La viabilidad del enfoque comunicativo por tareas en los actuales institutos de secundaria

Manuel José Pérez Mendoza
Universidad de Szeged, Hungría

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta comunicación es realizar una revisión crítica de los métodos con los que se ha venido enseñando idiomas en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), prestando especial atención al enfoque comunicativo por tareas.

Mi formación inicial básica como profesor de idiomas —realicé el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) allá por 2001— me proporcionó algunas nociones acerca del desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas y otros temas que podríamos englobar dentro del enfoque comunicativo nocional-funcional. Sin embargo, en aquella época «premarco» seguía muy presente la herencia conductista, lo cual, sumado al hecho de que como alumno toda mi vida había estudiado inglés bajo un enfoque estructuralista, hizo que esta breve formación tuviera poca repercusión en mi manera de entender la didáctica de lenguas. Fue realizando formaciones complementarias, financiadas con mi propio bolsillo, donde obtuve una visión metodológica más completa y actualizada. Mis más de diez años de labor docente en la Secundaria, como interino en España y lector en institutos de Francia y Hungría, me permiten afirmar que la mayoría de profesores de idiomas que están en activo contaron con experiencias formativas similares a la que acabo de exponer.

En la actualidad, en los institutos de secundaria conviven enfoques y métodos muy diferentes, que van desde el más tradicional (prácticamente método gramática-traducción) al más reciente enfoque comunicativo por tareas (especialmente en el ámbito de la enseñanza de L1). Dicho esto, tengamos presente que cuando solamente se dispone de un periodo de 45-50 minutos hábiles y en un grupo numeroso se concentran estilos de aprendizaje, actitudes y niveles de competencia curricular muy distintos entre sí, no hay nada tan socorrido como hacer una breve explicación gramatical y acto seguido poner a los alumnos a contestar preguntas de comprensión lectora o hacer ejercicios estructuralistas del tipo rellenar huecos o reformular frases. Una actitud autoritaria por parte del profesor y los mecanismos disciplinarios de que disponga el centro (visita a jefatura de estudios, aula de castigo, privación del derecho de salir al patio…) mantienen el orden y el silencio dentro del aula.

Por suerte, para combatir el aburrimiento de este tipo de práctica, siempre se puede hacer algo de comprensión auditiva, llevar a cabo breves interaccio-

nes orales profesor-alumno a base de *drills* estudiados previamente, escuchar una canción o incluso hacer algún juego (centrado normalmente en la práctica léxica). El manual seleccionado para dar clase quizá haya sido diseñado con el enfoque más actual e innovador, pero siempre se podrá usar de acuerdo a esta visión mecanicista del aprendizaje. A fin de cuentas, cuando el profesor es carismático y sabe cómo ganarse a los adolescentes (un oportuno cumplido a la líder del grupo, un alarde de erudición en materia futbolística, una recompensa en forma de excursión al parque de atracciones…) esta metodología funciona muy bien, sobre todo con aquellos alumnos que ya vienen motivados de casa y están acostumbrados a cumplir normas. El resto de ellos simplemente está en un lugar equivocado.

EL CONDUCTO–ESTRUCTURALISMO

A pesar de lo expuesto en el apartado anterior, soy consciente de los beneficios que representa un enfoque conducto-estructuralista tanto para la adquisición de una lengua como para el desarrollo de los adolescentes. Podemos mencionar los siguientes:

- Las actividades estructuralistas son necesarias en la fase de práctica léxica y gramatical.
- Con ellas los aprendientes pueden trabajar autónomamente.
- Sistematizan los procedimientos, favoreciendo los hábitos de trabajo.
- Proporcionan un avance más rápido en el temario.
- Dan lugar a una práctica más rigurosa de cara a los exámenes oficiales.
- Facilitan la coordinación entre profesores.
- Mantienen el silencio y el orden en el aula.
- Le permiten al profesor controlar todo el proceso que realizan los aprendientes.

Sin embargo, como no hay método perfecto, también debemos señalar algunos de sus inconvenientes:

- Las actividades de este enfoque son mecánicas y repetitivas y no proporcionan un aprendizaje significativo a menos que el alumno esté muy motivado. Solo garantizan el éxito de unos pocos.
- No reflejan procesos de comunicación reales, sobre todo en el plano oral.
- No abordan el error pedagógicamente.
- Descuidan las necesidades socioafectivas de los alumnos.
- Otorgan al alumno un rol pasivo.
- La lengua y la cultura se tratan como contenidos separados.

EL CONSTRUCTO–COMUNICATIVISMO

Gracias a las formaciones de postgrado a las que me referí en la introducción, las cuales desembocaron en la realización de un máster de didáctica del español como lengua extranjera, descubrí teorías sobre el aprendizaje como el constructivismo y el interaccionismo social y entré en contacto con los fundamentos del enfoque comunicativo orientado a la acción. Contagiado por el entusiasmo ideológico de mis profesores y cautivado por el indiscutible atractivo de este nuevo *savoir faire*, abracé la enseñanza por tareas con la fe del converso, creyendo que así se acabarían todos mis sinsabores profesionales. Ciertamente sigo convencido de que las tareas en secundaria conllevan innumerables ventajas respecto a métodos anteriores, entre otras:

— Nos ayudan a trabajar de forma integrada una gama más rica de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, contribuyendo más decisivamente al desarrollo de competencias básicas.
— Nos permiten hacer de la adquisición de la competencia comunicativa un objetivo interlingüe e intercultural.
— Otorgan al alumno un papel más activo, obligándole a un mayor grado de compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
— Subrayan las dimensiones social, afectiva y lúdica del aprendizaje.
— Reflejan procesos de comunicación más realistas.
— Al no venir predeterminadas por un currículo cerrado y gozar de una contextualización más sólida, dan lugar a un aprendizaje más significativo.
— Posibilitan una atención más individualizada a los aprendientes, en el sentido de que permiten distintos grados de resolución.

Ahora bien, la puesta en práctica de esta metodología, lejos de ser la panacea, genera otros problemas, que podemos resumir como sigue:

— Al privilegiar procesos inductivos, los alumnos se quejan de que el profesor no explica.
— Las tareas comunicativas evidencian que parte de los «buenos» alumnos no persiguen el objetivo de aprender, sino de aprobar.
— Otros alumnos se ponen nerviosos al verse incapaces de hablar en LE de manera creativa, sin utilizar *drills*. Son incapaces de tomar la palabra por iniciativa propia. O simplemente son muy tímidos.
— Muchos alumnos necesitan ejercitarse en acciones tan básicas como ajustar el volumen de su voz, respetar los turnos de habla o escuchar activamente.
— Algunos alumnos proceden de culturas muy alejadas de la de la escuela y la del mundo intercultural, cosmopolita. El rechazo hacia los «ejercicios aburridos» se puede trasvasar a la lengua meta.
— Otros alumnos, en plena crisis de adolescencia, están muy cerrados en sí mismos y rehúsan dar su opinión, sobre todo delante de adultos.

— No todos los estudiantes están dispuestos a trabajar cooperativamente.
— Algunos miembros de la clase se niegan a trabajar juntos, incluso a interactuar.
— Siempre hay un/a niño/a que sufre a la hora de hacer juegos, interacciones orales o trabajos en grupo porque nadie se quiere poner con él/ella.
— Es necesario hacer frente a comportamientos disruptivos o al ruido que generan ciertas tareas. Al tratarse de grupos numerosos y muy heterogéneos, el monitoreo de actividades de producción oral es complicado. Una buena parte de los alumnos deja de hablar en lengua meta si el profesor no está pendiente.
— Se avanza más lento en el temario.

UNA DIDÁCTICA DE LA LENGUA SUPEDITADA A LA PEDAGOGÍA

De todo lo expuesto hasta ahora, podemos concluir que los problemas que genera un enfoque conducto-estructuralista en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), si bien son de naturaleza distinta a los planteados por el enfoque constructo-comunicativo, comparten con este una misma causa: su inadaptabilidad al contexto. El primer enfoque está muy lejos de las necesidades y características de la mayoría de adolescentes, poco motivados de cara al estudio, aunque se amolda mejor a la cultura de la escuela tradicional, basada en el principio de autoridad del profesor y la competitividad entre el alumnado. El segundo, el comunicativo, si bien se adapta mejor a la manera de aprender de los niños y a sus necesidades tanto cognitivas como socioafectivas, choca frontalmente con las dinámicas que genera un entorno academicista de instrucción.

La difícil armonización de estas metodologías con las especificidades de la enseñanza primaria y secundaria puede tomarse como una prueba de que en este contexto las soluciones a nuestras dificultades docentes no vendrán de manos de la didáctica. Debatirnos entre estructuralismo, comunicativismo y eclecticismo metodológico de poco nos valdrá mientras sigamos mirando a los adolescentes con los mismos ojos con que miramos a los adultos. Esto es, lamentablemente, lo que han hecho muchas de las obras de didáctica de idiomas y manuales que, presuponiendo que los jóvenes de 12 a 16 años ya reúnen los requisitos necesarios (competencia lingüística en L1, conocimientos enciclopédicos, autoimagen, habilidades sociales, conciencia intercultural, motivación…) para aprender otro idioma en un entorno escolar, presentan el desarrollo de la competencia lingüística —según el estructuralismo— o de la competencia comunicativa —según el comunicativismo— como objetivo central de la asignatura de lengua extranjera.

En la ESO, el debate sobre didáctica debe supeditarse al debate pedagógico. Tomando en consideración los factores más importantes que intervienen actualmente en esta etapa educativa, a saber:

— El carácter obligatorio de la Educación Secundaria —*básica*— hasta los 16 años, lo cual nos obliga a garantizar el éxito para todos.

— La desafección juvenil hacia la escuela, lo cual se traduce en alarmantes cifras de fracaso escolar y abandono prematuro.
— El expolio de placer intelectual que sufren los jóvenes a manos de nuestra sociedad materialista, orientada a la producción y el consumo.
— La ingente heterogeneidad de las aulas.
— La creciente conflictividad que hay en los centros educativos.
— La crisis de valores imperante, agravada por el hecho de que muchas familias, instaladas en la incomunicación, han dejado de imponer disciplina y límites a sus hijos.
— La necesidad de que nuestros alumnos desarrollen competencias generales (competencia existencial, aprender a aprender), lo cual es, en parte, consecuencia del punto anterior.
— La impotencia de la escuela en dar una respuesta satisfactoria al actual contexto de crisis económica global, basta con echar un vistazo a las cifras de paro juvenil.

La aceptación en esta ponencia del enfoque comunicativo orientado a la acción como paradigma vigente[1] se explica en tanto en cuanto esta metodología nos ayuda, mejor que ninguna otra, a alcanzar un doble objetivo:

1) Nos permiten diseñar clases más edificantes, participativas y motivadoras *para todos*.
2) Hacen que nuestros alumnos se impliquen más en el proceso educativo. Un alumno que en clase espera que el profesor se lo dé todo decidido, preferirá no implicarse en el mantenimiento del orden y el buen desarrollo de la sesión.

Apostar por el modelo de las tareas en secundaria no debe interpretarse, pues, en el sentido de que con este enfoque los alumnos aprenderán más lengua o alcanzarán un mayor nivel de competencia comunicativa, sino que esta preferencia se relaciona con el hecho de que las tareas redundan más decisivamente en el desarrollo integral de la persona y nos permiten a los profesores garantizar el éxito de un mayor número de aprendientes. Desde mi punto de vista, en la clase de idiomas en la ESO, el desarrollo de la competencia comunicativa no debería ser

---

[1] En la actualidad, algunas voces abogan por una vuelta a las aulas autoritarias de antaño y a una enseñanza tradicional —más próxima a los planteamientos conducto-estructuralistas—, alegando el supuesto desplome de nivel que han sufrido los currículos con las últimas reformas educativas y la pobreza de expresión oral y escrita que demuestran los alumnos en las pruebas de diagnóstico. Lamentablemente, los partidarios de esta opinión olvidan que hace apenas treinta años solo realizaban estudios secundarios aquellos chavales a los que se les daba bien estudiar o contaban con el respaldo de su familia. En cambio hoy, el carácter obligatorio de la Secundaria, la altísima heterogeneidad de las aulas y la profesionalización de oficios que antes se aprendían de forma informal, harían esta metodología insostenible en la gran mayoría de institutos públicos.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que la autoridad y la responsabilidad son la cara y la cruz de la misma moneda. ¿Necesitamos los profesores más autoridad para responsabilizarnos de lo que las familias han dejado de enseñar a sus hijos y del expolio de placer intelectual que han sufrido nuestros jóvenes a manos de una sociedad en la que prima lo material? Yo prefiero que cada uno asuma su parte. Solo me interesa la autoridad-responsabilidad compartida.

tanto un fin en sí como un medio para alcanzar objetivos más básicos. De esto se desprende que en la educación básica, el protagonismo indiscutible de la competencia lingüística o comunicativa se puede interpretar como la prevalencia del «dominio de la materia» sobre los aspectos pedagógicos del ejercicio docente, lo cual conlleva un relegamiento injustificado de otro tipo de objetivos prioritarios como el desarrollo de la competencia existencial.

NO TODO ES BLANCO O NEGRO

Que el aprendizaje de la lengua extranjera no sea el único ni el más importante de los objetivos planteados en nuestra asignatura en la ESO no justifica en ningún caso que dejemos de hacer todo lo posible para que nuestros alumnos alcancen el más alto nivel de competencia comunicativa, entre otras razones porque es bastante difícil delimitar la frontera entre esta y la competencia existencial. La lengua es el vehículo de la cultura y de los valores, sin perjuicio del sabio proverbio «obras son amores y no buenas razones».

El debate didáctico, aún secundario en secundaria, es por tanto útil y necesario. Y debemos reconocer un hecho. Si bien durante los últimos años la didáctica ha desplazado injustamente a la pedagogía en el campo de la formación de profesores de idiomas para adolescentes, la proliferación de programas de posgrado y máster sobre didáctica de ELE, EFL, FLE, etc., nos ha situado entre los profesionales más punteros, innovadores y preocupados por la labor docente que se pueden encontrar en los institutos. En cualquier centro educativo, los proyectos y actividades organizados por los profesores de idiomas destacan por su variedad y dinamismo.

Y todavía hay otra razón por la que debemos mantener vivo el debate didáctico una vez que lo hayamos enmarcado en el lugar que le corresponde. Para hablar legítimamente de eclecticismo metodológico, los profesores necesitamos conocer en detalle cuáles son las herramientas a nuestra disposición. De esta manera las podremos utilizar con mayor precisión, modificándolas, enriqueciéndolas y recreándolas en función de las necesidades de nuestros alumnos, de nuestro lugar de trabajo y de nuestras habilidades y personalidad. El eclecticismo metodológico requiere, por un lado, que los profesores conozcan en profundidad los métodos y los enfoques para poder desarrollar una postura crítica constructiva ante ellos, y por otro lado, que los profesores hagan sus elecciones metodológicas desde lo que es mejor en términos pedagógicos y didácticos, no desde las limitaciones que impone el contexto donde trabajan.

Esta última premisa me lleva a la siguiente reflexión: en la práctica, el verdadero eclecticismo metodológico, es decir, la libre elección del método que más conviene a cada situación (ante la proximidad de un examen oficial, más estructuralismo; cuando necesitamos «hacer grupo», tareas cooperativas; si es viernes a última hora, más juegos comunicativos, etc.) solo es posible en escuelas donde una mayoría de alumnos se comporta adecuadamente y tiene motivación interna. Por el contrario, en otros centros donde la convivencia es mala, lo de esperar es

que el profesor intente mantener el control del aula dando a sus alumnos fichas con ejercicios muy dirigidos para que estén callados.

El conformismo frente a esta situación lo único que hace es perpetuar la desigualdad de oportunidades y la injusticia social, algo que choca frontalmente con el espíritu de la escuela inclusiva y de nuestra sociedad democrática del bienestar. Además, si las tareas contribuyen al desarrollo íntegro del aprendiente más decisivamente que ninguna otra metodología, al tiempo que nos ayudan a crear una mejor relación de trabajo con ellos, son las tareas las que deberíamos usar aún con más motivo en los centros donde la convivencia es difícil y cuyos alumnos tienen una autoimagen más negativa.

Por tanto, las preguntas que nos planteamos son: ¿qué podemos hacer a fin de facilitar el encaje del enfoque comunicativo por tareas (y por ende, del eclecticismo metodológico) en institutos públicos de secundaria cuyo alumnado se muestra, a priori, poco colaborador? ¿Cómo encontrar el equilibrio entre la disciplina que se requiere en un ámbito escolar (conductismo) y la pedagogía de la negociación (constructivismo social)? Esta última es una cuestión clave de la que la didáctica no se ha ocupado, aunque la viabilidad de la diversidad de propuestas metodológicas depende de ella. Para mí, el equilibrio pasa por admitir que lo que ocurre en un aula no solo es responsabilidad del profesor, sino de toda la comunidad educativa: el profesor, la dirección del centro, las familias y los aprendientes.

UN ENFOQUE GLOBALIZADOR DE BASE HUMANÍSTICA PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN SECUNDARIA

El comunicativismo es una cultura que debe impregnar todo el centro educativo, sustituyendo la cultura autoritaria y competitiva que todavía persiste. La disciplina y los límites son positivos y necesarios, pues favorecen el desarrollo de los más jóvenes. Pero si la disciplina es cosa del profesor castigador, los jóvenes seguirán desentendiéndose por completo de los conflictos que ocurren en su lugar de estudios. En un entorno conflictivo —¿cuál no lo es?—, el orden y la disciplina deben ser una preocupación de todos, y todos deben participar en su mantenimiento en la medida de sus posibilidades.

El comunicativismo no empieza y acaba en el aula de español lengua extranjera, ni empieza y acaba con la «actividad 5 de interacción oral». El comunicativismo es una actitud personal y profesional ante la vida y el trabajo. Es compartir.

El comunicativismo es humanista, pues la comunicación es lo que nos hace más humanos.

Del mismo modo que el debate metodológico en la secundaria debe partir de la psicopedagogía, no de la didáctica, en la escuela secundaria pública, el enfoque comunicativo orientado a la acción debe enmarcase en un enfoque más amplio, de base pedagógica, o como prefiero decir yo, humanística. Para los pro-

fesores de idiomas de la ESO la verdadera revolución metodológica no vino ni vendrá de la mano del *Marco* ni del *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, sino de la conjunción entre psicopedagogía y didáctica de idiomas.

Muchas de las incompatibilidades observadas entre el enfoque comunicativo y algunas características del alumnado, del profesorado y la etapa de la ESO pueden solucionarse, o al menos mitigarse, gracias a un buen plan de mejora de la convivencia, complemento indispensable de las acciones que lleve a cabo el profesor dentro del aula. De este modo, estaremos sacando el comunicativismo fuera del aula para erigirlo en cultura institucional. Es importante insistir en la absoluta necesidad de un cambio de cultura institucional, ya que un profesor de lengua solo podrá mantenerse fiel a las recomendaciones del *MCER* en la medida que cuente con el respaldo de sus compañeros de departamento y del equipo directivo del centro al que haya sido destinado por la Administración. Si no se encuentra respaldado, le tocará remar a contracorriente de la tradición educativa, pudiendo incluso llegar a ser cuestionado profesionalmente.

El enfoque globalizador que propongo toma elementos de las distintas corrientes educativas humanísticas y del interaccionismo social, y encuentra inspiración en la pequeña revolución que supusieron los métodos humanísticos para el aprendizaje de idiomas surgidos en los años 70 del pasado siglo en Estados Unidos (respuesta física total, sugestopedia, aprendizaje comunitario de la lengua, enfoque natural…), los cuales poseen una base más sólida en la psicología que en la lingüística y consideran altamente importantes los aspectos socioafectivos del aprendizaje y del lenguaje.

Un enfoque globalizador de base humanística para la clase de idiomas en secundaria debe desarrollarse paralelamente en dos dimensiones. A nivel micro[2], el profesor debe implementar en su aula una serie de técnicas y actividades didácticas de corte humanístico. A nivel macro[3], la cultura que genera la institución educativa debe ser pacífica, democrática y cooperativa, algo que se consigue mediante la puesta en marcha de una serie de programas para la mejora de la convivencia.

El enfoque propuesto se fija como objetivos los siguientes:

— Generar un cambio en la cultura institucional de la escuela, a fin de adaptarla al contexto socioeconómico actual.

---

2 Para más información sobre técnicas y actividades humanísticas, consultar Pérez Mendoza, M. J. (2013): *Un enfoque globalizador de base humanística para la enseñanza de idiomas en Secundaria*, memoria de máster, redELE, págs. 62-74, disponible en:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv14/2013_BV_14_23MPerez.pdf?documentId=0901e72b8163ae01

3 Para más información sobre los programas de mejora de la convivencia, consultar Pérez Mendoza, M. J. (2013): «Influencia de los programas para la mejora de la convivencia en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos de secundaria» en la sección dedicada a talleres en estas mismas actas.

— Posibilitar la aplicación del enfoque constructo-comunicativo (eclecticismo auténtico).
— Convertir la escuela en un verdadero espacio social, donde las personas se conocen, se relacionan armónicamente, se ayudan.
— Hacer a los alumnos más responsables y autónomos, capaces de tomar sus propias decisiones y valorar la aventura de aprender.
— Tomar en consideración la importancia de los aspectos afectivos en el aprendizaje, con tal de dotarlo de significado personal para el alumno.
— Proporcionar a los jóvenes vías de expresión, escenarios donde poner en práctica sus habilidades y ejercitar su competencia comunicativa.
— Prevenir comportamientos disruptivos o inadecuados de los alumnos, y en caso de que estos se produzcan o surja un conflicto, ir a sus causas para que sean tratados de manera pedagógica.
— Acercar a la cultura de la escuela a los que vivan más lejos de ella para garantizar el éxito de todos y todas.
— Llevar oportunidades de aprendizaje fuera del aula (patio, excursiones, actividades extraescolares, clubes de tiempo libre, deportes…) e implicar a todos los miembros de la comunidad educativa (familias, activistas sociales, profesores jubilados, etc.).

CONCLUSIONES

1) La situación actual que atraviesan los institutos públicos de secundaria nos está reclamando a gritos una mayor atención a las necesidades socioafectivas de los estudiantes. Es necesario poner los medios para que nuestros alumnos sean más responsables y conecten con el placer intelectual. Para alcanzar estos objetivos, debemos promover una cultura del comunicativismo frente a una cultura basada exclusivamente en la autoridad-responsabilidad del profesor. El desarrollo de la competencia comunicativa es un fin en sí y al mismo tiempo un medio para conseguir otros objetivos más básicos, como mantener una buena relación con los demás y consigo mismo, el desarrollo, en definitiva, de valores humanos.
2) Si los centros educativos públicos no pueden decidir el perfil de su profesorado, la única baza que nos queda para lograr un cambio de cultura institucional es la formación inicial básica. Es, pues, exigible que en carreras como filología y en los másteres para profesores de idiomas haya más asignaturas destinadas a la formación de futuros docentes de secundaria. Otra opción es crear un grado universitario para aquellos que quieren enseñar en institutos, al igual que hay otro para maestros de primaria. Hungría ya ha dado este paso.

   Por otro lado, se necesita más apoyo financiero y reconocimiento por parte de la Administración para los programas de mejora de la convivencia y para los profesores que voluntaria y altruistamente participan en ellos. Los recortes presupuestarios en materia educativa están poniendo

en peligro de extinción esta iniciativa. Asimismo, es necesaria la contribución de las editoriales y de las familias con esta causa.

3) Los profesores de idiomas estamos mejor formados y seremos los primeros en beneficiarnos de este cambio de cultura institucional, pues el currículum de las asignaturas lingüísticas encierra, en mayor proporción que el de cualquier otra materia, un contenido fundamental: la esencia humana. Hablar y escribir son actividades muy visibles socialmente porque son esenciales en el establecimiento y en el mantenimiento de los vínculos que cohesionan las comunidades. Los profesores de secundaria debemos hacernos oír más en los foros de debate sobre educación y llevar a cabo una mayor labor investigadora y divulgadora.

BIBLIOGRAFÍA

Pérez Mendoza, M. J. (2013). *Un enfoque globalizador de base humanística para la enseñanza de idiomas en Secundaria*, memoria de máster, redELE. Disponible en web: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv14/2013_BV_14_23MPerez.pdf?documentId=0901e72b8163ae01