



ENSEÑAR INGLÉS COMO PROYECTO HUMANITARIO: DESARROLLO DE UN PROGRAMA EN LA ANTIGUA YUGOSLAVIA

Jesús García Laborda *

RESUMEN

Este artículo muestra cómo se llevó a cabo un programa de enseñanza de inglés en la antigua Yugoslavia, en las diferentes instituciones salesianas en las naciones creadas después de la guerra de los 90. El artículo describe los procesos metodológicos y de instrucción llevados a cabo en un periodo de 4 años. También facilita unas líneas directrices aplicables a las aulas españolas basadas en dichas experiencias. El mensaje final es de esperanza abierta a los valores humanos y educativos y enfatiza la importancia de la fe y del amor en la educación.

ABSTRACT

This article shows the implementation of an English Language programme in the former Yugoslavia by different Salesian institutions in the new nations created after the wars in the nineties. The article describes the methodological and instructional procedures undertaken in a 4-year age period. It also provides some guidelines applicable to the Spanish lessons drawn from these experiences. The final message is an open hope of the human and educational values and stresses the importance of faith and love in education.

1. INTRODUCCIÓN

En el número dos de esta revista se mencionó la labor educativa de la ONG Madreselva en favor del desarrollo de la persona. En dicho artículo se mencionaba la promoción de la cultura. En efecto, la asociación realiza este trabajo en cuatro continentes. Este trabajo describe uno de esos proyectos en Europa: cómo se ha ido llevando a cabo a lo largo de los veranos de 1997 al 2000.

A finales del año 1996, Madreselva recibió una petición de ayuda económica para la construcción de una casa en Zagreb (Croacia) para las huérfanas de la guerra entre serbios y croatas cuyo resultado fue la muerte de más de 10000 croatas y una cantidad indeterminada de serbios. La petición incluía también el envío de uno o dos voluntarios que ayudasen en la educación de dichas estudiantes y faci-

* Licenciado en Filología Inglesa y Doctor en Lingüística Inglesa. Es profesor en el Colegio Jesús de Barajas.

litase la inserción de la comunidad salesiana en el barrio deprimido de Jarum.

Tras los primeros contactos se decidió enviar un voluntario para que enseñase inglés y una voluntaria que actuase como agente de desarrollo para las personas necesitadas de la zona. En el verano de 1997 se envió al profesor de inglés y a la agente de desarrollo.

2. EL PROGRAMA LINGÜÍSTICO

Resulta casi innecesario decir que un país en vías de desarrollo, una nueva nación, como Croacia en aquel momento, requiere que sus ciudadanos sean capaces de expresarse ante los numerosos inversores, tropas de pacificación (SFOR), u observadores de la ONU. Por eso, se decidió plantear un programa de enseñanza de inglés para hablantes de otras lenguas.

Considerando esta necesidad y que, en principio, el profesor no tenía conocimiento alguno de la lengua croata era evidente que debería ser consciente de su propia realidad y de su papel en el programa. Así, era claro que el profesor sería representante de una organización sin ánimo lucro, entregado a un trabajo poco reconocido, representante de una cultura diferente de la de sus estudiantes, que traería una metodología diferente, e incluso, que su personalidad sería muy diferente de la de sus alumnos (como lo era su realidad y situación socioeconómica). En cuanto a los estudiantes, eran de edad variable entre 4 y 56 años con unas necesidades muy diferentes que iban desde el puro placer del aprendizaje hasta la necesidad de mejorar sus habilidades orales debido a su propio trabajo. También variaban las expectativas de los estudiantes tanto en la metodología como en los resultados que se iban a obtener. Muchos suponen que los resultados deben ser similares a los obtenidos en el colegio (tanto en sentido positivo como negativo) pero la realidad es que, desde el principio, se tuvo en mente que era importante que los alumnos fueran conscientes del beneficio de tener un profesor con el que tuvieran que comunicarse en inglés y de que las interacciones en croata, por consiguiente, se verían reducidas al mínimo. Una parte considerable del éxito que ha tenido este programa inicialmente en Croacia en los veranos de 1997, 1998 y 2000, se debe precisamente a haberse conseguido un aprovechamiento de las clases bajo estas premisas.

3. COMIENZO DEL PROGRAMA

El mismo día de la llegada del profesor a la comunidad de Jarum se reunió con todos los alumnos y se procedió a la separación de los mismos en 5 clases: tres de niños (de acuerdo a su edad) y dos de adultos (según su conocimiento previo del inglés). También se siguieron los siguientes pasos: a) organización de los horarios (incluyendo descansos); b) asignación de materiales previamente cedidos de forma gratuita por las editoriales Longman, Heinemann y Oxford University Press (en la actualidad, los cursos utilizan materiales Richmond-Santillana y Heinemann); c) asignación de contenidos, enfoques y metodología de cada grupo; d) preparación de elementos de control de aprendizaje; y e) creación de entornos lúdicos para encuentros en inglés (fiestas, cine-forum, etc.).

A través de la reunión, se formaron clases de entre 6 y 12 alumnos cuya asisten-

cia se situó en torno al 80% a lo largo de las cuatro semanas del curso. Los grupos 1 (5 a 7 años) y 2 (7 a 11 años) no utilizaron libro de texto alguno sino materiales creados por el propio profesor; mientras que el 3 (12-15), 4 (adultos de nivel bajo) y 5 (adultos de nivel intermedio y avanzado) seguían libros adaptados a cursos de verano. En cuanto a las clases, aquel primer año tenían ciertos problemas de equipamiento que han sido solventados a lo largo de los años, pero resultó interesante realizar las clases de los adultos sentados en sofás con una taza de café y las de los niños en el jardín asentados en el suelo con una simple pizarra. Este tipo de entornos tranquilizó a los alumnos y aumentaron la motivación. En cuanto a los periodos lectivos, las clases de los grupos 1 y 2 eran de 50 minutos mientras que las de los otros grupos eran de dos periodos de 40 minutos con un descanso de 10 entre cada uno de los mismos.

4. METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología se siguieron tres procesos bastante diferentes:

- *Grupos 1 y 2:* seguían un método basado en la adquisición de léxico básico a través de la interacción del cuerpo, dibujos, canciones, teatro y marionetas, canciones, etc.
- *Grupos 3 y 4:* prestaban un interés especial a la comunicación escrita en sus hogares mientras en clase el tiempo se dedicaba a actividades orales con pequeñas explicaciones gramaticales y revisión de ejercicios así como abundancia de situaciones de role y canciones.
- *Grupo 5:* se centraba en la discusión de temas de índole profesional a través de grabaciones y, cuando era posible, visionado de vídeos.

A los estudiantes de los grupos 3, 4 y 5 se les pidió que se presentasen con una pequeña historia personal de manera que así se reflejara su propia personalidad y se observara su capacidad lingüística inicial. También se les pidió que hicieran una pequeña tarea escrita (postal, historia, cómic, etc.) donde se advirtiese su habilidad escrita. Una de las cosas que resultó extraordinariamente compleja en este curso fue aprender a utilizar recursos no verbales con los que habitualmente cuenta el profesor como el contacto visual y las expresiones corporales además de la distancia social esperada entre maestro y estudiante (mucho mayor que en España). De hecho, los estudiantes croatas esperaban una división de la clase en cuanto al terreno del profesor y del alumno que rompiera con el estilo generalizado de atención personalizada seguido en nuestro país. Sin embargo, la comunicación no verbal es esencial en la enseñanza especialmente cuando profesor y alumno no participan del mismo idioma natural. La gran ventaja es que, dada esta situación, la lengua a utilizar es el inglés tanto dentro como fuera de clase y la experiencia de aprendizaje es continuada tanto dentro como fuera. Otra cuestión difícil de evitar pero necesaria es que el profesor actúe al mismo nivel que los estudiantes y, siempre dentro de lo posible, no monopolice la atención. Así se reduce la tensión y los estudiantes se ven forzados a estar en continuo estado de atención.

En lo referente a la corrección de errores, era fundamental un grado de flexibilidad (no olvidemos que el profesor tampoco era nativo) y cuando éstos se producían en un intento genuino de comunicación no siempre eran corregidos, mien-

tras que en actividades controladas el rigor era mucho mayor. De ninguna manera se criticaba el error o se hacían comentarios sobre el mismo. Los métodos más utilizados eran el parafraseo y las preguntas para que el propio alumno fuera capaz de corregirse a sí mismo; también se promocionaba la corrección a través de los compañeros de manera que el profesor no fuera centro de atención ni evaluador sino simple promotor de la comunicación. También se conseguía que los alumnos no mostraran una ansiedad excesiva y no tuvieran miedo a comunicarse de cualquier manera posible.

Otra preocupación fundamental era conseguir que la clase estuviera lo más culturalmente contextualizada posible. Para ello, se utilizaban anotaciones, posters, instrucciones, abecedario, listas de preguntas útiles para la comunicación, cartas con verbos irregulares y esquemas de pronunciación. También ayuda mucho una tablilla con los anuncios de los eventos y cosas importantes de recordar en inglés cerca de la puerta. En nuestro caso, se añadió un corcho con recortes, chistes y otras piezas escritas de prensa y publicidad de habla escrita.

Con el fin de que los alumnos pudieran seguir su trabajo después de la clase se hicieron pequeñas tareas escritas y de investigación y algunos grupos de estudiantes realizaron proyectos según sus propios intereses (tales como un periódico, una maqueta de la ciudad del futuro, un tebeo, etc.) que luego fueron expuestos en clase tanto en exposición como oralmente en inglés.

Finalmente, se animó a los estudiantes a sacar libros de lecturas graduadas, cedidos por las editoriales antes citadas, del centro según su propio interés. No quisiera cerrar esta sección sin mencionar al posible lector que las editoriales siempre están dispuestas a ceder libros ya descatalogados que ocupan sitio en sus almacenes y no pueden ser comercializados.

5. DESARROLLO POSTERIOR DEL PROGRAMA Y RESULTADOS OBTENIDOS

Tras el primer año del programa en el centro de las HH. Salesianas en Zagreb (Croacia) y en el campamento de Liboje (Eslovenia), donde además se incluyeron algunas actividades deportivas y artísticas en inglés, el año siguiente se extendió el programa a la comunidad de HH. Salesianos de Bosnia-Hertzegovina (Zepce) y a un campamento en Yugoslavia (Voyvodina) aunque para ello la actividad en los campamentos se redujera a una semana manteniéndose cuatro semanas tanto en Zagreb como en Zepce.

En el año 1999 el profesor que había llevado a cabo los trabajos anteriormente descritos no pudo viajar por lo que se canceló en todos los sitios excepto en Zepce donde el trabajo lo realizó un profesor local que siguió las notas y materiales utilizados en el curso precedente. Finalmente, en el verano de 2000 solamente se realizó en Zepce durante 3 semanas.

El resultado es que se han beneficiado de esta experiencia docente un total de 217 estudiantes de cuatro países diferentes habiéndose producido un hermanamiento entre algunos de ellos, especialmente entre la comunidad de Bosnia-Hertzegovina, Eslovenia y Croacia, por un lado, y la de Yugoslavia y Eslovenia, por otro. Los alumnos han mostrado siempre su gran satisfacción tanto con el apren-

dizaje como con la metodología utilizada lo que ha servido incluso para desarrollar de manera considerable tanto los recursos como la aportación que recibe de la ciudad el club juvenil de Zepce que colabora estrechamente con la comunidad Salesiana local y que es la que, a su vez, le cede las instalaciones. En cuanto a los recursos cedidos por las editoriales colaboradoras superan los 100 kilos de libros tanto en Zagreb como en Zepce.

6. IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA

A través de esta experiencia se obtuvieron las siguientes conclusiones que son aplicables a nuestros centros en España:

- La clase se puede impartir íntegramente en la segunda lengua en que los estudiantes sean capaces de comprender las estructuras más sencillas y las instrucciones en clase. En este caso, es conveniente que los profesores permitan que los alumnos se comuniquen unos a otros las dudas que se prefiere no contestar como instructor.
- Es importante establecer lo antes posible una lista de vocablos y frases que los estudiantes puedan utilizar como base de su aprendizaje, que facilite la comunicación más sencilla. Con el fin de incrementar el vocabulario se puede intentar enseñar entre siete y diez palabras nuevas cada día. Esta cantidad permitiría al alumno aprender unos cinco mil vocablos durante su enseñanza obligatoria.
- Utilizar recursos sencillos como fotografías, materiales reales, etc. y tener en el vídeo y el DVD (cuando sea posible) dos herramientas que fomenten no solamente la comunicación y la comprensión auditiva sino las formas de vivir, las costumbres y los rasgos culturales de la vida diaria o la forma de enfocar el mundo en otra cultura.
- Perder el miedo a que una clase haga ruido. Una clase silenciosa no significa una clase óptima (¡aunque ayude!); conviene hacer del aula un ente vivo y dinámico aunque controlado.
- Hacer caso de las actitudes de los estudiantes y negociar con ellos continuamente (cuando sea posible en la segunda lengua).
- Trabajar continuamente en grupos de 2 ó 3 personas. Promover los proyectos sencillos y organizarlos por su interés con una exposición pública en inglés donde se explique qué se ha realizado, cuál es su gestación y de qué manera ha participado cada persona.
- Fomentar el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomas, facilitar y desdramatizar la corrección de errores y promover la responsabilidad personal por el estudio.
- Ser fiel a uno mismo sabiendo que cualquier metodología es buena y complementaria a las otras que se usan en el mismo colegio y que no las hay mejores o peores sino que hay mejores o peores docentes.
- Tener fe en los resultados del trabajo a medio y largo plazo y, por ello, vivir con alegría y con fe los progresos de los estudiantes sabiendo que el profesor nunca llegará a ver un producto acabado.

7. CONCLUSIÓN

Independientemente de donde se trabaje, la fe en el trabajo y en las personas es necesaria para el progreso de los alumnos ya sea en la segunda lengua o en cualquier otra asignatura. Amar y querer no son garantías de éxito pero son lo fundamental en la enseñanza.

La experiencia educativa presentada en estas líneas es simplemente una pequeña muestra del trabajo intenso que realiza Madreselva en medio mundo. Como en este caso, lo verdaderamente importante es la entrega de tantos cientos de voluntarios como han pasado por la asociación dando lo mejor de sí: su tiempo. Sin duda, independientemente de la preparación de cada profesor, lo que más se aprecia del voluntariado en las comunidades de llegada es el tiempo y el amor. Para finalizar quisiera aportar una anécdota que ilustra esto. Recuerdo que en una ocasión, al concluir mi primera visita a Croacia dos estudiantes emigrantes de Bosnia que vivían con otras tres personas en un piso de apenas 30 metros cuadrados me agradecieron que hubiera estado allí no por la clase sino por la esperanza de saber que había gente que se preocupaba de otros sin fines personales.

Para mí, la cuestión es sencilla. Tratemos de usar la educación para que el mundo sea, ya en España ya en cualquier otro sitio, un lugar donde todos aprendamos, amemos y vivamos. El mundo espera voluntarios para el desarrollo de la persona a través de la educación, pero espera mucho más algo tan sencillo como que todos queramos ser simplemente eso, humanos.

BILBIOGRAFÍA BÁSICA

- DAWSON, N. (1990). *Teaching on Holiday Courses*. Inglaterra: Essex: Longman.
- GARCIA LABORDA, J. (1999). «El uso de la traducción en COU». *Lengua y Cultura: Estudios en torno a la traducción*, 269-275.
- GARCIA LABORDA, J. (1999). «Tercer Mundo y Aula de Idiomas». *Revista FERE*, 421.
- GARCIA LABORDA, J. (2000). «Nuevos retos para un nuevo milenio: La enseñanza de valores humanos en el aula de inglés». *ELT 1999: A Space Odyssey*, 131-138.
- HEAD, K. Y TAYLOR, P. (1997). *Readings in Teacher Development*. Cambridge: Heinemann.
- HOUSE, S. (1997). *An Introduction to Teaching English to Children*. Londres: Richmond Publishing.
- LOWES, R. y TARGET, F. (1998). *Helping Students to Learn*. Londres: Richmond Publishing.
- RICHARDS, J.C. y LOCKHART, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre le enseñanza de idiomas*. Madrid: CUP.