El mecanismo debe propiciar la integración del alumno con lo que sucede en el salón, siendo protagonista en un rol activo y no meramente espectador que cumple una condena que lo llevará a cierta meta ubicada más allá de los confines del idioma. Esto es, logrando que el aprendizaje de la lengua se convierta en el objetivo.

De ninguna manera se prescribe como una tarea fácil. Pero si el profesor logra que el alumno encuentre el sentido práctico en ello, entonces el involucramiento y la motivación resultarán como consecuencia. En la medida en que un conocimiento es significativo, éste tiene razón de permanecer en el individuo y por lo tanto, puede ser aprendido.

El desafío está en la mesa de todo profesor de idiomas comprometido con su quehacer y que encuentre en la naturaleza sensitiva de sus alumnos, un instrumento valioso al servicio del proceso enseñanza - aprendizaje.



BIBLIOGRAFÍA

^ ANGULO RASCO, José Félix, et al; **Teoría y Desarrollo del Currículum**; México, 1994; Editorial Aljibe; pp. 111-132.

^ CELCE-MURCIA, Marianne; **Teaching English as a Second or foreign Language**; Second Edition; EE. UU., 1991; Heinle & Heinle Publishers; pp. 3-10

^ HAROLD I. Brown; **La Nueva Filosofía de la Ciencia**; España, 1988; Editorial Tecnos; Cap. V.

^ O'CONNOR Joseph y John Seymour; **Introducción a la PNL**; España, 1995; Ed. Urano, pp. 51-53.

^ PRODROMOU, Luke; **Mixed Ability Classes**; China, 1992; Macmillan Publishers Ltd.; pp.

^ REID, Joy M.; **Learning Styles in the Classroom**; U.S.A., 1995; Newbury House.

^ Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, 1997-2010.

cvc@cervantes.es

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm