



Educación moral democrática e inglés como segunda lengua: una experiencia colaborativa con el CVA del Centro*

Levy Farías

Universidad Central de Venezuela

Resumen

En este ensayo se reflexiona a propósito de una experiencia piloto o exploratoria, efectuada en un Centro Venezolano-Americano, cuya meta fue promover la integración curricular de la educación moral democrática con la enseñanza del inglés como segunda lengua. Sus principales tópicos incluyen: los riesgos de una actitud demasiado rígida o “heterónoma” ante los libros de texto; las dificultades actuales para fijar estándares en la materia, y la consiguiente necesidad de tolerancia; los diarios de aprendizaje como instrumento idóneo para promover la autonomía y responsabilidad de los estudiantes; la utilidad didáctica de la discusión de dilemas morales en la enseñanza del inglés; y en general, la importancia educativa de asumir posturas proactivas y plenamente democráticas ante las controversias morales. Especial atención se le concedió a las técnicas de discusión de dilemas morales, por ser la opción didáctica más fácil de incorporar a las actividades regulares de la institución (en lapsos de 20-30 minutos, con cursos intermedios o avanzados), y porque docentes y estudiantes consideraron que tales discusiones son entretenidas, importantes y útiles para mejorar la expresión oral. Anexo, el texto incluye un instrumento para la evaluación del “clima institucional” o atmósfera moral del CVA e instituciones semejantes.

Palabras clave:

Discusión de dilemas morales, diarios de aprendizaje, educación democrática, inglés como segunda lengua

Abstract

[*Democratic moral education and TESL: a collaborative experience with the CVA del Centro*]. The essay reflects upon an exploratory or pilot experience, held at a Venezuelan-American Center, aiming to foster the curricular integration of moral and democratic education with TESL. As main topics, the essay discusses: the risks of a too rigid or “heteronomous” attitude towards TESL textbooks; the contemporary difficulties for setting standards in this area, and the consequent need of tolerance; the potential of learners diaries as a tool specially suited for promoting learners’ autonomy and responsibility; the didactic usefulness of moral dilemmas discussion in TESL; and, in more general terms, the educational importance of assuming a proactive and fully democratic stance towards moral controversies. Special attention is paid to the technique of moral dilemmas discussions, since it was the didactic option more easily incorporated into the regular activities of the institution (in 20-30 minutes blocks, with intermediate or advanced courses), and was also welcomed by teachers and students as a fun and meaningful type of activity, particularly useful for enhancing students’ oral skills. The text also provides, attached, an Instrument for evaluating the “institutional climate” or moral atmosphere of the CVA and similar TESL institutions.

Key words:

Moral dilemmas discussion, Learner diaries, Democratic education, TESL, TEFL

* Este artículo es resultado de un programa colaborativo con el Centro Venezolano-Americano y la Oficina de Asuntos Públicos de la Embajada de los Estados Unidos de América, con el fin de promover el desarrollo moral mediante la enseñanza del inglés como segunda lengua. Sin embargo, las opiniones, hallazgos, conclusiones o recomendaciones expresadas en el mismo son responsabilidad del autor y no necesariamente reflejan las del Departamento de Estado, o las del CVA del Centro, a cuya comunidad educativa le estamos profundamente agradecidos.

Tabla de contenidos

1. Un necesario puente curricular
 2. De la heteronomía a la... ¿"textonomía"?
 3. ¿Quién se ha llevado mi inglés estándar?
 4. Los diarios de aprendizaje, una opción a tener en cuenta
 5. Utilidad de los dilemas morales en la enseñanza de idiomas
 6. Sin miedo a la controversia
-

The diversity of languages is not a diversity of signs and sounds but a diversity of views of the world.

Wilhelm von Humboldt, 1820.

1. Un necesario puente curricular

La promoción del desarrollo moral o de los valores universales y democráticos, y la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera, son temas de investigación cada uno de los cuales ha merecido la atención de cientos de libros y miles de artículos. Pero curiosamente, son muy pocos los investigadores a los que se les ha ocurrido relacionar una cosa con la otra¹. ¿Por qué ese divorcio?

Seguramente la necesaria especialización de la labor docente tenga bastante que ver. La adecuada formación de un profesor de idiomas incluye una gran cantidad de temas y destrezas directamente relacionados con sus labores cotidianas. Y, dadas las polémicas que usualmente rodean a las distintas teorías o enfoques de la educación moral o valorativa, es comprensible que las dimensiones morales de la enseñanza de una segunda lengua puedan ir quedando relegadas, la mayoría de las veces inadvertidamente o sin intención.

Pero los numerosos y graves problemas sociales de nuestro tiempo nos exigen a los docentes de cualquier materia colaborar lo más posible con la formación ética y ciudadana de nuestros alumnos y de la población en general. En Venezuela y en otros países latinoamericanos, en particular, distintos observadores o evidencias indican que muchos niños ya no aspiran, como antaño, a ser presidentes, bomberos o astronautas, cuando sean grandes, sino que se ilusionan con ser los capos, "pranes" o "mareros" de la localidad (cf. Perdomo, Farías y Ruiz, en prensa), y muchos empiezan a prepararse para ello, maltratando a sus compañeritos, aprendiendo a extorsionarlos, o jugando a la "violación" y al "secuestro", a veces con desenlaces fatales (SDP-noticias, 2015; Univisión, 2015). Es por ello que entre nosotros ningún docente debería contentarse con dictar "su materia", desentendiéndose de lo que su cátedra e institución hacen o dejan de hacer en el plano ético.

¹ Algunas excepciones que hemos podido ubicar son Johnston (2003), Shaaban (2005) y Ruwaida (2014).

Por supuesto, no todas las materias o saberes son igualmente propicios para estimular el desarrollo moral o ético. En general se entiende que la historia, las ciencias sociales, la educación religiosa y la literatura o la enseñanza de la lengua materna son las que más fácilmente pueden contribuir a la madurez moral de los estudiantes. Pero la enseñanza de una segunda lengua debería sumarse a esa lista, ya que al fin y al cabo, después del llamado “giro lingüístico” de las ciencias humanas, es claro que los idiomas son mucho más que la suma de una gran cantidad de palabras, fonemas y reglas gramaticales, y que, entre otras cosas, también incluyen muy diversas formas de concebir o experimentar los valores morales, la vida y el mundo.

Por mencionar tan solo un ejemplo, aunque la palabra *loser* en principio no parece plantear ninguna dificultad especial de traducción hacia otros idiomas, no hace falta ser un antropólogo o algo parecido para notar, desde otros países o culturas, que los estadounidenses —y sobre todo sus estudiantes de secundaria—, tienden a extender el lenguaje de la competitividad a la mayoría de las esferas de la vida, concediéndole una importancia que a menudo raya en lo metafísico. Dicho de otro modo, sus *losers* no equivalen a nuestros “perdedores”, porque en nuestro caso ganar y perder tiende a referirse más a competiciones concretas, y no al sentido de la vida en general. Según Francesco Duina (2011), quien se ocupó del tema después de experimentar lo diferente que es la cultura danesa en ese sentido, los estadounidenses valoran el competir más que cualquier otro país desarrollado, están más a favor de recompensar o admirar a los que han logrado el éxito, y consideran más aceptable dejar que los que fracasen se las arreglen por su cuenta. Diferencias que no son para nada triviales, sino que tienen importantes implicaciones económicas y sociales, que incluyen ciertos problemas en términos de salud mental o psicológica (véase también a Schwartz, 2012; y a Williams, 2012).

Sin embargo, como se comprenderá, la sola revisión de un diccionario español-inglés no nos va a llevar muy lejos, en la reflexión sobre nuestras respectivas escalas de valores. Para lograr beneficios éticos sistemáticos, es necesario contar con alguna clase de método o enfoque igualmente sistemático, que nos sirva de guía. En las páginas que siguen, con la libertad propia de un ensayo, reflexionaré a propósito de una experiencia exploratoria o piloto en esta área, producto de la colaboración —sugerida por el Licenciado Angel García— con una academia caraqueña dedicada a la enseñanza del inglés como segunda lengua, el “CVA del Centro”, cuyo Coordinador Académico y Gerente Ejecutivo, Adrián Aranguren y Julio Prin, respectivamente, vienen impulsando distintas iniciativas de educación en valores. En esta experiencia colaborativa, a la que dimos el nombre de Proyecto “Common Ground”, también participaron los siguientes docentes del CVA del Centro: María Flores Treco, Carmen Elena García, Elsy Rodríguez, Carlos Boros Kovács, William Chacón Monsalve, Giovanni Di Santo, Gabriel González Quintero, Ulises José Jiménez, Yordi Medina, Segovia Yamiran Neptalí, y David Siu Rodríguez.

Ahora bien, una vez asumida la meta de aprovechar la enseñanza del inglés como segunda lengua, para favorecer el desarrollo moral y los valores democráticos, el gran desafío que se plantea es cómo articular óptimamente ambas cosas. O en otras palabras, cómo evitar que la atención a la ética y a los valores llegara a ser vista por los estudiantes o por los mismos docentes como elementos distractores, o tareas adicionales a las que

representan sus actividades rutinarias o su principal prioridad. Pues si eso llega a suceder, es claro que cualquier beneficio educativo que se obtenga no perdurará en la vida de la institución. Esa es una de las muchas lecciones que nos brindó Lawrence Kohlberg, al comentar irónicamente un caso en que la operación (psicosocial) fue un éxito, pero el paciente (educativo) se murió. Es decir, el éxito consistió en que Kohlberg y su equipo entrenaron a un grupo de educadores en las técnicas de discusión de dilemas morales, los educadores luego aplicaron esas técnicas en sus aulas, y finalmente se pudo comprobar mediante la estadística que las discusiones de dilemas habían generado beneficios apreciables en el razonamiento moral de los estudiantes. Sin embargo...

Cuando regresamos un año después, nos encontramos con que ni un solo maestro había seguido involucrándose en discusiones morales después de que el compromiso con la investigación había terminado. Según parece, nuestra investigación no logró abordar adecuadamente las necesidades y las expectativas de los maestros y estudiantes, aún cuando había logrado un cambio [en el nivel de los razonamientos morales] de un tercio de etapa (Kohlberg, 1985, p. 80).

Conscientes entonces, de esa clase de riesgo, emprendimos nuestro proyecto colaborativo teniendo como prioridad la mejor articulación posible entre las rutinas e intereses de los participantes, y las estrategias o elementos de educación moral a incorporarse. Pero antes de referirnos a las opciones didácticas sobre las cuales más trabajamos, conviene destacar cuál es la dirección general del desarrollo ético, y cuáles son algunos de los obstáculos que suele enfrentar ese desarrollo en la práctica docente de muchas instituciones o comunidades educativas.

2. De la heteronomía a la... ¿textonomía?

A muy grandes rasgos, parece claro que el proceso del desarrollo moral marcha desde la heteronomía hacia la autonomía. Es decir, desde una obediencia más o menos pasiva o acrítica de las normas dictadas por otros, hacia un creciente compromiso con aquellas normas morales cuya validez pueda ser racionalmente acordada o demostrada. Esta manera de describir el desarrollo moral se remonta a los estudios pioneros de Jean Piaget, en los años treinta; pero desde entonces ha sido reiterada en distintas formas por otros autores.

En ese sentido, si bien Lawrence Kohlberg (referencia obligada en materia del desarrollo moral), en un principio hizo a un lado la distinción heteronomía-autonomía, lo hizo sobre todo por razones empíricas, al constatar que el proceso del desarrollo era bastante más largo y complejo de lo que Piaget había supuesto. Y años después, al lidiar con los problemas teóricos y empíricos de la medición de los niveles más avanzados del desarrollo moral, Kohlberg se vio en la necesidad de resucitar esa dicotomía, distinguiendo entre los subtipos o estadios “A” (heterónomos) y los “B” (autónomos).

Otro autor digno de mencionar a este respecto, sobre todo por lo cuidadoso de su diseño metodológico, que combinó aspectos cuantitativos y cualitativos, es Lutz Eckensberger. Para este profesor alemán, cuyos aportes creo que han sido injustamente

ignorados, la mejor forma de describir al desarrollo moral es como un doble avance desde la heteronomía hacia la autonomía, primero en el contexto de pequeños grupos humanos, y luego a mayor escala (véase el Cuadro 1).

Cuadro 1

Etapas del desarrollo moral según Eckensberger y colaboradores

Transpersonal autónomo

Respeto hacia la humanidad *per se*: la moralidad protege a la ley.

Transpersonal heterónimo

Respeto por la ley y el sistema social: la ley protege a la moralidad.

Interpersonal autónomo

Respeto mutuo, reglas no-codificadas, la armonía como meta compartida.

Interpersonal heterónimo

Respeto unilateral, conformidad pragmática.

Fuentes: Eckensberger, Dorit & Breit (2001); Eckensberger (2006).

Ahora bien, todo esto viene a colación porque el curriculum de numerosos cursos de idiomas se centra en series o colecciones de libros de texto que avanzan, paso a paso, a lo largo de una secuencia predeterminada por la respectiva compañía editorial. Naturalmente, esa guía o estructura básica no tiene nada de malo en sí misma; pero en ocasiones, así como puede pasar con las muletas, o con las rueditas que se les suelen añadir a las bicicletas de los niños, lo que durante una fase sirvió de apoyo, con el tiempo puede terminar convirtiéndose en un serio obstáculo o camisa de fuerza. De esa manera, en la enseñanza del inglés y de otros idiomas modernos, puede reforzarse una especie de heteronomía que no consiste exactamente en un respeto ciego o excesivo a lo que diga el profesor, sino más bien en un rígido sometimiento tanto de los estudiantes como de los profesores, a los contenidos, mecánicas o estilos didácticos presentes en los libros de texto.

Esa suerte de “textonomía” puede ilustrarse mediante una anécdota que relatara el Profesor David Siu en el marco de nuestro proyecto. Sucedió que un día, en el CVA del Centro, una estudiante adulta¹ llegó tarde a clase porque unos manifestantes habían bloqueado el paso a través de una avenida cercana. En esa oportunidad, la ofuscada estudiante expresó largamente su malestar por lo común que se habían hecho esa clase de bloqueo de vías en el país, y por otros problemas conexos, sin que el docente la interrumpiera, ya que por un lado comprendía perfectamente su frustración, y por otro lado la estudiante se había estado desahogando, durante toda su intervención, en inglés. Sin embargo, una vez terminada la clase, algunos de los cursantes procedieron a quejarse ante

¹ Al momento de iniciarse el Proyecto “Common Ground”, en el primer semestre de 2015, el estudiantado del CVA del Centro constaba de 1.322 cursantes adultos y 786 niños, niñas o adolescentes.

la Dirección del instituto, por el hecho de que se le hubiera dedicado tanto tiempo a un tema no contemplado en el libro de texto. Por lo visto, para esos cursantes, un idioma inglés referido a la difícil realidad social venezolana del momento, de ningún modo podía tener el mismo valor que las frases u oraciones consagradas como inglés legítimo, o inglés de verdad, por un determinado libro de texto.

Lo absurdo de esa idolatría respecto a lo que al fin y al cabo no son más que unas determinadas propuestas didácticas, elaboradas por empresas o editores comerciales, resalta aún más si se detiene uno sobre la cuestión de cómo identificar los “estándares” a seguir en unas materias tan dinámicas y cambiantes como los idiomas modernos, que justamente por estar vivos, permanentemente van reflejando los numerosos cambios y tensiones sociales que experimentan sus hablantes. ¿Cuál es, por ejemplo, el acento con el que *debería* hablar en inglés un estudiante venezolano, o de cualquier otro país sudamericano?

3. ¿Quién se ha llevado mi inglés estándar?

Desde la Universidad de Carabobo, la Profesora Lilian Surth (2012) discute el tema, subrayando que en plena globalización no tiene sentido que los estudiantes de inglés pretendan tener un acento nativo, lo cual acarrea grandes frustraciones y alienta actitudes discriminatorias, o sucumbe ante ellas. A su modo de ver, ya que en realidad no existe tal cosa como un acento “neutral”, hoy día no tiene caso seguir apegándose al “BBC English” o al “General American”, y lo indicado es más bien promover la tolerancia hacia distintos acentos, que por lo demás resultan muy difíciles de modificar si el aprendiz ya ha superado la infancia.

Entre otras cosas, Surth (p. 89) comenta que los nativos de cualquier idioma suelen diferir en cuanto a cuál es el acento más legítimo o adecuado de su lengua, citando por ejemplo que los propios británicos consideran que el inglés hablado en Birmingham es el “más feo”, y el hablado en Londres “criminal”. Mientras que en los Estados Unidos el acento de Nueva York es admirado, y el sureño menospreciado. Pero no hay razón para que los hablantes de otras lenguas asuman esas mismas distinciones de valor, en las que a menudo pesan mucho ciertos prejuicios étnicos, históricos o de clase socioeconómica. Por otra parte, ya que en el mundo, 2 de cada 3 personas que hablan inglés no son nativas, lo más realista, y también lo más apropiado desde un punto de vista ético o moral, sería exponer a los estudiantes no solo al inglés hablado por británicos, estadounidenses, canadienses o australianos, sino también al inglés hablado por brasileños, españoles, chinos, japoneses, etc. De hecho, los principales noticieros televisivos británicos o estadounidenses han optado por incluir entre sus locutores a representantes de distintas etnias y acentos. No hay razón alguna, entonces, para renegar del propio acento, lo cual equivaldría a renegar de la propia identidad. “Es ilógico que por ejemplo en Venezuela, donde la mayoría de los profesores de inglés tienen rasgos de acento latino, se pretenda exigir en los aprendices la exactitud y precisión de los acentos Americano o Británico” (2012, p. 95).

Aunque Surth admite que no le fue fácil romper con esos antiguos moldes, nos dice que al vivenciar junto a sus estudiantes los beneficios de tolerar y apreciar las

peculiaridades de cada quien, se ha convencido de que lo principal es aprender inglés para la comunicación, y que aproximarse al acento nativo sería una añadidura, que le correspondería a cada estudiante elegir o no, en un marco de profundo respeto al otro. Nunca por sucumbir a prejuicios o presiones xenofóbicas (2012, p. 95).

En lo personal, supongo que por seguir cometiendo muchos errores de pronunciación no soy el más indicado para juzgar los planteamientos de Surth (2012), pero aún así me parece que una polémica reciente, entre los precandidatos republicanos Donald Trump y Jeb Bush, no puede sino resaltar cuán importante es el llamado, de una entendida en la materia, a favor de una mayor tolerancia o apreciación de la diversidad tanto lingüística como cultural. Dijo Trump: *“I like Jeb. He’s a nice man. But he should really set the example by speaking English while in the United States”* (Reuters, 2015). Y cabe preguntarse, ¿ejemplo de qué cosa se estaría estableciendo al hablar únicamente en inglés dentro de los Estados Unidos? Bush, quien habla tanto inglés como español, acertadamente observó que de acuerdo a semejante punto de vista, por lógica habría que eliminar todas las clases de español, francés o alemán en las escuelas públicas de su país —y si asumimos una postura recíprocamente chauvinista, también habría que prohibir las clases de inglés en Hispanoamérica o en el resto del planeta—. Pero muy probablemente, el gran pecado de Bush, a los ojos de Trump, no sea fonético, ni el hecho de ser bilingüe, sino el haberse casado con una dama nacida en México. Francamente, aterra imaginar que semejante cosmovisión llegara a convertirse en una política oficial.

Incluso así, sin embargo, ponerle coto al uso del castellano en los Estados Unidos sin duda sería una tarea mucho más ardua que prohibir las clases de francés o de italiano, dado el impactante auge de las comunidades hispanas en ese país. El llamativo hecho de que ya haya más hispanos en los Estados Unidos que españoles en España (El Mundo, 2015), y sobre todo la creciente popularidad de distintas expresiones de “spanglish”, subrayan la importancia de asumir criterios especialmente amplios o tolerantes en las instituciones dedicadas a la enseñanza de idiomas. Pero ya que en este mismo dossier el Profesor Reygar Bernal diserta magistralmente sobre el spanglish, no me aventuraré sobre dicho tema sino que retomaré, ahora de un modo más práctico, el asunto de cómo favorecer la autonomía en lugar de la heteronomía, entre los estudiantes del inglés como segunda lengua.

4. Los diarios de aprendizaje, una opción a tener en cuenta

Por haber trabajado en otros contextos con los métodos biográficos de investigación, más comúnmente conocidos como las “historias de vida”, fue natural para mí plantearme si alguna clase de acercamiento biográfico o autobiográfico podría ser útil dentro de la enseñanza del inglés como segunda lengua. Teóricamente, parece claro que hay una conexión muy fuerte y natural entre narrar una vida y reflexionar sobre los valores o sobre la moralidad. No es casualidad, por ejemplo, que entre los cánones del género biográfico figuren muchas vidas de héroes o de santos, y que entre los cánones de la autobiografía se destaquen las “Confesiones”, de San Agustín y de Rousseau.

También en la práctica, esa conexión tiende a manifestarse de modo relativamente espontáneo. Así lo subrayó, en el marco de nuestras actividades colaborativas, el Profesor

Ulises Jiménez, explicando lo provechoso que le ha resultado, en su dilatada experiencia docente, el sencillo ejercicio de pedirle a los estudiantes que practiquen el uso de adjetivos, describiéndose a sí mismos ante el resto del salón. En una ocasión particularmente ilustrativa, uno de sus estudiantes, adolescente, se autodescribió como “*different*”, y a través de las preguntas o del diálogo subsiguiente quedó claro que lo que le hacía vergonzosamente distinto, ante los ojos de su familia, era el ser homosexual. Pero esa característica, tan reprobable para su familia, no fue considerada del mismo modo por sus compañeros de curso, quienes le reiteraron todo su aprecio, sin ver en su orientación sexual motivo alguno para censurarle o discriminarle.

En todo caso, la utilidad de los ejercicios autobiográficos, así como la necesidad de promover una mayor autonomía en la enseñanza de idiomas, distan mucho de ser una novedad. Sobre todo en el viejo continente, donde la política lingüística del Consejo Europeo adoptó desde el año 2000 el uso de un “portafolio de lenguajes” (véase Council of Europe, 2011; SEPIE, s.f.). Físicamente, el portafolio se compone de tres módulos o partes:

- a) Un *pasaporte* lingüístico y documentos que le acompañan, que recogen acreditaciones y competencias lingüísticas (oficiales y no oficiales) de una manera reconocida internacionalmente.
- b) Una *biografía* lingüística y cultural en la que los estudiantes describen sus conocimientos lingüísticos y experiencias en el ámbito del aprendizaje de lenguas.
- c) Un *dossier* en el que se pueden incluir muestras del progreso y el desarrollo del aprendizaje. (Centro Virtual Cervantes, 2015).

Dichos módulos, en su conjunto, persiguen diversos y ambiciosos objetivos, como: fomentar el aprendizaje de más lenguas; favorecer la responsabilidad, reflexividad y “conciencia metalingüística” de los estudiantes, a través de la autoevaluación; facilitar una mayor transparencia en la enseñanza-aprendizaje; así como favorecer el entendimiento y la tolerancia entre los ciudadanos europeos mediante el conocimiento de otras lenguas y culturas. Pero escapa al alcance del presente artículo pasar revista, aunque fuese someramente, a la gran cantidad y diversidad de materiales didácticos, informes de casos, ensayos, etc., referidos a tal modelo educativo.

Aquí me conformaré con recomendar la lectura de los diversos aportes del Profesor Manuel Jiménez Raya (1997; 1998; Jiménez y Vieira, 2015), de la Universidad de Granada, quien destaca como vocero de esa tendencia hacia una mayor autonomía y responsabilidad del estudiante de idiomas. En sus primeras experiencias con los diarios de aprendizaje, la propuesta no podía ser más sencilla:

One of the instruments that was supposed to contribute to the preparation of learners for autonomy was the “learner diary”. Originally, learners had to answer routinely to four questions: 1.- What have you learned today? 2.- Who have you learnt it from? 3.- How have you learnt it? 4.- How did you feel? As these were open ended questions, it was believed that they would guide and encourage learners to examine the process and content of learning (Jiménez, 1997, p. 84).

Pero después de algunos meses resultó claro que la escritura de los diarios (en los que se debía trabajar tres veces por semana, durante todo el año escolar) se había convertido en una actividad monótona y repetitiva, para la decepción tanto del docente como de los estudiantes. Por lo cual, entre todos, decidieron prescindir de las cuatro preguntas básicas, dejándolas apenas como sugerencias sobre el tipo de puntos a tratar. Así, al tornarse más libre la actividad, los contenidos se hicieron más ricos y el diálogo más genuino y fructífero.

Creo que ese tipo de dificultades demuestra, una vez más, que en la educación siempre habrá mucho de arte, y que por ello ninguna propuesta destinada a promover una mayor autonomía, democracia o creatividad en la enseñanza-aprendizaje debería entenderse como una receta rígida o garantizada. Tal como lo ilustra un conocedor de esta temática:

The best instruments, such as a diary, may be imposed in normalizing ways. Even student's reflective thought has become an oppression, as the daughter of a friend said: "I must write a diary after each activity but the teacher uses it to spy on our thoughts; she requires self-criticisms and we get bad grades if we criticize the class, her teaching or the master plan!" (Tochon, 2015, ¶ 9).

En todo caso, a conciencia de que no se trata de ninguna panacea, sino de un tipo de actividad que requiere bastante esfuerzo tanto de los docentes como de los alumnos, a mi modo de ver los diarios de aprendizaje son una opción didáctica altamente recomendable, y que promete hacerse cada vez más común, por estar a tono con las necesidades educativas de un mundo globalizado y en vertiginoso cambio. En palabras de Jiménez y Vieira:

In many countries, there has been a major shift in educational policy over the last decades. A remarkable thrust in policy reforms has been towards principles clearly related to the development of the autonomous individual/learner, both in general educational policy and, more specifically, in modern language teaching policy. The changes in education policy seem to be driven by three current, interconnected goals: education for life, education for democratic citizenship, and education for lifelong learning. These are all closely related to the process of globalisation, which is (...) moving at a soaring speed ... (2015, Cap. 1, ¶ 16; el énfasis es mío).

En fin, procurando aportar nuestro granito de arena al uso de los diarios de aprendizaje en la enseñanza del inglés, en el Cuadro 2 presentamos un breve texto que podría servir como material de apoyo al proponerle este tipo de actividades a estudiantes intermedios o avanzados. Sin embargo, aunque en el marco de nuestro proyecto colaborativo dedicamos cierto tiempo al estudio y análisis de esta opción didáctica, en definitiva no la utilizamos al pasar a la fase de las aplicaciones. Un obstáculo en ese sentido, sobre el cual nos advirtieron algunos de los docentes participantes, es que si bien muchos estudiantes se muestran motivados por aprender a *hablar* el inglés, no todos ellos están igualmente interesados por aprender a *escribir* en inglés (mucho me temo que algunos de nuestros jóvenes ni siquiera están interesados en aprender a escribir en español, más allá de lo estrictamente necesario para comunicarse a través de tuits o mensajes de texto). Pero el obstáculo de mayor peso fue el hecho de que en el CVA del Centro los períodos lectivos

son bastante cortos (alrededor de un mes, dependiendo de si es un curso diario, interdiario o sabatino), y la frecuente reorganización de los salones o grupos que eso implica dificultaba el ensayo de nuevas rutinas, o del diálogo relativamente prolongado entre docentes y estudiantes que presupone el uso de diarios o autobiografías de aprendizaje. Tal vez en el futuro, y en conjunto con el Programa de Microbecas *Access*, de la Embajada de los Estados Unidos, el cual ofrecería una perspectiva a más largo plazo, podamos poner en práctica esta prometedora alternativa. Pero por ahora, la opción que resultó más interesante y fácil de aplicar para la mayoría de los docentes participantes (en lapsos de 20 a 30 minutos, con cursos intermedios o avanzados), fue la discusión de dilemas morales, una técnica relativamente conocida, sobre la cual hablaremos en la siguiente sección.

Cuadro 2

What is the point of an English Learner Diary?

A diary (or journal, or log) is a written account of some aspects or endeavors of your life. For instance, in his voyages, Christopher Columbus kept a journal where he would write every day how was the weather, the sea, the hopes and fears of his crew, the kind of fish and birds they saw, or that the Indians used to be friendly and naked. Bridget Jones —a fictional character—, instead, kept a diary in which she always began by annotating her weight and the number of drinks, cigarettes and calories she had had that day. In other words, although diaries may contain simple facts, descriptions, or anecdotes, their guiding keys are some self-assessment questions or concerns. In the case of Columbus, the big question was “How far are we from Cipango (Japan)?”, while in Bridget’s case her main concerns were to achieve a healthier lifestyle and happiness in love.

Then, if you are truly committed to learn English, a learner diary is an excellent way to complement what goes on in the classroom, and to get used to think in English, while dealing with questions such as: What are the most important things (words, verbs, idioms, cultural differences, etc.) I have just learned? Where, how, with whom or from whom did I learned them? How do I feel about my progress in studying English? What are the English elements I learn more easily, or that trouble me most? About what subjects (business administration, psychology, arts, etc.) could I begin to read in English? How could I entertain myself and further develop my English skills at the same time?

The medium or means of the diary may be a pencil and a notebook, a smartphone, a blog (shortening of Web Log), part of your Facebook page... whatever would be most easy and natural or comfortable for you. Of course, at first, your teacher should help you suggesting different questions or activities (e.g., reflect about the last image you retweeted, or the last artist you began to follow) as props for the entries in your diary, or dedicating part of some classes to share the diaries of different pupils. But in the long run, the most important steps are, in first place to realize that *mastering a foreign language is a lifelong process*, and second to fully assume the responsibility of that immensely rewarding challenge. This is not to deny the importance of good English textbooks, teachers or tests, but to recognize the simple fact that without a fully committed student, any progress will be harder, and perhaps even transitory —a lot of persons have earned reputed language diplomas, and a few years later they have forgotten almost everything, due to the lack of practice or a decreased motivation.

A final word about the advantages of Learner Diaries and other related autobiographical evidences of foreign languages skills: these are useful not only for kids or youngsters. Language “portfolios” (compiled samples of how you have used the foreign language in your work or career) are an increasingly valuable asset when applying for universities or jobs, both in Europe and in the United States. So, do you have any doubts about why it is a good idea to keep an English Learner Diary? Or are you ready to start writing about who are you and how is the study of English enriching your life?

5. Utilidad de los dilemas morales en la enseñanza de idiomas

La discusión de dilemas morales es una técnica pedagógica fuertemente asociada a la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg; y con razón, pues el propio Kohlberg explicó su enfoque, ininidad de veces, recurriendo al célebre “dilema de Heinz”: una situación en la que un hombre tiene que elegir entre dejar morir a su esposa o robar un costoso medicamento. Ahora bien, como es natural, los trabajos de Kohlberg no representaron el punto final de las investigaciones sobre la psicología moral, sino tan solo un capítulo muy influyente, y a mi modo de ver, también muy fructífero¹. Hoy día, numerosos investigadores continúan abordando desde múltiples perspectivas esta área de estudio tan compleja y tan vital, y no todos ellos o ellas tienen una opinión favorable en cuanto a los aportes de Kohlberg a la psicología. Por ello, se corre el riesgo de que las técnicas de discusión de dilemas morales vayan cayendo en el olvido, o sean descartadas prejuiciosamente, no por un examen cuidadoso de sus ventajas y desventajas intrínsecas, sino por esa fuerte vinculación con un paradigma psicológico cuyo momento estelar pasó hace tiempo, y cuyo principal exponente, además, falleció hace décadas. Pero, desde un punto de vista educativo, eso sería una verdadera lástima.

Al fin y al cabo, los dilemas morales se vienen planteando tanto en la filosofía como en la literatura y en otras artes, desde mucho antes que Kohlberg empezara a hablar de etapas morales y razonamientos postconvencionales. El mismísimo dilema de Heinz, por ejemplo, fue planteado de manera casi idéntica en el cine mexicano, unos pocos años antes que Kohlberg, aunque por supuesto el protagonista no se llamaba Heinz, sino Antonio (Farías, 2010). Y ambas versiones, la cinematográfica y la psicológica, seguramente se inspiraron en las desventuras de Jean Valjean en la novela “Los Miserables”, de Víctor Hugo.

Para efectos de nuestra experiencia colaborativa, en principio trabajamos con una docena de dilemas morales seleccionados a partir de un manual que se puede considerar un “clásico” en la materia (Blatt, Colby & Speicher, 1974). A lo cual fuimos sumando algunos dilemas propios, así como un conjunto de recomendaciones sobre cómo conducir las discusiones, pero para facilitar su consulta no les incluimos aquí como anexos, sino como ítems independientes, dentro de este mismo dossier.

En general, la principal ventaja pedagógica de la discusión de dilemas morales es su carácter esencialmente dinámico e interactivo. Lo cual resulta especialmente refrescante, comparado con los métodos tradicionales de la educación moral y ciudadana, que al

¹ Incluso en términos del volumen de materia gris en ciertas áreas del cerebro, o lo que es lo mismo, en términos de la neurociencia que tanto interés despierta hoy día: “*Results demonstrate that subjects at the post-conventional level of moral reasoning were characterized by increased gray matter volume in the ventromedial prefrontal cortex and subgenual anterior cingulate cortex, compared with subjects at a lower level of moral reasoning*” (Prehn, Korczykowski, Rao, Fang, Detre, & Robertson, 2015). Agradezco a Luz Marina Barreto por haber llamado mi atención sobre estos resultados experimentales.

centrarse en los docentes o en exposiciones con el tono de un sermón, usualmente se tornan muy tediosos.

En el caso particular que aquí nos ocupa —la enseñanza de una segunda lengua—, la introducción de dilemas morales plantea un cambio de “gestalt”, o de figura y fondo. Pues típicamente, en ese contexto la figura o foco de atención es el temor a hablar en público, o a quedar en ridículo tratando de hilar y pronunciar palabras que nos son extrañas (cf. Surth, p. 94). Un temor que probablemente se haya exacerbado en tiempos recientes, en diversos países latinoamericanos, a causa de la insistente y burlona publicidad de una academia de inglés en línea. Pero cuando en ese contexto se introducen situaciones dilemáticas que logran despertar el interés de la mayoría de los estudiantes, la figura o foco cambia, desplazándose hacia un escenario abierto, de “solución de problemas”, cuyo desarrollo o desenlace difícilmente se puede predecir a partir de la situación inicial o de las características personales de los participantes. Como además los dilemas suelen tocar fibras sensibles de los valores o mentalidad de cada quien, los participantes se ven motivados a pronunciarse, aunque sea en términos esencialmente emotivos, a favor o en contra de una determinada opción.

En ese sentido, durante las aplicaciones prácticas que pudimos observar en las aulas del CVA del Centro, en repetidas oportunidades sucedió que algunos de los participantes, a falta del vocabulario o de la fluidez necesaria para argumentar adecuadamente su punto de vista, recurrían a gestos o a breves dramatizaciones, y en un par de ocasiones hasta a obscenidades —eso sí, en inglés—, para poder expresar de algún modo su posición ante el dilema planteado. De hecho, al final de tales experiencias, invariablemente les preguntamos a los estudiantes si les había gustado la actividad, y si les gustaría que esa clase de dilemas formara parte de las actividades regulares de la institución, y en todos los casos sus respuestas fueron afirmativas. ¿Por qué? Porque —dijeron, en resumen— son actividades divertidas, que les ayudan y motivan a ejercitar su expresión oral, y que además plantean temas importantes, sobre los cuales vale la pena pensar y discutir.

Ya que los dilemas morales a veces plantean temas de vida o muerte, tal vez sorprenda un poco que los estudiantes los describan como algo “*fun*”, o que uno de los docentes participantes, Ulises Jiménez, les calificara como “discusiones *light*”. Pero en efecto, durante las discusiones de dilemas que pudimos documentar, hubo abundantes risas. Esto me llama particularmente la atención porque entre las diversas recomendaciones que he leído sobre cómo emplear dilemas morales en el aula, no recuerdo ninguna que hiciera referencia, de un modo u otro, al humor. Tal vez se trate de que en Venezuela, dada nuestra idiosincrasia, sea imposible discutir nada, en forma libre o espontánea, sin que salten al ruedo uno o más bromistas —o para llamar a las cosas por su nombre, uno o más “jodedores”—. Pero a mi juicio, de ningún modo se trató de que temas muy delicados no fuesen tomados “en serio”. Creo que la seriedad de las reflexiones se pudo apreciar en sus esfuerzos por analizar los dilemas desde muy diversos puntos de vista; y que el buen humor reinante obedecía, más que nada, a la meritoria labor de los docentes del CVA del Centro, en cuanto a la facilitación de un clima de cordialidad y confianza mutua en sus aulas.

Para ahondar en este punto, traeré a colación un ejemplo. El grupo discutía un dilema ideado por el docente Giovanni Di Santo, en el que una alumna que se ha enamorado de

uno de sus profesores, se debate entre confesarle o no sus sentimientos. Pero una vez considerada la situación inicial, tal como se suele recomendar, se sugirieron diversas variaciones; en este caso de roles y de géneros: ¿y si la persona que se siente poderosamente atraída no es la estudiante, sino el profesor? ¿y si se trata de un estudiante (es decir, un varón) enamorado de una profesora? ¿y si es una profesora la que se enamora del estudiante? Ante esta última variante, uno de los alumnos exclamó: *I would never study again!* Es decir, que dando por sentado que él accedería a entrar en la relación amorosa, también confesaba que se aprovecharía de la misma para obtener buenas calificaciones sin estudiar más nunca. ¿Fue esa intervención una simple broma? ¿O una cínica demostración de inmadurez moral? ¿O una prueba más de que las mujeres son de Venus y los hombres de Marte? Quién sabe... tal vez haya habido ahí un poco de todo eso. Pero lo cierto es que su intervención, que provocó una carcajada general y miradas o gestos de reprobación de algunas de sus condiscípulas, representa justamente el tipo de expresiones —inesperadas, francas, o hasta perturbadoras— que brillan por su ausencia cuando en lugar de discutir entre todos qué sería lo moralmente correcto o incorrecto, es el docente, el sacerdote o alguna figura de autoridad quien se reserva la potestad de dictar, y de repetir hasta el cansancio, lo que a su juicio debe o no debe hacerse en la vida.

Es por ello que la discusión de dilemas morales puede resultar muy útil en las aulas de inglés, o de otros idiomas extranjeros, aún cuando por una u otra razón no se asuma una perspectiva o estrategia kohlbergniana. A grandes rasgos, se puede decir que la estrategia kohlbergniana consiste en acentuar, de un modo socrático o neosocrático, aquellos aspectos de la discusión más directamente relacionados con el sentido de la justicia. Pero si bien esos aspectos siguen siendo un foco válido, hoy por hoy parece claro que hay otras opciones a considerar. En primer lugar, el propio Kohlberg (1992, Cap. 3) admitió la necesidad de ampliar ese foco, y numerosos críticos abogaron por hacerlo prestando más atención a los elementos emocionales o afectivos de los conflictos morales. Y en segundo lugar, a diferencia de las filosofías kantianas o neokantianas favorecidas por Kohlberg, que prestan atención más que nada a la calidad lógica de las argumentaciones morales, otros enfoques subrayan que en la vida real, un manejo óptimo de los conflictos morales exige informarse lo mejor posible sobre los aspectos empíricos del problema (cf. Patry, 2007; Christen, van Schaik, Fischer, Huppenbauer & Tanner, 2014). Con otras palabras, ante los problemas morales o sociales, una ciudadanía madura no solo necesita ser capaz de lidiar con valores abstractos, sino también de investigar y analizar críticamente los “hechos” pertinentes.

Sobre el primer punto, por ejemplo, entre los dilemas elaborados por nosotros hay uno (*Depilate or else!*) en el que una joven deportista enfrenta dificultades por ser particularmente velluda. Pero aunque en el texto se plantea el conflicto como un posible caso de discriminación, los estudiantes consultados no tendieron a verlo así, sino más bien como un caso en el que una exigencia que en principio sería razonable, por parte de la entrenadora, se convertía en un maltrato por la forma grosera o desconsiderada de expresarla. Dada esa visión, el o la docente podría conducir al grupo, desde la discusión del dilema propiamente dicha, hacia un *role-playing* en el que distintos estudiantes asuman los papeles de la deportista, de la entrenadora, y tal vez de la autoridad de la academia

deportiva en cuestión, en busca de un manejo más considerado o “emocionalmente inteligente” de la situación.

Sobre el segundo punto, otro dilema (*Lady sobbing in the subway*), planteado por el Profesor William Chacón, tiene que ver con la mendicidad en ambientes urbanos. Un problema que sin duda involucra valores y sentimientos importantes, como la caridad y la compasión, pero que sería muy ingenuo tratar solo en esos términos, sin prestar atención a la frecuente proliferación de mendigos profesionales o de redes que se valen hasta del secuestro de niños, o de la administración de somníferos a bebés, justamente para aprovecharse de la compasión o buena fe de los transeúntes. Por ello, según los intereses de los cursantes, en vez de tratar de agotar o “resolver” ese dilema en una sola sesión, el docente podría sugerir que los participantes lean o investiguen sobre las leyes que distintas ciudades o países han adoptado para hacer frente a la mendicidad organizada o profesional, y así retomar el tema con más criterio en una segunda oportunidad.

Por último, en cuanto a la utilidad educativa de los dilemas morales, aunque no se sigan estrictamente las pautas kohlbergnianas, una posible objeción es que así el docente tal vez no sabría en realidad qué es lo que está haciendo. Me explico. Según esas pautas, aunque el docente no impone, ni aboga siquiera a favor de, una determinada escala de valores, su conocimiento detallado del proceso y de las distintas etapas del desarrollo moral le sirven como estrategia en la conducción neosocrática de la discusión. Una estrategia que se centra, más específicamente, en hacer énfasis sobre los razonamientos morales de la etapa de razonamiento inmediatamente superior a la que esté predominando en el grupo (véase a Hersh, Reimer y Paolitto, 1984, Cap. 5). Dicho de otro modo, lo que le sirve de norte al docente no son los contenidos de la actividad, sino el nivel de razonamiento que los alumnos van empleando. Pero, si hacemos a un lado esas orientaciones kohlbergnianas... ¿entonces qué queda? Para ponerlo en pocas palabras, queda la controversia entre iguales, queda la deliberación, queda la esencia de la democracia. Pero de eso me ocuparé en el próximo punto, con el cual cerraré este escrito.

6. Sin miedo a la controversia

Lamentablemente, en diversos países y contextos, una de las grandes dificultades que enfrenta la educación para la democracia es la popularización de un tipo de programas de “opinión”, en donde lo que abunda no son precisamente los intercambios civilizados de pareceres, sino más bien un diálogo de sordos, y ofensas o descalificaciones de todo tipo.

Many of the kinds of discussions [the students] are used to hearing on television or “talk radio” do not constitute reasoned deliberation. Reasoned deliberation precludes the use of ad hominem attacks, stereotypes, and gross generalizations, as well as the kind of bombastic and aggressive grandstanding sometimes referred to as cross fire-style argument, in which the participants talk past each other and there is no real exchange of views (Colby, Beaumont, Ehrlich & Corngold, 2007, p. 158).

Por ello, y más aún en contextos como la Venezuela actual, que ha sufrido por años una intensa polarización política —hasta el punto de que incluso en el seno de muchas

familias se evita tocar ciertos temas álgidos— es comprensible que en muchas aulas se manifieste una autocensura similar. En el contexto de la enseñanza del inglés como segunda lengua, esto puede suceder, incluso cuando la mayoría de los estudiantes son adultos, porque el docente, a título individual, procure evitar actividades de conversación sobre temas que le han resultado espinosos en el pasado, o porque la institución en su conjunto adopte la política de no tocar para nada cualquier cosa que tenga que ver con política, sexo, religión, o afines. Pero aunque comprensible, el tratar esa clase de temas como tabúes ciertamente no es lo ideal. No es lo ideal para la enseñanza del idioma, porque planteados de un modo adecuado, esos temas son precisamente los que más interés y participación suscitan, de por sí. Y no es lo ideal para la sociedad en general, porque así se desaprovechan oportunidades de oro en materia de educación democrática.

De hecho, cuando lo que predomina en un grupo es la falta de urbanidad, cualquier tipo de preferencias personales, como el gusto por el vallenato versus el gusto por el reguetón, o el ser fanáticos de distintos equipos deportivos, o simples diferencias en cuanto a la apariencia personal, por ejemplo, podrían dar lugar a intercambios ofensivos o expresiones de *bullying* o acoso. De allí que sea preferible asumir una posición proactiva, en la que se justifiquen y demuestren, en primerísimo lugar, los valores de la tolerancia y de la deliberación democrática, en lugar de una reactiva, que rehuya los tópicos candentes para refugiarse en la gramática o en las trivialidades que los latinoamericanos hemos llegado a asociar con la enseñanza del inglés en instituciones públicas: “*Is this the pencil of Esther Píscore? No! This is not the pencil of Esther Píscore!*” (Les Luthiers, 1999).

En última instancia, cabe reiterar que si bien el planteamiento de dilemas morales se popularizó como parte de un enfoque psicológico y educativo en particular, nada impide combinarlo o integrarlo con otros enfoques psicosociales o pedagógicos, como bien podría ser el enfoque de la educación mediante la controversia, analizado teórica y empíricamente por Diana Hess (2009):

I argue that *schools have not just the right, but also the obligation, to create an atmosphere of intellectual and political freedom that uses genuine public controversies to help students discuss and envision political possibilities.* Addressing public controversies in schools not only is more educative than quashing or ignoring differences, but it also enhances the quality of decision-making by ensuring that multiple and competing views about controversial political issues are aired, fairly considered, and critically evaluated (p. 6; el énfasis es mío).

En términos aún más tajantes, Hess se hace eco de quienes afirman que la esencia de la democracia no es un silencioso conteo de votos, sino la discusión pública de los problemas comunes. “*In short, to be against discussion is akin to opposing democracy*” (Hess, 2009, p. 16).

Claro está, el planteamiento sistemático de controversias en el aula, tiende a suscitar el temor de que las actividades educativas puedan degenerar en un mero adoctrinamiento, porque los docentes no sean del todo neutrales, o porque los estudiantes no tengan aún la capacidad para formarse una opinión propia sobre temas muy complejos. Pero a mi modo

de ver, estas son cuestiones de grado, no de esencias. Ningún docente, o mejor dicho, ningún ser de carne y hueso puede ser angelicalmente imparcial u objetivo ante los problemas de su sociedad. Y si nos ponemos a esperar que las capacidades éticas e intelectuales de los jóvenes maduren por sí solas, sin nunca desafiarles a ir un poco más allá, su desarrollo sencillamente se estancará en alguno de los niveles más básicos o rudimentarios. Creo que cualquiera de los enfoques conocidos sobre los procesos del desarrollo —incluso del desarrollo psicomotor— coincidiría en ese punto. Aunque ninguna madre o padre quisiera ver a su hijo caerse, mientras aprende a caminar, en realidad los nenés aprenden a correr antes que a caminar, pues muchos de sus primeros intentos son una especie de “caída controlada”, hacia adelante, más que alguna cuidadosa búsqueda del equilibrio perfecto.

Especialmente útil, sobre cómo poner en práctica la educación mediante la controversia, es una nutrida colección de libros de texto, denominada *Taking Sides*[®], de la editorial McGraw-Hill. La misma aborda controversias contemporáneas en muy variadas áreas, como la salud, la bioética, la historia, Latinoamérica, el mercadeo, la ética de los negocios, la raza, la muerte y el morir, etc.; y además ofrece un texto, disponible en la red (en inglés), que le sirve de instructivo general a toda la serie (McGraw-Hill, 2009). Por ejemplo, ¿deberían los docentes abstenerse de dar sus opiniones personales sobre los temas en discusión, o está bien que las ventilen ante los estudiantes? El punto es, en sí mismo, controversial; y después de exponer razones a favor y en contra de lo que en inglés han denominado “*teacher self-disclosure*”, el texto recomienda:

When teachers reveal their own positions, they can minimize negative consequences by employing four practices: (1) publicly engaging in self-critique, (2) actively encouraging student critique of their positions, (3) sincerely praising reasoned competing viewpoints, and (4) honestly critiquing views that merely parrot those of the teacher. These practices are designed to place the evaluative emphasis where it belongs —on the merits and not the author or source of a particular position ... (p. 47).

Como es obvio, por su misma naturaleza, la educación para la democracia a través de la controversia siempre podrá generar algunas quejas o malestares, que requerirán un tratamiento juicioso y considerado, por parte de los docentes y de las autoridades de cada institución educativa. Pero sin duda, dentro del esfuerzo o aprendizaje colectivo que todo esto implica, y que lógicamente debe incorporar a los padres o representantes, un poco de alboroto siempre será preferible a una insidiosa autocensura: “Attacks by parents on teacher’s self-disclosure are essentially misguided attacks on democratic dialogue and suggest the need for educating parents, not preemptive self-censorship by teachers” (McGraw-Hill, 2009, p. 47).

En fin, salta a la vista que las vinculaciones entre la educación moral democrática y la enseñanza del inglés como segunda lengua incluyen muchísimos más tópicos que los pocos considerados hasta aquí. Además de ocuparnos de los diarios de aprendizaje y de los dilemas morales, en nuestro proyecto colaborativo también le dedicamos cierto tiempo al tema de cuáles son las normas de la institución y cómo las experimentan sus estudiantes y

docentes. Esa es una dimensión extremadamente importante de la educación moral, a la que Kohlberg y sus colaboradores llamaron en un principio la “atmósfera moral”, pero que luego ha recibido distintas denominaciones, como cultura moral, cultura escolar o clima social escolar, alrededor de las cuales a veces convergen muy distintas tendencias teóricas (cf. Higgins-D’Alessandro & Sath, 1997; Mena y Valdés, 2008). Como anexo al presente artículo¹, ofrecemos un sencillo instrumento de medición destinado a evaluar, específicamente, la atmósfera moral o “clima institucional” del CVA del Centro, pero que publicamos aquí contando con que algunos de sus elementos puedan ser de utilidad en otros contextos docentes o para fines de investigación.

Otros tópicos que pudimos barajar, a veces a modo de simple *brainstorming*, incluyen el difícil reto de lograr que los estudiantes internalicen el por qué solo deberían hablar en inglés dentro de la academia, así como por qué deberían tratar de “pensar” en inglés, más que estar continuamente autotraduciéndose al español; el tesoro de significaciones morales o de descubrimientos culturales que son muchos *idioms* o frases hechas; los procedimientos de evaluación a cargo de los pares; las posibles modalidades de tutoría entre estudiantes de distintos niveles; si el aprendizaje de una segunda lengua debería incluir el aprendizaje de las groserías u obscenidades más comunes (Mercury, 1995; Oliver, 2011); los posibles puntos de contacto entre el *I have a dream* de Martin Luther King, y los *dreamers* de hoy día... Pero como se comprenderá, siendo nuestra experiencia colaborativa tan solo un primer esfuerzo, piloto o exploratorio, era de esperar que no todas las opciones cristalizaran o fuesen útiles, y que mucho quedase en el tintero, al menos por ahora.

Referencias

- Blatt, M., Colby, A. & Speicher, B. (1974). *Hypothetical Dilemmas for Use in Moral Discussions*. Cambridge: Moral Education and Research Foundation.
- Centro Virtual Cervantes (2015). *Portafolio europeo de las lenguas*. [Página en línea]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/portafolioeurlenguas.htm
- Colby, A., Beaumont, E., Ehrlich, T., & Corngold, J. (2007). *Educating for Democracy. Preparing Undergraduates for Responsible Political Engagement*. Stanford: Jossey Bass & The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Council of Europe (2011). *Website for the European Language Portfolio*. [Página en línea]. Disponible en <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>
- Duina, F. (2011). *Winning, Reflections on an American Obsession*. New Jersey: Princeton University Press.

¹ Para descargarlo, ubique y pulse, a la derecha de la pantalla, en “Herramientas del artículo”, el ícono de “Ficheros adicionales”.

- Eckensberger, L. H., (2006). Contextualizing Moral judgment: challenges of interrelating the normative (ought judgments) and the descriptive (knowledge of facts), the cognitive and the affective. In Smith, L. & Vonèche, J. *Norms in Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckensberger, L. H., Döring, T. & Breit, H. (2001). Moral dimensions in risk evaluation. *Research in Social Problems and Public Policy*, Vol. 9, pp.137-163.
- Farías, L. (2010). Justicia vs. Solidaridad: o cómo el cine mexicano se adelantó al “dilema de Heinz”. Reseña del film “La bienamada”, de Emilio “Indio” Fernández (1951). *Postconvencionales*, No. 1, pp. 133-135. Disponible en http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_post/article/view/5961/5751#.VgbnLMsipD8
- Hersh, R., Reimer, J., y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge.
- Higgins-D’Alessandro, A., & Sath, D. (1997). The dimensions and measure of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27, pp. 553-569.
- Jiménez Raya, M. (1997). The Use of Learning Autobiographies in Language Learning. *Bells: Barcelona English language and literature studies*. Vol. 8, pp. 83-101. Disponible en <http://www.raco.cat/index.php/Bells/article/view/102790>
- Jiménez Raya, M. (1998). Training language learners to learn. In Gewer, W. (Ed.), *Aspects of Modern Language Teaching in Europe* (pp. 13-29). New York: Routledge.
- Jiménez Raya, M., y Vieira, F. (2015). *Enhancing Autonomy in Language Education. A Case-Based Approach to Teacher and Learner Development*. Berlin: De Gruyter.
- Johnston, B. (2003). *Values in English Language Teaching*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Kohlberg, L. (1985). Resolving Moral Conflicts within the Just Community. In Harding, C. (Ed.), *Moral Dilemmas. Philosophical and Psychological Issues in the Development of Moral Reasoning* (pp. 71-97). Chicago: Precedent.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Les Luthiers (1999). El negro quiere bailar. *Les Luthiers unen canto con humor*.
- McGraw-Hill (2009). *Using Taking Sides in the Classroom*. Dubuque: Contemporary Learning Series, McGraw-Hill. En [http://www.mhhe.com/cls/UsingTS2 .pdf](http://www.mhhe.com/cls/UsingTS2.pdf)
- Mena, I., y Valdés, A. M. (2008). *Clima social escolar*. Documento Valoras, Universidad Católica. [Página en línea]. Disponible en http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/clima_social_escolar.pdf
- Mercury, R. E. (1995). Swearing: A “Bad” Part of Language; A Good Part of Language Learning. *TESL Canada Journal*. Vo. 13, No. 1, pp. 28-36. Disponible en <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/download/659/490>

- Oliver, F. E. (2011). *Swearing and How to Deal with it in the Classroom*. [Unpublished Theses]. School of Education - University of Iceland. Disponible en <http://skemman.is/stream/get/1946/9582/20334/1/FionaThesis2011.pdf>
- Perdomo, G., Farías, L., y Ruiz, H. (en prensa). Violencia, Estado de Derecho e infancia (LOPNNA). En Briceño-León, R. (Ed.). *Ciudades de vida y muerte. La ciudad y el pacto social para la contención de la violencia*. Caracas: Alfa.
- Prehn, K., Korczykowski, M., Rao, H., Fang, Z., Detre, J. A., & Robertson, D. C. (2015). Neural Correlates of Post-Conventional Moral Reasoning: A Voxel-Based Morphometry Study. *Plos One*, 10(6): e0122914. doi:10.1371/journal.pone.0122914 [Página en línea]. Disponible en <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0122914>
- Reuters (2015, Sept. 3). Feud Between Bush And Trump Deepens Over Language Issue. *Huffpost Entertainment*. [Página en línea]. Disponible en http://www.huffingtonpost.com/entry/jeb-bush-donald-trump-english-only_55e8ff40e4b03784e27579f5
- Ruwaida, A. R. (2014). Integrating Human Values in EFL Instruction. *International Journal of English Language Education*. Vol. 2, No. 2, pp. 62-77.
- SDP-noticias.com (2015, junio 15). Niños de segundo de primaria agreden a compañera jugando a la ‘violación’ en Tampico. [Página en línea]. Disponible en <http://www.sdpsnoticias.com/local/tamaulipas/2015/06/15/ninos-de-segundo-de-primaria-agreden-a-companera-jugando-a-la-violacion-en-tampico>
- SEPIE (s.f.). *Portafolio Europeo de las Lenguas*. Gobierno de España, Servicio Español para la Internacionalización de la Educación. [Página en línea]. Disponible en <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>
- Schwartz, T. (2012, August 1st). Our Unhealthy Obsession with Winning. *Harvard Business Review*. [Página en línea]. Disponible en <https://hbr.org/2012/08/our-unhealthy-obsession-with-winning.html>
- Shaaban, K. (2005). A Proposed Framework for Incorporating Moral Education into the ESL/EFL Classroom. *Language, Culture and Curriculum*. Vol. 18, No. 2, pp. 201-17.
- Surth, L. (2012). Inglés para la comunicación en un mundo global. Tolerancia hacia los diversos acentos. *Revista Educación en Valores*. Vol. 2, No. 18, pp. 85-97. Disponible en <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v2n18/art08.pdf>
- Univisión.com (2015, mayo 17). Cinco menores matan a un niño de seis años mientras ‘jugaban’ al secuestro. [Página en línea]. Disponible en <http://noticias.univision.com/article/2337382/2015-05-17/mexico/noticias/matan-a-un-nino-de-seis-anos-mientras-jugaban-al-secuestro>
- Williams, R. (2012, August 4). Why Do We Have an Obsession With Winning? Seeing the world as “winners and losers” is unhealthy. *Psychology Today*. [Página en línea]. Disponible en <https://www.psychologytoday.com/blog/wired-success/201208/why-do-we-have-obsession-winning>