

## ***Los distintos enfoques en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y segunda: nuevas tendencias en la literatura contemporánea***

Silvia Adriana Branda<sup>1</sup>

### **Resumen**

En el campo de la enseñanza de inglés como segunda lengua existe una amplia expansión de conocimiento proveniente de investigaciones acerca de la didáctica y de cuestiones culturales. Estos estudios son tomados como referencia para la instrucción de la lengua extranjera. De esta manera, los cambios de paradigma en la educación de una segunda lengua afectan los giros e innovaciones en la enseñanza de una lengua extranjera. Estas transformaciones han sido marcadas por distintas disciplinas y sus propias crisis intrínsecas: teorías lingüísticas y psicológicas acerca de la adquisición de lenguas. En este artículo buscamos traer al debate el abandono de los viejos paradigmas para enfocarnos en aquellos que, a partir del inicio de este milenio, han estado presentes en la comunidad de profesores de inglés de nuestro país y del mundo.

### **Summary**

In the field of teaching English as a second language, there is a broad expansion of knowledge stemming from didactics and cultural research. These studies are used as reference for the instruction of English as foreign language. In this way, paradigm shifts about second language education affect innovations in teaching English as a foreign language. These transformations have been marked by different disciplines and their own crises: linguistic and psychological theories about the acquisition of languages. In this article we seek to bring to debate the departure of the old paradigms to focus on those that, from the beginning of this millennium, have been present in the English teachers community in Argentina and around the world.

**Palabras clave:** enseñanza de inglés; lengua extranjera; enfoques contemporáneos

**Key Words:** English teaching; foreign language; contemporary approaches

Fecha de Recepción: 09/04/2017  
Primera Evaluación: 10/05/2017  
Segunda Evaluación: 30/06/2017  
Fecha de Aceptación: 25/07/2017

## Introducción

El aprendizaje de una lengua extranjera es considerado como la adquisición de conocimiento de una lengua distinta a la materna, que no es utilizada de manera cotidiana en la vida del aprendiz, ya que pertenece a otra cultura radicada en otras regiones, en ocasiones lejanas al lugar que habita el estudiante. En Argentina, cuando aprendemos una lengua diferente a la nuestra –inglés, francés, alemán, etc.–, ya sea por motivos culturales, sociales o laborales, estamos adquiriendo una lengua extranjera. Los contextos en los que se aprende son muy diferentes a los de una segunda lengua, ya que en los últimos la lengua que se está aprendiendo es utilizada frecuentemente por el estudiante, en su contexto más amplio –por ejemplo, residentes de habla hispana viviendo en países de habla inglesa, que si bien suelen no utilizar inglés en la interacción familiar, lo necesitan para interactuar en su trabajo o vida social dentro del país que habitan.

El diseño de un currículum para la enseñanza de una lengua está interpelado por dos ejes centrales: qué contenido debería ser incluido y cómo debería ser enseñando. En este sentido, Jack Richards<sup>2</sup> (2001) argumenta que la lingüística estructural ha sido el marco sobre el cual se han desarrollado estos currículos a mitad del siglo pasado. De su estudio emerge que las suposiciones subyacentes a

los primeros enfoques estructuralistas para el diseño de programas de lenguas se basan en: vocabulario y gramática como unidades básicas; los estudiantes tienen las mismas necesidades en cualquier lugar del mundo y son identificadas únicamente en términos de necesidades lingüísticas; el proceso de aprendizaje está determinado únicamente por el libro; el aula y el libro son los proveedores esenciales de insumo para el proceso de *enseñanza-aprendizaje*<sup>4</sup>. De esta manera, dominar la comunicación lingüística equivale a dominar las unidades estructurales del sistema lingüístico. Estas características delimitan el diseño de programas de lenguas extranjeras hasta la década del setenta, cuando la Lingüística Funcional se convierte en rival de la Estructural tradicional. De esta forma, a la vez que el programa de estudios tradicional y estructural consiste en un inventario de elementos lingüísticos secuenciados de acuerdo a su complejidad, su paradigma rival propone un programa de estudios con un inventario de funciones comunicativas y nociones<sup>5</sup> organizadas en escenarios, situaciones o temas.

### **Breve recorrido por los diferentes enfoques adoptados por la comunidad de profesores de inglés en Argentina y en el mundo**

En el apartado anterior nos detuvimos en el estudio de Richards (2001) para señalar brevemente cómo las distintas tradiciones en las

disciplinas van originando los cambios en los paradigmas de enseñanza en lenguas extranjeras y segundas. Nos detendremos ahora en los diversos métodos -o enfoques- de enseñanza que caracterizaron la didáctica de la lengua inglesa en los distintos períodos, de acuerdo con la clasificación realizada por el mencionado autor.

- 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-lingüístico (1950-1970)
- El método situacional (1950-1970)
- El enfoque comunicativo (1970-2010?)

Haremos a continuación un breve recorrido por los distintos métodos. No es el objetivo de este artículo analizar cada uno de ellos en detalle, sino abordar el enfoque comunicativo – original y sus posteriores modificaciones - que es el que fue marcando la tendencia en enseñanza de inglés en los planes de estudios de las últimas cuatro décadas, comenzando a diluirse en la última.

Los enfoques tradicionales –hasta los últimos años de 1960- dan prioridad a la gramática como componente central de la competencia lingüística. Están basados en que ésta puede ser aprendida por medio de la instrucción directa y en una metodología que hace uso de la práctica repetitiva. Se trata de enfoques deductivos<sup>6</sup> en

los que se les enseña a los alumnos temas gramaticales y luego se les da ejercicios de práctica para que usen lo aprendido. Se asume que el aprendizaje de una lengua consiste en poseer un amplio repertorio de oraciones y patrones gramaticales para utilizarlos con precisión y de manera rápida en la situación adecuada. Una vez adquirido un manejo esencial a través de repetición y práctica controlada, se comienza a trabajar con las cuatro habilidades básicas, usualmente en la siguiente secuencia: habla, audición, lectura y escritura (Richards, 2001). Las técnicas utilizadas para la clase consisten en la memorización de estructuras y diálogos, preguntas y respuestas, y diferentes formas de práctica oral y escrita guiadas. Se hace un fuerte hincapié en la precisión de la pronunciación y el uso correcto de la gramática desde niveles iniciales ya que se asume que los errores que no se corrigen inmediatamente se fosilizan y se convierten en permanentes.

Se comienzan a abandonar estos enfoques en la década del setenta cuando, a modo de reacción, se cuestiona el rol central de la gramática para sostener que la habilidad lingüística involucra mucho más que el simple manejo de estructuras gramaticales correctas; se cambia el foco de atención de las habilidades necesarias para el uso de la gramática y otros aspectos del lenguaje para distintos propósitos comunicativos –dar consejos, hacer sugerencias, hablar acerca de deseos y necesidades, etc.- para dar lugar a la

*competencia lingüística*; la noción de este concepto se desarrolla desde la socio-lingüística y lo adoptan diversos docentes de lenguas extranjeras y segundas quienes argumentan que, la meta de la enseñanza de estas lenguas no debería ser solamente el desarrollo de la competencia gramatical. Surge un inmediato interrogante a este gran cambio de paradigma ¿cómo debería ser un currículum basado en el desarrollo de la competencia comunicativa y cuáles serían las implicancias para la metodología de la enseñanza? El resultado fue el nacimiento *Communicative Language Teaching*<sup>7</sup> (CLT) recibido con gran entusiasmo en su primera aparición en los años setenta; los docentes de diferentes partes del mundo empiezan a re-pensar sus prácticas, planes de estudios y materiales de enseñanza en los que la gramática ya no es el punto de partida y comienzan a tener en cuenta los propósitos por los cuales el estudiante desea adquirir la lengua, generándose así los programas de inglés para fines específicos, como los negocios, la industria hotelera o los viajes. A partir de los años noventa, el enfoque comunicativo está plenamente desarrollado y en uso, continúa evolucionando en la medida que se comprenden mejor los procesos del aprendizaje de una segunda lengua. Se ubica, ampliamente aceptado, como metodología de enseñanza más reciente e innovadora en la literatura de educación de lenguas extranjeras y segundas en el mundo, aunque aún

presenta algunas cuestiones por resolver como plantea Richards (2001): ¿se puede aplicar en todos los contextos de enseñanza?, ¿es necesario abandonar todos los planes de estudio existentes basados en gramática o pueden ser revisados?, ¿cómo se lo puede incorporar en situaciones en las que los estudiantes tienen que hacer exámenes basados en gramática?. También algunos educadores reflexionan acerca de los diferentes contextos donde se enseña inglés como lengua extranjera, dando gran relevancia a la consideración de los contextos sociales al momento de determinar cuál es la metodología apropiada, por ejemplo, la necesidad de valorar las perspectivas y pedagogías locales. Estos y otros interrogantes promueven cambios en el CLT.

El enfoque comunicativo se inspira en una variedad de principios y tradiciones educativas; no hay una práctica única que lo caracterice, por el contrario, es rico en su diversidad. Richards (2006) lo describe de la siguiente manera: el aprendizaje se genera cuando el alumno está involucrado en la interacción y en una comunicación significativa; las actividades en la clase brindan oportunidades para que los alumnos amplíen sus recursos lingüísticos, adviertan cómo se usa el lenguaje y sean parte activa de un intercambio de significado interpersonal; la comunicación es un proceso holístico que requiere del uso de distintas habilidades lingüísticas y emerge como resultado de un contenido relevante y con un propósito claro y motivador;

el aprendizaje se da tanto por el descubrimiento inductivo de las reglas gramaticales, de uso y de organización como también por medio del análisis y la reflexión; requiere de un uso creativo, de prueba y error que promueva, en su tiempo, un uso preciso y fluido del lenguaje; el rol del docente en el aula es el de facilitador, quien crea un clima que conduce al aprendizaje y brinda oportunidades para reflexionar acerca del uso de la lengua y del proceso de su adquisición; la clase es una comunidad en la que los alumnos aprenden a través de la colaboración y el acto de compartir.

### **Nuevo milenio, nuevas tendencias**

A principios del siglo XXI asoma una nueva tendencia en la literatura de investigación en educación, marcada por académicos del campo de las lenguas como Ramanathan (2006), Ouyang (2000), Kumaravadivelu (2001), Calagarajah (2003), Shin (2006), por nombrar algunos, que investigan sobre la incompatibilidad cultural y sociopolítica entre los enfoques locales y el CLT en diferentes contextos socio-culturales -China, India, Corea del Sur, Sri Lanka, entre otros-, sosteniendo que la literatura para la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas se basan en principios sociales y políticos de una comunidad angloparlante que no contemplan la situación socio-cultural, socio-política

y socio-económica de los diversos contextos del mundo. Estas nuevas voces de la investigación argumentan que la implementación masiva de una metodología occidental neutral y objetiva, ignora muchas restricciones locales, necesidades comunales y valores. Agregan que el CLT ubica al profesor en un rol de facilitador de adquisición de competencias mientras que en muchas culturas, se espera además, que el profesor tenga otras funciones, como la de ser un líder autoritario y moral para los alumnos (Ouyang, 2000); sostienen también que se espera que éste pueda llegar a tener un desempeño lingüístico similar al de un hablante nativo. Sin embargo, no se está tomando en cuenta que tanto los docentes como los alumnos pueden desear mantener sus características locales y regionales y que, aun cuando estén enseñando inglés, no quieran adoptar los estilos de enseñanza de profesores extranjeros.

Estos argumentos sumados a otros que surgen en nuevas investigaciones, promueven cambios en el CLT que dan lugar a varias propuestas, muchas de ellas provenientes de la pedagogía crítica<sup>7</sup>. En esta oportunidad nos detendremos en dos de las tendencias recorridas por las producciones científicas<sup>8</sup> más recientes con respecto a la enseñanza de inglés como lengua extranjera y segunda. Por un lado, presentaremos lo que en la actualidad conocemos como *Principled Communicative Approach*<sup>9</sup> -PCA- y por el otro recorreremos el *Postmethod* –

postmétodo<sup>10</sup>.-

Zoltán Dörnyei (2009) sostiene que la uniformidad del CLT como método es altamente cuestionable ya que existen ciertas variables que lo atraviesan y lo redefinen. Por ejemplo, rescata la sostenida hipótesis del CLT con respecto a la adquisición de la lengua y sostiene que ésta no se da automáticamente con la simple exposición y suficiente aporte de lenguaje comprensible como indica el CLT, sino que se necesitan también procedimientos de aprendizaje explícito, tales como focalizar en la forma en que se presenta la gramática. De esta manera, comienza un *reciclaje o una transformación* del enfoque comunicativo tradicional gestándose, ya entrando en esta década<sup>11</sup>, uno integral como es el *Principled Communicative Approach* –PCA-, atravesado por aportes de diferentes ciencias. Dörnyei (2009) plantea siete principios que sustentan el PCA: 1) debe focalizar en significado y sentido personal como un todo y no como segmentos aislados; 2) debe incluir actividades controladas para promover la automatización de habilidades; 3) debe contener componentes de “input”<sup>12</sup> inicial ofrecido de formas variadas; 4) debe haber focalización en formas gramaticales mientras mantiene la orientación comunicativa; 5) deben existir actividades de “conscious awareness”<sup>13</sup> del lenguaje formuladas para promover la comunicación real y se deben seleccionar frases para practicarlas con cierta intensidad; 6) debe ofrecer a los alumnos amplia exposición al lenguaje

y una preparación explícita en términos de actividades previas; 7) debe brindar amplia variedad de oportunidades para que los alumnos participen en interacciones genuinas.

A estos principios podemos anexar los aspectos que Richards (2006) considera también relevantes en esta re-forma del CLT, ellos son: focalizar en la naturaleza social del aprendizaje y no en los alumnos como individuos descontextualizados; focalizar en la diversidad de los estudiantes y tomar las diferencias individuales como recursos para ser reconocidos, valorizados y apreciados; al realizar investigaciones o generar teorías, prestar más atención al punto de vista de aquellos que viven la clase, promoviendo la investigación acción, y no solo tomar como relevantes los estudios de aquellos que investigan *desde afuera* y evalúan lo que allí sucede. Este cambio está muy asociado a la creciente aceptación de la investigación cualitativa, que permea una mirada hacia lo afectivo, los puntos de vista de los participantes y las características únicas de cada contexto; junto con la idea de contexto viene la idea de conectar la escuela con el mundo por fuera de ella para lograr un aprendizaje integral.

Por otro lado, George Jacobs y Thomas Farrell (2001) agregan que debe existir una integración curricular para que la lengua extranjera o segunda no quede aislada de otras materias, sino que exista una conexión con todo el resto de las asignaturas del currículum mediante el uso proyectos inter-curriculares, promoviendo así la

enseñanza de la lengua a través del contenido, es decir, no como lenguaje vacío, carente de significación. También focalizan en la diversidad individual considerando que cada alumno aprende de diferentes maneras, tienen potenciales distintos y la enseñanza debe tomar estas diferencias en cuenta en lugar de forzar a los alumnos en un solo molde. Agregan que el lenguaje debería servir como medio de desarrollo de habilidades de pensamiento, como el crítico o el creativo. De esta manera el estudiante no solo aprende la lengua en vacío sino que para aplicar sus habilidades de pensamiento en situaciones que van más allá del lenguaje de clase. Finalmente, nuevas formas de evaluación suplen a las tradicionales: observaciones, entrevistas, diarios y portfolios pueden usarse para tener una visión más amplia de lo que los alumnos pueden lograr.

Desde sus inicios en los años setenta, el CLT ha pasado por muchos cambios, por ejemplo, la *enseñanza basada en contenido*<sup>14</sup> sostiene que el contenido en sí es el que moviliza todo el proceso de aprendizaje; otros, como la *instrucción basada en competencias*<sup>15</sup> o la *enseñanza basada en textos*<sup>16</sup> focalizan directamente en la producción del aprendizaje y los toma como punto de partida al momento de planificar. Todos estos cambios no han llevado al desarrollo de un único modelo que pueda aplicarse en todos los contextos. Han emergido nuevos enfoques que reflejan diferentes respuestas a las controversias planteadas en los párrafos

anteriores.

Por su lado Suresh Canagarajah (2003), hace una fuerte crítica a la pedagogía y al material educativo recibido de los países anglosajones. Básicamente en su libro *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching* explora el estatus post-colonial de la enseñanza de la lengua inglesa más allá de las posiciones estereotipadas y reflexiona acerca de los diferentes intereses y motivaciones de los alumnos otorgándole un énfasis especial a los conflictos lingüísticos en la comunidad y en las aulas, buscando una pluralización en los estándares de la lengua que se enseña y promoviendo la democratización en su acceso. En su análisis el autor se mueve en un juego permanente entre la pedagogía crítica y las dominantes, como el CTL. Las primeras identificadas como aquellas personales, sitiadas, que en muchos casos hacen referencia a las teorías de la reproducción y la resistencia y las segundas como las que representan el enfoque tradicional de enseñanza. El modelo de reproducción deviene de la línea Marxista y trata de explicar cómo los alumnos están mentalmente condicionados por las prácticas escolares para servir a la cultura dominante; mientras que el modelo de resistencia, muy arraigado en la pedagogía crítica, busca exponer las contradicciones institucionales y promover el pensamiento crítico para iniciar el cambio. La línea de investigación de Canagarajah nos sumerge en las reacciones de los



docentes y alumnos con respecto a sus puntos de vista acerca de los materiales y métodos propuestos por quienes él denomina “Center”<sup>17</sup>; también en la imposición histórica de la lengua inglesa para propósitos políticos y materiales. En su vasto trabajo critica el uso de materiales culturalmente inapropiados<sup>18</sup> que, por meras razones de practicidad, se adoptan en lugar de utilizar aquellos que realmente son útiles para desarrollar dentro de las costumbres locales; en este sentido dice que se elaboran métodos teniendo en mente estudiantes occidentales. Su deseo es poder ver investigadores y docentes creando currículos y materiales relevantes para la periferia. ¿Cuál es el aporte de los trabajos de Canagarajah para la comunidad científica y educativa de la enseñanza de inglés como lengua extranjera o segunda? Su contribución es importante especialmente para cuestiones metodológicas y de planificación para la ETL (enseñanza de la lengua inglesa) ya que alienta a los profesores de inglés -quienes no en pocas ocasiones aceptan incuestionable y acríticamente lo que los libros brindan-, lo que sostiene la pedagogía dominante y los autores del círculo interno- a reflexionar acerca de la ignorancia de los aspectos políticos de la profesión y de la *agenda oculta*<sup>19</sup> de los materiales, actividades y estrategias que están usando. Su trabajo ha servido como disparador para nuevas opciones, nuevas ideas y propuestas en todo el mundo, y es un importante anclaje para que Kumaramadivelu

(2001) desarrolle lo que él llama “Post-method Pedagogy”.

Ante la insatisfacción brindada por los *métodos dominantes*, el Dr. B. Kumaramadivelu reacciona con lo que él mismo denomina una pedagogía post-método. Con esta propuesta, el lingüista busca ir más allá del limitado concepto de método respaldándose en principios desarrollados en un sistema tridimensional que consiste en apoyarse en los parámetros de *particularidad*, *practicidad*<sup>20</sup> y *posibilidad*. Su idea es la de avanzar en una educación sensible al contexto, basada en la comprensión de las características socioculturales y particularidades políticas locales, rupturizando la relación entre teóricos y prácticos; también, permitiendo a los docentes construir su propia teoría desde la práctica e interceptando el bagaje sociopolítico de las comunidades para asistir su búsqueda de formación identitaria y la transformación social. Kumaramadivelu usa el término pedagogía en un sentido amplio, es decir, no solamente para referirse a cuestiones curriculares, de materiales, estrategias áulicas o procedimientos evaluativos, sino en relación a cuestiones políticas y experiencias socioculturales que, de manera directa o indirecta tienen influencia en la enseñanza de una lengua extranjera o segunda.

Con respecto al principio de *particularidad* Kumaramadivelu (2001) plantea que la pedagogía de la enseñanza de una lengua debe ser sensible a un grupo particular de profesores enseñando en un grupo

particular de alumnos persiguiendo un conjunto particular de objetivos dentro de un contexto institucional particular incluido en un entorno sociocultural particular. Este tipo de pedagogía, consistente con la perspectiva hermenéutica de la comprensión situacional, se opone a la idea de que debe haber un set de objetivos y metas pedagógicas que se desarrollen a partir de un grupo de principios y procedimientos determinados. El principio de particularidad se interpreta no como un punto de partida, sino como una llegada; es tanto meta como proceso de manera que se trabaja para y a través de la particularidad.

El principio de *practicidad* se conecta con la relación teoría y práctica. El lingüista hace una diferencia entre teorías profesionales y teorías personales. Las primeras son aquellas originadas en centros especializados, mientras que las segundas son las que desarrolla, interpreta y aplica el propio docente en el aula. Kumaramadivelu promueve la teoría originada en el aula por el propio docente y desestima aquellas construidas por expertos, dejando muy poco espacio para la reflexión individual de cada profesor. Este principio, que alienta al docente a *teorizar desde su propia practica y poner en práctica lo que teoriza*, básicamente promueve la investigación acción que nutre y se nutre de la capacidad de los docentes para la reflexión al identificar y comprender problemáticas, analizarlas y aplicar la información obtenida.

El principio de *posibilidad* alude

al trabajo de Paulo Freire desde su postura en torno a que la pedagogía está implicada en las relaciones de poder y dominación que se implementa para crear y sostener inequidad social, proponiendo así una pedagogía de posibilidad que empodera a los participantes. Kumaramadivelu sostiene la necesidad de desarrollar teorías, formas de conocimiento y prácticas sociales que vayan de la mano con las experiencias que cada individuo trae al contexto pedagógico. Las mismas están moldeadas no solo por la enseñanza y el aprendizaje previo, sino por el entorno social, cultural y económico en el cual se han desarrollado como sujetos; de esta manera el aprendizaje de una lengua le permite una búsqueda permanente de su subjetividad e identidad personal.

Los principios de particularidad, practicidad y posibilidad están muy conectados y se involucran mutuamente en una relación íntima en la que la totalidad es mayor a la suma de las partes. Juntos forman la esencia de una pedagogía post-método con el potencial de llevar la enseñanza de una lengua extranjera más allá de los límites cotidianos y de cualquier método predeterminado. Lejos está el deseo de quienes adhieren a este enfoque, de armar una serie de reglas, normas o pasos a seguir, sino que alientan la apropiación de estos principios para una nueva mirada en la pedagogía de la enseñanza de una lengua extranjera o segunda.

Darío Banegas (2004) sostiene que la definición de particularidad nos

conduce a la necesidad de desarrollar pedagogías locales y localizadas que respondan tanto al docente como al alumno en su contexto. Bajo esta lupa y probablemente siguiendo la línea Freireana, Kumaramadivelu trata a los docentes y a los estudiantes como co-exploradores que establecen una relación basada en el diálogo. Este tipo de interacción, que pone al diálogo en el centro de la escena entre los profesores y los alumnos, se torna fundamental (Banegas, 2004), como así también lo es el diálogo entre los docentes y su contexto totalizador. Sin embargo, Banegas argumenta que debemos ser cuidadoso ya que sin la preparación necesaria que brindan los programas de profesorado, el "Post-Method" puede llevar a los docentes noveles a adoptar algún tipo de eclecticismo que diluye su esencia.

## Reflexión

En este artículo buscamos traer a la luz el debate entre los viejos paradigmas y aquellos emergentes

en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y segunda. Realizamos un breve recorrido por los distintos enfoques y nos detuvimos en los cambios más recientes que ha sufrido uno de ellos, el CLT, tan enraizado y enquistado en la comunidad de profesores de inglés en todo el mundo. En los últimos diecisiete años han surgido nuevas ideas, nuevas teorías con nuevos autores que han ido tímidamente asomando sus aportes en los planes de estudios contemporáneos. Esta nueva literatura circulante ha promovido el abandono casi definitivo del tradicional CLT fomentando pedagogías localmente situadas, promoviendo teorías originadas en el aula por el propio docente quien toma en cuenta las características socioculturales y particularidades políticas locales. Prácticamente se han perdido en los rincones de las aulas los rastros de viejos paradigmas, quedan abiertos en nuestro país y en el mundo, espacios para una enseñanza culturalmente situada respondiendo a las necesidades regionales, individuales y colectivas de los pueblos.

## Notas

1. Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora Adjunta a cargo de las asignaturas Metodología de la Investigación Científica e INI (Inglés Nivel Intermedio) y Tutora en Residencia Docente II, para el Profesorado de Inglés. Directora del proyecto de investigación *Estudiantes y docentes en contextos de formación. Análisis interpretativo de experiencias biográficas en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Magister en Docencia Universitaria, Especialista en Docencia

Universitaria, Profesora de Inglés. Miembro del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Miembro del Comité Editorial para la Revista Entramados – Educación y sociedad, y para la Revista de Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Correo electrónico: branda.silvia@gmail.com

2. Gran parte de la obra de Richards fue destinada al estudio de los antecedentes históricos de la graduación y selección del vocabulario y gramática en el desarrollo de los currículos de lenguas desde la década del veinte hasta la del setenta del siglo XX.

3. Recordemos que hasta las últimas décadas del siglo pasado el proceso era entendido como recíproco. Por eso el uso del guion entre las palabras enseñanza y aprendizaje.

4. Las funciones comunicativas consisten en: buscar información, pedir permiso, cambiar de tema, expresar acuerdos y desacuerdos, entre otros. Las nociones consisten en conceptos como: cantidad, distancia, lugar, duración, tamaño, etc.

5. Opuestos a los inductivos en los que los alumnos tienen ejemplos que contienen puntos gramaticales y deben encontrar la regla por ellos mismos, en ocasiones con la guía de actividades que faciliten el proceso de descubrimiento.

6. Enfoque comunicativo. En adelante utilizaremos indistintamente este término o sus siglas en inglés, CLT.

7. Compartimos la definición de pedagogía crítica de Ira Shor (1992) quien se refiere al desarrollo de los hábitos de pensamiento, lectura, escritura y comunicación verbal que van más allá de los significados superficiales, las primeras impresiones, simple opiniones y mitos dominantes para comprender profundamente el contexto social, la ideología y las consecuencias personales de las acciones, eventos, procesos, experiencias y medios masivos de comunicación.

8. En los últimos diez años nos hemos encontrado que en congresos y jornadas realizadas local e internacionalmente, sobre todo en países latinoamericanos, hay una fuerte presencia en la producción de los profesores e investigadores de inglés como lengua extranjera o segunda que se han focalizado en las publicaciones realizadas por Dörnyei, Canagarajah, Kumaramadivelu, entre otros. Los autores mencionados radican sus investigaciones en la pedagogía crítica y post coloniales, involucrándose en estudios de casos, etnográficos e investigación acción.

9. Hemos encontrado que en la bibliografía en español no existe un único término definido para este nuevo enfoque que está enriquecido por aportes de diferentes ciencias, es por ello que nos permitimos hacer una traducción interpretativa: enfoque comunicativo integral -traducción propia- y continuaremos utilizando sus siglas en inglés – PCA – como lo venimos haciendo con CLT (Communicative Language Teaching) para el enfoque comunicativo tradicional.

10. Traducción propia.

11. 2010

12. Input es un término muy utilizado en el campo de la didáctica de la lengua inglesa. Se refiere al aporte o la contribución brindada por el lenguaje al que el alumno está expuesto.

13. Conscious awareness es otro término muy utilizado en la comunidad de profesores de inglés y se refiere a actividades que ayuden a los alumnos a descubrir por sí mismos determinadas estructuras, su uso y forma.

14. Task-based learning –traducción propia.

15. Competence-based instruction – traducción propia.

16. Text-based instruction – traducción propia.

17. Canagarajah (2003) se refiere a “Center” -centro-, como las comunidades tecnológicamente desarrolladas cuya lengua materna es inglés, explícitamente en su obra se refiere a Gran Bretaña y a Estados Unidos. Otros autores usan el término “Inner Circle”, círculo -interno-. El autor también usa el término “The Periphery” -la periferia- como opuesto al centro, es decir, comunidades en las que inglés como lengua surge como consecuencia de corrientes post-coloniales, como Barbados e India. Básicamente, son aquellos países que han sido afectados por esta lengua, como colonias. “Expanding Circle”, dice Canagarajah, son los países en los que se acepta el inglés como lengua internacional de comunicación y se lo enseña como lengua extranjera.

18. Hace énfasis en aquellos diálogos propuestos en textos de origen anglosajón en los que adolescentes o niños comparten cuestiones propias de su cultura, básicamente occidental –salidas, tecnología, costumbres familiares, etc.- que están en el polo opuesto a las cuestiones que atraviesan los adolescentes o niños de otras culturas, por ejemplo, en Sri Lanka, argumentando que estas costumbres ajenas no tienen relevancia alguna para ellos.

19. Canagarajah (2003) define la “hidden agenda” -agenda oculta-, como la manera en que el lenguaje es manipulado por agendas políticas e ideológicas convirtiéndolo en un sistema de estándar hegemónico y opresivo.

20. Kumaramadivelu habla de “practicality” como sentido práctico, utilidad y funcionalidad. Lo traducimos en este trabajo como practicidad –traducción propia-.

## Referencias

BANEGAS, D. (2004) “Of methods and post-methods: a view from Argentina”. En English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39<sup>th</sup> FAAP Conference / Darío Luis Banegas ... [et.al.]. - 1a ed. - Santiago del Estero : Asociación de Profesores de Inglés de Santiago del Estero, 2014

CANAGARAJAH, S. (2003) Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching. Oxford:

- OUPDORNYEI, Z. (2009). "The 2010s Communicative language teaching in the 21<sup>st</sup> century: Jacobs, G y T. Farrell (2001). "Paradigm Shift: understanding and implementing change in second language education. *TESL-EJ*, 5(1) <http://teslej.org/ej17/a1.html> recuperado el 20 de agosto 2016
- KUMARAVADIVELU, B. (2001) "Towards Postmethod Pedagogy" *TESOL Quarterly*, Vol. 35 nro. 4 pp 537-556
- OUYANG, H. (2000). "One way ticket: a story of an innovative teacher in Mainland China", *Antropology and Education Quarterly*, vol. 31, nro. 4, pp. 397-425
- RICHARDS, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press
- RAMANATHAN, V. (2006) "The vernacularization of English: Crossing global currents to redress west-based TESOL", *Critical Inquiry in Language Studies*, vol. 3, nro. 2 y 3 pp. 131-146
- SHIN, H. (2006). "Rethinking TESOL from a SOL's perspective: indigenous epistemology and decolonizing praxis in TESOL" *Critical inquiry in Language Studies*, vol. 3, nro. 2 y 3, pp. 147-167
- SHOR, I. (1992) *Empowering Education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.