

# Revaloración de enfoques tradicionales en la enseñanza de lenguas adicionales. Resistencias y oportunidades de docencia creativa

*Olivia Correa Larios*

Fecha de recepción: 29 de julio de 2019  
Fecha de aceptación: 10 de septiembre de 2019

## *Resumen*

**E**n el presente trabajo se analizan algunas tensiones latentes entre el enfoque tradicional de enseñanza de lenguas de “gramática-traducción” y el enfoque “comunicativo por competencias” en los cursos de lenguas adicionales al inglés (italiano, alemán o francés), impartidos en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras (LILEX) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), con el fin de explorar las oportunidades de creatividad en la actividad docente, esto a través de propuestas didácticas de inclusión de literatura y traducción como actividades complementarias al uso de los manuales didácticos estandarizados que no siempre se ajustan a las necesidades educativas del referido contexto de enseñanza y aprendizaje.

*Palabras clave:* lenguas extranjeras, creatividad, enseñanza tradicional, literatura, traducción.

## *Introducción*

Como exponen Jones & Richards (2016), las discusiones académicas en torno a la creatividad en la enseñanza de lenguas extranjeras se han concentrado comúnmente en actividades lúdicas y su contribución a la motivación del estudiante, olvidando puntualizar las dimensiones lingüísticas, cognitivas, socioculturales y pedagógicas de la creatividad en el aula. Es importante anotar que la concepción de creatividad expuesta en este artículo no está centrada en la presencia de componentes lúdicos, sino en los procesos que implican la separación, cuando es posible, de las prácticas que los manuales estandarizados proponen, para introducir otras, abogando por la revaloración de la literatura y la traducción dentro de dichos procesos.

El contexto en el que se enmarcan tales consideraciones son los cursos de lenguas adicionales en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras (LILEX) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), México, programa de adscripción de quien suscribe estas líneas. El programa propone salidas terminales en docencia, traducción y relaciones internacionales con uso profesional del inglés como lengua extranjera común a todos los estudiantes. Además, durante los cuatro años de duración de la licenciatura, se estudia una lengua adicional: italiano, alemán o francés, a elección del alumno. A pesar de ser materias con una importante carga de créditos, las lenguas adicionales representan un complemento formativo de una trayectoria escolar que lleva a la mayoría de los egresados a desempeñarse como profesores de inglés en instituciones locales. La lengua inglesa tiene, entonces, una preponderancia natural que evidencia su estatus de idioma vehicular de los contenidos de todas las materias a partir del cuarto semestre. Por lo tanto, objetivamente, el inglés se estudia con una finalidad de aplicación en el contexto tanto estudiantil como laboral inmediato.

« La producción en masa de libros de texto convierte al estudiante y a las instituciones en clientes consumidores de métodos que prometen proximidad a la realidad del hablante nativo. »

En las descripciones curriculares del programa se observa, en consonancia con el enfoque comunicativo en el que se inserta, una prevalencia de manuales didácticos monolingües para la enseñanza de lenguas que prevén el uso del idioma extranjero en el contexto del estudiante. En este aspecto podemos encontrar una tensión controversial: si bien, la naturaleza del programa y el marco socio-cultural de su oferta responden a la demanda de hablantes de inglés, las lenguas adicionales no forzosamente tienen un campo de aplicación próxima, por lo tanto, podríamos argumentar que, si el fin y la motivación son diferentes, el camino de enseñanza-aprendizaje debería serlo también. Junto con la demanda de docentes de inglés en el medio local, es útil destacar algunos de los elementos clave que orientan la enseñanza del inglés a la comunicación inmediata: en un nivel macro, su estatus de *lingua franca* en comunicaciones globales; mientras que, a nivel local, la migración y el retorno hacia y desde Estados Unidos, así como los procesos de contacto que le son inherentes.

Es común que algunos estudiantes de la LILEX provengan de contextos de tradición migratoria, siendo ellos mismos, sus familiares o amigos emigrantes retornados de Estados Unidos. Por el contrario, la experiencia de contacto y movilidad hacia Europa es muy reducida en los alumnos. A partir de un conteo realizado por los docentes del programa, podemos precisar que, del total de la población estudiantil del programa, desde el ingreso de la primera generación en 2011 hasta el egreso de la última generación al momento de la escritura de estas líneas en 2019, sólo 19 estudiantes han visitado países hablantes de las lenguas adicionales que cursan. De ellos, diez han viajado a Italia, cinco han visitado algún país de habla alemana y cuatro han hecho lo propio en algún país francófono.

### *Tensiones entre enfoques*

El contexto expuesto, junto con las tendencias de la educación por competencias dentro del enfoque comunicativo, podría hacernos suponer que la primacía de la enseñanza monolingüe para la aplicación a la vida cotidiana propuesta por manuales didácticos de la lengua inglesa debe ser imitada en la enseñanza de las lenguas adicionales. En discrepancia con este supuesto y teniendo presente que en la cotidianidad de los estudiantes hay muy poca experiencia de contacto con Europa, se discutirán algunos argumentos que cuestionan el manual didáctico de corte comunicativo como agente de representación cultural. De la mano de esta discusión, se abogará por la actualización y revaloración de enfoques tradicionales que involucran la literatura y la traducción pedagógica<sup>1</sup> para resaltar el carácter de contacto cultural del estudio de las lenguas adicionales en la LILEX.

Según Kramsch (2009), ya desde finales del siglo XX los análisis de libros de texto revelaban la separación entre los objetivos de enseñar aspectos socioculturales y aspectos gramaticales, además, de acuerdo con la autora, en numerosas ocasiones, la representatividad cultural resultaba en información generalizada y en estereotipos nacionales. Lange (2011) comprueba que los más recientes análisis de manuales didácticos evidencian una oferta de visiones etnocéntricas que tienden a promover la fascinación por las comunidades económicamente potentes hablantes de la lengua meta. Por su parte, Witte (2011) recrimina a los manuales didácticos su artificiosidad y reduccionismo en los contenidos culturales que apenas podrían impactar a los alumnos.

Ya a partir de la segunda mitad del siglo pasado, la industria editorial y los institutos de idiomas crearon manuales didácticos que, siendo monolingües, pueden ser usados por cualquier docente en cualquier lugar del mundo. Es indiscutible que la producción en masa de libros de texto convierte al estudiante y a las instituciones en clientes consumidores de métodos que prometen proximidad a la realidad del hablante nativo en los diferentes campos que motivan el estudio de una lengua. Por eso, como señalan Kramsch & Vinall (2015), la industria editorial ha variado los elementos socioculturales presentes en los li-

1 De acuerdo con Laviosa (2014), la traducción pedagógica es el uso de actividades de traducción como un instrumento de enseñanza y de evaluación que prioriza el desarrollo de la habilidad para operar entre lenguas, orientada a la construcción de las competencias comunicativa, metalingüística y transcultural, en oposición a la habilidad de replicar la competencia comunicativa de un hablante nativo de la lengua meta.



bros, incluyendo textos orales o escritos de corte turístico, conversacional cotidiano, laboral, comercial, tecnológico, etc. En la práctica, obviando la intervención docente, una sola serie de libros suele acompañar al alumno en toda su experiencia de contacto con la lengua extranjera, por lo tanto, el libro se convierte en un agente de representación que habitúa al estudiante a unas maneras precisas de tratar las actividades y la información propuestas.

Sin negar el rol histórico ni la practicidad de los libros de texto monolingües, las próximas líneas proponen discutir el valor de la literatura y la traducción pedagógica que, aun tratándose de recursos ligados a enfoques tradicionales de enseñanza de las lenguas clásicas, repensadas y revaloradas como lo están siendo actualmente, son pertinentes herramientas didácticas orientadas a promover el pensamiento crítico, el desarrollo de la conciencia intercultural y la docencia creativa a nivel universitario.

Johnstone (2014) verifica que dentro de los modelos y políticas de educación lingüística del Reino Unido existe un claro movimiento hacia un modelo más tradicional de la enseñanza. Esto es, comprueba la apreciación positiva del currículum basado en conocimientos y del enfoque de gramática-traducción y literatura que empezaron a modificarse hasta abandonarse casi por completo décadas atrás. De acuerdo con D'Amore (2015), es gracias a la consolidación de los estudios de traducción como disciplina en las universidades que observamos una renovada importancia de la traducción como herramienta didáctica para el desarrollo de competencias lingüísticas.

El regreso de la traducción pedagógica a las aulas de lengua extranjera llama a los profesores a que se aparten de la estrecha visión monolingüe de la enseñanza y adviertan la realidad multi y translingüística<sup>2</sup> de los alumnos, quienes, como recurso creativo activan su lengua materna, al igual que otras lenguas extranjeras que conozcan, para modelar una red de significados que les permita comprender y usar la lengua que están estudiando. Las actividades de traducción pedagógica hacen una impor-

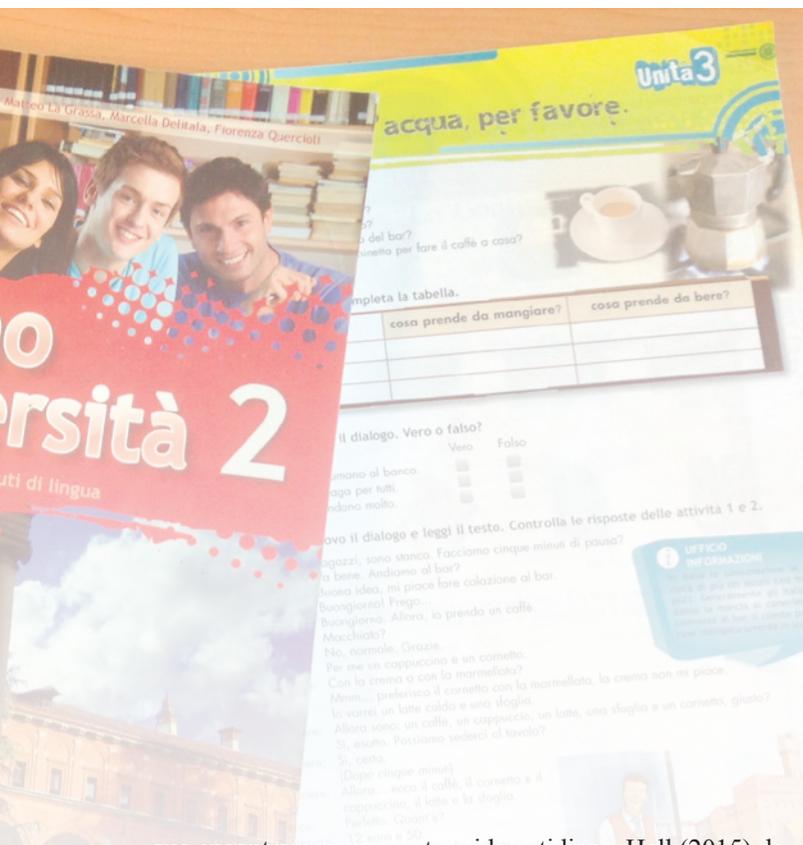
2 Según Horner, NeCamp & Donahue (2011), la realidad multilingüística es la multiplicidad de lenguas presentes en los contextos sociales y, a nivel individual, es el conocimiento y uso diferenciado de distintas lenguas. La realidad translingüística, en cambio, es el desenvolvimiento de los individuos entre y a través de las distintas lenguas que conocen. De acuerdo con los autores, la influencia del monolingüismo nos hace imaginar erróneamente a un individuo bilingüe como dos individuos monolingües con fronteras definidas en una misma persona. El entendimiento de la realidad translingüística nos hace imaginar a ese mismo bilingüe como un individuo que posee una mezcla cambiante de conocimientos sobre el uso y la conectividad entre dos lenguas con fronteras fluctuantes, cuyos actos comunicativos involucran siempre la traducción.



tante contribución en la toma de conciencia por parte del estudiante de la influencia de la lengua materna en las lenguas extranjeras, de modo que pueden enfrentar mejor los problemas que surgen de dicha interferencia. Laviosa (2014) sostiene que, a pesar de que existen opiniones encontradas, en nuestros días la traducción dentro de las aulas de lengua extranjera es una herramienta didáctica legítima y una habilidad lingüística por derecho propio.

Por su parte, el uso de literatura extranjera en el aula enfrenta una resistencia distinta en las tendencias comunicativas de enseñanza. Tras largos periodos de acceso a la literatura de méritos canónicos como objetivo del aprendizaje de lenguas clásicas y modernas, es natural que los actuales diseños curriculares con enfoques comunicativos hayan visto con desconfianza los contenidos literarios auténticos. Sin embargo, como apunta Hall (2015), hoy día se vuelve a admitir que es necesario que los alumnos, más allá de los contenidos ya presentes en los libros de texto, mantengan un contacto significativo con variedades de textos relevantes, representativos de la cultura literaria y que los desafíen a mejorar sus habilidades lingüísticas.

Que la literatura usa una lengua no representativa de la lengua ordinaria es un argumento frecuente por parte de quienes se resisten a emplear la literatura como herramienta didáctica. La lengua literaria es descrita como elevada, figurativa, difícil de entender y distinta a la lengua



que encontramos en nuestra vida cotidiana. Hall (2015) demuestra que la realidad observable es que la lengua literaria recurre a tenores formales e informales, atraviesa diacronías y dicotomías como la lengua oral y la escrita. No hay nada en la literatura que no pertenezca a la lengua. Por ello, más que un contenido periférico a los contenidos de manuales didácticos comunicativos, los textos literarios son centrales para la comprensión de la lengua y de su uso.

### Conclusiones

Las oportunidades de docencia creativa emanan, por un lado, de un llamado “desenchufe” de los libros de texto y, por el otro, de la adopción por parte de los docentes de la literatura y de la traducción pedagógica como herramientas de construcción de las habilidades lingüísticas. En el orden de ideas de la advocación de estas líneas, en favor de la puesta en práctica de actividades ligadas a la educación tradicional, muchas veces llamada fuera de moda, es útil sostener que la docencia creativa se constituye sobre lo hecho en el pasado, es decir, no necesariamente requiere la reinención ni presupone un culto a la originalidad. Con ello afirmamos que enseñar lenguas creativamente es una actividad transformadora, en el sentido de que es posible verificar transformaciones que

van desde la pedagogía que estimula la reflexión sobre las necesidades reales de los estudiantes, hasta el pensamiento crítico en torno a las identidades por parte de los propios aprendientes.

### Fuentes de consulta

- D'Amore, A. (2015). The Role of Translation in Language Teaching. Back to GT in ELT? En Y. Cui & W. Zhao. *Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation* (pp. 118-135). Information Science Reference IGI Global.
- Hall, G. (2015). *Literature in Language Education*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Horner, B., NeCamp, S. & Donahue, C. (2011). Toward a multilingual composition scholarship: from English only to a translingual norm. *College Composition and Communication*, 63(2), 269-300.
- Johnstone, R. (2014). Languages over the past 40 years. Does history repeat itself? En P. Driscoll, E. Macaró & A. Swarbrick. *Debates in Modern Languages Education* (pp. 6-45). Nueva York: Routledge.
- Jones, R. & Richards, J. (2016). *Creativity in Language Teaching. Perspectives from Research and Practice*. Nueva York: Routledge.
- Kramsch, C. (2009). Cultural Perspectives on Language Learning and Teaching. En K. Knapp, B. Seidlhofer & H. G. Widdowson. *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Kramsch, C. & Vinall, K. (2015). The cultural politics of language textbooks in the era of globalization. En X. Curdt-Christiansen & C. Weninger. *Language, Ideology and Education: The Politics of Textbooks in Language Education* (pp. 11-28). Nueva York: Routledge.
- Lange, K. (2011). *Perspectives on Intercultural Competence, a Textbook Analysis and an Empirical Study of Teachers' and Students' Attitudes* (Tesis de maestría). Berlín: Freire Universität Berlin.
- Laviosa, S. (2014). *Translation and Language Education*. Nueva York: Routledge.
- Witte, A. (2011). On the Teachability and Learnability of Intercultural Competence: Developing Facets of the 'Inter'. En T. Harden & A. Witte. *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations* (pp. 89-108). Berna: Peter Lang.