

Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá

Angel Mei Yi Lin*

Traducido por: José Manuel Ocampo**



Resumen

**Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera:
el cambio crítico y más allá**
**A Paradigm Shift in English Teaching as a Foreign Language:
The Critical Change and Beyond**

Este artículo se enfoca en asuntos relacionados con el currículo en la enseñanza de inglés como lengua extranjera e incluye una reflexión sobre temas como la posición y el estatus de la lengua extranjera en relación con otras lenguas en la comunidad y la sociedad, las consecuencias sociales de la inmersión como una forma ambiciosa de enseñanza de lenguas extranjeras y la tensión entre el enfoque de la enseñanza comunicativa de lenguas (ECL) y los enfoques tradicionales de pedagogía de lenguas extranjeras.

Abstract

This paper focuses on issues related to the curriculum in teaching English as a foreign language. That includes a reflection on topics such as foreign language position and status in relation to other languages within the community and the society, social consequences of immersion as an ambitious way to teach foreign languages, and the existing strain between the Communicative Language Teaching (CLT) approach and traditional approaches on foreign language instruction.

Résumé

Cet article est centré sur des sujets en rapport avec le programme scolaire de l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère, en incluant une réflexion sur des sujets comme la place et le statut de la langue étrangère par rapport à d'autres langues dans la communauté et la société, les conséquences sociales de l'immersion comme une forme ambitieuse d'apprendre des langues étrangères et la tension entre l'approche de l'enseignement communicative de langues (ECL) et les approches traditionnelles de pédagogie des langues étrangères

Palabras clave

*Inglés como lengua extranjera, enseñanza de inglés, aprendizaje de lenguas extranjeras, Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL)
English as a foreign language (EFL), English teaching, foreign language learning, Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL)*

* Departamento de Inglés y Comunicación, City University of Hong Kong. Doctora del Ontario Institute for Studies in Education, Universidad de Toronto, Canadá.
Email: enangel@cityu.edu.hk

** Docente-asesor, Corporación Colombiana del Lenguaje Integral, Medellín.
Email: joey_ocampo@yahoo.com

Este artículo presenta una visión general de varios temas relacionados con el currículo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y en particular, se centra en el del inglés como lengua extranjera (ILE).

El aprendizaje de una lengua extranjera es considerado como el conocimiento de una lengua diferente a la lengua materna de un estudiante (L1), y ella generalmente no es usada en la vida diaria del aprendiz. Así, los contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras son muy diferentes a los de una segunda lengua, porque en estos últimos la lengua que se está aprendiendo es usada a menudo por el estudiante en su contexto social más amplio (aunque no sea siempre empleada en el hogar o la comunidad del estudiante). Esta distinción no debe considerarse categórica, ya que algunos contextos están en medio de aquellos que son prototípicos del aprendizaje de una lengua extranjera y los de una segunda lengua. Sin embargo, como se discute en este artículo, sólo hasta hace poco se ha empezado a abordar, en la literatura, la importancia de entender la situación sociocultural, sociopolítica y socioeconómica del aprendizaje de una segunda lengua y de una lengua extranjera en diversos contextos del mundo.

La producción y la circulación del conocimiento recibido sobre currículos de lenguas extranjeras

En el mundo del inglés, los sitios clave de producción de conocimiento sobre la educación en lenguas extranjeras se hallan en los países de habla inglesa (Estados Unidos, Inglaterra, por ejemplo) y Europa, donde muchos lingüistas aplicados y educadores angloparlantes trabajan en el desarrollo de currículos de lengua extranjera (inglés como lengua extranjera), en programas de formación de maestros, y publican sus hallazgos y sus puntos de vista en el mundo académico de lengua inglesa. Sus publicaciones han constituido la literatura clásica

sobre el currículo de lenguas extranjeras (p. ej. Wilkins, 1976).

En el campo de la educación en inglés como lengua extranjera (ILE) en particular, hay una gran expansión del conocimiento sobre la educación en inglés como segunda lengua (ISL), conocimiento que proviene de la investigación en este mismo campo, en contextos de habla inglesa que son tomados generalmente como bastante pertinentes para ILE en diversos ámbitos del mundo. Los cambios de paradigma en el conocimiento educativo de lenguas extranjeras (e ILE) reflejan, por ende, los cambios de paradigma en el conocimiento educativo de segunda lengua (e ISL). Estos cambios serán abordados en la siguiente sección.

Cambios de paradigma en la educación en segunda lengua y lengua extranjera

Las principales disciplinas que sirven de referente para la educación en segunda lengua y lengua extranjera han sido, tradicionalmente, teorías lingüísticas y psicológicas sobre la adquisición de lenguas. Por consiguiente, los cambios de paradigma en el conocimiento de estas disciplinas también llevan a cambios en el conocimiento y las perspectivas sobre pedagogía y currículos de segunda lengua y lengua extranjera. En el diseño de cualquier plan de estudios de lenguas (o plan de estudios en general), surgen naturalmente dos preguntas centrales: ¿qué debería ser incluido en el plan de estudios y cómo debería ser enseñado este contenido (por ejemplo, en qué secuencia y con qué métodos de enseñanza)?

La lingüística estructural ha sido, por mucho tiempo, el marco general subyacente al desarrollo de currículos de lenguas. Richards (2001) estudió los antecedentes históricos de la graduación y la selección del vocabulario y la gramática en el desarrollo de los currículos de lenguas desde la década del veinte hasta la del setenta del siglo xx. Las suposiciones subyacentes a los primeros enfoques estructuralistas

para el diseño de programas de lenguas se pueden resumir así:

- Las unidades básicas de un currículo de lenguas son el vocabulario y la gramática.
- Los estudiantes tienen las mismas necesidades en todas partes.
- Las necesidades de los estudiantes son identificadas exclusivamente en términos de necesidades lingüísticas.
- El proceso de aprendizaje de una lengua es principalmente determinado por el libro de texto.
- El salón de clase y el libro de texto proveen el insumo esencial para el proceso de aprendizaje de lenguas.
- El objetivo del diseñador del programa de estudios es simplificar y racionalizar estos insumos mediante la selección y la graduación (adaptado de Richards, 2001: 15-16).

Podría decirse que las asunciones básicas de la lingüística estructural permean los primeros enfoques del diseño de programas de estudio de lenguas. Dominar la comunicación lingüística humana es considerado como el equivalente a dominar las unidades estructurales del sistema lingüístico. La descripción sistemática y lógica, la secuenciación y la presentación de las unidades estructurales lingüísticas se convierten en las tareas centrales para los diseñadores de programas de estudio de lenguas. Estas asunciones habían influenciado el diseño de programas de lenguas y la pedagogía hasta la década del setenta, cuando la lingüística funcional se convirtió en el rival más fuerte de la lingüística estructural tradicional.

De los programas de estudio estructurales y gramaticales a los programas nocionales y funcionales

Sin embargo, con el surgimiento de la lingüística funcional en las décadas del setenta y

ochenta, ha habido un movimiento hacia los programas de estudio nocionales, semánticos y funcionales (Wilkins, 1976; Johnson, 1982). En vez de tratar los elementos lingüísticos estructurales como las unidades, éstas ahora son funciones y nociones. Los temas, los escenarios, las funciones y las nociones se convierten en las unidades a ser racionalmente secuenciadas y organizadas en un programa de estudios de lenguas.

Así, mientras el programa de estudios tradicional y estructural es básicamente un inventario de elementos lingüísticos, graduados y secuenciados en términos de su complejidad estructural, el nuevo programa de estudios consiste en un inventario de funciones comunicativas (p. ej. pedir servicios, buscar información, cambiar de tema, expresar desacuerdo), nociones (p. ej. conceptos como *distancia, duración, cantidad, calidad, lugar, tamaño*), organizadas alrededor de diferentes escenarios y situaciones o temas.

Sin embargo, a diferencia de la tarea del diseñador de programas de estudio estructurales, el diseñador de programas de estudio funcionales y nocionales tiene una tarea mucho más difícil. Mientras la lingüística tradicional estructural da un enfoque directo a describir, graduar, secuenciar y organizar los diferentes elementos lingüísticos de acuerdo con su complejidad estructural (p. ej. de estructuras simples a complejas), las funciones son mucho más diversas y desordenadas para organizarlas en un inventario finito. De esta manera, se propuso el análisis de necesidades como el principal procedimiento para moldear el diseño de programas de estudio funcionales y nocionales para un grupo de aprendices específico, dirigido a sus necesidades comunicativas (p. ej. estudiantes universitarios con inglés como segunda lengua, estudiando inglés para aprender asignaturas específicas). El análisis de necesidades fue entonces introducido en la enseñanza de lenguas principalmente a través del movimiento de Inglés para Propósitos Específicos (IPE). Se recurrió a la lingüística

funcional, en especial al análisis de registro, para identificar las características lingüísticas de disciplinas como la medicina, la ingeniería o la ciencia.

Se puede observar cómo el movimiento IPE y el movimiento de programas de estudio funcionales y nocionales se han desarrollado juntos y que la audiencia estudiantil está comprendida generalmente por aprendices adultos de una segunda lengua o lengua extranjera, que a menudo tienen propósitos inmediatos, identificables y específicos. El procedimiento de análisis de necesidades, sin embargo, no podría ser aplicable con facilidad a contextos generales de aprendizaje de lengua extranjera a nivel escolar, donde tampoco podrían ser fácilmente identificables las necesidades inmediatas de aprendizaje de una lengua extranjera.

Desde los enfoques tradicionales hasta la enseñanza comunicativa de lenguas

Mientras que la pregunta sobre el qué (p. ej. qué incluir en un currículo de lenguas) ha sido respondida por los diseñadores de programas de estudio nocionales y funcionales con los procedimientos de análisis de necesidades y análisis de registro, la pregunta sobre el cómo (p. ej. cómo enseñar los contenidos del plan de estudios) es respondida por los eruditos que trabajan en el desarrollo del enfoque de enseñanza comunicativa de lenguas (ECL).

Richards (2001) resumió así los diversos métodos de enseñanza que caracterizaron diferentes períodos en el último siglo:

- El método de traducción gramatical (1800-1900).
- El método directo (1890-1930).
- El método estructural (1930-1960).
- El método de la lectura (1920-1950).
- El método *audio-lingüe* (1950-1970).

- El método situacional (1950-1970).
- El enfoque comunicativo (1970-presente) (Richards, 2001: 3).

Los enfoques de antes de la década del setenta se basan, en gran medida, en estructuras y ejercicios de repetición. Las teorías conductistas de aprendizaje de lenguas han hecho hincapié en la formación de una conducta lingüística correcta mediante la formación de hábitos basados en repetición de estructuras. La aparición del modelo de Krashen —adquisición de segunda lengua (ASL) (1981)— y los modelos interaccionistas que conducen a estudios de información de adquisición de lenguas, han llevado al principio pedagógico de ofrecer, a los estudiantes, información comprensible en el salón de clase para que desarrollen su propia inter-lengua en L2. Con ello se fomenta, en los estudiantes, la negociación activa de significado, se disminuye su ansiedad, al motivarlos a hablar sin miedo y a tomar riesgos, y se desarrolla su habilidad de auto-monitorearse para autocorregirse.

Estas teorías de adquisición de lenguas han convergido con la aparición de la lingüística funcional, para centrarse en el uso de la lengua extranjera por parte del aprendiz, con el fin de lograr una interacción auténtica y significativa y para la autoexpresión. Los educadores de enseñanza comunicativa de idiomas han desarrollado, desde entonces, repertorios de técnicas para promover el uso comunicativo de la lengua destino en el salón de clase, por ejemplo, actividades de completación de información para promover el intercambio auténtico de significado. Igualmente se han propuesto enfoques de aprendizaje de lenguas basados en actividades y proyectos (Nunan, 1989), con el principio de promover, en los estudiantes, el uso auténtico de la lengua extranjera para una comunicación significativa; todo esto representa un corte con los enfoques pasados, basados en ejercicios y repetición.

Sin embargo, algunos educadores de enseñanza comunicativa de lenguas también recono-

cieron la importancia de las actividades de precomunicación o una fase de preproducción, donde se usan métodos de práctica y repetición para ayudar al estudiante a adquirir las estructuras lingüísticas necesarias que más tarde serán usadas en la fase de producción comunicativa de la clase de lenguas.

Tensión entre los enfoques locales y la ECL en diferentes contextos del mundo

A finales de la década del ochenta, la enseñanza comunicativa de lenguas era ampliamente aceptada como la metodología de enseñanza más reciente e innovadora en la literatura de educación de segunda lengua y lengua extranjera en el mundo de habla inglesa, aunque había aún algunas preguntas sin resolver, como las resumidas por Richards y Rodgers en su estudio de la ECL:

1. ¿Puede ser aplicada la ECL en todos los niveles de un programa de lenguas?
2. ¿Es igualmente conveniente para situaciones de ISL e ILE?
3. ¿Es necesario abandonar los planes de estudio existentes basados en gramática, o sólo deben ser revisados?
4. ¿Cómo podría ser adoptada en situaciones en las cuales los estudiantes tienen que seguir tomando exámenes basados en gramática? (1986: 83).

La ECL ha sido implementada desde entonces y recibida con repuestas diversas por profesores y estudiantes en diferentes contextos del aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente en contextos donde el inglés es enseñado como lengua extranjera. Esto ha llevado a que algunos educadores reflexionen sobre la importancia de considerar el contexto social al determinar cuál es la metodología apropiada (p. ej. la necesidad de valorar el conocimiento, perspectivas y pedagogías locales).

A principios del siglo XXI surgió un nuevo grupo de literatura de investigación, escrita principalmente por académicos del campo de la educación en lenguas que investigaban sobre la incompatibilidad sociocultural y sociopolítica entre los enfoques locales y la ECL en diversos contextos socio-culturales y socio-políticos del mundo (p. ej. India, China, Corea del Sur). Estas nuevas voces académicas (p. ej. Ramanathan, Ouyang, Shin) muestran la ineficiencia de la literatura clásica sobre la educación en segundas lenguas y lenguas extranjeras, en especial esos cánones establecidos en el mundo académico angloparlante. Más adelante, resumo las principales contribuciones de estos nuevos académicos, al señalar la necesidad de prestar atención a la situación socio-cultural, socio-económica y socio-política de los currículos de aprendizaje de lenguas (Ouyang, 2000), y la necesidad de perspectivas indígenas no universalistas (Ramanathan, 2006; Shin, 2006) respecto a cómo desarrollar planes de estudio y pedagogía en diversos contextos del mundo.

Varios académicos han resumido los aspectos más problemáticos de la Asociación de profesores de inglés a hablantes de otras lenguas (TESOL —Teachers of English to Speakers of Other Languages—), la ECL y la enseñanza de inglés (EI) en general, alrededor de varios puntos recurrentes (Ouyang, 2000; Ramanathan, 2006; Shin, 2006):

1. Las metodologías de enseñanza del inglés y enseñanza comunicativa de lenguas han sido tratadas como una disciplina o tecnología neutral y objetiva que puede ser exportada de un país a otro. Sin embargo, esta implementación de una metodología occidental ha ignorado muchas restricciones locales, necesidades comunales y valores (Shin, 2006; Ramanathan, 2006; Ouyang, 2000).
2. En la enseñanza comunicativa de lenguas, el rol del profesor es construido principalmente para facilitar la adquisición de competencias para desempeñar funciones comunicativas en la lengua destino. Sin

embargo, en muchas culturas y sociedades, también se espera que el profesor cumpla otras funciones importantes, por ejemplo, como ser un líder autoritario y moral para los estudiantes (Ouyang, 2000).

3. La enseñanza comunicativa de lenguas ha sido construida, en la literatura occidental, principalmente como una tecnología libre de valores para enseñar, de forma efectiva, una segunda lengua o una lengua extranjera. Sin embargo, este tipo de enseñanza realmente lleva implícitos valores e ideologías, como el utilitarismo, el igualitarismo y el individualismo. Los tipos de relaciones que se promueven en clase podrían no ser vistos como aceptables en ciertas sociedades tradicionales y en ciertos medios culturales (Ouyang, 2000).
4. Ciertas prácticas pedagógicas locales desfavorecidas por la enseñanza comunicativa de lenguas podrían tener su propia racionalidad y utilidad en los contextos locales de los estudiantes (p. ej. el uso de la lengua materna, el uso de respuestas en coro y técnicas de traducción, recurrir a las experiencias cotidianas de la lengua materna de los estudiantes para estimular su interés y respuesta, la transmisión autoritaria y sistemática del conocimiento gramatical, etc.) (Ramanathan, 2006; Ouyang, 2000).
5. La enseñanza comunicativa de lenguas y la TESOL occidental asumen, de forma implícita, que el profesor de lenguas y el aprendiz quieren naturalmente llegar a ser como el hablante nativo. Sin embargo, éste podría no ser el caso; p. ej. muchos profesores y estudiantes de inglés coreanos podrían querer mantener su "coreanidad" mientras están enseñando, aprendiendo y hablando inglés. Los profesores podrían querer mantener sus identidades locales de profesores coreanos, o de profesores chinos, aun cuando estén enseñando inglés y no quieran adoptar los estilos de enseñanza de

profesores extranjeros (Shin, 2006; Ouyang, 2000).

A la lista anterior se le suma la opinión de Ramanathan (2006) sobre la necesidad de prestar atención a la integración socio-económica y socio-política de la enseñanza de inglés en una sociedad, especialmente la posición del inglés frente a otros idiomas en la sociedad, y cómo el acceso diferencial al inglés y a las pedagogías del inglés contribuyen a la estratificación social y a las inequidades (véase también Lin, 1999). Es en consideración de este punto que pasaremos a la siguiente sección.

Cruce entre los deseos estatistas y capitalistas en la enseñanza de inglés

La lista de críticas a la enseñanza comunicativa de lenguas y a la TESOL occidental en la sección anterior se resume en la observación clave de que existe un problema fundamental con la misión y la asunción esenciales de la literatura tradicional. Dichas misión y asunción esenciales pueden ser sintetizadas de la siguiente manera: la tarea del investigador del currículo de lenguas es, principalmente, la búsqueda de un currículo y una pedagogía de lenguas más efectivos, que actúen como tecnologías y procedimientos neutrales que sean aplicables y efectivos de manera universal, sin la debida atención al entramado socio-cultural, socio-político y socio-económico del aprendizaje y la enseñanza de lenguas en diferentes sociedades.

Muchas de las críticas a la enseñanza comunicativa de lenguas y a las teorías y pedagogías de los currículos de la TESOL occidental pueden ser entonces entendidas al situar la instauración de la enseñanza de lenguas (inglés como lengua extranjera) en su contexto socio-político y global capitalista más general; y al entender la naturaleza oculta, pero inherente, de la enseñanza (de lenguas) y la educación

como procesos socio-políticos y socio-culturales de (re)producción de subjetividades e identidades.

Con el rápido crecimiento de los procesos de globalización y capitalismo global a comienzos del siglo XXI, no puede ser evadido el asunto de la hegemonía global del inglés, y se debe examinar su impacto en las políticas y las prácticas de la educación en lenguas en diversos contextos del mundo. Varias fuentes importantes de tensión y dilemas han surgido a medida que los académicos han estudiado las experiencias de profesores, estudiantes, padres, planeadores de currículos de lenguas y quienes diseñan las políticas en diversos contextos del mundo.

Conflictos y división social

Bajo las fuerzas de la globalización, muchos Estados asiáticos han empezado a adoptar fuertes políticas de enseñanza de inglés en su currículo escolar, con el objetivo de producir fuerza laboral capacitada en inglés para satisfacer el deseo del capitalismo global de contar con recurso humano versado en esta lengua. Shin (2006), considerando el desequilibrado énfasis del gobierno surcoreano en promover el estatus del inglés en las escuelas y el fuerte deseo de los padres por el inglés, los describe en relación con el rol neocolonial de Estados Unidos en la historia coreana y no sólo con el estatus del inglés como lengua global. Además, el "buen inglés" es a menudo definido como la variedad de inglés hablado por los angloparlantes de países occidentales, mientras los profesores coreanos son denigrados por su acento (Shin, 2006).

En Irán, los padres de clase media, que pueden pagar, están enviando a sus hijos a institutos de inglés privados, para que aprendan a ser comunicativos en dicha lengua, en reacción a los currículos basados en repetición y estructuras de las escuelas públicas (Riazi, 2005).

En China, una profesora formada en enseñanza comunicativa de lenguas se cambió a un instituto privado para enseñar inglés y ganar más dinero, después de ser frustrada por la cultura del currículo tradicional y las prácticas de su antigua escuela, la cual se resistía a sus esfuerzos orientados hacia la enseñanza comunicativa para reformar el currículo y la pedagogía. Sin embargo, el gobierno chino ha pasado la última década reformando su formato nacional de evaluación en inglés, para hacerlo más comunicativo y producir una fuerza laboral más receptiva a las exigencias de inglés de la nueva economía del mercado (Ouyang, 2000).

En India, Ramanathan (2006) escribió sobre la división social creada por dos grupos de objetivos y prácticas curriculares institucionales para los ricos y los pobres en la economía del inglés.

En Hong Kong, la iniciativa gubernamental de convertir el examen público Nivel-O de inglés oral en una prueba escolar de producción oral, con el objetivo de introducir formatos de evaluación más comunicativos y formativos e inducir pedagogías progresistas en el currículo de inglés, ha creado más carga laboral para los maestros de escuela y preocupaciones sobre cómo asegurar equidad en un examen público tan importante.

Los anteriores ejemplos de tensión y conflictos que giran alrededor del inglés son ilustraciones de lo que está pasando en muchos contextos diversos del mundo. Las fuentes de conflicto y división social se pueden resumir así:

1. Por el deseo capitalista global de tener fuerza laboral versada en inglés, los Estados modernos, a menudo bajo la presión interna del sector comercial y el deseo del mismo Estado por globalizar, han comenzado, en el siglo XXI, a hacer reformas en su currículo tradicional de inglés basado en estructuras, hacia un currículo más comunicativo.

2. Sin embargo, surgen conflictos debido a otras exigencias institucionales y sociales; p. ej., el énfasis tradicional, social y cultural en pruebas estandarizadas nacionales con propósitos de selección y acreditación en muchos Estados asiáticos (p. ej. las funciones comunicativas son difíciles de evaluar en un examen nacional estandarizado); el medio cultural tradicional de igualitarismo desenfatizante y autoexpresividad individualista en las interacciones de clase y en las relaciones profesor-estudiante, que han cumplido bien las labores de control, al mantener el orden social de muchas sociedades tradicionales.
3. El deseo de hacer del inglés un producto global, la comercialización de las lenguas (Block y Cameron, 2002) y la expansión de la industria de la enseñanza de inglés y de la TESOL, combinadas, en algunos contextos, con el legado del colonialismo político de países occidentales (Shin, 2006), han elevado el estatus del "experto extranjero" (Ouyang, 2000); en otras palabras, el profesor de inglés que es hablante nativo está muy por encima de los profesores de inglés locales, cuya contribución al desarrollo de un currículo local, culturalmente compatible (Lin, 1999), es a menudo subvalorada o no reconocida en la literatura sobre currículo desde la perspectiva occidental de enseñanza comunicativa de lenguas.
4. Las pedagogías progresistas como el currículo y la metodología en enseñanza comunicativa de lenguas generalmente requieren, para funcionar, amplio capital lingüístico y cultural en las escuelas (Lin, 1999). Las reformas al currículo de enseñanza comunicativa de inglés a menudo han creado dificultades para los sectores más pobres de las comunidades escolares; por ejemplo: grupos grandes (de cuarenta estudiantes); muchas horas de enseñanza para los profesores; estudiantes con poca suficiencia en inglés y poco apoyo familiar y comunitario para aprenderlo; profesores sin la capaci-

tación para enseñar y evaluar funciones comunicativas, etc.

De esta forma, el desarrollo del currículo de enseñanza de inglés no puede ser asumido como una tecnología neutral, sino que está integrada en, y es componente de, fuentes de división social, estratificación e inequidades. Quienes enseñan inglés necesitan ser conscientes de cómo su profesión encaja en las líneas de estratificación social, y explorar qué pueden hacer como profesores para evadir estas políticas tanto dentro como fuera del aula de clase.

La literatura tradicional sobre investigación y currículo en enseñanza de inglés está, entonces, en extrema necesidad de un giro, después de su cambio de paradigma funcional y comunicativo en las décadas del setenta y del ochenta, dando como resultado el currículo de enseñanza comunicativa de lenguas. En la formación de maestros de lenguas extranjeras, especialmente en la preparación de profesores de inglés como lengua extranjera, un curso estándar sobre currículo en enseñanza comunicativa de lenguas podría, con frecuencia, dejar mal preparados a estos profesores para enfrentar la resistencia estudiantil y las realidades del aula de clase, debido a la falta de atención a los deseos e identidades de los estudiantes.

¿El deseo de quién cuenta? La resistencia de los estudiantes en el aula de clase de ILE

A diferencia de los currículos de inglés para propósitos específicos hechos a la medida de aprendices adultos que tienen necesidades específicas inmediatas de aprender inglés, el plan general de estudios de inglés en las escuelas, especialmente en contextos de inglés como lengua extranjera donde la lengua no es usada por los estudiantes en su vida cotidiana, es a menudo diseñado a partir del deseo del Estado y de los empleadores, por producir

fuerza laboral capacitada en inglés en el futuro. Los estudiantes, por sí mismos, con frecuencia no tienen necesidades comunicativas inmediatas para aprender inglés, excepto la necesidad externa de pasar los exámenes de inglés.

En años recientes, sin embargo, muchos Estados poscoloniales (p. ej. Malasia) han reinstalado la lengua de sus antiguos colonizadores (usualmente inglés) como el medio de instrucción en colegios y universidades, bajo el deseo de producir fuerza laboral capacitada en inglés para participar en la economía global.

El uso de la inmersión como una forma ambiciosa de formación en lenguas extranjeras tiene sus orígenes en los a menudo denominados *programas de inmersión franceses*, iniciados en Canadá en las décadas del sesenta y del setenta. Ésta se fundamenta en crear, en los estudiantes, una necesidad "auténtica" de comunicación en la segunda lengua o en la lengua extranjera, utilizándola como medio de enseñanza y aprendizaje de otras asignaturas.

En Kenia, la política de instituir el inglés como el medio de enseñanza desde cuarto de primaria representa grandes retos para la mayoría de niños y profesores, particular para aquellos que viven en áreas rurales y comunidades urbanas pobres, donde tienen poco acceso al inglés fuera de la escuela.

La comercialización de la enseñanza de lenguas y la mercantilización del inglés han promovido enfoques que pierden de vista los deseos de los jóvenes aprendices, de quienes no se puede esperar que estén listos y dispuestos a consumir currículos de ECL inyectados con deseos estatistas y capitalistas globales. ¿Qué significa aprender inglés para los jóvenes aprendices escolares, especialmente en contextos donde el inglés ocupa una posición socio-económica superior en relación con su lengua materna bajo las crecientes fuerzas de la globalización? Los deseos convergentes del Estado, los empleadores y la sociedad en general (incluyendo padres y rectores) para que los

estudiantes adquieran el inglés por razones socio-económicas, a menudo han llevado a que los mismos estudiantes se resistan en la clase de inglés: estos se involucran en juegos verbales creativos, recurriendo a su lengua nativa y a recursos populares de la cultura juvenil, para sublevarse ante los propósitos de la clase de inglés, para burlarse del profesor, del currículo de inglés, o de la tarea de inglés que se les está imponiendo, como una forma de hacer valer sus identidades nativas y sus deseos juveniles de involucrarse en juegos verbales divertidos y transgresivos de su propia elección.

El deseo crítico en el currículo de lenguas extranjeras

El deseo es la fuerza motivadora que hay detrás del esfuerzo de una persona en la ardua tarea de aprender una lengua. El currículo escolar de lenguas extranjeras está usualmente permeado por el deseo del Estado, los empleadores, los padres y, cada vez más, los capitalistas globales. Sin embargo, en este siglo XXI ha comenzado a darse un cambio crítico y socio-cultural en la investigación sobre currículo en lenguas extranjeras. La figura 1 esboza sucintamente lo que puede ser conceptualizado como "deseo y matriz lingüística" que un investigador crítico de currículo de lenguas extranjeras puede presentar a profesores, estudiantes y a quienes crean las políticas, para ayudarles a reflexionar de manera crítica y decidir sobre su propia posición con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras en sus respectivos contextos.

En la figura se pueden ver dos dimensiones clave que caracterizan las posibles combinaciones de los diferentes deseos y grados sobre las habilidades a desarrollar en la lengua extranjera: 1) la dimensión del bien común y personal, y 2) la dimensión del desarrollo mínimo y máximo de las habilidades lingüísticas.

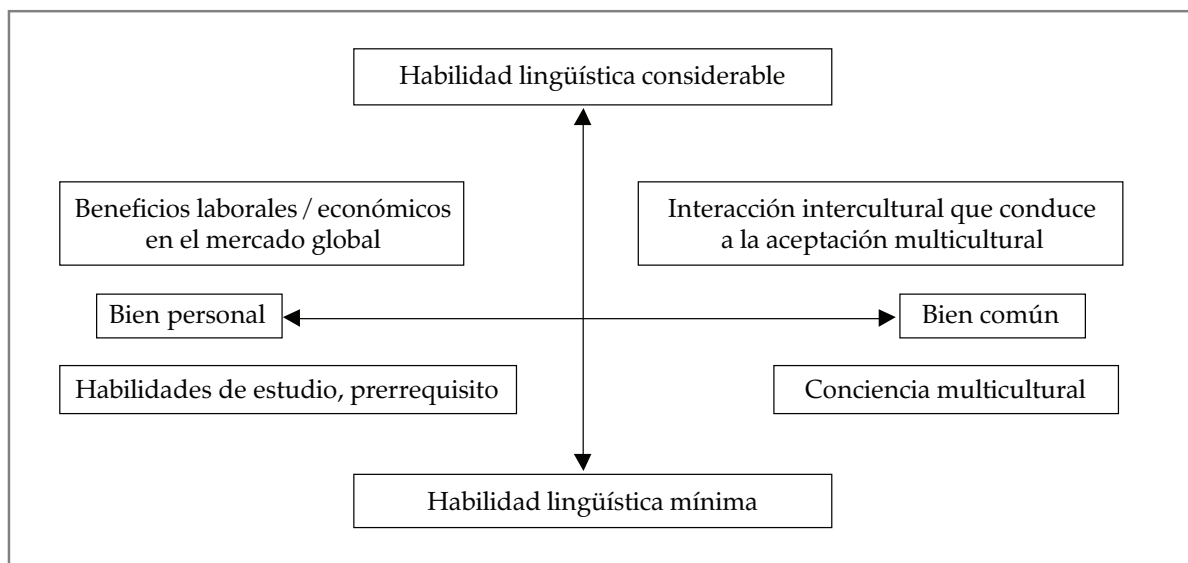


Figura 1. Ventajas curriculares propuestas en términos de requisito de habilidad lingüística.

Fuente: Osborn (2000: 35).

Mientras los investigadores y diseñadores de currículos de ECL pueden seguir aplicando su procedimiento de análisis de necesidades y negociar con grupos de estudiantes específicos para trazar cuáles podrían ser objetivos de aprendizaje valiosos en el corto, mediano y largo plazo (p. ej., estructuras específicas, funciones, lenguaje comunicativo académico o necesidades de evaluación) como los perciben los estudiantes, los investigadores críticos de currículo pueden acordar y negociar, con ellos, objetivos humanísticos de entendimiento intercultural, multiculturalismo y justicia social, a través del aprendizaje de lenguas extranjeras y mundiales, incluyendo el inglés como lengua franca.

Sin embargo, para que el inglés sirva al deseo crítico como una lengua para el bien común (p. ej., el entendimiento y la aceptación intercultural, el respeto por la diversidad étnica, lingüística y cultural) y no como capitalismo global y estratificación social, el tipo de inglés que se debe enseñar y aprender tiene que adoptar diferentes acentos del mundo y ser multiculturalizado e hibridizado por hablantes de otros

idiomas en el mundo, es decir, ser interpenetrado e interiluminado por otras voces, acentos, significados y lenguas (Bakhtin, 1981).

Los educadores y los currículos críticos de lenguas extranjeras pueden ser tan imponentes y alienantes como los educadores y los currículos de enseñanza comunicativa de lenguas, dependiendo del contexto y de las interacciones de clase que sucedan en la realidad. No obstante, si “la educación es finalmente el proceso no coercitivo de reorganización de deseos”, como lo señaló el académico poscolonial Gayatri Spivak (comunicación personal, julio de 2002), los educadores críticos de lenguas extranjeras necesitan trabajar en explorar maneras de re-organizar y re-involucrar, no coercitivamente, los deseos de los estudiantes en el proyecto lingüístico y crítico de aprender lenguas mundiales para la justicia social y el entendimiento intercultural.

Osborn (2006) ha esbozado algunos principios útiles y recursos prácticos a los cuales los docentes pueden recurrir para tal proyecto. Sin

embargo, no habrá, y no debería haber, libros de recetas para presentar currículos críticos de lenguas, aparte de algunos principios y perspectivas generales que sirvan como guía para el educador crítico, y así adoptar y desarrollar pedagogías autóctonas para sus estudiantes.

Conclusión: hacia discursos internamente persuasivos en currículos de lenguas extranjeras

Los análisis de la resistencia de los estudiantes y del juego verbal, en sus intentos por subvertirse a la agenda de la clase de inglés, ponen de manifiesto la resistencia de la acción y la creatividad humana; la necesidad humana de ir más allá de la monoglosia, en otras palabras, los tipos de lenguas sociales impuestos sobre ellos en la escuela y en la sociedad; el empuje por convertirlos en futuros productos laborales, disciplinándolos en las lenguas extranjeras que se espera usen en el mundo laboral de los adultos, forzándolos a repetir, como loros, lenguas serviles, y configurando sus voces por ellos. Incluso, en tal situación, algunos estudiantes no fallaron en marcar las oraciones repetidas con su propia voz y acento, añadiendo a estas oraciones prescritas su propio comentario y significados implícitos, sociales y políticos.

Bakhtin diferencia dos tipos de discursos: el discurso autoritario y el discurso persuasivo interno. El *discurso autoritario* es la lengua o discurso impuesto sobre una persona; pero para ésta realmente aceptar, adquirir y apropiarse de una lengua o discurso, éste tiene que convertirse en un discurso persuasivo interno, hibridizado y llenado con las voces, estilos, significados e intenciones propias:

[...] la autoridad del discurso y su persuasión interna pueden estar unidas en una sola palabra —que es al mismo tiempo autoritaria e internamente persuasiva— a pesar de las profundas diferencias entre estas dos categorías del

discurso extranjero. Pero tal unidad rara vez es un hecho —pasa más frecuentemente que la transformación de un individuo, un proceso ideológico, esté caracterizada precisamente por una brecha pronunciada entre estas dos categorías: en una, la palabra autoritaria (religiosa, política, moral; la palabra de un padre, de los adultos o de un profesor, etc.) que no conoce la persuasión interna; en la otra, la palabra internamente persuasiva que se le niega todo privilegio, que no es respaldada por ninguna autoridad y que frecuentemente ni siquiera es reconocida en la sociedad (ni por la opinión pública, ni por las normas escolares, ni por la crítica), ni siquiera en el código legal (Bakhtin, 1981: 342).

El discernimiento de Bakhtin sobre la necesidad de la heteroglosia y de la creatividad local aun frente a la monoglosia sugiere una forma de resolver estas tensiones, creando cooperativamente diálogos heteroglósicos, internamente persuasivos de interés para los estudiantes, de modo que el inglés (o la lengua extranjera) se pueda convertir en una lengua poblada con las voces propias de los estudiantes y que sirva como herramienta a la que ellos puedan recurrir para construir sus mundos preferidos, sus identidades preferidas y sus voces preferidas.

Las futuras perspectivas de la investigación podrían recurrir a estudios culturales, estudios poscoloniales, a la pedagogía crítica y a la sociolingüística crítica para desarrollar tanto proyectos teóricos como pedagógicos. Estos proyectos pueden explorar cómo profesores y estudiantes pueden cruzar y desestabilizar las fronteras de lenguas, culturas, razas, etc., codificadas y construidas socialmente, al explorar cómo diferentes lenguas (p. ej., la lengua materna y la lengua extranjera) y culturas pueden unirse para inter-iluminar, inter-penetrar y enriquecerse e hibridarse mutuamente (Bakhtin, 1981), con el fin de crear un aula de

clase con un discurso heteroglósico y multicultural donde los deseos de profesores y estudiantes puedan ser llevados a la conciencia crítica, para ser examinados, negociados, reorganizados y re-involucrados para trabajar por el bien personal y el bien común.

La investigación también necesita concentrarse en cómo los currículos de lenguas extranjeras pueden recurrir a los nuevos medios digitales, a las literacidades juveniles informales, la cultura popular juvenil y las prácticas de internet (Gee, 2007), todas estas áreas enriquecidas con los intensos deseos y fantasías de los jóvenes, los cuales podrían, quizá, estar esperando un proceso de re-organización no coercitivo.

Referencias bibliográficas

Bakhtin, M. M., 1981, *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*, traducción de C. Emerson y M. Holquist, Austin, Texas, University of Texas Press.

Block, D. y D. Cameron, eds., 2002, *Globalization and Language Teaching*, Londres, Routledge.

Gee, J. P., 2007, *Good Video Games + Good Learning: Collected Essays on Video Games, Learning and Literacy*, Nueva York, Peter Lang.

Johnson, K., 1982, *Communicative Syllabus Design and Methodology*, Oxford, Pergamon Press.

Krashen, S. D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.

Lin, A. M. Y., 1999, "Doing-English-lessons in the reproduction or transformation of social worlds?", *TESOL Quarterly*, vol. 33, núm. 3, pp. 393-412.

Nunan, D., 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

Osborn, T. A., 2000, *Critical Reflection and the Foreign Language Classroom*, Westport, Connecticut, Bergin & Garvey.

_, 2006, *Teaching World Languages for Social Justice: a Sourcebook of Principles and Practices*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

Ouyang, H., 2000, "One-way ticket: a story of an innovative teacher in Mainland China", *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 31, núm. 4, pp. 397-425.

Ramanathan, V., 2006, "The vernacularization of English: Crossing global currents to re-dress West-based TESOL", *Critical Inquiry in Language Studies*, vol. 3, núms. 2 y 3, pp. 131-146.

Riazi, A., "The four language stages in the history of Iran", en: A. M. Y. Lin y P. Martin, eds., *Decolonization, globalization: Language-in-education policy and practice*, Clevedon, UK, Multilingual Matters, pp. 98-114.

Richards, J. C., 2001, *Curriculum Development in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

Richards, J. C. y T. S., Rodgers, 1986, *Approaches and Methods in Language Teaching: a Description and Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.

Shin, H., 2006, "Rethinking TESOL from a SOL's perspective: indigenous epistemology and decolonizing praxis in TESOL", *Critical Inquiry in Language Studies*, vol. 3, núms. 2 y 3, pp. 147-167.

Wilkins, D. A., 1976, *Notional Syllabuses: a Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*, Londres, Oxford University Press.

Bibliografía

Canagarajah, A. S., *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*, Oxford, Oxford University Press. 1999.

Lam, W. S. E., "L2 literacy and the design of the self: A case study of a teenage writing on the internet", *TESOL Quarterly*, vol. 34, núm. 3, 2000, pp. 457-482.

Lin, A. M. Y. y P. Martin, eds., *Decolonisation, Globalization: Language-in-Education Policy and Practice*, Clevedon, Multilingual Matters, 2005.

Lin, A. M. Y.; W. Wang, A. Akamatsu y M. Riazi, "Transnational TESOL Professionals and Teaching English for Globalized Communication", en: A. S., Canagarajah, ed., *Negotiating the Global and Local in Language Policy and Practice*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 2005, pp. 197-222.

Lin, A. M. Y. y J. C. M., Luk, "Local creativity in the face of global domination: Insights of Bakhtin for teaching English for dialogic communication", en: J. K. Hall, G. Vitanova y Marchenkova, L., eds., *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: new Perspectives*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 2005, pp. 77-98.

Luk, J. C. M. y A. M. Y. Lin, 2006, *Classroom Interactions as Cross-Cultural Encounters: Native Speakers in EFL Lessons*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

Pennycook, A., 2007, *Global Englishes and Transcultural Flows*, Londres, Routledge.

Ramanathan, V., 2005, *The English-Vernacular Divide: Postcolonial Language Politics and Practice*, Clevedon, Multilingual Matters.

Smith, D. I. y T. Osborn, 2007, *Spirituality, Social Justice, and Language Learning*, Charlotte, NC, IAP - Information Age.

Referencia

Lin, Angel Mei Yi, "Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 51, (mayo-agosto), 2008, pp. 11-23.

Original recibido: marzo 2008

Aceptado: mayo 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
