

**LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO DURANTE
EL PERIODO DE 1966 A 1998: APROPIACIONES O ADAPTACIONES
METODOLÓGICAS**

Por

Helda Alicia Hidalgo Dávila

Tesis presentada al DOCTORADO EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE
RUDECOLOMBIA como
requisito para optar al
título de Doctor en Ciencias de la Educación

Octubre del 2007

Para quienes mas amo: Mi hijo y mi esposo

Y para quienes además de amar han estado conmigo en todos los momentos de mi vida: Mi mamá, mi papá, mis hermanos y mis sobrinas.

AGRADECIMIENTOS

A todas aquellas personas que directa o indirectamente colaboraron en la elaboración de este trabajo. A los profesores y egresados que trabajaron conmigo durante todo el proceso de recolección de datos y estuvieron listos a cualquier llamado. Sin la información brindada por ellos este trabajo habría sido imposible. Al Dr. Jesús Alirio Bastidas Arteaga, mi asesor de tesis, sin cuya experiencia como docente, investigador y autor, este trabajo habría sido difícil de lograr. A mi familia, que me apoyó todo el tiempo con su paciencia y palabras de aliento para terminar el Doctorado. A la profesora Pilar Londoño, una gran amiga y colega del área de lingüística quien me colaboró muchísimo en la corrección de estilo. A la estudiante Yina Ruiz, quien fue fundamental en la búsqueda y recolección de documentos. A mis compañeros del Doctorado: Fidel Díaz y Amalfi Padilla, con quienes tuve la oportunidad de estar en constante comunicación para disipar dudas y respaldarnos mutuamente y a todos los profesores del Doctorado que con su experiencia me guiaron en la decisión del tema a seguir.

TABLA DE CONTENIDOS

	Páginas
AGRADECIMIENTOS	iii
ABSTRACT	xii
CAPITULO	
I INTRODUCCION.....	1
II. CONTEXTO DE INVESTIGACION	20
Teorías del Aprendizaje	20
Conductismo	23
Conductismo Clásico	24
Neoconductismo	27
El Conductismo en Educación	30
El Cognitivismo.....	34
El Cognitivismo en Educación	38
Psicología Humanística	43
La Psicología Humanística en educación.....	46
Teorías Lingüísticas y Lingüística Aplicada	50
Lingüística Estructural	50
Lingüística Generativa-Transformacional	53
La Lingüística Aplicada	55
La Sociolingüística como Base de los Métodos Comunicativos....	60

Teorías Pedagógicas	64
Pedagogía Tradicional	64
Escuela Nueva	65
Características de la Escuela Nueva	66
El Constructivismo.....	67
Pedagogía Crítica	71
HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLES	74
Métodos Tradicionales	74
Movimiento de Reforma	78
Métodos Modernos	80
Recuento Histórico sobre los Libros de texto en la	
Enseñanza de las Lenguas Extranjeras	92
La Influencia de la Lingüística	96
Procesos Metodológicos para el Análisis	
de los Libros de Texto	99
Los Libros de Texto en el Departamento de	
Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño	113
APROPIACIONES Y ADAPTACIONES.....	116
Apropiación	116
Proceso de Apropiación o Transferencia	120
Adaptaciones	121
Principios en Adaptaciones	123

Clases de Adaptaciones	125
Dificultades que Pueden Presentar los Métodos de	
Origen en el Contexto de Llegada	132
El Método de Gramática y Traducción	133
Método Directo	134
Método Audiolingual	135
Enfoque Comunicativo	136
Adaptación de Materiales	137
Proceso para la Realización de Adaptaciones.....	140
CONTEXTO HISTORICO.....	142
Relaciones Internacionales entre Colombia y Estados Unidos	142
Normas Nacionales sobre la Enseñanza de Inglés	157
El Contexto Local: La Ciudad de Pasto	164
Presencia de Extranjeros en Pasto	168
Características de la Cultura de Pasto: 1960-1998	170
Psicología del Nariñense	177
Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad	
de Nariño	178
III METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION	187
Método, Lugar de la Investigación y Participantes.....	187
Método	187
Educación e Historia Comparada	188

Análisis de Textos	192
Archivística	193
Localización	195
Población	196
Método de Recolección de Datos	197
Entrevistas	197
Documentos de Archivo	200
Textos	201
Análisis de Datos	202
Organización de los Datos	202
Categorización	203
Síntesis	204
Interpretación	205
Validez del Estudio	205
Aspectos Éticos	206
Acuerdo	206
Confidencialidad	207
Consecuencias	207
Información Oportuna	208
Derechos de los Participantes	208

IV	ANALISIS Y DISCUSION DE LOS RESULTADOS	209
	Métodos Utilizados por el Departamento de Lenguas	
	Modernas de la Universidad de Nariño: 1966-1998	215
	Procesos de Apropiaciones y Adaptaciones Metodológica	
	en el Departamento de Lenguas Modernas	247
	Apropiaciones	248
	Adaptaciones	254
V	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	305
	Implicaciones Generales de los Resultados	305
	Conclusiones Finales	313
	Limitaciones Generales del Estudio	331
	Recomendaciones para Investigaciones Futuras	332.
	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	334
	ANEXOS	352
	Análisis Métodos en el Contexto	352
	Formato Entrevistas a Profesores y egresados	361
	Material de Archivo	365
	Entrevistas a Profesores	375
	Tablas Entrevistas Egresados	396

Análisis Libros de Texto	401
Entrevista a Profesores y Egresados: Contexto Histórico	426

TABLAS

1. Los Métodos de Origen	352
2. Métodos de Llegada	356
3. Profesor 1	375
4. Profesor 2	377
5. Profesor 3	379
6. Profesor 4	380
7. Profesor 5	382
8. Profesor 6	385
9. Profesor 7	387
10. Profesor 8	390
11. Profesor 9	392
12. Profesor 10	394
13. Grupo 1	396
14. Grupo 2	397
15. Grupo 3	398
16. Grupo 4	399
17. Grupo 5	400
18. Aspectos editoriales	401
19. Descripción libro English this Way	402
20. Descripción libro English 900	405
21. Descripción libro Lado English Series	408

22. Descripción libro English for Today	410
23. Descripción libro New Lado English Series	412
24. Descripción libro In Touch	414
25. Descripción libro Life Styles	417
26. Descripción libro Pathways to English	420
27. Descripción libro Headway	423
28. Contexto histórico local	426

ABSTRACT

Los estudios sobre la historia de la enseñanza de los idiomas se han orientado principalmente hacia el análisis de los métodos de enseñanza aplicados en contextos de segunda lengua (L2), mientras que han sido escasos en contextos de lengua extranjera (LE). La historia comparada es el campo de acción investigativa que permite el análisis de una realidad del pasado en la enseñanza del inglés en el contexto del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño.

Esta tesis presenta una investigación sobre los procesos de apropiación y adaptación metodológica que tuvieron lugar durante la época comprendida entre 1966 y 1998. Los datos se obtuvieron mediante la revisión y análisis de documentos históricos y de entrevistas realizadas a los actores que protagonizaron los hechos en las décadas de los 60 a 90. Estos datos permitieron identificar un proceso más categorizado en este trabajo como asimilación. El énfasis investigativo se centra en los cuatro métodos aplicados en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño y su relación con hechos históricos que influyeron en el desarrollo de los procesos metodológicos mencionados.

Los procesos de Apropiación de métodos implican el uso del método de origen tal y como surge en su contexto, dentro de otro contexto diferente o de llegada. Estos procesos, a pesar de requerir el análisis de la situación de apropiación, no implican una mayor

exploración, ya que se parte del hecho de que los componentes del método son compatibles tanto con los estudiantes como con el contexto de llegada y que el proceso de aprendizaje será exitoso, igual que ocurre en un contexto de origen, donde estos métodos ya han sido aplicados.

Los procesos de Adaptación metodológica involucran un mayor trabajo por parte del profesor que los va a realizar. Es necesario aquí, considerar a los estudiantes con quienes se va a trabajar, el contexto en el que se va a impartir la enseñanza y además examinar los componentes del método de origen que pueden causar dificultades en el contexto de llegada. Se puede considerar además una tipología para las adaptaciones y para los procesos de análisis de adaptaciones de los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras. Este estudio sugiere, además, un tercer proceso catalogado como *Asimilación* por estar relacionado con el uso de técnicas o aspectos de un método en otro, proceso éste, que no corresponde a adaptaciones significativas.

ABSTRACT

The studies on the history of language teaching have mainly focused on the análisis of teaching methods used in second language contexts while they have been scarce in foreign language contexts. Comparative history is the research field that permits to analyze past real events in the teaching of English in the Modern Language Department at Universidad de Nariño context.

This thesis presents a research about the methodological processes of transference and adaptation that were developed between the years 1966 and 1998. Data was obtained by means of the review and analysis of historical documents and interviews applied to the actors that experienced the past events during the time of the study. The data permitted to identify one more process categorized as assimilation. The emphasis of the investigation was made on the four methods applied in the Modern Language Department at Universidad de Nariño and their relation to historical facts since these facts influenced the development of the methodological processes mentioned above.

Method transfer processes imply the use of a source method, as it was originated, inside a different context referred as to as the target context. Although these processes require the

analysis of the transfer situation, they do not imply a major exploration technique. It is thought that the components of the methods are compatible with the target students and context, and that the teaching process will be successful, as it happens in the source context where the methods have already been applied.

The method adaptation processes imply harder work on the part of the teacher who is going to apply them. It is necessary to consider the students and the context in which the teaching process is going to be applied. It is also necessary to examine those source method components that can cause difficulties in the target context. Moreover, to facilitate the analytical process of foreign language teaching adaptations a typology can be considered. In the historical analysis of the processes above, a third process was found and categorized as assimilation since it is related to the use of a methodological technique within a different one. Since these inclusions do not correspond to significant adaptations they are called assimilations.

CAPITULO I

INTRODUCCION

Cuando se trata de ubicar el devenir de los hechos que han marcado, de alguna forma, sucesos importantes dentro de un espacio temporal optamos por la historia como el recurso que hace posible, obtener el conocimiento respectivo y nos brinda los medios para embarcarnos en los estudios investigativos. La investigación histórica nos permiten por medio de documentos y fuentes históricas develar los acontecimientos sobre los cuales necesitamos información. La comparación de hechos y sucesos es una forma de aplicar con la historia un método para averiguar episodios del pasado que tienen influencia en el presente. La historia comparada posibilita no solo el trabajo histórico en los campos del saber sino también la comparación de hechos en esa historia.

Cada área del conocimiento tiene su historia que debe profundizarse para esclarecer dudas o para indagar sobre los fenómenos de interés dentro de un periodo de tiempo. En el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, específicamente del inglés, los procesos históricos ocurridos han sido poco investigados en contextos locales y más ampliamente estudiados en contextos de países desarrollados, donde tanto los medios para la investigación como para su divulgación son más asequibles. La historia de la enseñanza del inglés en contextos regionales como el del actual Departamento de Lingüística e Idiomas, antes denominado Departamento de Lenguas Modernas, de la Universidad de

Nariño, necesita desarrollarse y darse a conocer. Estas investigaciones pueden marcar la diferencia en las decisiones futuras. El aspecto metodológico es un rico campo de investigación que debe estudiarse históricamente y así empezar a profundizar en aspectos del pasado que ocurrieron dentro de la práctica cotidiana de los profesores del Departamento y que pudieron haber tenido alguna influencia no solo en el desempeño profesoral sino también en el rendimiento estudiantil.

Para el desarrollo de este estudio investigativo se tomó como base la posibilidad de que los profesores hubieran desarrollado dos procesos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: uno de apropiación, que consiste en tomar de otro contexto y aplicar sin ninguna modificación los métodos, y otro de adaptación que a su vez consiste en modificar de alguna manera el método de origen para cumplir con ciertos criterios dentro del contexto de llegada del método. La influencia de los contextos tanto de origen como de llegada juega un papel muy importante en estos procesos. El presente estudio investigativo se desarrolló con miras a ejecutar un análisis que esclareciera, no solo, los procesos empleados sino también las influencias histórico-contextuales que determinaron los procesos de apropiación y adaptación.

Aunque los métodos en la enseñanza del inglés como Segunda Lengua abundan y se aplican desde finales del siglo XVIII en contextos de segunda lengua, en contextos como el de la Universidad de Nariño, identificado como de Lengua Extranjera, empezaron a aplicarse tardíamente, talvez, debido a la dificultad para acceder a la información respectiva con prontitud. Esta diferencia de contexto de aplicación lleva al interrogante sobre la forma

como los profesores han empleado estos métodos en un contexto tan específico como el del Departamento de Lenguas Modernas en la época de 1966 cuando fue creado, hasta el año de 1998 en que se establecen criterios para la acreditación previa de los programas y que se podría decir, se estandariza el método de enseñanza en el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño. Se plantea, por lo tanto, el siguiente problema de investigación: *¿El uso de métodos provenientes de otros países, que se aplicaron para la enseñanza del Inglés dentro del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño durante el período 1966 – 1998, dio lugar a procesos de apropiación o adaptación por parte de los docentes?*

El hecho de que se haya aplicado métodos foráneos en un contexto regional específico produjo ya sea la aceptación total o ciertas modificaciones a a estos métodos. Estos cambios que a veces se realizaron más por intuición del profesor para lograr el aprendizaje en los estudiantes que por un proceso planeado con intención de modificar aquello que llegaba de otros países. Para lograr identificar esos procesos se recurre a la recolección de datos históricos sobre los métodos empleados en los procesos de enseñanza y aprendizaje del Inglés y de los procesos de apropiación o adaptación de los mismos con el fin de conocer no solo sobre los aspectos metodológicos implicados, sino también sobre el contexto histórico, social y cultural que influye en cierto grado en la aplicación de cambios educativos en la educación superior y en forma específica en la educación en idiomas.

El análisis histórico de la enseñanza del inglés entre los años 1966-1998 en la Universidad

de Nariño brinda la suficiente información para la realización de un estudio histórico comparado enfocado al análisis del manejo de las apropiaciones o adaptaciones de los métodos para la enseñanza en un contexto regional como el de esta Universidad y para el estudio del surgimiento de los métodos en el contexto originario en sus aspectos lingüístico, pisco-lingüístico, pedagógico y sociocultural, permitiendo el desarrollo de un proceso comparativo tanto en educación como en historia. Además, el estudio contextualizado de los aspectos históricos en la apropiación o adaptación de los métodos esclarece en cierto modo el desarrollo de las labores del Departamento de Idiomas en la Universidad y la comunidad Nariñense. Por lo tanto surge un interrogante general dentro del estudio que se enfoca de la siguiente manera: *¿Cómo se produjeron los procesos de apropiación y adaptación en los métodos de enseñanza del inglés aplicados por los profesores en el Departamento de Lenguas Modernos de la Universidad de Nariño durante el periodo de 1966 a 1998?*

Para la realización de este estudio investigativo con base en la información histórica es necesario partir de la identificación de los procesos que los profesores aplicaron en clase para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Cabe anotar que la forma en que los idiomas se enseñaron en el periodo de estudio tuvo gran influencia de los métodos que se diseñaron en países de origen. Es necesario entonces identificar en primer lugar *¿Qué métodos de enseñanza de inglés como lengua extranjera provenientes de otros países se aplicaron en el Departamento de Idiomas de la Universidad de Nariño durante el período de 1966 a 1998?* Esta información fue la base para establecer los cuatro métodos que se aplicaron para la enseñanza del inglés entre 1966 y 1998 y sobre los cuales se aplicaron

tanto los procesos de apropiación como los de adaptación.

Una aproximación a los procesos metodológicos aplicados en el departamento de Idiomas de la Universidad de Nariño entre los años 1966 – 1998, se logró mediante el estudio de la discursividad que provee una muestra de las influencias, resistencias y prácticas por parte de profesores y estudiantes que son los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje del Inglés como lengua extranjera. La discursividad aquí se refiere al factor de la comunicación que es la que hace posible contar con los testimonios de los profesores que intervinieron en los procesos de apropiación o adaptación metodológica y de los estudiantes que fueron quienes los recibieron. Esta misma discursividad mostró cuanta aceptación o resistencia se presentó ante esas apropiaciones, para dar paso mediante los procesos de resistencia al fenómeno de las adaptaciones. Las prácticas pedagógicas que realizaban los profesores con base en las apropiaciones o adaptaciones indicaron hasta que punto esas metodologías aplicadas se pueden considerar apropiaciones o adaptaciones como tales.

Esta consideración nos lleva a una segunda pregunta basada en si efectivamente: *¿Los métodos aplicadas durante el periodo de 1966 a 1998 en el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño dieron lugar a apropiaciones o adaptaciones metodológicas?* Con base en la teoría propuesta por Mckeough, et al. (1995) en cuanto a apropiaciones fue posible ubicar métodos tradicionales bajo este concepto y según la conceptualización de Martin, (1989) en referencia a adaptaciones se identificó métodos modernos que sufrieron procesos de adaptación. Sin embargo, también se estableció un

tercer proceso que se denominó como *asimilación* metodológica para identificar aquellas técnicas que se tomaron de un método y se aplicaron en otro. Este término se seleccionó teniendo en cuenta que el concepto de asimilación representa un *aprovechamiento*, en este caso de técnicas útiles dentro de un método para ser utilizadas en otro. El proceso no corresponde exactamente a una adaptación y es este el motivo para optar por un término que describiera el proceso aplicado.

Como todo proceso que se aplique ya sea de apropiación o adaptación metodológica se establece sobre un método de origen es necesario mediante el análisis de esos procesos identificar las modificaciones a las cuales se puede haber visto enfrentada la teoría del método como tal o cómo pudo haber afectado cierta apropiación o adaptación el método origen, buscando así una respuesta a un tercer interrogante que surge y se identifica como: *¿Qué estructura tienen los métodos una vez realizado el proceso de apropiación o adaptación en cuanto al aspecto lingüístico,, psicológico y pedagógico?*

La discursividad, como producción del discurso oral del profesor, permitió también realizar un estudio desde el punto de vista de las comparaciones en las apropiaciones o adaptaciones metodológicas utilizadas por los profesores en el salón de clase que se identificaron mediante la aplicación de entrevistas con los actores de esas épocas. Las entrevistas nos informaron sobre los métodos que cada profesor utilizó y como los aplicó en el salón de clase. El énfasis en las características de cada aplicación metodológica es el rasgo esencial esencial para realizar la correspondiente comparación con el método de origen y poder así identificar los fenómenos de apropiación o adaptación presentes en el

contexto histórico-pedagógico de la Universidad de Nariño.

Cabe argumentar que las apropiaciones o adaptaciones ocurren dentro de un contexto de llegada específico y que se suceden, ante todo, debido a influencias de contexto. La lengua extranjera se estudia por motivaciones diferentes y en características de aprendizaje diversas. Estas diferencias son las que están marcadas por relaciones contextuales específicas que dan lugar a un cuarto interrogante en este estudio: *¿Cuál fue la influencia del contexto histórico (educativo y sociocultural) regional en la realización de apropiaciones o adaptaciones metodológicas en el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño?* Por ser un contexto regional particular, conlleva un contexto educativo igualmente particular que en cierta forma hizo posible que el profesor tuviera que enfrentarse a procesos ya sea de aceptación total del método o de modificaciones metodológicas.

La resistencia, como fuente de información en esta investigación, hace referencia a la clase de oposición que pudo haber tenido alguno de los enfoques metodológicos del exterior para su aplicación en el contexto de la Universidad de Nariño en la época de 1966 a 1998, debido a ese contexto histórico en el que se emplearon unos métodos de origen y que dieron lugar a los procesos antes mencionados. Estas resistencias tuvieron ciertos efectos dentro de los procesos de enseñanza en los estudiantes y materiales utilizados, por lo tanto resultaron en influencias sociales y culturales de una época y contexto. Estas resistencias, permitieron, también, aclarar mediante la comparación con las metodologías de origen hasta que medida el proceso de apropiación o adaptación tuvo lugar y hasta que medida y

con que características se presentaron.

Hay que tener en cuenta que la enseñanza de los idiomas, como norma nacional surge por factores más allá de los educativos que llevan al análisis del contexto internacional de la década de los 60 que es cuando se inicia la enseñanza de los idiomas en la Universidad de Nariño. Hay factores dentro de la historia de países como Estados Unidos con el cual Colombia ha tenido relaciones políticas y económicas que pueden aclarar la situación de la enseñanza del inglés en universidades como la de Nariño y de las apropiaciones o adaptaciones metodológicas necesarias para los procesos de enseñanza de este idioma. Dentro de este punto es necesario mencionar los textos de estudio utilizados durante la época de investigación ya que éstos eran un reflejo del método que representaban y puede decirse que a cada método se le asignó un texto. Estos textos llegaron a las Universidades colombianas y se aplicaron en muchas de ellas, como es el caso de la Universidad de Nariño.

Los materiales que se han utilizado en los procesos de enseñanza del inglés se han implementado, por lo general, dentro de cada una de las metodologías y puede argumentarse que en cierta forma han impulsado el método para su uso. Estos materiales, algunos aceptados, otros rechazados, son muestra palpable de los procesos que se dan en un contexto determinado. Es en este aspecto que se enfoca un quinto interrogante de este estudio: *¿Cuál fue la influencia de los textos de estudio de inglés en la apropiación o adaptación de metodologías para la enseñanza del Inglés en el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño durante el periodo de 1966 a 1998?*

Se plantea, entonces, una hipótesis general de este trabajo que consiste en la afirmación de que: *La enseñanza de inglés ha estado influenciada por diferentes métodos foráneos. Estos métodos al llegar al Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño pasaron por procesos de apropiación o adaptación realizados por los docentes durante el periodo comprendido entre 1966 y 1998.* A pesar de la gran influencia que Estados Unidos y sus políticas han ejercido dentro del medio educativo colombiano, los profesores no han aceptado a ojos cerrados aquello que es impuesto, más bien el actuar crítico del profesorado ha provocado el surgimiento de procesos tales como la apropiación y adaptación metodológica con miras a buscar caminos que faciliten al estudiante su labor de aprendizaje. Sin embargo, no se ha desconocido tampoco la ciencia en educación que llega de otros países. Es por esto que se parte, para este estudio, de la afirmación de que *el Departamento de Idiomas de la Universidad de Nariño, en general, ofreció la instrucción en idiomas mediante la aplicación de métodos provenientes directamente de otros países en el periodo 1966-1998 tales como el método de Gramática y traducción, el método Directo, el método audiolingual y el Enfoque Comunicativo.* Ya que estos métodos, como consta por la literatura correspondiente se diseñaron para contextos de educación en idiomas que se caracterizan por ser de segunda lengua, se puede también afirmar que *los métodos aplicados durante el periodo de 1966 a 1998 en el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño si dieron lugar a apropiaciones o adaptaciones de las metodologías foráneas.*

Es interesante también considerar aquí que aunque estas apropiaciones y adaptaciones ocurrieron a nivel ante todo de técnicas y materiales de los métodos, la parte teórica fundante de cada método pudo haber permanecido intacta y por lo tanto a cevar que *las apropiaciones o adaptaciones siguen la misma estructura en los aspectos lingüístico, sociolingüístico, psicológico y pedagógico de los métodos de origen*. De igual manera, es necesario realizar un análisis de aspectos que hayan favorecido la ocurrencia de los procesos antes mencionados y entonces se podría decir que *los procesos de apropiación o adaptación de las metodologías dentro del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño han estado influenciados por el contexto histórico (educativo, político, sociocultural) en que han tenido lugar*. Así mismo, es interesante evaluar hasta que punto y en que sentido estos procesos han afectado los componentes del método, específicamente, los materiales que usualmente estaban representados por el libro de texto que el profesor utilizaba en sus clases. Podríamos argumentar entonces que *los textos de estudio empleados en el Departamento de Lingüística e Idiomas influenciaron los procesos de apropiación o adaptación metodológica realizada por los docentes durante la época de 1966 a 1998*.

Esta investigación se desarrolla con el fin de alcanzar los siguientes objetivos de estudio entre los que se cuentan un objetivo general que se plantea como: *Mediante un estudio histórico – comparado de los métodos provenientes de países extranjeros y la aplicación de estos métodos analizar las apropiaciones o adaptaciones que tuvieron lugar y que influyeron en la enseñanza del inglés en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño durante el periodo comprendido entre 1966 y 1998*. La

comparación histórica provee el medio para realizar un estudio basado en los métodos de la enseñanza del inglés en dos contextos tan diferentes como son el de origen en el que se produjeron estos métodos y el de llegada que es donde se aplicaron.

Esta aplicación es la base en la cual se puede identificar los procesos de apropiación y adaptación existentes en un periodo histórico específico. En primer lugar este estudio se *pretende identificar las apropiaciones o adaptaciones que se realizaron a partir de los métodos foráneos aplicados durante el periodo de 1966 a 1998 en el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño*. Todo este proceso de identificación y análisis necesita estar respaldado por instrumentos investigativos que además de brindar la información correspondiente sean un documento confiable de esa información. Por lo tanto, es necesario *recolectar datos históricos presentes en acuerdos, actas, planes de estudio, programas de asignaturas, y otros, sobre los programas ofrecidos por el Departamento de Idiomas de la Universidad de Nariño durante el periodo de 1966 a 1998 para la identificación de los métodos que llevaron a procesos de apropiación o adaptación*. Con la información obtenida mediante los documentos históricos que son la forma en que la historia devela los acontecimientos verídicos, es necesario *identificar la estructura de los métodos una vez apropiados o adaptados en relación con los aspectos lingüístico, sociolingüístico, psicológico y pedagógico* con el fin de identificar la influencia que los procesos de apropiación y adaptación pueden tener en el cambio metodológico; hasta que punto el método podría considerarse intacto en su aspecto teórico o hasta que punto hay un cambio de método por la reforma sufrida.

Como ya se ha dicho, el medio ambiente hace parte integral de los procesos de apropiación y adaptación y por lo tanto es necesario *analizar el contexto educativo, político y sociocultural en que tuvieron lugar las apropiaciones o adaptaciones metodológicas dentro del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño*. Por último, y como parte integral del proceso investigativo se necesita también *analizar los textos de estudio de inglés utilizados durante los años 1966 a 1998 y los aspectos metodológicos presentes en ellos con el fin de observar en que grado se realizaron las apropiaciones o adaptaciones metodológicas*.

Teniendo en cuenta que la historia de la enseñanza de idiomas en la Universidad de Nariño como estudio con una metodología de investigación histórica no existe, hubo necesidad de realizar una recomposición de los hechos históricos dados por la práctica de los autores implicados con una revisión de las teorías que nos vienen del exterior. La historia de los métodos aplicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje nos llevaron también a profundizar sobre el quehacer del Departamento de Lingüística e idiomas para en un futuro marcar los trazos que sean necesarios ya sea para revivir esa historia o cambiar los procesos con base en lo que la historia nos enseñe y demuestre.

Este trabajo partió de la revisión, en primer lugar, de las teorías que subyacen en los métodos empleados en la enseñanza de las lenguas extranjeras y que se relacionan con la psicología como área afín de la didáctica especial de las lenguas ya que plantea las teorías del aprendizaje que rigen el método. Se relacionan también con la lingüística como disciplina anexa a la didáctica de las lenguas y que junto con los estudios psicológicos del

aprendizaje han guiado el surgimiento de los métodos en las distintas épocas. Las teorías pedagógicas que han marcado etapas históricas y que también han ejercido alguna influencia en la didáctica de las lenguas extranjeras, ya sea configurando las etapas de clase o determinando el papel del profesor y del estudiante se consideran por su influencia en los métodos.

Se abordó el desarrollo de la historia de los métodos creados para la enseñanza de las lenguas extranjeras dentro de su contexto de origen con toda la influencia que los hechos socio-culturales de la época marcaron. Esta revisión histórica se realizó con base en los métodos que fueron determinantes dentro del contexto del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño en el periodo de estudio. A pesar de que la existencia de métodos desarrollados en el contexto de origen es mayor, el énfasis en esta revisión se trató sobre aquellos identificados por los actores de la época y por los encontrados como información en los documentos de archivo del Departamento por haber sido usados dentro del periodo histórico de estudio.

Como los métodos se forman por componentes y uno de éstos son los materiales de enseñanza y específicamente los libros de texto que son los usados en nuestro contexto como acompañamiento al desarrollo del método, se realiza también un recuento de lo que ha constituido este material a través de la historia de la didáctica de las lenguas y su influencia en los procesos de apropiación y adaptación. Estos procesos han tenido un gran interés en cuanto al currículo, pero constituyen un campo de investigación, relativamente nuevo, con respecto a los métodos de enseñanza. De igual manera, estos procesos ocurren

casi en la misma forma en que se presentan dentro de los aspectos curriculares de la enseñanza y su determinación caracteriza la ocurrencia de los métodos en el contexto de llegada.

La ocurrencia de los hechos didácticos recibe su influencia de todo un contexto histórico, éste debe ser revisado y analizado internacional, nacional y regionalmente dentro de la época de estudio con la interpretación y correlación de todo este contexto en las decisiones pedagógicas a nivel nacional puesto que éstas son determinadas por sucesos internacionales, que a su vez influyen en la Universidad de Nariño y su Departamento de Lingüística e Idiomas. Este análisis se realiza a la luz de la época correspondiente al presente estudio.

Los datos recolectados con sus respectivos resultados y análisis constituyen otro acápite de esta investigación. El proceso de recolección de datos se muestra con cada una de las técnicas empleadas. Los resultados y análisis correspondientes de todos los hallazgos por medio de matrices que aclaran relaciones históricas, clarifican el panorama contextual y facilitan el proceso de análisis.

La conclusión general de la investigación muestra un resumen de todo el proceso desarrollado para este estudio histórico, provee algunas implicaciones de la investigación que se dirigen hacia la didáctica y la investigación sobre los procesos metodológicos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Este tema también plantea limitantes que

deben considerarse dentro de propuestas investigativas futuras para obviar problemas de interpretación y análisis de los datos.

Los documentos de archivo y la colaboración de los actores que fueron testigos de los acontecimientos durante la época de estudio constituyeron las herramientas principales que proporcionaron la información respectiva y sin los cuales habría sido imposible llegar a conclusiones relacionadas con los procesos de apropiación y adaptación metodológica y su ocurrencia dentro del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño. Las implicaciones y conclusiones obtenidas del estudio, constituyen un conjunto de conocimientos que beneficiarán, no solo a la Universidad de Nariño, sino que también enriquecerán el contexto histórico nacional de la Educación Superior en Idiomas.

JUSTIFICACION

La historia de la educación en general cuenta con información amplia y con una variedad de estudios que nos indican las diferentes etapas por las que la educación ha atravesado, lo mismo que las influencias que ella ha tenido en las distintas comunidades en los aspectos político, social y cultural. Sin embargo, el caso de la historia de la educación en las distintas áreas del conocimiento ha seguido un ritmo diferente y es difícil encontrar la misma cantidad de información histórica en todas ellas. Cada área del conocimiento ha desarrollado sus estudios históricos con diferente profundidad y a diferente nivel. El caso de la historia sobre la enseñanza de los idiomas es un ejemplo. Los países que cuentan con mayor información histórica al respecto son los países de habla inglesa de donde provienen los autores que han propuesto los métodos aplicados en la enseñanza de lenguas

extranjeras en diferentes partes del mundo. Pero la situación del conocimiento histórico en los países subdesarrollados a donde llegan los métodos de países desarrollados como Estados Unidos e Inglaterra, es diferente ya que este conocimiento e información son escasos. No hay una gran cantidad de estudios históricos que recopilen y muestren el camino que ha seguido la enseñanza de idiomas como el inglés o francés que se han constituido como los idiomas extranjeros escogidos por varios gobiernos como segunda lengua o lengua extranjera exigida en colegios y universidades.

Como todo proceso de educación está inmerso en unas políticas nacionales que a su vez se rigen por todo un movimiento universal de cambios y con todos los procesos de globalización en materia de educación, este estudio adquiere su justificación a nivel internacional si se considera que la enseñanza del inglés se ha constituido en un proceso universal y si se tiene en cuenta que los métodos aplicados en la enseñanza del inglés a nivel nacional provienen de países extranjeros. Esta aplicación de métodos foráneos tiene consecuencia dentro de la historia de los métodos aplicados en nuestras instituciones de educación superior y hace falta descubrirla.

Colombia es uno de esos países en donde la información histórica sobre la enseñanza del inglés es escasa y más aun si se trata de educación a nivel superior, tal vez, debido a que quienes deberían enfocar la investigación en este campo, o sea, los profesores de Inglés reciben poca o ninguna instrucción en la investigación histórica en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Es necesario entonces desarrollar estudios de manera que las universidades cuenten con una tradición investigativa en historia de la educación y

más específicamente en la historia de la enseñanza de los idiomas. Este trabajo constituye también un aporte a nivel nacional si se tiene en cuenta que las políticas nacionales de educación en cuanto se refieren a los idiomas deben aplicarse en los programas de formación de educadores. El análisis histórico de lo que ha ocurrido con la enseñanza de los idiomas puede ayudar a esclarecer el camino que las leyes deben seguir en la regulación de las normas en educación y en este caso específicamente en los idiomas.

La investigación histórica en este campo provee información sobre todo un contexto político, social y cultural en que se desenvuelve el proceso de enseñanza y aprendizaje como también da información sobre las causas y consecuencias de la instrucción en idiomas a nivel internacional, nacional y regional. Además amplía la información sobre los métodos que se han aplicado en los procesos de enseñanza de los idiomas extranjeros y su efectividad en el desempeño comunicativo de los estudiantes.

El estudio histórico en el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño es necesario si se tiene en cuenta que la información que se recopile, se analice y compare aclarará el panorama del estudio del inglés dentro del periodo comprendido entre los años 1966 a 1998 a nivel de educación superior no solo en el contexto regional sino también en el nacional. Cabe anotar que esta educación a nivel superior tiene su repercusión directa en la educación a nivel de básica primaria y básica secundaria ya que son los programas de licenciatura los que proveen los docentes para estos niveles de educación formal.

Este estudio desarrollado en el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño se justifica con amplitud si se tiene en cuenta que no existe en el Departamento de Lingüística e Idiomas ningún estudio histórico que recopile la tradición de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Es necesario contar con la información histórica sobre la aplicación de métodos de enseñanza, recursos, y actores dentro de los procesos de enseñanza y su desempeño en los años de funcionamiento del Departamento de idiomas con el fin de analizar los procesos aplicados con esos métodos, la influencia, la resistencia y las prácticas de los actores involucrados en todo un proceso de enseñanza, para lograr establecer hasta que punto los métodos se tomaron como apropiaciones o adaptaciones o en su defecto que otros procesos se siguieron dentro del Departamento de Idiomas.

La reconstrucción de los discursos que se dieron en el Departamento de Idiomas de la Universidad de Nariño muestra la movilidad, reconstrucción o fijación de teorías, normas y actores en los procesos metodológicos en la historia de esa época. Las rupturas que tuvieron lugar en los dos contextos de estudio aclararon la situación histórica de los métodos y su apropiación o adaptación; y dentro de las apropiaciones la identificación de transposiciones permitió una comparación más precisa de lo realmente apropiado y dentro de las adaptaciones la identificación de las aproximaciones permitió identificar lo realmente adaptado.

La descripción y el análisis histórico que se presentan en este trabajo son de gran utilidad no solo para el Departamento de Lingüística e Idiomas sino también para la Universidad de Nariño ya que es mediante la historicidad de cada una de sus dependencias que la

institución logrará formar y crear su propia historicidad.

CAPITULO II
CONTEXTO DE INVESTIGACION
TEORIAS DEL APRENDIZAJE

La gran preocupación de la humanidad durante sus diferentes épocas de desarrollo, ha sido el conocimiento y en su defecto el aprendizaje ya que si consideramos que el conocimiento proviene del aprendizaje, los dos términos se encuentran relacionados. Las teorías más antiguas se plantearon la pregunta referente a cómo se producía el conocimiento. Esta pregunta guió a los filósofos, a otras preguntas que los llevaron a subdividir el conocimiento en diferentes clases, tales como el conocimiento lógico-matemático, el experimental, el psicofísico, etc. Sin embargo, las epistemologías tradicionales llegan a establecer el postulado común de que el conocimiento es un hecho y no un proceso y que si nuestras fórmulas de conocimiento son siempre incompletas y por lo tanto nuestras diferentes ciencias son todavía incompletas, lo que se ha adquirido está adquirido y puede entonces ser estudiado estáticamente (Piaget, 1998).

En la actualidad, sin embargo, y en oposición al postulado de Piaget, en cuanto a la consideración del conocimiento como un hecho, surge el posicionamiento de las diferentes ciencias desde la epistemología de las filosofías de ellas en las que se argumenta que el conocimiento es más un proceso que un estado.

Dentro del desarrollo de las ciencias se ha observado la necesidad de reorganizar sus conceptos y por lo tanto la epistemología científica ha pasado a ser una de las tareas de los propios científicos: la “fundamentación” se ha incorporado al sistema de cada una de las ciencias. Piaget, (1998) presenta como un ejemplo “la experiencia” para la presentación de conocimientos. Sin embargo, es necesario el análisis de **qué** es la experiencia. Para esta explicación es pertinente recurrir a las percepciones, asociaciones, hábitos que pasan al terreno psicológico. Como las filosofías empiristas nacieron antes que la psicología experimental, los filósofos empiristas se conformaron con las nociones de sentido común y con la especulación sin permitir el acceso a la experiencia como asimilación de estructuras.

Las epistemologías Platonizantes, racionalistas o aprioristas se basaron cada una en el hallazgo de algún instrumento fundamental de conocimiento sin relación, o mejor anterior a la experiencia. Así, la epistemología es la teoría de un conocimiento válido. Es el paso de una validez menor a una mayor. En este sentido, la validez mayor puede decirse que se busca mediante el aprendizaje y por lo tanto podemos establecer que cuando se habla de las teorías del conocimiento se está, en cierta forma, haciendo referencia a la manera en que nos apropiamos del conocimiento y por lo tanto está enteramente relacionado con lo que los psicólogos han llamado Teorías del Aprendizaje. En este sentido, Platón habló sobre el conocimiento como una proyección de nuestras ideas innatas. Cuando aprendemos volvemos conscientes aquellas ideas que desde siempre estaban en el alma. Este pensamiento de Platón resurge en el pensamiento occidental con los filósofos racionalistas e idealistas: Descartes, Leibniz o Kant. Cabe decir que este mismo pensamiento lo recuperan los psicólogos y lingüistas representantes del Cognitivism actual, como por

ejemplo Fodor y Chomsky (Pozo, 1997).

La otra corriente, opuesta a la anterior está constituida por Aristóteles, para quien el ser humano está dotado de una “Tabula Rasa”. En esta Tabula Rasa se imprimen las sensaciones que se reciben. Se puede argumentar entonces, que el conocimiento procede de los sentidos que transmiten imágenes hacia la mente donde se asocian entre sí y entran a trabajar 3 leyes: La contigüidad, la similitud y el contraste (Carpio, 1974).

Estos postulados del asociacionismo vuelven a aparecer en los siglos XVII y XVIII con Hobbes, Locke y Hume. Este será el pensamiento dominante en el conductismo que influye directamente en la psicología del aprendizaje. Las teorías del aprendizaje se han centrado ante todo en el campo del comportamiento humano. Se han referido ante todo a eventos mentales. Por ejemplo se ha hablado del aprendizaje de un organismo en el sentido de utilizar cierta conducta de acuerdo a la situación a la que se enfrenta.

El conocimiento en su relación con el aprendizaje puede enfocarse hacia conocimientos altamente especializados o aquellos conocimientos más generales que se refieren, como argumenta Reich (1993), a competencias como “análisis, síntesis, argumentación, conceptualización, abstracción, planeación, previsión, investigación, y relacionamiento de problemas complejos, capacidad de tomar decisiones, capacidades comunicativas e interactivas, entre otras” (p.171). Es aquí donde interviene la formación o enseñanza de la cual se obtiene un proceso de aprendizaje que puede ser de varias formas y del cual se ocupa las teorías del aprendizaje.

Lo que ocurre en realidad cuando un organismo aprende no es fácil de explicar y por lo tanto se han desarrollado estudios que han dado como resultado varias teorías dentro del aprendizaje. Una de ellas se basa en la conducta. Esta teoría establece que aprender es ajustarse o adaptarse a una situación, otra corresponde a la importancia que se le otorga al conocimiento adquirido mediante el aprendizaje como fuente que surge de la mente de la persona, otra teoría otorga importancia al aprendizaje que ocurre como interacción de los componentes humanos en su totalidad. Estas teorías que se relacionan con la adquisición del conocimiento mediante el aprendizaje son las que se presentan a continuación por haber sido las teorías que influyeron en el desarrollo de las diferentes metodologías para la enseñanza de inglés.

El Conductismo

El conductismo es una teoría de la psicología que se basa en la idea de que el aprendizaje ocurre a través de las interacciones de los estudiantes con el medio ambiente y surgió principalmente como ruptura con la psicología alemana que enfatizaba la introspección. El conductismo surgió para presentar una teoría que diera aplicación práctica y concreta a los conocimientos de la psicología y que además estuvieran orientados a la conducta objetiva del individuo y a su utilidad práctica. En este mismo sentido, la teoría presenta al medio ambiente como el factor que moldea la conducta y que los estados mentales tales como los pensamientos, sentimientos y emociones no explican la conducta. Esta teoría presenta dos variantes: el conductismo clásico y el neoconductismo.

Conductismo Clásico

Esta corriente dentro de la teoría general del conductismo fue postulada por el psicólogo ruso Ivan Pavlov (1849-1936). Esta variante hace énfasis en que el aprendizaje es un proceso que ocurre a través de asociaciones entre un estímulo del medio ambiente y un estímulo que ocurre naturalmente. Si se plantean los estímulos adecuados se puede obtener la respuesta deseada. El conductismo clásico sirve para explicar comportamientos muy elementales.

Pavlov fue discípulo del ruso Ivan Satchenov, ganador de un premio Nobel en 1904 por sus estudios sobre el funcionamiento de las glándulas digestivas, de esta influencia, desarrolla experimentos de laboratorio con animales, específicamente con perros. Estos animales permanecían en un laboratorio donde Pavlov podía controlar cualquier interferencia de estímulos externos. Pavlov consideró que la salivación de los perros correspondía a una estimulación psíquica que ocurría sin comida en la boca y sin que ésta estuviera al frente. Los perros con los que el trabajó salivaban al escuchar la campana que era la señal de la hora en que éstos recibirían la comida. De aquí surge la idea sobre el condicionamiento clásico, según el cual una respuesta nueva se puede obtener o aprender partiendo de asociaciones con un reflejo ya aprendido, innato o incondicionado bajo ciertas condiciones. Por lo tanto de estas ideas se llega al postulado de que toda la conducta humana no es más que una cadena de reflejos de los cuales algunos los poseemos desde el momento en que nacemos o que también son conocidos como innatos y otros que aprendemos, y estos son los que prevalecen en los seres humanos, adquiridos o condicionados mediante la

asociación a ciertas condiciones del medio ambiente en algún momento en la vida de ese ser humano. En 1927, Pavlov publicó su obra titulada “Reflejos condicionados” en la que describe sus estudios y la teoría correspondiente. Se le reconoce a este autor haber sido el precursor en las investigaciones sistemáticas sobre muchos aspectos relacionados con el aprendizaje como el condicionamiento, la extinción y la generalización del estímulo.

En este mismo sentido y desarrollando estudios dentro de la psicología clásica aparece John Broadus Watson (1878-1958). En 1913 expone su teoría de la importancia que tiene para la psicología basar su estudio en la conducta objetiva y observable y no en el funcionamiento de la mente como se venía tradicionalmente afirmando. Para su teoría se basó en estudios psicológicos, mediante los cuales propuso que todas las actividades psicológicas se podían explicar comprendiendo los reflejos que se establecen en las partes superiores del sistema nervioso. A partir de este postulado, lo importante era la observación de la conducta humana manifiesta. La predicción y en cierto modo el control de la conducta eran objetivos del conductismo.

Watson inicia sus estudios con ratas para el análisis de la conducta objetiva bajo situaciones de experimentación. Luego trabaja con la conducta humana, que dice es objetiva y posible de medir. Explicó el comportamiento humano tan diferente incluso en circunstancias similares e incluso tan parecido en circunstancias muy diferentes, por medio de los reflejos condicionados y el aprendizaje.

Negó las capacidades que la especie humana tiene desde su nacimiento para pensar y

raciocinar y observó mayor importancia en lo heredado, que según Watson (1919), es lo que influye en el aspecto biológico y el funcionamiento de algunos reflejos. Las diferentes capacidades, adaptaciones y personalidades que tienen los individuos son diferentes de las conductas aprendidas. El medio ambiente es el que influye en la conducta y las capacidades del hombre.

Al igual que Pavlov observó que para que el aprendizaje ocurra se necesita una conexión de *estímulo-respuesta*. Si un estímulo nuevo actúa con el estímulo que produce la respuesta refleja, después de varias repeticiones, el estímulo producirá por si solo la respuesta.

Como aspectos principales dentro de los estudios realizados por Watson y las conclusiones respectivas se puede mencionar los hallazgos en cuanto a la conducta como objeto de estudio de la psicología, y como actividad principal del organismo. Concluyó que las funciones fisiológicas, incluido el comportamiento, son actividades físicas que se pueden analizar mediante métodos objetivos. Los pensamientos y sentimientos de una persona no se ven, no son observables. Su principal aporte corresponde al cambio que dio a la psicología al convertirla en ciencia y separarla de los conceptos dualistas de alma, espíritu, consciencia y mente. El método de estudio pasa a ser el experimental y se basa en el paradigma propuesto por Pavlov en cuanto a Estimulo - Respuesta.

Watson (1919) también se refirió al lenguaje, afirmando que se adquiere por condicionamiento. Los niños asocian a un objeto su nombre y progresivamente el nombre termina por evocar siempre el mismo objeto. Progresivamente todo el sistema de

movimientos que provocan la emisión del sonido *palabra*, puede ser sustituido por una parte de movimientos, por lo que la palabra es solo pronunciada en voz baja, o moviendo silenciosamente los labios, o bien mediante simples “hábitos de laringe”. Watson creía que de esta manera se va formando el pensamiento y sugería que podía ser reducido a un conjunto de hábitos de laringe. En el plano teórico el punto central estaba representado por el hecho de que la actividad de pensamiento era un resultado de los aprendizajes comunicativos y no tenía por sí mismo importancia ni interés cognoscitivo.

Neoconductismo

El Neoconductismo es la otra variante dentro de la teoría del conductismo y se conoce también con el nombre de condicionamiento operante. Dentro de esta variante se sitúan autores como E.L. Thorndike (1874-1949) y B. F. Skinner (1904-1990). Thorndike trabajó con animales para la experimentación. En situaciones de laboratorio diseñó problemas estandarizados para los animales y se dedicó a la observación dándose cuenta que los resolvían. En 1898 publicó su obra titulada “inteligencia animal” en donde expuso los descubrimientos realizados con su trabajo. Sus investigaciones se realizaron con materiales como el laberinto en forma de T y la jaula. Mediante estos experimentos propuso la “Ley del Efecto”: “Una acción acompañada o seguida de un estado de satisfacción tenderá a volverse a presentar mas a menudo; una acción seguida de insatisfacción tenderá a volverse a presentar menos a menudo”. Estableció la importancia de la observación de la conducta animal y señaló que las conexiones Estimulo - Respuesta no aparecían solas como lo afirma el condicionamiento clásico sino que además la Respuesta presentaba o a cada Respuesta le correspondía un efecto. Si la relación Estimulo - Respuesta y Efecto era

positiva, la respuesta se fortalecía, si por el contrario la relación era negativa, la respuesta se debilitaba. El neoconductismo estableció que el aprendizaje es fruto de la recompensa positiva o negativa.

Surge luego un autor muy conocido por su trabajo en el conductismo. B. F. Skinner (1919) quien critica las partes de la teoría que se presentan como suposiciones sobre los procesos humanos. Para él, se debe estudiar procesos observables, clasificables y medibles. Hace énfasis en la “descripción positivista de la conducta”. Según Skinner, el aspecto científico de la psicología debe basarse en descubrir leyes que se obtengan mediante la observación experimental con el método inductivo. El comportamiento es observable y esta es la única forma de estudiarlo. Aquí Skinner identifica dos clases de conducta: una respondiente y otra operante. La respondiente se produce por estímulos específicos y se forma por Estimulo - Respuesta a los que se le asigna el nombre de reflejos. Los humanos nacemos con unos reflejos y otros se adquieren mediante el condicionamiento. La conducta operante es un comportamiento más general del hombre. El comportamiento se relaciona con el medio, por lo tanto la conducta se estudia analizando las relaciones del individuo con el entorno. En la conducta operante el aprendizaje también ocurre mediante el condicionamiento. Aquí se producen consecuencias o efectos que Skinner los denomina reforzadores y son éstos los que modelan o condicionan la conducta humana. También encontramos reforzadores positivos que son los que hacen que una conducta se repita o los negativos que el individuo trata de evitar. A partir de Skinner se trabaja en educación con el Refuerzo como aspecto clave en el aprendizaje.

Esta teoría puede situarse dentro de la misma línea de pensamiento de Aristóteles en cuanto a la relación que tiene con el asociacionismo y comparte con los empiristas ingleses la teoría del conocimiento, cuyo exponente es Hume, quien estableció que el conocimiento humano se constituye exclusivamente de impresiones recibidas a través de los sentidos, que se convierten en ideas que recoge la mente y perduran aunque desaparezcan las impresiones. La asociación de ideas según los principios de semejanza, contigüidad espacial y temporal, y causalidad producen en última instancia el **conocimiento**. Los conductistas siguen estos postulados de Hume en la descripción y explicación de la conducta humana (Cristal, 1973).

El conductismo tomó como área principal de estudio el aprendizaje, formulando que todos somos una Tabula Rasa y todo lo adquirimos del medio por mecanismos asociativos reforzados por la recompensa y el castigo. Disponía también de un núcleo teórico y metodológico común que consistía en un antimentalismo y un asociacionismo psicológico, y además una concepción positivista del método científico. Sin embargo no perduró por su incapacidad en la elaboración de una teoría unitaria del aprendizaje humano. La investigación que se desarrolló aplicando la teoría conductista tuvo lugar en el campo de la psicología y así los conductistas empezaron a producir gran cantidad de estudios enfocados principalmente a:

- Las interacciones que preceden una conducta tales como los procesos preceptuales y el periodo de atención del individuo.
- Cambios en la conducta en si, como por ejemplo la formación de habilidades.
- Las interacciones que se producen a partir de la conducta, como por ejemplo: los efectos

de los premios y /o castigos.

- Las condiciones que prevalecen a través de los eventos como es el caso del estrés emocional

Estos estudios fueron la base para los métodos de enseñanza de principios y mediados del siglo XX.

El Conductismo en Educación

El conductismo ha tenido gran influencia dentro de los procesos educativos a través de las distintas épocas de influencia a partir de su surgimiento. Podemos citar como un ejemplo de la aplicación del conductismo en educación la utilización de los programas de refuerzo, que han permitido moldear la conducta de los estudiantes, aspecto que ha facilitado la tarea del profesor tradicional quien esperaba siempre producir cambios y orientar al estudiante en un sentido determinado. El uso de la memorización en la enseñanza es también otro aspecto que se heredó de esta teoría psicológica. Las aplicaciones de esta teoría en educación se han observado a través del tiempo y aun hoy en día se siguen observando con la influencia del conductismo en la informática. Algunos programas para uso en computadores presentan situaciones de aprendizaje en las cuales los estudiantes buscan una respuesta que escogen de uno o varios estímulos que se les presenta en la pantalla. Una vez seleccionada la opción se observa una asociación de ésta con un refuerzo de sonido, de texto o en forma de algún símbolo que muestran el acierto o error al estudiante. Aquí se puede observar en pleno la influencia conductista en educación, no sin tener presente que se puede ubicar otros ejemplos que aunque han sido discutidos se han empleado en educación, por ejemplo, el caso de empleo de premios y castigos en situaciones en que el estudiante se

comporta en forma tal que evite castigos y consiga premios. Todas las formas de memorización de contenidos que hoy se emplean, como recitar secuencias de nombres, las tablas de multiplicar, los elementos químicos, adverbios, etc., que se repiten para aprender, forman parte de un esquema conductista del aprendizaje.

Un aporte interesante lo hace Hernández Rojas (1983) al destacar dentro del conductismo la herencia empirista de basarse en el ambientalismo, asociacionismo y el anticonstructivismo. Es ambientalista por su enorme referencia al medio ambiente físico y social que determina el aprendizaje. El asociacionismo se observa en la relación que establece entre los fenómenos mentales y las leyes de asociación de ideas. El anticonstructivismo se observa en su argumentación en contra de que los procesos de desarrollo forman parte de estructuras internas de la persona o se deben a procesos mentales de organización. Para los conductistas el conocimiento se da por un conjunto de relaciones o de asociaciones entre estímulos y respuestas sin que se le dé validez a que exista una organización estructurada del mismo.

Siendo este el caso del conocimiento, el aprendizaje entonces se produce por imitación y en el caso de la lengua se hace por imitación de lo que oímos. Podemos concluir que todo lo que expresamos es porque ya lo habíamos oído antes, lo que hace el niño cuando aprende su primera lengua, es remedarla y reproducirla. Y en el caso de que se diga algo que antes no se había oído, los conductistas lo explican por la analogía, mediante la generalización de aquello que se aprendió previamente.

Los conductistas, ya en el campo del aprendizaje consideran que la mayoría de las conductas humanas son aprendidas y esto se debe a la influencia del medio. El aprendizaje por lo tanto, es un cambio de conducta. Para que este cambio de conducta tenga lugar, es necesario aplicar unos procedimientos como lo son la presentación de un estímulo, la obtención de una respuesta para finalmente aplicar un refuerzo. Este último paso, se constituye como el más importante dentro del aprendizaje.

Cabe anotar que el conductismo como lo explica Maqueo (2004) es la teoría del aprendizaje que ha perdurado a través de los años en el modelo didáctico. En la enseñanza de los idiomas extranjeros, es posible que aún se esté utilizando el conductismo por su componente de repetición y memorización que ha probado ser tan útil en el tratamiento de algunos temas de la lengua extranjera.

El gran valor asignado a la repetición, memorización y comprensión, hace del conductismo una teoría enfocada hacia la recepción de información como fin último del conocimiento y por ende, del aprendizaje sin considerar por un minuto el valor de la parte cognoscitiva del individuo. El estudiante es la tasa que hay que llenar de conocimiento; por ello, solo recibe sin colaborar en ningún proceso de elaboración de éste (conocimiento).

De estos puntos de vista sobre el aprendizaje se desprende un tipo de enseñanza programada, algo así como reproducir en el aula de clase los experimentos de laboratorio sobre la conducta animal. Esta clase de enseñanza tiene como características principales la definición de objetivos claros y precisos, la presentación de una información gradual que

entregue el conocimiento partiendo de lo fácil para llegar a lo difícil, con una participación del alumno y el refuerzo respectivo. Este proceso además de ser objetivo y observable es muy conveniente para los procesos de evaluación, que se desprende con la misma objetividad que los citados procesos de aprendizaje, siendo la evaluación un proceso seguro ya que debe relacionarse con los objetivos medibles y confiables. Por esta razón esta teoría fue acogida por maestros y autoridades de la educación. Era fácil ejercer un control, sobre cada parte del proceso de enseñanza y aprendizaje sin considerar el aspecto cognoscitivo y mucho menos el afectivo del estudiante, solo las producciones basadas en un aprendizaje memorístico se tenían en cuenta ya que eran observables..

Con respecto al alumno y su papel dentro del proceso educativo es necesario mencionar que se convierte en un ser pasivo que sirve de receptor de hábitos, conductas y contenidos específicos. El comportamiento del estudiante en el aula de clase también lo contemplaba el conductismo. En esta perspectiva, primaba la disciplina, por lo tanto el mejor estudiante era el callado, respetuoso, dócil, quien cumplía con las instrucciones del profesor y con las tareas que él asignaba, las cuales representaban la mecanización del conocimiento impartido en clase.

El profesor por su parte, desempeñaba el papel de director de la enseñanza, era quien tenía la razón y el conocimiento y solo el /ella sabía lo que el estudiante necesitaba conocer. La rigidez en su actuar reflejaba el manejo metodológico en el proceso de enseñanza y los estudiantes repetían y memorizaban.

El conductismo fue la base para que en el campo de la educación se desarrollaran métodos de enseñanza que se basaban principalmente en lo que la teoría conductista decía acerca del aprendizaje y por lo tanto se sucedieron metodologías que enfatizaban la secuencia:

Estímulo- Respuesta. En el campo de los idiomas, las metodologías que se desarrollaron en esta etapa se basaban sobre todo en ejercicios de repetición, traducción y memorización para lograr el manejo de la estructura del idioma que se estudiaba. Así, podemos encontrar el Método de Inglés de la Armada (Army Specialized Training Program), el Audiolingual y el Audiovisual.

A medida que el conductismo se aplicaba tanto en psicología como en educación y que se realizaban nuevos estudios sobre el comportamiento humano y los procesos de aprendizaje, surge una nueva teoría para la cual el centro del conocimiento y aprendizaje humano se sitúa ante todo en la mente del individuo y en el procesamiento de la información: el cognitivismo.

El Cognitivismo

Descartes es identificado como el antecesor filosófico del cognitivismo. Descartes otorgó un lugar de mucha importancia a la mente humana de donde provenían las ideas de los individuos. Sin embargo, pasaron muchos años para que el cognitivismo se desarrollara, es así que en 1956 se sitúa el surgimiento de la nueva psicología cognitiva. Los autores que se han destacado en el trabajo sobre esta teoría entre 1979 y 1982 son F.I. Clark y R.S.

Lockhart; N. Chomsky; U. Neisser; W. James; A. Newell y Hl. Simon; F.C. Bartlett; G.A. Millar, entre otros (Vega, 1984).

Esta teoría de la psicología y el aprendizaje surge como reacción al conductismo y en oposición a éste establece que en la conducta la respuesta no es solo función del estímulo, sino que la conducta es función de variables subjetivas internas de todo lo que el sujeto hace con el estímulo, en otras palabras, los estímulos existen para un sujeto según como él los interprete o los codifique.

El cognitivismo está interesado en los aspectos mentalistas como son el pensamiento, las ideas, los ordenamientos y en general, todos los procesos internos que intervienen en la conducta humana. Cualquier conducta para el cognitivismo puede descomponerse en pasos intermedios que se identifican como reales y observables en una conducta final. Para el cognitivismo las representaciones mentales son las guías de los actos internos y externos del individuo con el medio físico y social. Los estudios en esta teoría se enfocan hacia el análisis de la elaboración de representaciones mentales en el sujeto que conoce, así como también hacia la identificación del tipo de procesos cognitivos y estructuras mentales que intervienen en la elaboración de representaciones mentales y la regulación de la conducta (Maqueo, 2004).

Varios factores influyeron en esta teoría como son las teorías de la comunicación que aseguraban que los seres humanos tenemos una gran capacidad de recepción de información a través de canales. En este periodo Chomsky da a conocer sus ideas sobre la nueva lingüística que se basa en reglas formales y sintácticas que se asemejan a las formulas matemáticas. Una de las bases para el surgimiento del cognitivismo está dada

por los estudios de Chomsky en cuanto a la lingüística generativa - transformacional.

Richards (1992) la menciona como una teoría de gramática propuesta por Chomsky en 1957 y que desde entonces ha sido desarrollada por otros lingüistas. El objetivo de Chomsky era el de proveer un modelo para la descripción de todas las lenguas. Este tipo de gramática intenta mostrar con un sistema de reglas el conocimiento que el hablante nativo de una lengua utiliza al formar oraciones gramaticales. Aunque esta teoría ha cambiado a través del tiempo, la versión más conocida es la de la teoría estándar o modelo de aspectos, la cual consta de cuatro partes principales:

- El componente base o estructuras profundas;
- El componente transformacional, o estructuras superficiales;
- El componente fonológico, que da a las oraciones la representación fonética para que sean pronunciadas; y
- El componente semántico, que tiene que ver con el significado de las oraciones.

La psicología cognitiva fundamenta la explicación de la conducta de los individuos en entidades mentales, estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental. En referencia al lenguaje, Chomsky argumenta que todos los individuos normales vienen equipados con un dispositivo bien especificado y construido de manera tal que permite el aprendizaje de información nueva.

El cognitivismo, a diferencia del conductismo que considera los parámetros de estímulo y respuesta, tiene en cuenta el procesamiento de la información generando, como se mencionó antes, teorías de la memoria. Las ideas del conductismo eran muy reduccionistas

de los procesos cognitivos causales en los que interviene la interacción de variables del sujeto y las variables de la tarea del aprendizaje. El sujeto pasivo del conductismo pasa a ser activo en cuanto se lo considera procesador de información.

En referencia al aprendizaje, el cognitivismo es un tanto contemplativo con un énfasis en los estudios sobre la memoria y el desarrollo de modelos. El conocimiento, en el cognitivismo, se observa como un procesamiento de los estímulos que se van transformando progresivamente y adquiriendo formas de codificación diferentes que se almacenan temporalmente en distintos tipos de memoria. Se puede describir el proceso así: la información pasa sucesivamente por la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. La memoria sensorial codificaría los estímulos sensitivos, la de corto plazo los lingüísticos y la de largo plazo toda la información en forma semántica. La memoria a largo plazo no es temporal, es permanente lo que la diferencia de las otras dos memorias. Todo aquello que llega a la memoria a largo plazo queda aprendido y se recuerda con posterioridad (Lachman, Lachman y Butterfield, 1979).

Los procesos de aprendizaje en la teoría cognitiva ocurren mediante el procesamiento de información. Se desarrollan procesos cognitivos causales. Se observa la interacción de las variables del sujeto y las variables de la tarea o situación ambiental que enfrenta el sujeto. En suma, el sujeto procesa la información que busca y reelabora constantemente la información. Los procesos cognitivos se pueden descomponer en unidades u operaciones más simples.

Con este panorama en cuanto al cognitivismo, empieza su aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje como se expresa en la siguiente sección.

El Cognitivismo en Educación

En el campo de la educación, el cognitivismo presenta características principalmente establecidas por Ausubel (1986), Bruner (1966), Piaget (1998) y Vygotsky (1973).

Según Ausubel, el aprendizaje debe ser significativo para el estudiante, aspecto este que implica que todo lo que se le presente debe tener un significado dentro del mundo en que el estudiante se desenvuelve. Una característica esencial dentro del aprendizaje para que el estudiante procese lo que se le presente es que va de lo general a lo particular. Se enseña primero la regla y luego los ejemplos que se aplican en ella. Es necesario tener en cuenta que para el aprendizaje el estudiante cuenta con ciertas estructuras cognitivas organizadas jerárquicamente, por lo tanto éstas determinan el proceso cognitivo del estudiante.

Si se tiene en cuenta el aporte del cognitivismo al aprendizaje y al estudio de la memoria, se puede decir que contribuye en gran escala con aportes a las diferentes áreas de aprendizaje, como es el caso de los idiomas. A partir del cognitivismo, que se desarrolla alrededor de los años 30 y surge en la década de los 50, el aporte a los idiomas es notorio porque surgen métodos que basan sus principios en el razonamiento y utilización de la memoria sensorial, la de corto y la de largo plazo. Entre los métodos que se pueden situar aquí está el enfoque naturalista.

Este modelo es según los psicólogos, el que más fuerza ha tenido y el que más repercusión

tendrá en el futuro de la educación. Esta aserción tiene sentido si tenemos en cuenta que se ha ocupado ante todo del estudio de las representaciones mentales (la atención, el recuerdo, la memoria, la percepción, la inteligencia, el pensamiento, las ideas, conceptos, planes y la lengua), entre otros muchos factores, sin descuidar el estudio de las acciones y la conducta humana y por ende, el aprendizaje. El aspecto cognitivo del ser humano, en esta teoría se relaciona con aspectos sociológicos y culturales antes que biológicos.

En el campo educativo este modelo tuvo una gran influencia y su planteamiento central aquí, es que la persona “elabora las representaciones y entidades internas (ideas, conceptos, planes etc.) de una manera esencialmente individual. Dichas representaciones mentales las realiza el sujeto. En oposición al conductismo, en el cognitivismo, las acciones y representaciones mentales son las que determinan las conductas. No es el medio el que las regula, aunque los cognitivistas no niegan la influencia que éste tiene en las conductas y desconocen el papel determinante del medio ambiente en las conductas a diferencia del conductismo.

En educación, el estudiante viene a constituirse como el agente cognoscente que en actividad elabora procesos internos que se dan al contacto y en relación con el entorno social y físico. Estas relaciones las organiza luego el individuo dentro de su sistema de conocimiento general. El conocimiento se describe en formas diferentes, como imágenes, esquemas, símbolos, ideas, etc., que son representaciones mentales.

En sus comienzos, la teoría cognitiva se ocupó más por aplicar los procesos mentales que

por el estudio del aprendizaje. Fue hacia la década de años 80 que Ausbel y Cogné se ocupan en sí del aprendizaje. Para Ausbel (1976), existen diferentes clases de aprendizaje y dentro de éstas están aquellas que se desarrollan en el salón de clase, entre las que distingue dos dimensiones. En la primera ubica información nueva que el estudiante incorpora en sus esquemas cognitivos o estructuras cognitivas y en la segunda, coloca la clase de metodología que el estudiante sigue para incorporar la nueva información.

En la primera dimensión, se puede ubicar dos clases de aprendizaje. Uno es el aprendizaje que se logra mediante la repetición y que es netamente memorístico; y el otro, es un aprendizaje con sentido, o sea significativo. En la otra dimensión, relativa al uso metodológico, se sitúa el aprendizaje por percepción y por descubrimiento. En el de percepción, el estudiante lo que hace es internalizar la información que el profesor le suministra. Este aprendizaje puede ser memorístico o significativo. En cuanto al aprendizaje por descubrimiento el estudiante recibe algunas claves para que por si solo descubra o encuentre el contenido a aprender.

En educación, el cognitivismo se dirige hacia el desarrollo de aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas. Además de la parte específica del aprendizaje, también se tiene en cuenta que la educación es un proceso en el que se transmiten conocimientos y contenidos culturales. Este aprendizaje es también significativo, por lo tanto, el estudiante debe interpretar su entorno sociocultural y asignarle el valor y significado correspondiente. Cabe anotar que este aspecto sociocultural del que se habla en la teoría cognitiva, es muy importante en la enseñanza de cualquier idioma y en

el caso de las lenguas extranjeras se debería considerar en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el cognitivismo, el estudiante pasa a ser activo dentro del proceso de aprendizaje, ya que se trata de que desarrolle su habilidad y potencial cognitivo. Por lo tanto, para el estudiante es importante el *background knowledge*, de tal manera que el conocimiento previo, esté también involucrado como parte del nuevo conocimiento, para poder encontrarle significado a los contenidos nuevos. La experiencia, la edad y los intereses de los estudiantes, juegan un papel muy importante para el desarrollo de este aprendizaje significativo. La capacidad cognitiva del estudiante debe potenciarse al máximo. Esta se desarrolla cuando el estudiante activa procesos básicos de aprendizaje, como la retención, capacidad de síntesis y memoria entre otros, además de ser capaz de aplicar hechos y conceptos, habilidades y destrezas en su vida cotidiana.

En suma, según Ausubel (1976) el aprendizaje se da a través de procesos de descubrimiento y en este aspecto coincide con Bruner (1972); sin embargo, también advierte que aunque este aprendizaje es el ideal no siempre es posible y por lo tanto hay necesidad de recurrir a la labor del maestro tal y como lo plantea la metodología clásica. Ausubel identifica varios tipos de aprendizaje que se pueden resumir así:

1. Conocimiento Representacional: este aprendizaje tiene que ver con información concreta como nombres y significado de las palabras. Ausubel lo denomina primario y es aquél que participa en el estudio de los idiomas, ya sean éstos nativos o extranjeros.
2. Conocimiento Conceptual: En esta categoría se sitúan aprendizajes de valores,

necesidades y los conceptos de diferentes áreas. Este nivel de aprendizaje es más elevado.

3. Conocimiento proposicional: Esta categoría hace referencia al aprendizaje de la habilidad de relacionar conceptos y jerarquías. En este conocimiento se hace necesario un pensamiento formal y el aprendizaje se ubica a un nivel superior.

4. Conocimiento por descubrimiento y solución de problemas: Es el nivel de aprendizaje más alto y más lento de desarrollar porque éste ante todo se aplica en el medio social. Aquí también, el nivel de aprendizaje es superior.

En el cognitivismo, el aprendizaje que tiene lugar en el aula de clase debe ser significativo.

El profesor debe facilitar lo mediante la relación que el estudiante debe establecer entre los aprendizajes anteriores y los nuevos. Para que el aprendizaje por descubrimiento sea significativo es necesario también que el estudiante establezca la relación de soluciones encontradas a problemas. El aprendizaje memorístico es pasivo y receptivo por norma pero puede acomodarse para que sea significativo mediante la relación que se establezca con otros aprendizajes, por lo tanto, este aprendizaje no debe superar el nivel del estudiante y debe siempre aparecer dentro de un contexto.

Ausubel (1976) plantea unos principios fundamentales que el profesor debe considerar en los procesos de enseñanza. Es importante iniciar con los conocimientos básicos para llegar a los más complejos o específicos. La información que se presenta a los estudiantes debe ser lógica y organizada, nunca aislada. Es necesario siempre sintetizar, clasificar y clarificar los contenidos a transmitir a los estudiantes. Propone como un proceso de clase en primer lugar hablar del tema a enseñarse, enunciarlo, luego desarrollarlo y por último

presentar una síntesis de este tema. Para Ausubel el maestro es la figura fundamental del proceso de aprendizaje ya que es un mediador. Identifica también algunos factores personales que inciden en los procesos de aprendizaje entre los que menciona la motivación, la inteligencia y la personalidad.

La enseñanza de los idiomas extranjeros se vio también influenciada por esta teoría y se observó el cognitismo reflejado en los métodos de enseñanza que surgieron a partir de los años 60 tales como el Cognitive Code, Silent Way, y Community Language Learning (Bastidas, 1993). Estos métodos reflejan en sus técnicas el uso de los aspectos cognitivos en el aprendizaje de los idiomas como es la enseñanza significativa y contextualizada de los aspectos de la lengua extranjera.

Sin embargo, por la falta del componente afectivo que según los psicólogos y educadores nunca se ha tenido en cuenta en las teorías psicológicas y que ejerce gran influencia en los procesos del conocimiento, de la conducta y del aprendizaje, surge una nueva teoría. Ésta trata de abarcar el aprendizaje como un proceso completo en la persona como un ser humano: la psicología humanística.

Psicología Humanística

Una tercera escuela dentro de la psicología y más específicamente refiriéndose a las teorías del aprendizaje, la constituye la psicología humanística que tuvo sus inicios en los años 40, se desarrolló en los años 50 y tuvo su total florecimiento y periodo de reconocimiento en la década del 70.

La base de esta teoría está centrada en el conocimiento del ser humano y en lo que éste puede llegar a ser. Se la conoce también como “psicología de tercera fuerza”, como “psicoanálisis” y “enfoque ortodoxo académico conductista y cognitivista”. Se basa principalmente en la idea del auto desarrollo del ser en los aspectos de salud, creatividad, la naturaleza intrínseca, el ser, el llegar a ser, la individualidad, y en general el sentido o significado de ser humano (Maslow, 1987).

El encargado de desarrollar esta teoría fue Abraham Maslow (1987) quien como psicólogo fue también presidente de la Asociación de Psicología Americana y fue quien lanzó la idea de la auto-estima y auto-desarrollo: él pensaba que “nuestro propósito en la vida era seguir adelante con un proceso de desarrollo que empieza temprano en la vida y que a menudo se bloquea más adelante” (p.37). Maslow desarrolló una teoría jerárquica de la motivación humana en la que argumenta que cuando ciertas necesidades básicas se satisfacen, surgen otras motivaciones más avanzadas hacia la auto-actualización. En esta misma forma, psicólogos como Carl Rogers, Roberto Assayoli, Jean Houston y otros siguieron la teoría humanística. Se empezó a usar el termino “Psicología Humana” (hacia 1961) en el que se incluyen las cualidades humanas y las realizaciones tales como el amor, la auto-consciencia, el auto-determinismo, la libertad personal, el odio, la crueldad, la lucha por el poder, la moralidad, el arte, la filosofía, la religión, la literatura y las ciencias.

Una de las características principales de esta teoría está constituida por las experiencias personales, las cuales había que vivirlas para que fueran realmente experiencias (y no

solamente haber leído sobre ellas, por ejemplo). Los autores que defendían esta teoría crearon lo que llamaron “un centro de crecimiento”. Este es un lugar donde la persona va a encontrarse consigo misma y con el otro. Una vez la persona se encuentra a si misma es capaz de seguir adelante. En suma el aspecto principal de la teoría de Maslow y Rogers es la auto-actualización como un principio empírico y una idea ética.

La teoría humanística se expandió durante las décadas de los 70 y 80 y su mayor aporte lo constituyó en el sentido de que:

- Dio la posibilidad de acercarse a la comprensión de la naturaleza y la condición humana.
- Dio la posibilidad de contar con un mayor número de métodos de estudio en relación con la mente humana.
- Dio la posibilidad de contar con métodos más efectivos en la terapia psicológica.

Es necesario aclarar que no existe hasta el momento una teoría precisa que exprese el contenido completo de la psicología humanística debido a que existen varios expositores del mismo, pero si se puede decir que todos estos autores se refieren a temas muy precisos que representan la teoría humanística. Se puede destacar tres aspectos importantes dentro de la psicología humanística:

1. La referencia que realizan los autores en relación con la confirmación de que todo ser humano es bueno, en contraposición a otras teorías que argumentan sobre la maldad del ser. El afirmar la bondad del ser hace referencia a que aunque el ser humano puede enfrentar estados de maldad, crueldad, éste puede modificarse con un trabajo dirigido a su parte buena. La auto-actualización ayuda a este trabajo de profundización en la bondad del ser.

2. El énfasis en el ser humano como un todo. Se asume, entonces, que la persona está formada por cuerpo, sentimientos, intelecto, ser transpersonal y el espíritu. Si se desea lograr el desarrollo del ser es necesario reunir los 5 aspectos antes mencionados para desarrollarlos en su conjunto (Rogers, 1961).
3. El énfasis en el desarrollo y el cambio. El ser humano no es un ser estático sino un ser en un continuo proceso de crecimiento que es natural y necesario. Este crecimiento se logra si un ser humano desarrolla todo su potencial. Aquí, el ser es más importante que el tener o hacer (Maslow, A.H., 1987).

Como todas las teorías expuestas, el humanismo también tuvo su influencia directa en el campo educativo.

La Psicología Humanística en Educación

La teoría humanística puede aplicarse en educación no solo a los contenidos de las clases, sino también a las habilidades y destrezas a desarrollarse en ellas y a la estructura general de la escuela o universidad donde se desarrolle el proceso educativo.

Con referencia a los contenidos, para el enfoque humanista es importante que los estudiantes se identifiquen con temas que se encuentren directamente relacionados con lo que ellos viven, temas como la sexualidad, las drogas, la agresión, la tolerancia, la violencia pueden estar incluidos como aspectos a desarrollar con un grupo de estudiantes adolescentes.

En cuanto a las habilidades a promover en los cursos con un enfoque humanista, se encuentran el desarrollo de la propia identidad, el poder y la comunicación. Todo esto se trabaja en conjunción con el desarrollo de experiencias prácticas en el trabajo con el cuerpo y los sentimientos de los estudiantes. Las habilidades de la actuación son muy importantes, de éstas se deriva el llamado “Role Play” como técnica de aprendizaje de los idiomas. El trabajo en grupo también es importante para acabar con la timidez de algunas personas y moverlos a la integración y comunicación, aspectos tan importantes en las clases de lenguas extranjeras.

Con relación a la estructura del establecimiento, el humanismo trabaja con base en la autoescogencia por parte del estudiante. Si éste escoge lo que va a aprender se sentirá bien en la atmósfera que haya seleccionado. El humanismo rechaza las calificaciones de todo tipo. El profesor es un facilitador y no una figura de autoridad o proveedor del conocimiento.

Una mejor forma de catalogar la educación bajo el punto de vista humanístico es citando los aspectos que se deben tener en cuenta para el desarrollo humanístico de las sesiones dentro de un salón, como lo argumenta Rogers, (1980) así:

- Selección y control: Se sugiere a los estudiantes a medida que pasa el tiempo, que tomen cada vez más control y selección sobre el rumbo de su educación en dos aspectos: los objetivos, y sus actividades diarias.

- Preocupación sentida: A medida que la educación se vuelve más humanística, el

curriculum tiende a enfocar más y más las necesidades y los intereses que siente el estudiante.

- La persona como un ser total: Se presta mucha atención a los sentimientos, selección, comunicación, actuación y se pregunta a los estudiantes sobre sus sueños, pensamientos y acciones. Se puede usar fantasía guiada para iluminar la física o drama para ilustrar la historia o la geografía.

- Autoevaluación: Se promueve la autoevaluación en los estudiantes sobre el progreso que tienen en su proceso de aprendizaje. Ocasionalmente, pueden escoger tomar exámenes o pedir feedback a otros o recolectar datos sobre ellos mismos.

- El profesor como facilitador: el profesor o tutor tiende a ser más alentador que crítico, más comprensivo que juzgador, más genuino que dramaturgo.

La enseñanza de los idiomas se vio también influenciada por la teoría humanística. En este campo se conoce como “the centered person approach” al enfoque que tiene como su centro a la persona. El principal exponente aquí es Carl Rogers. Este enfoque expresa que la forma como nos dirigimos a una persona es el factor determinante para que ésta crezca, se desarrolle y sea capaz además de salir adelante con sus problemas.

Para el desarrollo de este enfoque se debe tener en cuenta 3 cualidades:

1. La empatía: Esta cualidad se refiere a la capacidad de entrar en el mundo de la persona

a quien se le denomina cliente, de tal forma que esta persona se identifica con el otro y se siente aceptada y entendida.

2. Autenticidad: La persona debe ser genuina, expresar lo que es y no otra cosa. Una persona que se ha desarrollado completamente puede ser genuina.

3. Calidez: La persona debe sentir que se la recibe en forma muy humana, que no tiene nada que temer. Debe sentirse libre de actuar y expresarse en esa atmósfera (Rogers, 1980).

Aparte de estas tres cualidades, Rogers trabajó con el grupo de “Encuentro”. En este grupo las personas se sientan en círculo e interactúan oralmente. Dentro de este grupo hay un líder que es quien facilita lo que se va a desarrollar en la sesión y anima a los participantes a actuar en ella. Rogers se basó en este enfoque para realizar trabajos con grupos de estudiantes, lo mismo que con grupos de relación cross-cultural para incrementar las relaciones internacionales. De aquí parte una de las metodologías que se desarrolló para el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera: Community language learning.

Una vez realizada la revisión de las teorías de aprendizaje como parte esencial del surgimiento de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, es necesario también realizar una aproximación a las teorías lingüísticas que constituyen otro componente importante dentro de éstos.

Teorías Lingüísticas y Lingüística Aplicada

El término *lingüística* se emplea para denominar la ciencia que se encarga de la descripción y análisis de la lengua como factor universal y de las lenguas nacionales y dialectos en particular. Puede hacer referencia tanto al mapa de las lenguas o sea a la distribución geográfica de éstas como al análisis de las mismas en cuanto a sus componentes estructurales o de forma. Entre los movimientos lingüísticos más importantes podemos mencionar la lingüística estructural, la lingüística generativa-transformacional y la lingüística aplicada por su incidencia en la metodología de la enseñanza de los idiomas.

Lingüística Estructural

La lingüística estructural tiene sus orígenes con Ferdinand de Saussure (1915) quien introduce el método estructural en el campo de los fenómenos lingüísticos. Al finalizar la segunda guerra mundial la lingüística empieza a desarrollarse con mayor intensidad. También Bloomfield, L., con su obra "Language" (1933) tiene una gran influencia en este periodo. A partir de esta obra surge el término de lingüística estructural. La principal característica de esta lingüística fue el estudio de la sintaxis y la semántica estructural en sus comienzos para más tarde abrir su campo de estudio a algunos aspectos del uso de la lengua.

Desde principios del siglo XX se plantearon elementos del pensamiento estructural en las ciencias sociales, especialmente en la lingüística. A partir de la década de los años 20 las

ideas del estructuralismo y las del formalismo ruso se consolidaron en lingüística para luego pasar a la crítica estética y literaria sobre todo en el círculo de Praga.

Durante la segunda guerra y los años que siguieron, el lingüista ruso Roman Jakobson, quien antes fuera integrante de la escuela de Praga, trabajó en Estados Unidos en el campo de la lingüística y específicamente en el estructuralismo. Aunque no tuvo mayor incidencia su trabajo, el de Claude Levi-Straus si se observó e influyó en América. En 1949 publicó “la estructuras elementales del parentesco” con una muestra estructuralista solidificada para el análisis de la realidad. A partir de aquí, su pensamiento se integra con el de numerosos antropólogos y de miembros de otras áreas.

Los instrumentos de análisis del estructuralismo los toman los autores de la lingüística y específicamente de los postulados de Saussure (1915) así:

- “- La semiología es el estudio de los signos y la lingüística es una de sus ramas
- Se debe hacer la distinción entre lenguaje en general (lingüística interna) y lenguaje humano (lingüística externa)
- Se debe distinguir la lengua (o el sistema de signos) y el habla (la utilización de ese sistema).
- el valor de los signos varía en función del eje que consideremos; así podremos agrupar signos en presencia (sintagmas) o en ausencia (lengua).
- Se debe distinguir entre un estudio sincrónico de la lengua y otro diacrónico de la lengua.
- Se debe considerar el signo lingüístico como arbitrario, lineal y discreto. Con un significante y un significado.

- La lingüística se ocupa ante todo de la descripción de la lengua” (Saussure, 1915)

Esta visión estructuralista de la lingüística se oponía a la gramática tradicional ya que la gramática tradicional hacía referencia a la lengua escrita mientras que la lingüística estructural se refería a la lengua hablada que era en sí la palabra el objeto de la lingüística. El estructuralismo intenta estudiar la lengua como un todo bien estructurado y lo que mas sobresale en este estudio es el signo lingüístico (Barreras Linares, y Fraca de Barreros, 1999).

Esta teoría lingüística surge después de la gramática tradicional no en oposición a ésta sino como una forma de evolución en el estudio de la lengua. Explica que el lenguaje está basado en niveles cada uno con su respectiva unidad las cuales son los morfemas, el sintagma, los fonemas, el código, etc., que permiten el análisis sistemático y completo del proceso comunicativo.

Con el desarrollo de esta lingüística los autores pensaron que estarían preparados para trabajar en el campo de la enseñanza de los idiomas mediante la descripción, el análisis de la enseñanza y mediante la aplicación de la gramática en la enseñanza. Se toman libros de gramática para la enseñanza de las lenguas. En éstos se encuentran reglas gramaticales como estructuras de la lengua. Estas reglas se presentan como modelos descriptivos y normativos que van acompañadas usualmente de ejemplos. Incluyen también diccionarios como recursos importantes en el estudio de una lengua dentro de la lingüística estructural. Estos diccionarios presentan el léxico de la lengua en orden alfabético con información

sobre la ortografía y la pronunciación, la categoría gramatical de la palabra y algunas restricciones en su uso. Además se incluye una sección de ejercicios.

Surge, entonces, como reacción al estructuralismo otra corriente en lingüística que va más allá de la simple estructura de la lengua y se conoce como la lingüística generativa.

Lingüística Generativa - Transformacional

Este término se usa para hacer alusión a la descripción de gramáticas, aquellas que se refieren a lenguas naturales que se han desarrollado en la tradición chomskiana

Durante los años 50 y 60 los estudios de Chomsky se encaminaron a demostrar que cada oración tiene 2 niveles distintos de representación: Una estructura profunda y una estructura superficial. La primera es la representación de la información semántica de la oración y se relaciona con la estructura superficial mediante la cual se reproduce la forma fonológica de la oración mediante transformaciones.

Chomsky pensó también sobre la posibilidad de encontrar gran cantidad de similitudes entre la estructura profunda de diferentes lenguas y que mostrarían propiedades comunes a todas las lenguas que se encontraban escondidas bajo la estructura superficial, lo que muchos autores denominaron Gramática Universal. Chomsky insistió en sus obras, especialmente en *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) sobre el papel que juegan las transformaciones para obtener el nivel necesario de poder matemático en el componente

sintáctico de una gramática, que según Chomsky las gramáticas estructurales tan famosas en esa época no presentaban.

Un aspecto muy importante para el aprendizaje de las lenguas en la teoría de Chomsky se relaciona con la capacidad innata que todo ser humano, bajo condiciones normales, tiene para hablar y entender una lengua. Chomsky afirma que todas las lenguas están formadas por una serie de principios que pueden variar en ciertos parámetros como ocurre con el vocabulario, por ejemplo. Los bebés no necesitan aprender ninguna forma específica de ninguna lengua y es éste el fundamento esencial de la Gramática Universal ya que Chomsky argumenta que todas las lenguas siguen el mismo conjunto de reglas (1985).

En los años 60 Chomsky introduce la diferenciación entre competencia y uso lingüístico. La competencia lingüística es el conocimiento que el hablante tiene de la lingüística de una lengua y la competencia comunicativa o uso lingüístico es la aplicación de esos conocimientos en la comunicación diaria. Criticó también la gramaticalidad de las oraciones tan defendida por los estructuralistas y argumentó que el uso que un hablante nativo hace de su lengua debe ser el único valor de gramaticalidad. Aunque estos postulados todavía hoy en día juegan un papel muy importante en la enseñanza de los idiomas, hay opositores que argumentan sobre la escasez de profundidad en algunos temas como por ejemplo, la explicación matemática de la teoría o la inclusión de la política en su obra.

Dentro de la enseñanza de las lenguas, los métodos basados en las teorías cognitivas son los que siguen los postulados de la lingüística transformacional y por ende los postulados de Chomsky.

Aparte de estas teorías, es necesario hacer mención a una de las derivaciones de la lingüística general que participa activamente en lo relacionado con la enseñanza de los idiomas denominada lingüística aplicada.

La Lingüística Aplicada

La lingüística aplicada surge como disciplina formal en la época de la segunda guerra mundial. En esta época hubo gran interés en la enseñanza de los idiomas en forma fácil y rápida como parte del entrenamiento militar para lo cual se involucraron muchos lingüistas profesionales tanto en los Estados Unidos como en el Reino Unido. Se utiliza este término también para denominar a las áreas de la lingüística tradicional o reciente que se emplean o aplican en la enseñanza de las lenguas. Por ejemplo, los componentes de la lingüística, tales como la fonología, fonética, morfología, sintaxis y semántica son campos que ayudan en los procesos de enseñanza de una lengua.

Sus inicios se sitúan en Francia en los años 50 con cierta influencia norteamericana. La particularidad de Francia es la preocupación porque su propio idioma fuera enseñado como lengua extranjera en diferentes partes del mundo y hacía los años 70 en el desarrollo de una metodología que no estuviera subordinada a la lingüística (Hüllen, 2001). La diseminación del francés en el mundo después de la segunda guerra mundial fue una política para

reafirmar la posición de Francia a nivel internacional. Se hizo énfasis en el desarrollo de nuevos libros: *Le Français fundamental* (1951-1954), *voix et images de France* (1970) con base en el método audiovisual (Coste, 1976).

Se creó la revista de lingüística aplicada *Etudes de linguistique appliquée* (1962) y se realizó la primera conferencia de lingüística aplicada en 1964 que marcó la creación de la asociación internacional de lingüística aplicada. Teniendo en cuenta que muchos de estos lingüistas provenían de la lingüística estructural de los años 30 era lógico que aplicaran ese estructuralismo en la enseñanza de los idiomas. Estos estructuralistas aplicaron sus teorías en el análisis tanto de la lengua extranjera como de la lengua materna y produjeron descripciones de las mismas. Estas descripciones las usaron para realizar análisis contrastivos de la lengua materna y la lengua extranjera. Estas descripciones lingüísticas se relacionaron con métodos de enseñanza que se derivaron de la psicología conductista. Todos estos métodos que utilizaban la lingüística y la psicología así como también los materiales de enseñanza correspondientes a cada método hicieron que empezara a denominarse un área de la lingüística como lingüística aplicada. Aplicada en el sentido de su implementación en la enseñanza de los idiomas. De tal forma que el lingüista aplicado no era quien producía teorías sino quien hacía uso de éstas para incorporarlas a la enseñanza (Corder, 1973).

Los métodos para la enseñanza de las lenguas hacia los años 50, 60 y principios de los 70 reflejaban el dominio de la lingüística estructural. La diferencia entre el inglés y el francés fue la aplicación de los métodos. En Francia se aplicó el método audio oral y el método

directo, mientras que en Estados Unidos se usó el método audiovisual que desarrolló la lengua mediante situaciones de comunicación e hizo énfasis en la importancia del significado, sin embargo, los ejercicios del método y los libros enfatizaban más la forma o estructura de la lengua. Se usó la lingüística contrastiva sobre todo en ejercicios de fonética, pero éstos casi no se observaban en los libros de texto franceses. La lingüística aplicada incluía las áreas de diseño de cursos, fonética, fonología, gramática, análisis de errores, análisis de contenido, evaluación en idiomas, lectura, escritura, estilística, métodos de enseñanza, laboratorios de idiomas y el uso de materiales audiovisuales.

Hacia mediados de los 70 se observó la internacionalización de los problemas relacionados con la enseñanza de los idiomas y la influencia del pensamiento americano se extendió por todos los países europeos. Es así como surgen las teorías de Noam Chomsky y sus ideas sobre el aprendizaje como un acto creativo de la persona. Hacia 1976 aparece el pensamiento de Hymes con la etnografía de la comunicación. Hymes empieza a hablar de competencia comunicativa y de la filosofía del lenguaje con su principal componente, los actos de habla (Hymes, 1976). Sin embargo, la tarea de la aplicación de teorías lingüísticas en lingüística aplicada se complicaba ya que éstas no eran de fácil interpretación. La teoría lingüística se volvió más formal y se relacionó con la teoría sintáctica abstracta y aquéllos que se inscribieron en la lingüística aplicada se dedicaron básicamente a la función social de la comunicación en el aprendizaje de una lengua. En esta época se observaron también los trabajos en psicolingüística de autores como Jakobovits (1971), Rivers y Temperley (1978) y otros quienes enfatizaron en factores internos del sujeto implicado en el aprendizaje, tales como la motivación, las actitudes y las estrategias de aprendizaje. La

enseñanza de las lenguas sufrió un cambio y lo que hasta ese momento se había encasillado en la pedagogía de la enseñanza pasó a ser la pedagogía del aprendizaje. Es aquí cuando empieza a observarse el distanciamiento entre la lingüística y la enseñanza de los idiomas y a reconocerse una relación más estrecha con otras áreas, tales como la sociología, la psicología y la educación.

Con esta apertura de la didáctica del inglés hacia otras áreas y la relación de trabajo entre los profesores de inglés y los lingüistas aparecieron libros en los años 70 y 80 que se caracterizaron por tratar los problemas de la enseñanza de los idiomas pero sin las exigencias extremas de la lingüística tradicional. Entre los autores de estos libros podemos citar a Gardner y Lambert (1972) quienes escribieron sobre los problemas de motivación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y Krashen (1982) quien se preocupó por el análisis de los procesos de aprendizaje y el aspecto afectivo, entre otros.

Hasta esta época se podía distinguir dos tendencias hacia el lenguaje, una basada en las ideas de Chomsky sobre la competencia lingüística y otra que enfatizaba la lengua como texto e interacción o en la lengua como un problema. De aquí que la lingüística aplicada se relacionó con todo lo que tuviera que ver con la lengua y que no fuera teoría lingüística. A partir de esta época la lingüística aplicada y la metodología se separan y se definen como dos disciplinas complementarias. La lingüística aplicada fue entonces útil para seleccionar los elementos del lenguaje para la enseñanza y el aprendizaje de tal forma que abarcaran los aspectos sociales y culturales de la lengua. La selección se basaba en las necesidades de los estudiantes. La metodología por su parte se encargaba de decidir como enseñar y

aprender, a quien enseñar y porque enseñar. Empezó así el desarrollo de técnicas y estructuras pedagógicas adaptadas a un público específico. Se independizó de la lingüística y se formó la Didáctica de los Idiomas.

Hacia los años 80, Widdowson un autor británico destacado dentro de la lingüística aplicada argumentaba sobre la lingüística y su relación con la enseñanza de las lenguas y no encontraba la mejor relación. Hacia finales de los 80 y principios de los 90 con el desarrollo de la investigación en el cognitivismo, se observa una orientación en la relación entre la didáctica de los idiomas y la lingüística. Surgen términos que se refieren a la lingüística y que tienen relación con otras disciplinas así: psicolingüística, sociolingüística, etnolingüística, etc. Cada una de ellas con un énfasis específico en el área de estudios determinada en la primera parte del nombre y relacionada con la lingüística. Más tarde empezó a observarse como la lingüística formulaba sus propias teorías y las otras áreas que se habían unido a ella lo hacían también por su parte. Es así como la psicolingüística se separó de la lingüística y se convirtió en la asignatura denominada *adquisición de una segunda lengua* (Second Language Acquisition). Esta separación se constató con el trabajo por separado de los lingüistas de la lingüística aplicada y las teorías desarrolladas sobre la adquisición de una segunda lengua, sin embargo no se puede negar la influencia de la teoría de la psicología y de la lingüística en muchos de los temas de los que trata la asignatura *adquisición de una segunda lengua* (White, 1989).

En los años 80 y 90 la prioridad en la didáctica de los idiomas era el comprender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas en contextos específicos. Para esta

comprensión es necesario que el trabajo de investigación sea interdisciplinario, de allí la necesidad de contar con la participación de la psicología, sociología, lingüística y pedagogía.

De los años 90 en adelante ya no se espera una gran contribución de la lingüística para la enseñanza de los idiomas ya que la lingüística se encarga ahora de estudios de la lengua a un nivel muy abstracto y no de la lengua como interacción y por lo tanto sus postulados no serían muy prácticos para la enseñanza de las lenguas. Sin embargo, todavía se observa en las metodologías para la enseñanza de los idiomas la influencia de la lingüística estructural o contrastiva (Byram, 2001).

La Sociolingüística como Base de los Métodos Comunicativos

A finales de los años 60 y principios de los 70, se observa en el campo de la lingüística la influencia de Noam Chomsky (1969), tanto en la teoría como en la metodología para el análisis lingüístico con su Gramática Generativa que más tarde se conoció como Gramática Universal. Esta teoría le restó importancia al hablante nativo como productor de la lengua en forma correcta, restringió su atención al nivel de la oración y la propiedad de la gramática. Este enfoque sin embargo limita su punto de acción y para los investigadores y profesionales interesados en el papel del lenguaje en la sociedad es muy limitado. El estudio y la comprensión de los orígenes y efectos de la diversidad lingüística en el estado social y la movilidad social, requería un enfoque diferente hacia el estudio del lenguaje (Giglioli, 1972). Por lo tanto, había necesidad de definir un cuerpo de acción y un enfoque que permitiera este estudio social y lingüístico (Pride y Holmes, 1972).

Nació entonces, la sociolingüística que tiene sus raíces en la Lingüística Europea y Americana. La tradición lingüística británica, se asocia con J.F. Firth, quien empieza a trabajar en 1930 en la Teoría Lingüística, la cual causa mucho impacto en las décadas de los años 60 y los 70. La idea de Firth era relacionar la lengua con la cultura y la sociedad para estudiarla como fenómeno social. Las nociones presentadas por Firth sobre las variedades en el lenguaje, los dialectos sociales y los registros en el lenguaje se usan en los estudios sociolingüísticos contemporáneos.

Hacia finales de los años 60 e inicios de los 70 M. A. K. Halliday (1970, 1973, 1975, 1978) desarrolló el trabajo de Firth (1957) a través de investigaciones sobre la identificación de las funciones sociales del lenguaje y por lo tanto, los componentes del significado. Es a través de la descripción de los textos tanto escritos como orales dentro de las situaciones en que se presentan que empieza el trabajo de Halliday. Por lo tanto, para Halliday cobra importancia el análisis de las relaciones verbales y no verbales que se den en la comunicación con los efectos que estas relaciones tienen en un contexto determinado. Éste juega un papel importante para la comprensión de la lengua en sus diferentes manifestaciones.

En los Estados Unidos para esta época, Del Hymes (1974), un antropólogo y lingüista propuso un enfoque etnográfico, para el estudio de la lengua en la sociedad. Debía tenerse en cuenta factores como el tiempo y el lugar de la interacción lingüística, los participantes, la forma y el contenido del discurso y los resultados que se esperan. Se interesó también en

el uso apropiado de la lengua y en como este concepto se representaba para los hablantes de esa lengua, aspecto este que desembocó en el concepto de “Competencia Comunicativa”.

En los años 60, se expandió también la investigación en el campo de la dialectología para incluir dentro de su estudio los dialectos de clase y étnia. Uno de los principales representantes de estos estudios de variación lingüística fue W. Labov (1972), quien también introdujo en la sociolingüística, una metodología de investigación cuantitativa. Los estudios en Sociolingüística continúan y se han concentrado ante todo, en el análisis del discurso, actos de habla, bilingüismo y estandarización del lenguaje, entre otros.

La importancia del desarrollo en la lingüística y el surgimiento de la sociología, tienen un significado especial en la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Ya sea para el aprendizaje de la primera o segunda lengua, el proceso que se sigue es el de aprender a comunicarse de forma apropiada con las personas de la comunidad que manejan esa lengua y esa forma apropiada debe aprenderse y manejarse para poder interactuar y ser aceptado dentro de ese grupo social (Hornberger, 1996).

Si se trata del Inglés como lengua extranjera, se desarrolla el aprendizaje en un ambiente de educación formal y los estudiantes se enfrentan al inglés del profesor que es un inglés estándar, el mismo que aparece en los libros de texto y que es la forma educada de la comunicación. El profesor, por la sociolingüística conoce las jergas que se presentan en inglés e inclusive las diferencias de género en el uso de la lengua. Son estos los aspectos que se comunican al hablar y por lo tanto el aprender una lengua en contextos de lengua

extranjera implica mucho más que la sola apreciación gramatical de una lengua. El profesor necesita ir más allá en el proceso de enseñanza y proveer al estudiante con posibilidades de comunicación real en la lengua extranjera.

Otro factor importante de la Sociolingüística en la enseñanza de las lenguas, corresponde a la contextualización como consideración en la selección de un modelo de clase para determinar la competencia comunicativa que deben desarrollar los estudiantes y el nivel de fluidez que deben adquirir. Esto implica decisiones sobre estándares de evaluación, diseño y selección de materiales y la preparación de profesores (Kachru, 1982).

Con la sociolingüística y su desarrollo a nivel de actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969), la influencia directa de la lingüística estructural y transformacional pasa a segundo plano y es la nueva sociolingüística la que empieza a tener incidencia en el diseño de métodos para los procesos de enseñanza y aprendizaje de los idiomas extranjeros. Autores como Savignon (1983), Candlin (1976) y Widdowson (1972, 1978), quienes trabajaron en la Lingüística Aplicada, observaron la posibilidad de presentar la enseñanza de los idiomas en el campo de la competencia comunicativa. Es entonces cuando empieza a desarrollarse el método conocido como Enfoque Comunicativo. Este enfoque surge con base en la sociolingüística y la implicación de que el lenguaje está formado por funciones, nociones y estructuras gramaticales que no funcionan aisladamente, sino que se usan para la expresión de significados en un discurso que tiene lugar en determinado contexto social (Bastidas, 1993).

Además de la lingüística, la pedagogía se convirtió en otra de las disciplinas que ejercieron cierta influencia en la producción de métodos dentro de la didáctica del inglés como se puede observar en la siguiente sección con la descripción de las teorías pedagógicas.

Teorías Pedagógicas

La pedagogía a través de la historia ha desarrollado diferentes teorías que de una u otra forma han tenido influencia dentro de los programas que están directamente implicados en la preparación de estudiantes en cualquiera de los campos de aprendizaje, por lo tanto es necesario revisar aquellas que hayan podido tener su influencia en el periodo de investigación dentro de las metodologías apropiadas para la enseñanza del inglés en el Departamento de Idiomas de la Universidad de Nariño.

Pedagogía Tradicional

Esta pedagogía estaba supeditada a un método y un orden estrictos. Las características de esta pedagogía que surge como reacción a la pedagogía del siglo XVII son:

- *Magistrocentrismo*: El maestro era el centro de la educación y el éxito de ésta dependía de él. Se organizaba el conocimiento, aislaba y elaboraba la materia que debía ser aprendida, trazaba el camino que sus estudiantes debían seguir. Era el maestro aquella figura a quien se debía imitar. La disciplina y el castigo eran rasgos fundamentales. La primera desarrollaba las virtudes humanas. El segundo, verbal o físico, era visto como un estímulo para el progreso del estudiante.
- *Enciclopedismo*: La organización de la clase y la vida colectiva se observa en el orden y la programación de actividades. Esta organización está presente en el uso del manual

escolar. Todo lo que se debe aprender se encuentra en el texto escolar en forma graduada y correctamente elaborada. No hay necesidad de salirse del texto.

- *Verbalismo y pasividad*: Hay un solo método de enseñanza para todos los estudiantes y se usa en todos los casos. La repetición de lo que el profesor dice es la parte fundamental en esta pedagogía.

En el siglo XIX, Durkheim (1922), argumentó que la educación consiste en elegir y proponer modelos a los estudiantes con claridad y perfección. Los estudiantes deben seguir estos modelos sin refutarlos. La distancia entre profesor y estudiante se respeta al máximo. La escuela tradicional prepara al niño para la vida, formando su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, posibilidades de atención y de esfuerzo. Es importante la transmisión de la cultura y de conocimientos para que así progrese la personalidad del niño.

En su momento la pedagogía tradicional mostró un cambio en la orientación de la enseñanza pero llegó a ser una forma de enseñanza rígida, poco dinámica y sin pautas para la innovación. Por ello surgieron nuevas propuestas metodológicas basadas en nuevas corrientes de pensamiento. Una de ellas corresponde a la Escuela Nueva.

Escuela Nueva

Surge en el siglo XIX y se conoce como la renovación pedagógica. Se plantea como fundamento para la Escuela Nueva, la obra de Jean Jacques Rousseau “El Emilio”, en la que el niño aparece como centro de la educación. Hacia 1920 surgen también las ideas de Rogers quien propone el trabajo en equipo. En 1921, Nelly funda la escuela de

Summerhill con el propósito de practicar la educación en la libertad y el autogobierno. En 1924 Freinet introduce las prácticas de sus técnicas que se basaban en el uso de la imprenta en la escuela. A pesar de todas estas influencias individuales se logró ubicar a la Escuela Nueva dentro de un mismo marco compartido por todos sus aportantes. Su argumento está basado en la dialéctica y la psicología genética

Características de la Escuela Nueva

- Tiene como base la psicología del desarrollo del niño. La individualidad de cada estudiante se considera lo más importante, es entonces, necesario tratar a cada niño, a cada estudiante según sus aptitudes.
- La infancia es una etapa supremamente importante con su funcionalidad y finalidad regida por leyes propias y sometidas a necesidades particulares, por lo tanto, la educación debe enfocarse a desarrollar esa infancia plenamente. Se debe considerar los intereses del niño como punto de partida para la educación.
- La relación entre el profesor y el estudiante es de afecto y camaradería. Es más importante la forma de comportarse el maestro y lo que él o ella muestra a sus estudiantes que la palabra misma.
- La autodisciplina es una característica esencial dentro de la Escuela Nueva. El profesor cede el poder a sus alumnos.
- El punto de partida para la enseñanza es el interés de los estudiantes, por lo tanto, no debería pensarse en un programa impuesto. El profesor debe descubrir las necesidades e intereses para satisfacer esas necesidades e intereses.
- La escuela debe penetrar en la vida de modo que la naturaleza, la vida del mundo, los

hombres, los acontecimientos son los nuevos contenidos.

- No hay una metodología fija. Se introducen una serie de actividades libres para el desarrollo de la imaginación, iniciativa y creatividad.

- La escuela es un lugar dinámico ya que debe incluir todas las formas de actividad: intelectuales, manuales y sociales.

Sin embargo, surge luego un movimiento que cambia la concepción de la educación hacia una construcción del conocimiento como base del aprendizaje: el constructivismo.

El Constructivismo

El constructivismo es un movimiento que trata de dar explicación al problema del conocimiento y el aprendizaje. Entre los autores más destacados dentro de esta corriente están: Jean Piaget, Liev Semionovich Vygotski, Jerome S. Bruner y David P. Ausubel. El constructivismo aparece como una alternativa para los problemas de aprendizaje que no se han podido superar con las teorías del aprendizaje propuestas por la psicología.

De los autores antes mencionados Bruner es el único que se cataloga como constructivista desde el campo de la instrucción. La base constructivista está dada en la concepción de que “nosotros construimos el mundo y que el “self” es una construcción, un resultado de la acción y la simbolización” (Bruner, 1986, pp. 134).

Los aportes de Piaget y Ausubel al constructivismo son en el mismo sentido que Bruner.

Ellos mantienen que quien construye modelos de su mundo es el mismo hombre y éstos son

significativos para él y tienen relación con su contexto. Piaget habla de la habilidad del niño para construir esquemas que se van haciendo más complejos a medida que hay interacción con la realidad. Por otra parte, el constructivismo se fundamenta en las teorías filosóficas del idealismo, el racionalismo-dialéctico, el empirismo, el positivismo lógico, la fenomenología y la hermenéutica.

El paradigma epistemológico dentro del constructivismo está formado por la afirmación de que la realidad se descubre y se construye. El conocimiento, entonces, es una construcción humana, se negocia, se consensúa. Ese conocimiento se logra a través de la razón. Los sentidos son el medio para ese conocimiento. El individuo conoce a través de los sentidos.

Dentro de la educación, el propósito principal es potenciar el desarrollo del estudiante y promover su autonomía moral e intelectual. La formación de mentes críticas es esencial de tal forma que no solo acepten lo que se les dice sino que lo cuestionen y lo investiguen, de esa forma se alcanzaría un pensamiento racional. Se espera que el papel del estudiante sea activo como constructor del mundo, que interprete la información existente y que pueda elaborar nueva información (Aznar, 1992)

Los nuevos conocimientos se adquieren a partir de los conocimientos previos, del desarrollo y de la maduración. Se involucran procesos tales como la asimilación, acomodación, equilibrio, procesos de cambios cualitativos. Todos estos procesos implican la estructuración de esquemas cognitivos, la confrontación con nuevos conocimientos y la búsqueda del equilibrio hasta alcanzar el cambio conceptual.

El aprendizaje se constituye en una actividad mental. La mente es el filtro que recibe lo que llega del mundo exterior para producir su propia y única realidad. Los seres humanos crean significados, interpretan de acuerdo a sus experiencias individuales y directas con el medio. De manera que en el aprendizaje intervienen el estudiante, las condiciones ambientales, el docente como una de esas condiciones ambientales y la interacción entre estos componentes. El aprendizaje también debe incluir actividad o ejercicio, concepto o conocimiento y cultura o contexto.

El papel del profesor dentro del constructivismo es de acompañamiento al estudiante para la construcción de conocimientos. La atmósfera debe ser de respeto, reciprocidad y autoconfianza para el estudiante. El profesor en este caso es un facilitador que respeta las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Los errores se toman como muestra del aprendizaje. No existe el uso de la recompensa y el castigo (Delval, 1997).

El estudiante por su parte es creativo e inventivo. Está en constante construcción de su conocimiento: Es un ser humano que puede tener aciertos y errores dentro del proceso de aprendizaje. Se motiva por el aprendizaje. La motivación es fundamentalmente intrínseca

Dentro de la metodología constructivista se tiene como características principales, la nivelación de la enseñanza según el desarrollo del estudiante, el análisis está centrado en la actividad, la iniciativa y la curiosidad del estudiante, se desarrolla según los objetivos de conocimiento que se plantean. La enseñanza debe guiar y facilitar la auto-dirección y auto-

construcción del aprendizaje. Otra característica importante es el uso del método crítico-clínico. Se debe realizar un diagnóstico de los conocimientos previos del estudiante, conocer la etapa del desarrollo del pensamiento, se debe empezar de lo concreto a lo abstracto, es necesario jerarquizar el aprendizaje, favorecer la contradicción o tematización consciente, en fin, se debe promover la problemática cognoscitiva ya que los desequilibrios son el motor de desarrollo.

Se usa un aprendizaje contextualizado en el sentido de la identificación del contexto en el que las habilidades serán aprendidas y luego aplicadas, en otras palabras, el aprendizaje se da si los contextos tienen un significado para los estudiantes. Es necesario tener en cuenta que el contexto es importante ya que éste se encuentra ligado a las experiencias que el estudiante lleva consigo (Glaserfeld, 1995).

Se plantean, así mismo, perspectivas múltiples de aprendizaje. Se motiva a los estudiantes a construir su propia comprensión y a validar mediante negociaciones sociales las nuevas perspectivas. Se sitúan las tareas en contextos del mundo real, hay uso de pasantías cognitivas, aprendizaje cooperativo para desarrollar y tolerar los puntos de vista del otro. Se realizan negociaciones sociales tales como los debates, discusiones, presentaciones, uso de ejemplos de la vida real y por último uso de la conciencia reflexiva (Pintrich, 2000)

Para el constructivismo la evaluación debe ser integral, por lo tanto, sirve de fundamentación a la evaluación cualitativa. Entre las estrategias que propone el enfoque constructivista para la evaluación están: el registro anecdótico, el análisis de errores, pensar

en voz alta, cuestionarios de autoevaluación y entrevistas, diarios y evaluación de portafolios.

Este movimiento constructivista se refleja también en cierta forma dentro de la didáctica de las lenguas extranjeras, es así que cada uno de los métodos utilizados en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera surge teniendo como base alguna de las teorías del aprendizaje y las teorías pedagógicas.

Ya entrada la década de los años 80 empieza a gestarse un movimiento que se empeña en fundamentar la educación hacia la crítica como parte fundamental de la adquisición del conocimiento y aprendizaje.

Pedagogía Crítica

El movimiento de la pedagogía crítica tiene sus orígenes en el pensamiento de Jürgen Habermas, de la escuela de Frankfurt (Alemania) y Michel Foucault de Francia. Habermas se basa en la crítica de Marx y Foucault en Nietzsche. La mayor influencia en América Latina la ejerce Habermas quien es más conocido en relación con esta teoría (Ordoñez Peñalozo, 2002). Según Habermas, cada ciencia emplea un razonamiento diferente y por lo tanto sirven para satisfacer diferentes clases de intereses y es por medio de estos intereses que se forma el saber. Chamorro, et al., (2001) presentan a Habermas como reconstructor de la noción de *Theoría* según Aristóteles. Lo que hace Habermas, dicen, es separar lo que es ciencia pura y enfocar también una ciencia social. Pero esa ciencia social debe ser crítica y trabajar bajo unas características específicas:

- “crítica ideológica (crítica de la naturaleza y de las relaciones sociales de producción, reproducción y transformación social incluyendo las circunstancias y conciencia de las personas en cuanto individuos, miembros de grupos y portadores de cultura.
- La organización de la ilustración en los grupos sociales y sociedades (incluyendo algunos tipos de procesos educativos y
- la organización de la acción social y política para mejorar el mundo (orientada por la idea dialéctica de nacionalidad y por la idea comunitaria e igualitaria de justicia y libertad” (p.95).

La teoría crítica propende por una acción social colectiva que se ubica dentro de los pensamientos emancipadores de la racionalidad, la justicia y la libertad. Con estos ideales en mente, la ciencia social pasa a ser activa y crítica con la colaboración de todos en el proceso de la crítica con el fin de luchar por una sociedad justa e igualitaria y de esta forma lograr la emancipación (McLaren, 1997).

Esta teoría dentro de la educación va dada también por el componente crítico cuyo fin en la educación es propiciar el cambio mediante la crítica y por lo tanto debe guiarse hacia la autonomía nacional y de democracia social. Como lo argumenta Chamorro et al, (2002) la pedagogía crítica se desarrolla en y para la educación no para que se estudie sobre la educación.

Dentro del campo de la enseñanza, la pedagogía crítica se presenta como una propuesta para que los estudiantes cuestionen y desafíen ante todo, toda clase de dominación y creencias que generen esa dominación y de tal forma desarrollen una conciencia crítica. Ésta dentro de la educación hace posible que se entienda la vida diaria y el medio en que se desempeña. Si hay crítica en los estudiantes, entonces, comprenderán que existe necesidad de cuestionar el sistema económico y político de un país ya que éstos influyen

directamente en la educación de ese país. Además de lograr también con la crítica una reacción ante la dominación externa y colonizaciones de estos últimos tiempos por países que se consideran potencias mundiales (Acevedo, 2007).

Dentro del aula de clase la pedagogía crítica puede verse reflejada en que el aprendizaje y obtención de conocimientos se busque no en la dirección de alcanzar unos objetivos sino mas bien de buscar ciertos propósitos. La diferencia radica en que cuando el profesor se propone alcanzar unos objetivos debe trabajar en el desarrollo de un programa que él propone, en cambio cuando se trabaja en pos de unos propósitos, se trabaja teniendo en cuenta el interés del estudiante y por lo tanto el aprendizaje será mucho más fructífero.

La investigación en educación es también considerada por la pedagogía crítica. Esta investigación se debe enfocar hacia el análisis crítico de las prácticas educativas con el fin de aplicar los cambios necesarios. Igual, entonces, la investigación se desarrolla no sobre aspectos relacionados con la educación sino en educación y para la educación como lo plantean Chamorro, et al, (2002), mediante la acción y reflexión permanentes. Las teorías deben estar totalmente relacionadas con la práctica pedagógica que se desarrolla dentro de un contexto específico.

Una vez realizada la aproximación a las disciplinas que han ejercido alguna influencia en la metodología para la enseñanza del inglés como segunda lengua y como lengua extranjera procedemos a la revisión de la historia de la enseñanza del inglés a nivel internacional.

HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Para abordar la historia de la enseñanza del inglés a nivel tanto nacional como internacional es necesario no solo hacer referencia a los métodos de enseñanza que han surgido dentro del campo de la didáctica de las lenguas extranjeras sino también referirse a la definición de método.

Un Método es la forma organizada de hacer algo. La palabra griega original (*métodos*) nos da la idea de una serie ordenada de pasos para lograr un objetivo previamente establecido. La palabra *método* se refiere más a un proceso que al producto en sí. En el campo de la educación, dicho término contempla tanto los procedimientos que usa el profesor para la enseñanza, como también a los pasos y técnicas que emplean los estudiantes, para su propio aprendizaje.

La enseñanza del inglés, así como la enseñanza en todas las áreas del conocimiento ha pasado por diferentes épocas de desarrollo según la influencia de teorías lingüísticas, pedagógicas y psicológicas. Esa historia tiene mucha incidencia en la aplicación de métodos en la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera. A continuación se incluye una descripción histórica de las etapas por las que ha atravesado la enseñanza del inglés, partiendo de la distinción entre métodos tradicionales y modernos.

Métodos Tradicionales

Dentro de la historia de la enseñanza de los idiomas, se ha realizado una distinción entre dos términos que en cierto modo diferencian dos grandes épocas de enseñanza. Estos

términos corresponden a: Métodos tradicionales, o en inglés *traditionalist methods*, y métodos modernos o en inglés *modernist method*. Dentro de los métodos tradicionales se sitúan aquellos en los que el conocimiento se centra en los hechos y reglas del lenguaje, por lo tanto, el proceso de enseñanza se basa en dar a conocer esos hechos y reglas de tal forma que el estudiante los maneje a la perfección. En los métodos modernos se asume que el lenguaje es inmanente al individuo. No es el aprendizaje consciente de hechos y reglas lo que hace posible el uso del lenguaje, por el contrario, es el uso del lenguaje lo que desarrolla la comunicación en el idioma y por ende el aprendizaje del mismo (Wilkins, 1976)

En la misma forma, se puede, entonces, considerar que existe una enseñanza tradicional y otra moderna. La *enseñanza tradicional* se enfoca hacia la existencia de un conocimiento sistemático sobre la lengua y que ese conocimiento necesita de la concentración y el énfasis en las reglas que deben ser aprendidas de memoria antes de su uso. Estos métodos se consideran inductivos o corresponden a aquellos denominados conductistas (Carrell, 1966). Opuesta a la enseñanza tradicional encontramos la enseñanza moderna que asume que el sistema de una lengua debe manejarse y adquirirse, pero no enfatiza el papel del aprendizaje como un proceso consciente para lograr fluidez en el idioma. Estos métodos se consideran deductivos, otorgan gran importancia al desarrollo de la lengua en cada estudiante y por lo tanto se pueden describir como cognitivistas (o de código cognitivo).

Los métodos que tiene a su disposición un profesor tradicionalista son mucho más escasos que los de un modernista; ésta es una consecuencia lógica si se tiene en cuenta que las

reglas gramaticales no cambian extraordinariamente por años. El aprendizaje de esas reglas puede fácilmente ser evaluado a través de ejercicios exactos, para lo cual el estudiante tendrá que concentrarse en aprender una regla, manejarla mecánicamente o traducir una oración que conlleve una regla gramatical específica. Si el estudiante realiza bien el ejercicio, entonces, esto indica que ha aprendido esa parte específica de la estructura de la lengua.

La traducción es una parte importante de la enseñanza tradicional. La lengua extranjera se aprende a través de la lengua materna y el profesor realiza el proceso de enseñanza en el cual los ejercicios de traducción sirven para establecer similitudes y diferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera, talvez como una forma de hacer énfasis en la sintaxis y la estilística de la última. El vocabulario se enseña también a través de la traducción. Los profesores que trabajan con estos enfoques pueden combinarlos ya que no hay mucha contradicción en sus ejercicios, pero en lo que se hace mucho énfasis es en la exactitud en las respuestas. Dentro de este esquema se cataloga a los métodos de gramática y traducción (Grammar Translation Method) y el método de la armada (Army Specialized Training Program).

Algunos de los principales exponentes del Método de Gramática y Traducción fueron Johann Seidenstücker, Karl Plötz, H.S. Ollendorf y Johann Meidinger. Este método es el resultado de la Escuela Alemana, cuyo objetivo era, según uno de sus críticos, “saber todo acerca de algo, más que saber el algo en sí” (W.H.D. Rouse, citado por Kelly (1969)). Este método fue conocido al comienzo en los Estados Unidos como el Método Prusiano.

Algunos autores como Celce-Murcia (2001) se refieren a éste método empleando el término de Enfoque (approach) y afirman que es una extensión del enfoque empleado para la enseñanza de las lenguas clásicas, latín y griego, que se generalizó hacia la enseñanza de las lenguas modernas. Este método dominó la enseñanza de las lenguas extranjeras y de las europeas desde 1840 hasta 1940, y con algunas modificaciones es aún hoy en día empleado en muchas partes del mundo.

El objetivo principal del estudio de una lengua extranjera era el de aprenderla para poder leer su literatura o para beneficiarse de la disciplina mental y el desarrollo intelectual que resulta del estudio de una lengua extranjera. El estudio de una lengua a través de este método se realizaba abordando en primera instancia un análisis detallado de las reglas gramaticales, seguido por la aplicación de este conocimiento a la tarea de traducir oraciones y textos de la lengua extranjera a la lengua materna y viceversa, por lo tanto, el aprendizaje de un idioma según este método consistía en memorizar las reglas gramaticales y otros hechos del lenguaje para poder comprender y manipular la morfología y la sintaxis de la lengua extranjera. Stern (1983) afirma que la lengua materna se mantiene como un sistema de referencia en la adquisición de la segunda lengua.

Este método hace énfasis en la lectura y escritura antes que en la escucha y el habla. La selección del vocabulario se basa exclusivamente en el texto de lectura empleado. Las palabras se enseñan mediante la presentación de listas bilingües, el estudio del diccionario y la memorización. Un texto típico de gramática-traducción presentaría e ilustraría las reglas gramaticales, un listado de palabras con sus equivalentes en la lengua materna y una

prescripción de ejercicios de traducción. La oración es la unidad básica en la enseñanza y práctica de la lengua extranjera (Bastidas, 1999).

Empieza a observarse una reacción a esta forma de enseñanza de las lenguas y surge un grupo de reforma.

Movimiento de Reforma

El movimiento de reforma surge en reacción a la enseñanza de las lenguas con base en el método de gramática y traducción y se relaciona con un desarrollo importante dentro de la enseñanza de los idiomas en las dos últimas décadas del siglo XIX. Las reformas se trabajaron principalmente en los aspectos de pronunciación y gramática de materiales empleados en la enseñanza.

Hacia los años 1860 y 1870 se podía observar los primeros cambios, cuando algunos autores escribían a favor de una enseñanza más natural y centrada en el estudiante. Nesi (2001), sitúa el inicio de este movimiento en 1882 con Wilhelm Viëtor y su publicación titulada “Language Teaching Must Start afresh” (cuyo título original en alemán es “Der Sprachunterricht Mub Umkehren”); y en 1904, Jespersen dio a conocer en forma resumida el nuevo enfoque para los profesores con su publicación titulada “How to Teach a Foreign Language”. La denuncia que Viëtor hizo de aquellos profesores que usaban el método de Gramática y Traducción basándose en el latín y que lo aplicaban en las lenguas modernas, como una apropiación y transferencia directa, fue el punto principal de este movimiento. Propuso aplicar un principio monolingüe en la enseñanza de los idiomas extranjeros, lo que

más tarde llevó al Método Directo. Surge el uso del idioma extranjero, como el medio de comunicación en la clase y el desarrollo de las habilidades orales, como medio para que el estudiante comprenda y produzca oraciones en situaciones reales.

Junto a estos principios se pusieron en marcha, los principios para la adquisición de idiomas que surgieron de la psicología de la época que concebía el aprendizaje de los idiomas con base en las asociaciones. Como la mayor parte de los impulsores del movimiento de reforma eran lingüistas, se daba mucha importancia a la fonética; importancia ésta, que venía dada desde 1886 con la fundación de la Asociación Internacional de Fonética, cuyo director era Paul Passy con seguidores como Jespersen, Viëtor y Sweet. De allí que el alfabeto fonético internacional se usara no solo para la investigación, sino también para las clases de pronunciación. En las primeras clases, los estudiantes debían capacitar sus oídos, sus órganos de habla y empezar la transcripción fonética. Los profesores debían manejar muy bien la fonética y por lo tanto haber vivido en el país en donde se hablaba la lengua extranjera. Un requisito importante era que las clases debían realizarse con la colaboración de un hablante nativo para que fueran eficaces en los procesos de aprendizaje.

El aporte más significativo del movimiento de Reforma según Nesi (2001), lo constituye el cambio causado en la actitud hacia la gramática y su enseñanza. Los reformistas estaban convencidos de que había un orden natural para la enseñanza de los idiomas de tal forma que, se debía enseñar las habilidades en el orden siguiente: Habla, Lectura, Escritura y por último, Gramática. El enfoque tradicional deductivo de la gramática, se cambió por un

inductivo o de análisis. La base del análisis ya no eran palabras aisladas, sino oraciones en un contexto de donde se extraían las reglas gramaticales a ser estudiadas. Los libros de texto cambiaron en su presentación del idioma y además hubo un uso especial de material visual y oral como láminas que mostraban escenas de la vida diaria (por ejemplo las estaciones).

Estas láminas eran descritas y explotadas para el trabajo con el vocabulario, gramática y la construcción de diálogos. Se usó el fonógrafo o el gramófono para la investigación de fenómenos fonológicos. A partir de 1905, se utilizaron discos de larga duración para ejercicios de pronunciación en las clases. Aunque se aplicó el nuevo método, la falta de compromiso produjo en la práctica, la aplicación de una mezcla del nuevo método con el tradicional enfoque en lectura, gramática y traducción utilizado a principios del siglo XX.

Métodos Modernos

Los métodos modernos emergieron en reacción a todas las formas de gramaticalidad en la enseñanza de los idiomas. El primer método que surgió gracias al movimiento de Reforma, como se expuso antes, fue el método directo (Direct Method) (hacia 1940). Su aparición se basó en primer lugar en las dificultades que los estudiantes tuvieron para el uso de la lengua aprendida con el método de Gramática y Traducción. Las reglas aprendidas por memorización y el requisito de exactitud en la producción de la lengua lograron frenar en su totalidad el uso espontáneo de la misma para la comunicación. Otro factor altamente influyente fue el uso constante de la lengua materna, aspecto que impidió la producción directa de la lengua extranjera.

La solución a estos problemas era presentar la lengua extranjera en la misma forma en que ocurre el aprendizaje de una lengua materna, es decir, en forma natural y directa, sin mediación de ésta en la comprensión de la segunda lengua. La comprensión se lograba mediante el uso de materiales reales (realia), actividades, láminas, etc. Debido a esta enseñanza directa del idioma, el primer obstáculo fue la habilidad del profesor en el manejo de la lengua extranjera ya que la mayoría de ellos no eran hablantes nativos sino extranjeros que habían aprendido la lengua en forma muy gramatical. Con este panorama, los objetivos del método directo se vieron demasiado ambiciosos para ser alcanzados bajo las condiciones de las escuelas o universidades de los distintos países que trataron de adoptar dicho método, como Francia en donde no se adoptó extensivamente y finalmente se abandonó.

El francés Gouin (1831-1896) fue uno de los primeros reformistas del siglo XIX e intentó construir una metodología basada en la observación del aprendizaje de la lengua en los niños y desarrolló un enfoque para la enseñanza de las lenguas extranjeras a partir de la observación del uso que el niño hacía del lenguaje, Gouin consideraba que el aprendizaje del lenguaje se facilitaba mediante su uso para cumplir eventos que consistían en una secuencia de acciones relacionadas. Su método empleaba situaciones y temas como manera de organizar y presentar el lenguaje oral. Las famosas series de Gouin incluían secuencias de oraciones relacionadas con actividades como cortar madera y abrir la puerta.

Igualmente, otros reformistas hacia finales del siglo XIX se enfocaron en los principios naturalistas del aprendizaje de una lengua, y son reconocidos como partidarios de lo que se llama “el método natural”. De hecho, en muchas ocasiones a lo largo de la historia de la enseñanza de las lenguas se ha intentado hacer que el aprendizaje de otra lengua se asemeje al aprendizaje de la lengua materna. Entre aquellos que intentaron aplicar los principios naturales a la enseñanza de las lenguas en el siglo XIX, se encuentra Saveur (1826-1927), quien usó de manera intensiva la interacción oral en la lengua extranjera, empleando las preguntas como forma de presentar el idioma para obtener respuestas. Saveur abrió una escuela de idiomas en Boston, a finales de 1860, y el método empleado se conoció como el Método Natural.

Saveur, junto con otros seguidores del método natural, creían que una lengua extranjera podía enseñarse sin necesidad de recurrir a la traducción o a la lengua materna de los estudiantes siempre y cuando el significado fuera transmitido directamente a través de la demostración y la acción. El erudito alemán F. Franke (1884) escribió acerca de los principios psicológicos de la asociación directa entre las formas y los significados en la lengua extranjera y produjo una justificación teórica de la existencia de un enfoque monolingüe para la enseñanza de una lengua. Según Franke esta lengua extranjera se podría enseñar mejor si fuera activamente utilizada en el salón de clase. Los profesores debían propiciar el uso directo y espontáneo de la lengua extranjera en el salón de clase y no centrarse en explicaciones de reglas gramaticales, pues ellas podían ser deducidas más tarde por los estudiantes. El maestro reemplazaba el texto en las primeras etapas de aprendizaje. En el desarrollo del habla se prestaba especial atención a la pronunciación y el

vocabulario ya estudiado se empleaba para la enseñanza de nuevas expresiones a través de la mímica, la demostración y las imágenes.

Alrededor de 1920, el uso del método directo en Europa comenzó a decaer. En Francia y Alemania se modificó gradualmente en versiones que combinaban algunas técnicas del método directo con actividades gramaticales más controladas. La popularidad de la que gozó este método a comienzos del siglo XX en Europa se trasladó a los Estados Unidos con bastante prudencia. Un estudio publicado en 1923 y titulado el Reporte Coleman, acerca del estado de la enseñanza de las lenguas extranjeras concluyó que ningún método empleado por sí solo garantizaría el éxito del proceso de aprendizaje de una lengua. El objetivo de desarrollar una competencia comunicativa oral fue considerado impráctico debido a muchos factores, que incluso hoy en día, afectan negativamente el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Entre esos factores se puede mencionar la restringida disponibilidad de tiempo en las escuelas destinada a la enseñanza de la lengua extranjera, la destreza limitada de los profesores, y la irrelevancia de la necesidad de desarrollar la habilidad del habla en la lengua extranjera. Con base en los resultados, el estudio propuso un objetivo más razonable para los cursos de lengua extranjera, el cual sería adquirir una competencia en la habilidad de lectura a través de la introducción gradual de palabras y estructuras gramaticales en textos sencillos de lectura. Como resultado de esta recomendación el desarrollo de la lectura se convirtió en el objetivo en la mayoría de programas de lenguas extranjeras y este énfasis continuó en los Estados Unidos hasta la Segunda Guerra Mundial.

En esta época la enseñanza del inglés como lengua extranjera empezó a expandirse y varios hablantes nativos se establecieron en países extranjeros como profesores de inglés. Entre ellos H.E. Palmer empezó su carrera como profesor de inglés como lengua extranjera en Bélgica y luego se estableció en el Japón. Palmer fue muy creativo en el campo metodológico y no rechazó del todo el método directo, más bien lo reformó en sus debilidades. La apreciación de Palmer en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera era que ésta debía surgir por medio del desarrollo de una habilidad. Para esto, él insistía en que se debía introducir las estructuras de la lengua en una forma gradual. Introdujo el patrón de los llamados “Drills”, para que el estudiante estuviera en continua producción de oraciones dentro de una estructura específica. La lengua materna no se usaba y la segunda lengua se entendía mediante acciones dentro de una situación específica. La gramática no se aprendía mediante explicación explícita, sino inductiva. La parte oral de la lengua pasó a ser importante tanto que sobrepasó a la habilidad de escucha (Palmer, 1921).

El trabajo de Palmer prevaleció en las décadas de los 60 y 70 aún en países como Gran Bretaña donde el inglés se enseñaba como una segunda lengua. A partir de Palmer se elaboró un programa para la graduación de los temas a enseñar, de tal forma que una sola estructura lingüística y un número determinado de vocabulario fuera presentado a la vez. La práctica oral precedía a cualquier otra práctica. Lo desconocido no se presentaba hasta que no se enseñara explícitamente. Estos factores trajeron como consecuencia las fases de una clase con *presentación, práctica y explotación*. Se trabajaban las 4 habilidades (*listening, speaking, reading y writing*). Este modelo fue seguido por varios métodos llamados: oral, estructural, situacional y audiolingual.

Otro desarrollo aparte del inspirado por Palmer fue el que partió de la insatisfacción que producía en los Estados un método muy tradicional y relacionado con la comprensión de lectura; el llamado *Army Specialized Training Program*, que consistía en el aprendizaje de la lengua en forma oral, por imitación de hablantes nativos con la supervisión de lingüistas, aunque se consideró un método exitoso en la milicia, no podía reproducirse en otros contextos debido a las circunstancias tan diferentes de aprendizaje (An Encyclopedia of Language, 2000).

Este método influyó en Fries (1960), un autor que se dedicó al trabajo de diseñar una metodología para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Las ideas de Fries desembocaron en el método Audiolingual, que coincidía mucho con las ideas de Palmer en el sentido de que Fries asumía el aprendizaje de una lengua extranjera como el desarrollo de una habilidad con base en mucha repetición y en los famosos ejercicios de complementación o “drills”. La lengua hablada es muy importante y la gramática se aprende en forma implícita o inductiva. No se permite el uso de la lengua nativa. Se manejan estructuras que se aprenden con un vocabulario limitado (Fries, 1945). Los materiales se basan en la construcción de oraciones, por lo tanto se observa un enfoque estructural del aprendizaje de las lenguas..

El trabajo de Fries fue complementado por Lado al desarrollar la técnica de la *práctica de patrones* (pattern practice) (Lado y Fries, 1954-58). Debido a que Lado y Fries eran lingüistas, el aprendizaje de una lengua extranjera debía estar basado en la lingüística. De

esta manera se presentó la idea de que la lengua materna puede ayudar o inhibir el aprendizaje de la lengua extranjera y empiezan a realizarse estudios de las dos lenguas bajo una disciplina que surge y se conoce como lingüística aplicada.

En el método audiolingual se observa con mayor intensidad la parte psicológica que debe tenerse en cuenta en el aprendizaje de una lengua extranjera. El aspecto de las habilidades se trabajó como parte de la teoría conductista del aprendizaje. La segunda o lengua extranjera debía seguir el modelo de aprendizaje de la primera lengua y a su vez seguir los patrones de aprendizaje de cualquier otra área. Se debe considerar que el niño produce la lengua por imitación y analogía de lo que oye y aprende mediante el refuerzo. El aprendizaje de una lengua se constituye, entonces, en una respuesta apropiada a un estímulo (Skinner, 1975). Para poder dar el refuerzo necesario en el aprendizaje de la lengua ésta debe observarse, por lo tanto producirse.

En el audiolingualismo los temas de la lengua son graduados y se introducen en diálogos que se ensayan, se memorizan y se usan para luego realizar los “drills”. La principal diferencia con el método directo es el manejo de los significados. En el método directo el significado era muy importante, mientras que en el audiolingualismo éste no tiene tanta importancia ya que este método es muy mecánico. Tal vez debido a este mecanicismo el método no tuvo mucho éxito fuera de los Estados Unidos y lo mismo ocurrió en los países que recibían su influencia de los Estados Unidos (An Encyclopedia of Language, 2000).

Hacia finales de los años 60, empieza a llegarse a cierto acuerdo en la enseñanza de las lenguas extranjeras en Estados Unidos y Europa. En Estados Unidos se trabajó en la innovación didáctica mientras que en Europa se realizó avances en el aspecto teórico de los métodos. Se observó, en esta década, que los avances en metodología para la enseñanza de las lenguas tuvieron una gran influencia en países fuera de Estados Unidos y Gran Bretaña donde el inglés se constituyó como lengua extranjera.

El Audiolingualismo es un enfoque lingüístico de la enseñanza de una lengua que se fundamenta en la estructura. El punto inicial es un plan de estudios lingüístico que contiene los elementos claves de la fonología, morfología y sintaxis de la lengua organizados de acuerdo a su orden de presentación, los cuales pueden derivarse en parte de un análisis contrastivo de las diferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera debido a que se las considera como causa de las mayores dificultades que puede encontrar un aprendiz. De otra parte, se suele especificar de antemano un plan lexical de elementos básicos de vocabulario.

Las habilidades del lenguaje se enseñan en el orden de escucha, habla, lectura y escritura.

La escucha se entiende como un gran entrenamiento en la discriminación oral de los modelos básicos de sonidos. La lengua se puede presentar totalmente en forma oral en niveles de principiante, mientras que las representaciones escritas generalmente se evitan en las primeras etapas de aprendizaje. La lectura y la escritura se introducen cuando el estudiante ya sabe decir aquello que ha aprendido. En niveles más avanzados es posible introducir actividades de lectura y escritura más complejas.

Los diálogos y los ejercicios de repetición forman la base de las prácticas audiolinguales del salón de clase. Los diálogos proveen el medio de contextualización de las estructuras de estudio e ilustran las situaciones en las que las estructuras y los aspectos culturales de la lengua extranjera se deben utilizar. Estos diálogos se emplean para la repetición y memorización. Se hace énfasis en la correcta pronunciación, la fuerza de voz, el ritmo y la entonación. Después de que un diálogo ha sido presentado y memorizado, se seleccionan del diálogo modelos gramaticales específicos que se convierten en el foco de varios tipos de ejercicios y práctica de modelos lo cual se convierte en una de las características distintivas del Método Audiolingual.

Después de la experiencia pedagógica obtenida con los métodos antes mencionados surgen un sinnúmero de métodos enfocados más hacia el desarrollo de las habilidades del lenguaje que a la gramática. Métodos tales como Reading Method (de lectura), Total Physical Response (de respuesta física total), Community Language Learning, Suggestopedia, y otros, aunque se conocieron, no se aplicaron en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño. Después de la aplicación del método Audiolingual, como consta por las entrevistas a los docentes, se empieza a utilizar el Enfoque Comunicativo (Ver Anexo 4).

Los orígenes de éste método se remontan a 1960, época de numerosos cambios en la tradición de la enseñanza de los idiomas en Inglaterra. El prominente lingüista norteamericano Noam Chomsky criticó duramente la teoría lingüística estructuralista en su

libro *Estructuras Sintácticas* (1957). Chomsky había demostrado que las teorías estructuralistas eran incapaces de explicar las características fundamentales del lenguaje a saber: la creatividad y el carácter único de las oraciones individuales. Los lingüistas aplicados británicos hicieron énfasis en otra dimensión fundamental del lenguaje que había sido manejada inadecuadamente: el potencial funcional y comunicativo de la lengua. Todos ellos vieron la necesidad, en el campo de la enseñanza de las lenguas, de hacer un énfasis hacia la eficiencia comunicativa más que hacia el simple dominio de estructuras

Otra fuerza que llamaba al empleo de diferentes enfoques para la enseñanza de las lenguas extranjeras provenía del cambio de la realidad educativa en Europa. Con la creciente interdependencia de los países Europeos surgió la necesidad de la enseñanza dirigida a adultos de los más importantes idiomas del Mercado Común Europeo. El Consejo de Europa, una organización regional para la cooperación cultural y educativa, examinó el problema. La Educación era una de las áreas más importantes de este Consejo, el cual patrocinaba conferencias internacionales acerca de la enseñanza de las lenguas, publicaba libros en la misma área, y era muy activo al promover la formación de la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada. La necesidad de desarrollar métodos alternativos para la enseñanza de las lenguas era considerada una prioridad.

Wilkins (1976) propuso una definición funcional o comunicativa del lenguaje que podría servir como base para el desarrollo de programas comunicativos para la enseñanza de las lenguas. Su contribución radica en el análisis de los significados comunicativos que un estudiante de lenguas necesita para comprender y expresarse. En lugar de describir el eje

central de la lengua a través de conceptos tradicionales de gramática y vocabulario, Wilkins intentó demostrar los sistemas de significados que subyacían los usos comunicativos de la lengua y describió dos tipos de significados: las categorías nocionales, donde se incluyen conceptos como el tiempo, secuencia, cantidad, ubicación, frecuencia; y las categorías de función comunicativa, es decir, invitaciones, ofrecimientos, quejas, etc. Wilkins publicó en 1976 su libro *Programas Nocionales* que causó un gran impacto en el desarrollo de la Enseñanza Comunicativa de las Lenguas.

El trabajo del Consejo de Europa, así como los escritos de Wilkins, Widdowson, Candlin, Brumfit, Johnson y otros lingüistas aplicados británicos en la base teórica de un enfoque comunicativo o funcional para la enseñanza de las lenguas y la rápida aplicación y aceptación de esas ideas, se convirtieron en lo que hoy se conoce como el Enfoque Comunicativo o simplemente Enseñanza Comunicativa de la Lengua, y en algunos casos Enfoque nocional-funcional o Enfoque Funcional.

Desde mediados de 1970, el alcance de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua se expandió considerablemente. Tanto sus partidarios norteamericanos como británicos lo ven ahora como un enfoque y no como método. Este enfoque tiene como objetivos: en primer lugar, lograr que la competencia comunicativa se convierta en la meta de la enseñanza de la lengua; y en segundo lugar, desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades de la lengua que reconozcan la interdependencia entre lengua y comunicación. La Enseñanza Comunicativa de la Lengua significa más que una integración de la enseñanza funcional y gramatical. Littlewood (1981) manifiesta que una de las

características más importantes de este enfoque es que presta una atención sistemática tanto a los aspectos funcionales de la lengua como a los gramaticales.

El foco en los factores comunicativos y contextuales en el uso de la lengua tiene también antecedentes en el trabajo del antropólogo Bronislaw Malinowski y su colega el lingüista John Firth. Los lingüistas aplicados británicos generalmente confieren a Firth el crédito de haber centrado la atención en el discurso como sujeto y contexto del análisis de la lengua. Firth además hizo énfasis en que la lengua debía ser estudiada en el más amplio contexto sociocultural de su uso, lo cual incluía a participantes, su comportamiento y creencias, los objetos de discusión lingüística y la escogencia de palabras. Tanto Michael Halliday como Dell Hymes, lingüistas comúnmente citados por los seguidores del enfoque de la Enseñanza Comunicativa de las Lenguas, reconocen el trabajo inicial realizado por Malinowski y Firth (An Encyclopedia of Language, 2000).

Además de la revisión de la historia de la enseñanza del inglés a nivel internacional, es necesario tener en cuenta otra parte esencial para la identificación de apropiaciones y adaptaciones que está constituida por los libros de texto que se emplearon con cada uno de los métodos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el Departamento de Lenguas Modernas durante el periodo de estudio. Cabe anotar que al igual que los métodos, estos libros de texto fueron importados de países extranjeros donde se diseñaron para esos contextos específicos.

Recuento Histórico Sobre los Libros de Texto en la Enseñanza de las Lenguas

Extranjeras

Los textos de estudio se convirtieron desde los primeros tiempos de enseñanza, en el material preferido por los docentes, para realizar el acompañamiento a la cátedra. Estos textos además de ser útiles en la aplicación de contenidos, son un reflejo de la metodología para la que se diseñan como material complementario. Es posible decir que cada método trajo como resultado la producción de al menos un libro de texto para su aplicación. La historia sobre la producción de los libros de texto es muy interesante en todos los campos y más aun en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En el siglo XIX, en el campo de los idiomas se destacan los textos escritos por Seidenstücker (1885). Seidenstücker tenía como propósito, presentar un material que fuera sencillo para los estudiantes, pero esta forma de ver el texto, perjudicó un tanto la enseñanza ya que complicó un poco la tarea del estudiante. Este autor dividió el texto en dos partes. En una, se encontraban las reglas gramaticales y los paradigmas necesarios para el aprendizaje estructural de la lengua; en la otra parte, ofrecía oraciones en francés totalmente desconectadas para ilustrar las reglas. Estas oraciones debían traducirse al alemán y otras oraciones se proveían en alemán para la traducción al francés. La división del texto en estas dos partes confundió a los estudiantes quienes tenían siempre que buscar los ejemplos de la regla en otra sección perdiendo a veces el sentido de la regla gramatical. Otro problema lo constituyó la traducción ya que el estudiante además de aprender una lengua extranjera debía desarrollar habilidades y aptitudes de traductor, habilidades estas que se ha demostrado necesitan de otra preparación para poder desarrollarlas, sobre todo en

el campo de la conocida “back translation”. Ya que Seidenstücker enseñó alemán a estudiantes franceses, las oraciones debían traducirse del Francés al Alemán y viceversa, del Alemán al Francés (Routledge Encyclopedia of Language Teaching, 2001).

Plotz (1890), otro autor alemán, siguió el modelo de Seidenstücker y como única forma de enseñanza, en sus textos, presentó la traducción mecánica. Estos textos desarrollados con este modelo, no posibilitaban la comunicación. Sin embargo, una de las tareas de dichos textos era desarrollar la memoria, la traducción de oraciones, los “drills” de verbos irregulares, la repetición y la gramática.

Otros autores como Johann Franz (1834) y H.S. Ollendorf (1783) empeoraron más aun la situación, ya que además de ser los textos totalmente gramaticales, presentaban oraciones totalmente artificiales para ilustrar las reglas, estas oraciones no se las encontraría nunca en situaciones reales de comunicación.

Sweet (1964) habla de su experiencia en el aprendizaje de griego con los materiales repetitivos, memorizables y sin sentido. Un ejemplo claro de estos materiales lo presenta en las siguientes oraciones tomadas como modelo para el proceso de repetición sin sentido: “We speak about your cousin and your cousin Amelia is loved by her uncle and her aunt”. The philosopher pulled the coger jaw of the hen” (Sweet, 1964:72). Estos materiales y esta forma de enseñanza y de estudio, estuvo presente durante la primera mitad del siglo XIX aunque también se puede decir que se presentó la excepción a la regla. Por ejemplo, en Estados Unidos, un poeta que consideraba que las lenguas se aprendían en forma natural

fue Longfellow (1807-82), quien desarrolló 7 libros para la enseñanza del francés, el italiano y el español, para principiantes. Debido a que Longfellow consideraba las lenguas como entidades vivientes, utilizó expresiones idiomáticas para la enseñanza (Routledge Encyclopedida of Language Teaching and Learning, 2001).

La mayoría de estos autores (Seindestucker, Plotz, Franz, Ollendorf y Longfellow), fueron europeos que siguieron la metodología tradicional de enseñanza de los idiomas que se basó principalmente en el proceso de traducción de una lengua a otra. Veamos lo que ocurrió en América.

A pesar de que la corriente didáctica en la enseñanza de los idiomas era tan fija en el sentido de seguir un mismo patrón referido a la traducción, en esta época, también hubo profesores que se salieron de la norma y pusieron en práctica sus ideas personales sobre el proceso de enseñanza de los idiomas. En Europa y América se encontraron profesores que se dedicaron no solo a la tarea de la enseñanza, sino también al diseño de materiales, en este caso, a la escritura de los libros de texto.

Un representante importante de esta época fue George Licknor (1791-1871). Este autor americano se dedicó a viajar y estar en contacto con las lenguas extranjeras para poderlas enseñar. Visitó Francia, España, Portugal e Italia, por lo tanto estuvo también en contacto con la cultura de estas lenguas. En 1819 después de sus viajes inició su carrera y presentó sus ideas sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras con base en el aspecto cultural de

cada lengua en su obra “Lecture on the Best Methods of Teaching the Living Languages”, en 1832.

Sus principales postulados sobre las lenguas son los siguientes:

1. Las lenguas son entidades vivientes y por lo tanto son habladas.
2. La forma más fácil de adquirir una lengua es vivir donde esta se habla, pero si no se puede, el profesor debe utilizar el mejor método a su disposición para presentarla como una lengua viva.
3. El método debe adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes y no aplicarse en todo el grupo de la misma forma.
4. Las técnicas de enseñanza también deben adaptarse a las diferentes edades.

Licknor no creía en el método natural por ser muy simplista. Un método debe adaptarse a las edades de los estudiantes. Este autor argumentaba que el método oral era el más adecuado para la enseñanza de los idiomas a los niños y la enseñanza inductiva de la gramática para los estudiantes adolescentes, para los adultos decía que debía escogerse el análisis de las reglas gramaticales siempre partiendo de lo particular a lo general..

Como se puede observar, aunque Licknor forma parte de un grupo de profesores de idiomas muy clásicos, sus ideas sobre la enseñanza se acercaron mucho a aquellas expuestas en los métodos modernos en la enseñanza de las lenguas extranjeras tales como el método Audiolingual. Empieza entonces a vislumbrarse la necesidad de un cambio, no solo en los procesos de enseñanza y aprendizaje sino también en los materiales que se empleaban para

que esos procesos dieran sus frutos. Es en este panorama cuando surge el movimiento de un grupo de lingüistas y profesores de idiomas, conocido como los reformistas.

La Influencia de la Lingüística

La fonética, como ciencia nueva, dio las bases teóricas y científicas para una metodología nueva en la enseñanza de las lenguas. Según Henry Sweet, fonética es “la ciencia de los sonidos del habla y el arte de la pronunciación”. Hacia esta época abundaron las publicaciones relacionadas con la fonética.: Alexander John Ellis publicó el libro titulado: “Essentials of phonetics” (1848); E. Bruecke publicó “Grudzüge der Physiologie und der systematik der sprachlaute “(1856) y “Sounds and their relations” (1882) (Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning, 2001).

Con todas estas publicaciones, la lingüística se concentró en el área de la fonética descriptiva y los autores trataron de buscarle alguna relación con la enseñanza de las lenguas modernas. Para esta época empezó a observarse grandes exigencias en la educación europea debido a cambios que se sucedían en el aspecto socio-cultural y económico. Inglaterra y Alemania se habían convertido en las naciones industriales y en grandes poderes coloniales. La explotación de las colonias y la empresa comercial, dependían no solo de la industria, sino que se necesitaba un desarrollo en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Esta época y su transición se puede comparar con la época de transición que tuvo lugar en el periodo de Post-Guerra, después de la Segunda Guerra Mundial.

Aquí el impacto sufrido en la enseñanza de los idiomas tuvo su base en el aspecto económico y científico. Autores como Sweet, Sievers, Trautmann, Helmholtz, Passy, Rambeau y Klingharch, se dedicaron de lleno al desarrollo de la fonética, de manera tal que llegó a ser considerada una herramienta indispensable en los cursos de enseñanza de idiomas.

Es interesante observar como ya hacia 1882, Wilhelm Viëtor (1850-1918) se refería a la enseñanza de los idiomas a través de la utilización de la lengua hablada como base para la enseñanza. Viëtor comparaba el aprendizaje de los idiomas con el proceso de aprendizaje de la lengua materna por parte de los niños y argumentaba que era a través de escuchar su idioma como el niño lo aprendía y por lo tanto, los adultos debían aprender una lengua extranjera, también, mediante la escucha. Siendo este su pensamiento enfatizaba en la importancia de que un profesor conociera la fonética de la lengua que enseñaba; observó también la importancia de que el profesor hubiera vivido en el país en donde se hablaba la lengua para que pudiera enseñar su pronunciación correcta. Su opinión sobre la lengua era que ésta está formada por grupos de palabras y no por palabras aisladas, está formada por modelos de habla y por oraciones con significado. Esta concepción de la lengua hizo que propusiera la finalización de la memorización de lista de palabras y de frases sin sentido, ni interés para los estudiantes; también argumentó en contra de la enseñanza de los paradigmas gramaticales. Viëtor consideraba que la gramática debía aprenderse individualmente y que la traducción no debía usarse como un ejercicio en la adquisición de una lengua, sino como un arte que requiere mucho conocimiento de la lengua extranjera y nativa, para ser exacta (Mallison, 1957).

Las ideas de Viëtor se pusieron en práctica en Europa y América, sobre todo después de que iniciara la publicación de “De Nevaren Sprachen”. Con cada número daba a conocer nuevas ideas de este nuevo enfoque para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Walter Rinman, un británico que asistió al primer curso de verano sobre lenguas modernas en Marburg, se convirtió en un fiel seguidor de Viëtor y sus ideas y en 1899 publicó la traducción, con cierta adaptación, de la obra “Kleine Phonetic” titulada en inglés *Elements of Phonetics*, que se convirtió en un clásico en Inglaterra.

Hacia 1887, el suizo Alge introdujo el uso de láminas en colores en la enseñanza de las lenguas modernas (éstas habían sido introducidas en educación por el Vienesiano Hozel en 1885). Desde esta época, la enseñanza de los idiomas cuenta con láminas de las estaciones, de profesiones, el pueblo, la ciudad, etc.

Este nuevo método, sin embargo, encontró muchas reacciones en su contra, reacciones estas que surgieron principalmente debido a la resistencia al cambio y al apego a los métodos existentes. También influye en esta resistencia el desorden inicial causado por la aplicación no sistemática y rígida de los nuevos aspectos metodológicos en situaciones de enseñanza diferentes y por profesores nuevos no preparados en esta metodología. Una de las mayores causas para que los estudiantes perdieran los exámenes o no lograran manejar bien la lengua, fue la falta de objetivos claros y flexibilidad en el manejo de la lengua. En estas situaciones los profesores decidían volver a la explicación gramatical o usaban la

lectura y la gramática combinadas con el enfoque oral. Se puede decir que fue una forma disimulada del “Método Directo”.

Hacia 1909 apareció un resumen de la controversia sobre el método directo (original). Esta controversia se refería a que éste había exagerado en el rechazo hacia el estudio de la gramática y la traducción haciendo un énfasis excesivo también en la parte oral de la lengua sin prestar mucha atención a la corrección en el uso de la lengua extranjera. Los estudiantes se sintieron entusiasmados con este método en un principio; al final se desilusionaron por los pobres resultados obtenidos en la producción oral y el desconocimiento de la forma de la lengua (Buchanan y Macphee, 1928). Los textos que se desarrollaron en esta época seguían siendo tan gramaticales como los de principio de siglo y ligados a los ejercicios de traducción. Hasta entonces las investigaciones sobre los libros de texto no se habían desarrollado en cuanto a la aplicación de éstos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los procesos investigativos en relación con los libros de texto empiezan a desarrollarse a mediados del siglo XIX ante todo por iniciativa de organismos estatales como se verá en la sección siguiente.

Procesos Metodológicos para el Análisis de los Libros de Texto

Para el desarrollo de procesos investigativos sobre los libros de texto dentro de los diferentes contextos de enseñanza se puede encontrar muy poca información sobre autores que se dediquen al análisis de los textos utilizados como material de enseñanza y aprendizaje. Dentro del grupo de autores que se destacan en el campo investigativo sobre los textos de estudio están Michael Apple de los Estados Unidos y los investigadores del

Instituto Georg Eckert en Alemania. Este instituto fue creado en el año de 1951 como un instituto internacional dedicado a la investigación de los libros de texto en forma de análisis comparativo. Sin embargo, muy poco se conoce sobre la metodología específica de investigación con los pasos y herramientas que estos y otros autores emplean para desarrollar sus estudios investigativos.

Aunque no se presentan detalladamente los pasos que muchos de los autores siguen en sus investigaciones sobre los libros de texto, se conocen algunos métodos genéricos dentro de esta clase de estudios investigativos. Diferentes entidades que han visto en la investigación sobre los textos de estudio un potencial valioso de información cultural y social, han dado pasos en la elaboración de documentos relacionados con la producción de estudios investigativos a nivel internacional tanto en la elaboración de textos nuevos como en el análisis de los textos ya existentes y que se utilizan como materiales de clase. Un claro ejemplo lo constituyen el grupo de las Naciones Unidas y el Consejo de Europa. Estas entidades se han interesado por promover a través de la educación el entendimiento entre los pueblos y la comprensión entre las culturas como medio para evitar el exterminio causado por guerras y todas las crisis políticas de estos últimos años.

Hacia el año de 1974, los investigadores del Instituto Georg Eckert y de las Naciones Unidas empezaron a trabajar en una estrecha colaboración. Hacia 1992 surge un grupo, denominado Red Internacional para la Investigación de los Textos Escolares. A esta red pertenecen grupos dedicados a la investigación sobre los libros de texto en institutos, universidades y ONGs en todo el mundo. Este grupo ha producido en los últimos años

trabajos importantes dentro del campo de los métodos de análisis de los textos de estudio conocido como “UNESCO Guidebook on the Textbook Research and Textbook Revision” (Pingel, 1999).

Pingel se refiere al complejo proceso de la investigación sobre los textos de estudio. Recomienda en primer lugar decidir la muestra de textos a analizar y de los cuales se van a establecer generalidades, luego señala algunos métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas útiles en esta clase de investigación. Presenta una lista de categorías genéricas sobre las que el investigador puede construir un instrumento de análisis. En cuanto a la selección de los textos, Pingel opina que la cantidad y la clase de textos a escoger son importantes, sin embargo, plantea un énfasis mayor en los métodos y técnicas de análisis. En este aspecto, muestra dos elementos importantes que se deben considerar: uno se refiere al uso de los libros de texto por los profesores y estudiantes, en otras palabras el valor pedagógico de los mismos; el otro tiene que ver con los contenidos que incluye el texto o aquellos que hayan sido omitidos. Cada estudio de investigación debe seguir su propio método y técnicas de acuerdo a los interrogantes sobre los hallazgos que se quieran obtener con el estudio. Sin embargo, Pingel expresa la diferencia entre los métodos cualitativos y cuantitativos para el desarrollo de un estudio de esta clase.

Los métodos cuantitativos se usan ante todo para medir aspectos del texto relacionados con la frecuencia y espacio en el que se suceden algunos términos específicos y que hacen referencia al tema en investigación. Por ejemplo, puede darse el caso que se desee ubicar cuantas veces se hace referencia dentro de cada uno de los textos de la muestra a un

término cultural específico o en cuantas hojas se desarrolla un tema determinado.

Usualmente, esta clase de estudio cuantitativo es muy útil cuando se trabaja con muestras grandes y cuando se quiere hablar sobre un énfasis específico dentro de un texto y sobre un criterio de selección del texto pero se queda corto si se trata de analizar valores o interpretaciones de otra clase.

Los métodos cualitativos se enfocan ante todo hacia el estudio de la información que se presenta en los textos. Dentro de estos métodos cualitativos Pingel menciona el *análisis hermenéutico* que se utiliza ante todo para deducir los mensajes e ideas escondidas en los textos. Otro método mencionado es el *análisis lingüístico* que examina las palabras y terminología con significados controversiales. El método de *análisis cross-cultural* también se menciona como aquel que identifica los libros de texto y las posibles desviaciones culturales que aparezcan en ellos. Aparece luego el conocido *Análisis del discurso* mediante el cual el investigador busca identificar la clase de discurso usado para la transmisión de la información.. Pingel también cita el *análisis contingencial* que consiste en la combinación de los métodos cualitativos y cuantitativos para el análisis de los textos y las imágenes presentes en ellos.

Es necesario mencionar aquí que aunque Pingel no los menciona, existen otros métodos cualitativos para el análisis de los textos de estudio que son muy importantes. Encontramos también el *análisis hitoriográfico o disciplinar* que hace énfasis en el componente histórico de los libros de texto y el *análisis visual* utilizado para evaluar las distintas formas en que las ilustraciones tales como las imágenes, tablas y mapas se emplean dentro de los textos.

Otro enfoque es el *análisis de preguntas* con el fin de identificar si se promueve la memorización o por el contrario el pensamiento crítico. El enfoque conocido como *análisis crítico* que se aplica en el estudio de los aspectos sociales y su presentación en el texto. Podemos también citar el *análisis estructural* que estudia la relación y estructura de los eventos históricos en varios textos y que parte de la información histórica está ausente en ellos. Por último se puede mencionar el *análisis semiótico* que identifica los signos y los significantes en los textos (Barthes, 1976).

Otro trabajo importante en el estudio de textos corresponde al libro titulado “Textbook: Research and Writing” publicado en el año 2000 por Jean Mikk en el que el autor presenta temas sobre la evaluación, uso y análisis de los libros de texto. El autor hace énfasis en la importancia de la investigación cuantitativa en el análisis de los libros de texto y sus estructuras. Según este autor los métodos para este fin deben ser variados. Para el análisis de los contenidos, Mikk propone también la creación de categorías y subcategorías como guía para el análisis.

Otro autor que colabora con la parte metodológica para el análisis de los libros de texto es Weinbrenner, quien en 1.999 publica su obra “Methodologies of Textbook Analysis used to Date”. Para Weinbrenner, no existe una teoría establecida sobre los libros de texto como para desarrollar sobre ella una base metodológica sólida para la investigación. Todavía se conoce muy poco sobre los libros de texto y los efectos de su uso en las aulas de clase. También argumenta sobre la falta que hace contar con métodos e instrumentos confiables para la evaluación de las investigaciones en el campo de los libros de texto.

Entre los autores americanos que han trabajado en el campo del análisis de textos escolares encontramos a Apple. En sus libros “Teachers and texts” (1986) y “Official knowledge” (1993) el autor presenta un análisis crítico sobre los procesos hegemónicos que caracterizan la producción y uso de los libros de texto dentro y fuera de los Estados Unidos. Los pasos para el estudio de los libros de texto no se mencionan en detalle dentro de sus obras.

Además del uso de los libros de texto como fuente de investigación, éstos son una parte esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que ayudan no solo al profesor en el desarrollo de la clase sino también a los estudiantes en la complementación de ésta. En los procesos de enseñanza de idiomas los libros de texto han tenido gran importancia a través de los años ya que gracias a ellos los profesores de inglés como lengua extranjera han contado con una herramienta en la cual confiar para su práctica en la enseñanza y los estudiantes a su vez han contado con un material para la práctica de lo que se estudia en las clases de inglés.

La importancia de los libros de texto ha sido tan grande en la Universidad de Nariño, que inclusive éstos han influenciado a los profesores en el proceso de planeamiento de los cursos cuando estos textos eran el único recurso que los profesores tenían para el desarrollo de los contenidos de los programas que diseñaron para cada nivel y para los materiales de clase. En el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño los profesores han usado los libros de texto desde el momento en que el departamento fue

creado y todavía hoy en día se usan para las clases de inglés. A través de los años, el uso de los libros de texto ha variado pasando de una dependencia total en ellos a un uso más libre.

Una de las características más sobresalientes de este material en la enseñanza de los idiomas es que están formados por una parte de contenido escrito y otra parte de contenido visual. Son materiales diseñados específicamente para propósitos de enseñanza y aprendizaje. . Debido a que los textos se usan con propósitos específicos, se diseñan teniendo en cuenta algunas características de los métodos de enseñanza. Al inicio de la década de los años 70 un ejemplo de estas especificaciones y características en cuanto a la relación del libro de texto con el método correspondiente puede ser la adición de materiales o lo que se conoce como material complementario a los textos diseñados para la enseñanza de los idiomas. Estos libros de texto empezaron a incluir la guía para el profesor, el libro de actividades para el estudiante y material audio visual como complementos a utilizar en el desarrollo total de la materia.

El desarrollo de los libros de texto en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha estado ligado al desarrollo de teorías lingüísticas y teorías del aprendizaje de las lenguas como también ha estado totalmente relacionado con el cambio social y cultural, por ejemplo, a medida que la tecnología cambia, los libros de texto incluyen algunos de esos avances en sus páginas La investigación así como las propuestas metodológicas para el desarrollo de estudios sobre los libros de texto en la enseñanza de las lenguas extranjeras es escasa, sin embargo, es posible encontrar autores que han desarrollado algunas

investigaciones sobre la influencia de los libros de texto en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras como el inglés.

Uno de estos autores es Gotze (1994) quien ha identificado cinco períodos en los cuales ubica los libros de texto usados en la enseñanza del alemán. Estos periodos también pueden identificarse en forma similar en los libros de texto diseñados para la enseñanza del inglés. En el *primer período* Gotze ubica a aquellos libros de texto que aparecen en la década de los 50 y que se basaban en el método de Gramática y Traducción. Estos libros contenían el idioma que el profesor debía enseñar con la gramática correspondiente. El *segundo período* corresponde a los libros que se ubican en la década del 60. Este período fue influenciado por la lingüística estructural y el conductismo. Estas teorías trajeron como resultado algunos enfoques monolingües hacia el aprendizaje de las lenguas extranjeras y hacia el uso de “drills” para el desarrollo de la parte oral de la lengua extranjera. El *tercer período* corresponde a los libros ubicados en la década del 70, orientados hacia la comunicación. El *cuarto período* no se identifica mediante ningún aspecto cronológico sino que está caracterizado por el énfasis de los libros de texto sobre el lenguaje y los aspectos culturales de éste. El *quinto período* tampoco hace referencia a la cronología, se caracteriza, más bien, por la ubicación de los textos en cuanto a la integración de las habilidades del lenguaje con un énfasis especial en los contenidos de las áreas de las ciencias.

Los períodos identificados por Gotze pueden encontrarse también en los países donde los autores desarrollaron libros de texto para la enseñanza del inglés como segunda o como

lengua extranjera. El factor principal corresponde al énfasis en el estudio de las estructuras de la lengua y en los procesos del aprendizaje de los idiomas. En algunos países donde la producción de estos libros es escasa, el uso de libros de texto diseñados en países donde el inglés se enseña como segunda lengua (como Estados Unidos e Inglaterra) es la clave que muestra los cambios en los aspectos metodológicos y en el curriculum, en el syllabus y en los procesos de planeación de los cursos de idiomas. Estos libros usados en contextos donde el inglés es enseñado como lengua extranjera son los que deciden en la clase el método a seguir.

En países como Colombia, es posible decir, que los libros de texto han sido la guía en el desarrollo de cursos de lenguas extranjeras. Es importante enfocar la atención en el papel que tiene el libro de texto especialmente en los niveles de principiantes donde éste se convierte en la guía que dirige la gramática que se va a enseñar y el vocabulario que se va a practicar y memorizar. Estos libros de texto ayudan tanto a los estudiantes como a los profesores quienes a veces basan los procesos de enseñanza en los objetivos propuestos en las unidades de los textos como también diseñan la clase basándose en el tema que cada unidad presenta.

A medida que la oferta comercial de los libros de texto creció, fue necesario diseñar medios para la evaluación de manera que fuera posible contar con directrices para una comparación sistemática y objetiva de los textos. Empezando en los años 60, se diseñaron algunas listas de evaluación y éstas evolucionaron a través de los años, debido a cambios en la metodología y las teorías de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Estas

listas incluían diferentes aspectos para la evaluación de textos. Éstos aspectos se pueden ubicar en categorías como: diseño, contenido, estructura, secuencia, clase de explicaciones, formas de interacción, progresión gramatical y léxica, variedad de textos, variedad de ejercicios, funciones del material audiovisual, presentación de objetivos, etc.

Entre los autores que han trabajado en la investigación sobre el análisis de los libros de texto y que han estudiado las listas de evaluación que se aplican a los textos se encuentran Engel et al (1977) y Kast By Neuner (1994). Algunos otros autores se han dedicado a la evaluación de cómo los libros de texto integran el lenguaje que debe enseñar y la cultura de las personas que hablan la lengua (Byram, 1993). Es importante considerar que aunque las listas de evaluación son muy útiles, no son totalmente objetivas si tenemos en cuenta que quienes las proponen pueden estar influenciados por circunstancias de contexto. Lo mismo ocurre cuando se aplican estos formatos de evaluación en los salones de clase, puede ser que falte objetividad si el profesor que trabaja aplicando estos formatos involucra criterios personales en el momento completar las listas de evaluación.

Otro enfoque que se ha utilizado en el estudio de los libros de texto en la enseñanza de las lenguas extranjeras es el realizado por Weinbrenner, P. (1999). Este autor propone tres formas de análisis: Uno orientado al *proceso*, un segundo orientado al *producto* y un tercero, hacia la *recepción* del material. El análisis dirigido hacia el proceso puede relacionarse con el aspecto cronológico en el uso de los libros de texto. Weinbrenner sugiere que también puede asociarse con la interacción que se realiza entre el profesor, el

texto y el estudiante coincidiendo con Meijer y Tholey (1997) en su aproximación a la investigación de los libros de texto en lenguas.

El estudio orientado al análisis de los libros de texto como producto, toma al texto y lo analiza como un material de enseñanza que debe incluir unos contenidos específicos y rasgos didácticos específicos, lo mismo que unas características visuales que correspondan a la lengua que expone. El tercer enfoque toma el libro de texto como un medio de recepción y considera que éste ejerce un efecto específico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, analiza el efecto del texto en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el uso que le dan los estudiantes y los profesores. A pesar de contar con estos trabajos en la investigación sobre los libros de texto en los idiomas extranjeros, la investigación es escasa. Este aspecto hace difícil para los investigadores aplicar una teoría universalmente aceptada sobre los libros de texto.

Existe una aproximación más moderna al análisis de los libros de texto y es aquella que empieza a observarse a partir del concepto de *globalización* en el ámbito internacional. Este enfoque, aunque no es el propósito de este trabajo, se menciona a modo de ilustración sobre otra manera en que los libros de texto pueden analizarse y constituirse en una herramienta útil en una investigación histórica.

El término *globalización* surgió en 1985 en el área de economía con Theodore Levitt en su artículo titulado “The globalization of Markets”, que tenía como propósito describir las transformaciones que venía sufriendo la economía internacional desde la década del 60.

Este término describe los cambios en las sociedades y la economía mundial que dan como resultado el incremento del comercio internacional y el intercambio cultural.

La globalización, a pesar de haber tenido su origen en la economía mundial, ha traspasado las fronteras del conocimiento para marcar su influencia en las distintas áreas del saber entre las que se encuentra la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Hacia finales de los años 90 empieza a observarse la influencia del fenómeno de la globalización en la enseñanza de las lenguas extranjeras, debido a la expansión que sufre el inglés como lengua internacional de los avances tecnológicos, del comercio y por ende de la comunicación entre los pueblos de idiomas diferentes y que se constituye en la lengua *franca* de la comunicación internacional a partir de los 80 (Kachru, 1982).

En Colombia esta expansión del inglés se ha sentido no solo en el aspecto tecnológico sino también en el aspecto educativo. El inglés siguió siendo la lengua extranjera de preferencia en los colegios del país. De igual forma ocurrió en los colegios de la ciudad de Pasto y en la Universidad de Nariño en donde se exige que todos los estudiantes cursen al menos 2 niveles de inglés en el Centro de Idiomas de la Universidad, por la necesidad que han observado los profesores de todas las áreas del conocimiento de esta lengua extranjera para la comprensión de textos escritos y orales en sus asignaturas.

La globalización como aspecto cultural en la enseñanza del inglés puede verse reflejada ante todo en los libros de texto que a partir de la segunda mitad de la década de los 90 empiezan a incluir la cultura no solo de los países de habla inglesa sino también de varios

países como ocurrió con las culturas orientales que empezaron a conocerse a través de libros como Headway , English Coobuild, ciñéndose así a las exigencias de la UNESCO (1995) sobre la internacionalización de la educación y la expansión cultural del conocimiento. La UNESCO en su artículo titulado “Directrices y criterios para la elaboración, evaluación y revisión de los planes de estudio, los libros de texto y otro tipo de material didáctico en la educación internacional con miras a fomentar una dimensión internacional de la educación” plantea la necesidad de incluir en los libros de texto aspectos relacionados con todas las culturas de tal forma que se empiece a crear en los estudiantes un conocimiento global para el entendimiento de los pueblos. En este mismo sentido, los procesos de evaluación y análisis de los libros de texto deben encaminarse en primer lugar a la observación de este requisito de internacionalización cultural. en todas las áreas de aprendizaje.

En los programas del Departamento de Lenguas Modernas durante la época de estudio, esta internacionalización se reflejó ante todo hacia mediados de la década de los 90 en los contenidos de los libros de texto que se adoptaron en el Departamento durante esos años. Antes de esta década, como argumentaron los profesores en las entrevistas, los contenidos de los libros de texto mostraban la cultura americana en cada uno de sus apartes. En primer lugar, hacia las décadas de los 60 y 70 con las historias sobre personajes americanos en quienes se originaba el conocimiento sobre las costumbres y forma de vida de ese país. A partir de la década de los 80 y 90, los libros de texto seguían siendo el reflejo de esa cultura con un poco más de amplitud en los temas que se presentaban en las lecturas para incluir no

solo aspectos de la vida social de Estados Unidos, sino también aspectos de desarrollo tecnológico.

A pesar de que la globalización debe experimentarse como el conocimiento cultural del mundo, se corren riesgos como el que observaron algunos profesores en la enseñanza del inglés en el Departamento de Lenguas Modernas, en relación con la dificultad del desarrollo de la comprensión de la lengua extranjera con temas totalmente desconocidos para los estudiantes que no concordaban con su conocimiento previo en un contexto regional tan bien definido por costumbres, tecnología y vida social tan diferentes de aquel propuesto en los libros de texto de inglés como segunda lengua.

Cabe también advertir que la globalización en este sentido puede tomarse como un imperialismo lingüístico que abarcaría además del nivel de lengua, el nivel cultural, convirtiéndose en un imperialismo cultural que fue tan criticado en la época de los 70 por grupos comunistas en el ambiente de la Universidad de Nariño. Es de considerar aquí, la apreciación de Luna (2006) al referirse a la problemática que plantea la globalización como fenómeno que empobrece la diversidad cultural de los pueblos menos desarrollados “Uno de los elementos a destacar es la idea de la *macdonalización* del mundo, es decir, la fabricación de símbolos culturales empobrecedores de la diversidad de los modos de vida, y la concepción de los símbolos culturales como objetos mercantiles”(p.3).

Es, entonces, importante establecer en las clases de lengua extranjera la apreciación de la cultura de la lengua nativa y la importancia de la diversidad cultural y la identidad con esa

cultura regional y nacional que permita diferenciarla de aquella de la lengua extranjera. Por lo tanto, cobra importancia la contextualización tanto de materiales como de métodos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, para que mediante lo propio, lo regional, lo nacional, en otras palabras, lo conocido, se de paso para que el estudiante aprenda el inglés y expanda mediante lo internacional el conocimiento de la lengua extranjera. Como argumenta Widdowson (entrevista realizada por Mark McBennett, ELT News Editor, 2005), cada contexto de enseñanza de inglés como lengua extranjera es particular, con estudiantes, ambientes y conocimientos previos particulares que de igual forma deben marcar un método y unos materiales particulares para cada uno de estos contextos. Se valida así los procesos adaptativos y asimilativos que los profesores del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño desarrollaron durante los años de 1966 a 1998 analizados en esta investigación histórica.

Con esta revisión general sobre el estado de la investigación acerca de los libros de texto, es necesario hacer referencia al uso de los textos en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño para dilucidar su uso y su influencia en los procesos de apropiación y adaptación.

Los Libros de Texto en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño

En el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño los profesores han usado diferentes clases de libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Aunque la consecución de los textos no ha sido fácil para la universidad debido

a la situación geográfica de la ciudad y el aislamiento que sufrió la universidad durante la primera mitad del siglo XIX, los profesores siempre han tratado de estar al día en el conocimiento de los libros de texto que aparecían en el mercado internacional y las tendencias de éstos para su aplicación en las aulas de lengua extranjera.

Cuando el Departamento de Lenguas Modernas se creó en el año de 1966, los profesores empezaron a trabajar con copias de materiales traídos por el jefe de departamento desde Bogotá que fue el lugar donde terminó sus estudios en idiomas. El material correspondía a “American English” y era diseñado para ser usado en el laboratorio pero el jefe de departamento lo adaptó como material de clase para los profesores (información tomada de encuestas a docentes y exalumnos). Los exalumnos que estudiaron inglés con este material argumentaron que era netamente gráfico, no contenía ninguna palabra en inglés y estaba ilustrado por láminas y dibujos que representaban palabras en inglés y oraciones que el profesor pronunciaba y los estudiantes repetían con el fin de memorizar. Los profesores que aplicaron este material en las aulas de clase lo recibían directamente del jefe de departamento junto con los modelos de programas que incluían los contenidos para desarrollar en cada semestre. Mas tarde las editoriales empezaron a enviar sus representantes a la universidad con muestras de libros para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Cuando los libros de texto empezaron a incluirse para la enseñanza del inglés en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño, los profesores comenzaron a observar las ventajas de trabajar con esos textos. Iniciaron con el uso de los

libros de texto debido a la recomendación de las editoriales y también por la promesa de recibir muestras gratis de los textos. Es posible decir que este criterio de selección fue el que dominó hasta finales de la década de los 80 cuando los profesores empezaron a aplicar formatos de evaluación para la selección de los libros de texto para los programas de lenguas en la Universidad de Nariño.

Aunque la copia gratuita fue un criterio de selección importante para algunos profesores, otro fue la disponibilidad de los textos en las librerías de la ciudad de Pasto. Debido a que el compromiso con las librerías fue difícil, el Departamento tuvo que empezar a traer los libros para vendérselos directamente a los estudiantes. Era obligatorio comprar el libro, por lo que otro criterio que tuvieron en cuenta los profesores fue el precio. Debía ser asequible a los estudiantes, por lo tanto, el texto seleccionado debía ser el más económico, considerando que los estudiantes pertenecían a estratos bajos como es el caso de las universidades públicas. Como se puede ver, ninguno de estos criterios correspondía a factores académicos sino más bien de orden socioeconómico, generando la selección de textos por su precio y no por su contenido. Fue más tarde, cuando aparecieron los formatos de evaluación de los libros de texto producidos por autores que trabajaban en el campo de las lenguas cuando en el Departamentos los profesores empezaron a usar criterios netamente académicos para la selección de los libros de texto. Se aplicaron, entonces, las listas de evaluación propuestas por Richards y Rodgers (1986) para culminar con la selección de textos como Headway y Cobuild en el año 2000 (Bastidas, entrevista a profesores, 2006)

La relación que los profesores siempre han tenido con los libros de texto para la enseñanza del inglés ha estado presente en todos los aspectos que implican los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las entrevistas, el análisis de los textos (Ver anexo 6) y el uso al que han sido expuestos en las clases de inglés en el Departamento de Lenguas Modernas reflejan la relación y la influencia que el libro ha tenido en los aspectos metodológicos y por ende puede mostrar hasta cierto grado las apropiaciones y adaptaciones que los profesores hayan realizado en el aspecto metodológico y de materiales.

APROPIACIONES Y ADAPTACIONES

Los métodos de enseñanza y los materiales que se emplean para desarrollar estos métodos pueden pasar por procesos que ayudan a su aplicación en contextos distintos a los de origen de esos métodos. Para que esa aplicación sea posible los profesores pueden recurrir ya sea a la apropiación de los métodos y materiales o a la adaptación de los mismos.

Apropiación

Como base inicial para entender lo que es una apropiación a nivel de este trabajo es necesario partir de la definición del término de tal forma que aclaremos el propósito en el estudio de las apropiaciones metodológicas para la enseñanza del inglés en el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño durante el periodo 1966-1998.

La palabra apropiación se forma a partir del verbo *apropiar* cuya definición aparece como “hacer propio de alguien cualquier cosa” (Campos et al., 2000), en una segunda definición encontramos “aplicar a cada cosa lo que le es propio y más conveniente” (Campos et al.,

2000). La palabra apropiar tiene sus equivalentes en inglés y francés así: en inglés equivaldría a *To appropriate* que según definición del diccionario Collins Cobuild (1990) nos lleva a “*To take something which does not belong to you, you take it for yourself without having the right to do so*” de tal manera que miramos otra vez la concordancia con el significado de la palabra en español y podemos decir que apropiar es tomar algo para adueñarse de ese algo. En francés el equivalente es *appropriier* que se define como *rendre propre, convenible à un usage, à une destination, adapter* (Diccionario Vértice, 1999). En esta definición en francés la palabra apropiar coincide en su definición española como el tomar de otro sitio algo, pero también nos refiere a la *adaptación* como proceso adjunto a la toma de algo de otra parte.

Si se tiene en cuenta que el propósito de este estudio es realizar el análisis histórico contextual de las metodologías que fueron tomadas y aplicadas por los profesores del Departamento de Idiomas para la enseñanza del inglés durante el periodo 1966-1998 y que ni el país, ni la región, ni las instituciones universitarias durante ese periodo se constituían como creadoras de metodologías, se llega a establecer que las metodologías aplicadas en ese periodo histórico surgen de un proceso que puede asemejarse al de apropiar algo. Estas apropiaciones pueden ser fruto de la aplicación de métodos que llegaron al país desde el exterior, más precisamente de Francia, Gran Bretaña y Estados Unidos en donde tuvieron sus orígenes.

Considerando que apropiar algo es tomarlo como proveniente de otro, podemos aplicar el término aquí con el fin de realizar el análisis respectivo en la historia con los personajes

que en ella intervinieron dentro de nuestro contexto para determinar si en realidad se dio el proceso de apropiación o si por el contrario tuvo lugar algún otro proceso muy semejante.

En busca de la terminología apropiada para los procesos que tuvieron lugar durante el período de estudio, se recurre también a un término semejante al de apropiar y es el de *transferir*. En español, *transferir* nos refiere a “pasar o llevar una cosa desde un lugar a otro” (Campos, et al., 2000) cuyos equivalentes en inglés y francés son: *To transfer* y *transférer*. La definición del término en inglés dice: “If you transfer something, you move it to a different place or position” (Collins Cobuild, 1990). En francés el término *transférer* se define como *transporter en observant les formalités prescrites. Faire passé d'une forme a une autre*. En este equivalente en francés la palabra transferir puede tomarse como un sinónimo de apropiar y lo mismo ocurre con el término español y un tanto similar al inglés con la diferencia que éste último incluye la noción de movimiento como descriptivo principal del término.

De la misma forma los sinónimos encontrados en relación con la palabra apropiar corresponden a las palabras “*acomodar, adecuar, ajustar, adueñarse*” (Diccionario de Sinónimos y Antónimos MEC, 2003) que coincide con *apropiarse* en el sentido de *adueñarse* y que por otra parte podría dar como resultado el salirse del término apropiar para realizar una caracterización específica dentro del manejo metodológico y optar por otro término que correspondería a la *adaptación*.

De estos dos significados generales, el que se aplicará en este trabajo corresponde al primero que se relaciona con apropiaciones como “tomar una metodología que fue diseñada en un país extranjero” y aplicarla dentro del contexto regional de la Universidad de Nariño. En este mismo sentido se tomará la palabra *transferencia* como sinónimo de apropiación. Sin embargo, el estudio dirá con que profundidad tuvieron ocurrencia estas apropiaciones.

Las principales condiciones para que se de una apropiación o transferencia es asegurar que la persona que se apropia de algo pueda tener fácil acceso al material para ser apropiado o transferido, lo mismo que tener la flexibilidad para realizar una adaptación de los recursos necesarios en cada apropiación o transferencia y que la persona que va a realizar la apropiación pueda reconocer situaciones factibles que permitan realizar una apropiación o transferencia (Mckeough, et al., 1995).

Los elementos que intervienen en las apropiaciones o transferencias son el autor de las apropiaciones, el material que en este caso es el método que se va a apropiar, el contexto de apropiación o transferencia y el contexto de origen. Para efectos de este estudio el autor de las apropiaciones corresponde al docente universitario que durante el período de estudio (1966-1998) aplicó los métodos apropiados de contextos extranjeros.

Los métodos que se pueden identificar y que intervinieron en los procesos de apropiaciones metodológicas entre 1966-1998 son: Grammar Translation Method, Direct Method, Audiolingual Method, Communicative Approach. El contexto directo en donde las apropiaciones tienen lugar está constituido por el Departamento de Idiomas de la

Universidad de Nariño. El contexto de origen se identifica en este caso como los países de donde se toman las metodologías para ser apropiadas o transferidas.

Proceso de Apropiación o Transferencia

Así como hay un proceso de transferencia o apropiación del conocimiento, es posible también realizar un proceso de apropiación o transferencia metodológica. Para que el profesor realice el proceso de apropiación se necesita tener el conocimiento de lo que se va a apropiar, aplicar unas estrategias de apropiación y además tener la disposición y capacidad de procesamiento que se requieren para la transferencia o apropiación (Mckeough, et al., 1995)

La transferencia o apropiación como lo indica Mckeough, et al. (1995) involucrará un conocimiento previo que afectará la actividad en una nueva situación, en este caso el conocimiento previo del profesor sobre un método, que influirá en la aplicación que de él haga en la nueva situación, o sea, para este caso una situación de enseñanza dentro del contexto del Departamento de Idiomas de la Universidad de Nariño. El profesor debe reconocer las situaciones que favorecen las transferencias (Prawat, 1989), por lo tanto el contexto juega un papel determinante. Este contexto implica no solo el contexto de transferencia sino también el de origen que se conoce en inglés como *cross-context*, aquí se analiza el método tal y como se propone en el contexto de origen y el método como lo toma el profesor para su aplicación en el contexto de apropiación. Otro aspecto que debe tenerse en cuenta es la motivación del profesor para tomar ventaja de las oportunidades de transferencia o apropiación. Estas oportunidades están dadas por el análisis que el profesor

realiza del contexto sociocultural y académico en el que desea aplicar un método específico. Debe considerar variables que influyen en el éxito de la aplicación de la apropiación tales como los estudiantes, los recursos, el medio académico e incluso el cuerpo profesoral.

Adaptaciones

Todo proceso de adaptación ya sea de materiales o de métodos para la enseñanza se sitúa en dos polos. Por una parte en el de las artes y por otro en el de la ciencia. Entre estos dos polos es necesario también situar la habilidad, creatividad y destreza de la persona, en este caso, el profesor que la realiza.

Las adaptaciones corresponden a procesos de acomodación de algo en una situación específica. Martin, (1989) define la adaptación como un proceso de acomodación o ajuste a las posibilidades y necesidades específicas de un estudiante. Para una mayor claridad de la palabra, se ha recurrido a la definición terminológica y encontramos los siguientes significados: “acomodación o ajuste de un objeto a otro”, “transformación de un objeto o de un mecanismo para que desempeñe funciones distintas de aquellas para las que fue construido”, “modificación de una creación intelectual especialmente de una obra científica, literaria o musical, para darle una forma diferente a la original” (Diccionario de la Lengua Española, 2001). Todos estos significados de la palabra adaptación nos llevan a referirnos a un proceso de ajuste para cambiar algo que en su forma original funciona dentro de otra situación.

Ubicándonos en el área de la enseñanza, los procesos de adaptación no son raros ni nuevos. Éstos se han sucedido desde que los docentes empezaron a comparar mediante la observación los procesos de enseñanza para ser aplicados en situaciones y contextos diferentes que exigían algún cambio en esos procesos con el fin de ajustarse a esas situaciones o contextos específicos (Encyclopedia of Higher Education, 2001). Las adaptaciones forman parte de estrategias educativas que se ponen en práctica para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje en grupos de alumnos con necesidades específicas. Cuando se realizan adaptaciones se trata de dar respuesta a la diversidad de los estudiantes considerando diferentes aspectos en los que radican esas diversidades, como por ejemplo, la motivación, el interés, los estilos de aprendizaje, los contextos de enseñanza y aprendizaje, entre otros.

Las diferencias en los estudiantes deben tenerse en cuenta si se quiere sacar los mejores frutos en los procesos educativos. Hay factores tanto individuales como ambientales que interactúan para facilitar o entorpecer el aprendizaje. Hacer caso y prestar atención a estas individualidades es tarea del profesor y para ello cuenta con una herramienta en su trabajo: la adaptación.

La adaptación en educación y específicamente en los métodos de enseñanza corresponde a cualquier ajuste o modificación que se realice en un método con el objeto de dar respuesta a los estudiantes en sus necesidades de aprendizaje. Usualmente estas adaptaciones metodológicas se realizan para un grupo específico de estudiantes teniendo en cuenta sus características de aprendizaje. Estas especificidades deben tenerse en cuenta tanto a nivel

motivacional como de conocimientos. Las modificaciones en los elementos componentes de los métodos deben responder al contexto en que se desenvuelven los estudiantes y a las posibilidades de acceso a materiales específicos dentro de un contexto educativo determinado.

Principios en Adaptaciones

Las adaptaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje deben fundamentarse en 2 principios (Garcia, 1993):

1. Principio de Normalización: Cuando se trata de la realización de adaptaciones en los métodos de enseñanza, se trata de realizar ajustes al método de tal forma que beneficien a la mayoría de estudiantes para quienes se aplica.
2. Principio de Individualización: La estrategia que se adopte en la adaptación de un método deber responder a los intereses, motivaciones, capacidades, deficiencias, ritmos de aprendizaje y contexto del estudiante o grupo de estudiantes al que se aplica.

Así como Martin, (1989) habla de las adaptaciones curriculares y les asigna un nivel a las mismas, en los métodos se puede realizar un proceso similar y aportar un nivel de concreción en las adaptaciones:

1. A partir del método tal y como se propone en su contexto de origen por el autor y con los rasgos que lo caracterizan, se realiza un cambio que puede ser a nivel de la *teoría del método*, aspecto este que constituiría el primer nivel de concreción en las adaptaciones metodológicas.

2. Un segundo nivel de concreción de las adaptaciones de un método estaría constituido por las variaciones realizadas a nivel de los *contenidos*.
3. Un tercer nivel de concreción de las adaptaciones en los métodos podría estar constituido por las variaciones realizadas en los aspectos de materiales.

En el campo de la enseñanza de los idiomas, los procesos de adaptación han sido usados, sobretodo, en el área de la adaptación de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras con el fin de acomodar lo que llega de otros contextos, como por ejemplo de libros de lectura para hablantes nativos del inglés, a contextos propios. Este proceso de acomodación se ha planteado con el propósito de preparar materiales que tengan en cuenta las necesidades de los estudiantes que van a hacer uso de esos materiales o en los casos más antiguos las necesidades que percibían los docentes para sus estudiantes (Rice, et al, 2000).

Sin embargo, además de la adaptación de materiales, algunos docentes van mucho más lejos y realizan algunas veces la adaptación de métodos. Aquí el ajuste que debe realizar el docente contempla las necesidades del estudiante como también las posibilidades del medio donde se va a aplicar el método y las adaptaciones o acomodaciones que se deben hacer para que funcione en ese medio determinado (Enciclopedia Técnica de la Educación, 1970). Sin embargo, hay necesidad también de analizar esas adaptaciones ya que un método viene sustentado con todo un cuerpo de teorías que en el caso de los idiomas provienen no solo de la lingüística sino también de otras áreas como la psicología y la pedagogía que talvez pueden sufrir cambios al realizar algún proceso de adaptación o por el contrario, cambiar su base teórica específica y convertirse en otra muy diferente.

Para que el profesor pueda realizar adaptaciones ya sea de métodos o de materiales, es necesario que conozca muy bien el material o método que va a adaptar y el contexto al cual se va a adaptar, como también el grupo o grupos en los cuales se va a aplicar la adaptación.

Clases de Adaptaciones

Se puede también delimitar las adaptaciones mediante la asignación de clases de tal forma que sean fácilmente identificables en los métodos y sus procesos. Esta tipología se la realiza con base en aquella presentada por Ruiz, (1998). El objetivo de identificar la tipología de las adaptaciones es facilitar la identificación y análisis de las posibles adaptaciones que se hayan realizado en los métodos de enseñanza en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño entre los años de 1966 a 1998.

Según Ruiz, las clases de adaptaciones a las que un profesor puede recurrir están encaminadas a facilitar el acceso a la comprensión de contenidos de aprendizaje. En la enseñanza del inglés, el estudiante necesita comprender además de la lengua oral y escrita, la cultura de esa lengua extranjera, por lo tanto se plantean las siguientes categorías:

1. *Adaptaciones que facilitan el acceso a la cultura de la lengua extranjera.* Un obstáculo grande que los estudiantes del Departamento de Lenguas Modernas identificaron en las entrevistas realizadas es la comprensión de la lengua por algunos aspectos culturales expresados en lengua extranjera que no tienen su equivalente exacto en de la cultura de la lengua nativa del estudiante, por lo tanto es un factor que pudo haber atravesado cierto proceso de adaptación.

2. *Adaptaciones que facilitan el acceso a la comprensión de la lengua oral.* La parte oral y su comprensión se dificultan cuando se trata del aprendizaje de una lengua extranjera. Usualmente, los métodos en algunos casos contemplan el uso de la lengua oral y en otros no. Aquellos que la incluyen la presentan con rasgos de comprensión de contextos de segunda lengua y se dificulta su comprensión para estudiantes de inglés como lengua extranjera. Aquellos que no la incluyen porque la ven como obvia dentro de sus contextos de segunda lengua deberían considerar el contexto de lengua extranjera, se requiere en cualquiera de los dos casos, de adaptaciones que pueda realizar el docente en el método para facilitar esa comprensión oral.
3. *Adaptaciones que faciliten el acceso a la comprensión de la lengua escrita.* Por lo general la aproximación que se ha hecho al idioma extranjero con los diferentes métodos está más relacionada con la lengua escrita y la comprensión de ésta, sin embargo, se debe realizar adaptaciones que aclaren los contenidos de lengua que presenta el método si los estudiantes no los comprenden o por el contrario si entienden tanto que hay necesidad de expandir los horizontes en la parte escrita de la lengua. En este mismo aspecto se incluirían adaptaciones que se realicen a la producción de la lengua escrita, ya sea para facilitar la producción o para que haya una expansión en el nivel de producción.
4. *Adaptaciones que facilitan el manejo de situaciones comunicativas en la lengua extranjera.* Los métodos tradicionales no proveían muchas oportunidades de comunicación sino que más bien estaban enfocados hacia el desarrollo de la gramática del idioma extranjero. Por lo tanto, se pueden realizar adaptaciones en los

métodos, ya sea proporcionando situaciones comunicativas o nivelando el uso de la comunicación en la lengua extranjera al nivel del estudiante para lograr una mayor producción y comprensión.

5. *Adaptaciones de material.* A veces el material que presentan los libros de texto no es el que se ajusta a las necesidades y al nivel de comprensión oral y escrita de los estudiantes de la lengua extranjera, por lo tanto es necesario realizar adaptaciones.
6. *Adaptaciones de acuerdo al contexto socio-cultural del estudiante.* Se realiza esta clase de adaptación teniendo en cuenta que en los métodos de origen que han sido diseñados para contextos de segunda lengua la comprensión del inglés (en este caso) y de su cultura es más sencilla si se tiene en cuenta que los estudiantes necesitan la lengua y realizan un uso diario de ella, dentro de contextos reales de comunicación. Por lo tanto los métodos se diseñan teniendo en cuenta ese contexto con actividades y materiales que van a ser de utilidad para el estudiante de segunda lengua que interactúa con la cultura a diario, por lo tanto, facilitan la adquisición de la lengua. Por el contrario, en el momento de su aplicación en el contexto de llegada puede suceder que el proceso de aprendizaje se dificulte, ya sea por los contextos que se presentan en los materiales que los métodos proponen o por la dificultad en la comprensión de la lengua oral o escrita, debido a la falta de un conocimiento cultural del contexto de la lengua extranjera o por la dificultad en el desarrollo de las actividades de aprendizaje propuestas por el método y en su orden también de las tareas que el método asigna al estudiante para la práctica de lengua.

Esta tipología es una herramienta que ayuda a la identificación de las adaptaciones que los profesores pudieron haber realizado en los métodos usados dentro del período de investigación (1966-1998) en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño. Sin embargo, también se puede considerar dos clases más de adaptaciones propuestas por Ruiz y que determinan el valor de la adaptación en referencia con la profundidad del cambio que implica en el método de origen:

7. Adaptaciones no significativas. Son aquellas que modifican componentes del método que no inciden directamente en el aprendizaje del estudiante, sino más bien varían alguna parte subyacente al método que no implica cambio en la actividad de clase con el estudiante, por ejemplo, el tiempo que se utiliza en el desarrollo de una actividad, el diseño de materiales, etc.

8. Adaptaciones significativas. Son todas las modificaciones que se realizan a partir de la teoría del método hasta los últimos componentes del mismo que afectan directamente al estudiante en la clase y en los procesos de aprendizaje, tales como, cambios en los objetivos, actividades, el papel del profesor, estudiante, técnicas, evaluación, etc. Estos procesos incluyen tanto nuevos aspectos como la eliminación de aquellos que se requiera debido a las necesidades de los estudiantes y del contexto.

Hay que tener en cuenta que las adaptaciones metodológicas se centran ante todo en la adaptación de las actividades y técnicas que favorezcan los procesos de enseñanza y

aprendizaje como también la evaluación de estos. (Martínez Alcolea, y Calvo Rodríguez, 1996).

Los propósitos de las adaptaciones metodológicas pueden identificarse como: facilitar el proceso de aprendizaje mediante la utilización de la metodología que posibilite al estudiante para desarrollar las capacidades enunciadas en los propósitos de cada método o realizar los ajuste necesarios en los métodos de tal manera que éstos se ajusten a los procesos de aprendizaje que los estudiantes necesitan.

Debido a que las estrategias de adaptación son una especie de ajuste de los métodos, las necesidades y el contexto de los estudiantes juegan un papel muy importante. Una vez el profesor identifica los estudiantes y sus características, así como también realiza una evaluación sobre el método de origen y el contexto en el que vive el estudiante, se puede identificar las dificultades que el método puede presentar en ese estudiante. De igual forma es necesario que el profesor evalúe los materiales que desarrollan el método. Una vez ubicadas las posibles dificultades hay necesidad de que el profesor realice los reajustes en cada uno de los elementos que componen el método.

La práctica de las adaptaciones de un método o de cualquier componente didáctico es una práctica común a todo nivel y a nivel universitario debería ser practicada con frecuencia si se tiene en cuenta que este es para algunos estudiantes el último nivel de educación al que tienen acceso y en el que se puede considerar sus necesidades individuales en materia de aprendizaje. Además hay que recordar que se cuenta con profesores que deberían

dedicarse a la investigación en el salón de clase como uno de los requisitos de su labor docente. Un aspecto práctico de investigación sería la adaptación, en este campo las adaptaciones se pueden estudiar en cuanto a contenidos, desarrollo de programas, métodos o sistemas de enseñanza, materiales o medios didácticos utilizados y la evaluación que se aplica. En lo posible sería conveniente recordar que con las adaptaciones se reajustan los elementos de enseñanza como métodos que faciliten la participación en las actividades de enseñanza y aprendizaje que se programen, como también que el estudiante cuente con la facilidad de acceder al material del curso y trabajarlo sin dificultad.

Una clase de adaptación metodológica sencilla y de la cual el profesor debería llevar un registro escrito corresponde a las decisiones metodológicas que el profesor toma a diario en sus clases como respuesta a las necesidades de los estudiantes y a las diferencias individuales. Un ejemplo puede ser cambiar una estrategia o técnica de enseñanza para un tema específico, proveer actividades de complementación, usar varios materiales para clarificar un tema, ajustar el lenguaje al nivel del alumno para facilitar la comprensión de un tema, proveer diferentes tareas como complementación y práctica, para la comprensión total del tema.

Estas adaptaciones aunque no planeadas con anticipación son tal vez tantas o más importantes que aquellas que se han propuesto con anticipación. El mayor reto del profesor cuando trabaja en la enseñanza de una lengua extranjera es identificar las formas de enseñanza que aseguran el aprendizaje de todos sus estudiantes. La heterogeneidad en un grupo de estudiantes es un factor que determina las adaptaciones o modificaciones a

realizar para que la metodología sea más afectiva. Hasta cierto punto las adaptaciones son un instrumento que ayudan a individualizar la enseñanza.

Si las adaptaciones se realizan con anticipación al proceso de enseñanza es necesario evaluar si estas están produciendo los efectos deseados o sea si en realidad están facilitando el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Si por el contrario no están surtiendo efecto hay necesidad de realizar nuevos cambios. Para estos nuevos cambios, es importante considerar las nuevas formas de aprender de los estudiantes en un grupo, los intereses, y las formas de presentar la información para dar a los estudiantes la oportunidad de usar medios visuales, auditivos, kinestésicos y táctiles. Estas formas distintas de presentación de la información ayudan en la comprensión de la lengua y por lo tanto en el proceso de aprendizaje.

Algunos aspectos que se pueden considerar, en forma general, para las adaptaciones metodológicas son sugeridos por Duk et al., (2003). El uso de técnicas que ayuden a desarrollar la reflexión y la expresión son estrategias que el estudiante desarrolla en el trabajo cooperativo y en grupo para facilitar la comunicación. Hay estrategias para mantener la atención de los grupos de estudiantes. Se cuenta con actividades que tengan diferentes grados de exigencia y diferente formas de ejecución y expresión. Existen estrategias de motivación y aprendizaje significativo aplicando los conocimientos previos de los estudiantes. Además es necesario considerar actividades recreativas que fomenten el aprendizaje espontáneo, entre otros. Dentro de estos mismos aspectos que se deben considerar en la realización de adaptaciones habría que tener en cuenta las dificultades que

los métodos de origen pueden presentar si se los aplica en contextos de lengua extranjera en la misma forma en que se aplican en contextos de segunda lengua.

Teniendo en cuenta estas diferencias de contexto de enseñanza y aprendizaje del inglés y situándonos en los métodos de enseñanza, podemos establecer algunas dificultades que pudo haber tenido el profesor del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño al aplicar el método de origen de un contexto de Segunda Lengua en uno de Lengua Extranjera.

Dificultades que Pudo Presentar el Método de Origen en el Contexto de Llegada

Partiendo de su propuesta filosófica, los métodos de origen han sido creados por autores cuyo contexto en el que viven y experimentado la enseñanza de los idiomas hace referencia a un contexto de segunda lengua. Estos métodos son los que se aplican en países como Colombia que se constituye en un contexto de lengua extranjera para la enseñanza y aprendizaje del inglés. Las diferencias de estos dos contextos son marcadas si se trata de establecer las pautas que dirigen y orientan los procesos metodológicos en la enseñanza de esta lengua. En esta misma forma, las diferencias de los dos contextos marcan las dificultades que cada método de origen pudo significar si se lo apropió dentro de un contexto de llegada. Estas posibles dificultades pudieron marcar los aspectos que el profesor necesitó adaptar en cada método. A partir de la identificación de las dificultades que presenta cada uno de los métodos que se aplicaron en el periodo de investigación (1966-1998) en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño, se analizó el proceso de adaptación. Los métodos de origen sirvieron como base para el

análisis de las dificultades que se pudo encontrar al aplicarlos en el contexto de llegada (Ver anexo 1: tabla N. 1. Metodos de Origen).

El Metodo de Gramática y Traducción

Este método fue el que más se acomodó a los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera y tal vez por esta característica las dificultades que los profesores pudieron observar al aplicarlo fueron muy pocas, entre ellas podría situarse en primer lugar el uso de textos literarios como material para el desarrollo de la habilidad de lectura en Lengua Extranjera. La comprensión de la literatura de una lengua es muy difícil de lograr si no se tiene experiencia con textos mas simples que no trabajan con figuras literarias que requieren el manejo eficiente de una lengua. Otro aspecto a considerar sería la traducción , de la Lengua Extranjera (L.E.) a la Lengua Materna (L.M.). Este proceso traductivo es difícil de lograr para obtener un resultado literario satisfactorio.

La excesiva memorización que demanda el método pudo dificultar el aprendizaje para algunos estudiantes cuyo estilo de aprendizaje se basaba más en la práctica y análisis de la lengua. El desarrollo de la escritura en lengua extranjera a partir de los procesos de traducción era difícil de conseguir ya que los estudiantes desarrollarían habilidades en la escritura de la LM (Lengua Materna) y no en la LE (Lengua Extranjera).

El uso de oraciones gramaticales pero sin sentido semántico pudo haber sido un aspecto para que los profesores consideraran en realizar adaptaciones al método. No es posible que el estudiante comprenda la LE si las oraciones que la ilustran no informan.

Método Directo

Los postulados de este método que pudieron dificultar su aplicación en el contexto de llegada (Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño) se relacionan ante todo con el uso de la LE en el salón de clase. El Método Directo requiere que el estudiante piense en la LE desde el principio de la instrucción. Para los estudiantes en contextos como ocurre en Colombia esa habilidad para pensar en LE va desplegándose poco a poco y muchas veces en los últimos semestres de instrucción todavía no se ha desarrollado.

Este método exigía que el estudiante descubriera por si mismo la producción correcta de los sonidos (Bastidas, 1999). Aunque habría sido un aspecto deseable para los estudiantes de inglés como Lengua extranjera, descubrir la pronunciación correcta de cada sonido del inglés es una tarea muy difícil que de todas formas dependía de la ayuda del profesor.

El método demandaba del estudiante la comprensión de lectura sin la ayuda de materiales como los diccionarios.

“Los textos de lectura los lee el profesor y luego los estudiantes, a quienes se les recomienda leer con directa aprehensión del significado en la L2. en caso de encontrar vocabulario nuevo, se guía al alumno para que deduzca el significado del contexto de lectura sin recurrir al diccionario bilingüe.” (Bastidas,1993) .

No todas las palabras o expresiones de una lectura se pueden dar a entender mediante gestos o láminas. El estudiante de contextos de Lenguas Extranjeras necesita su apoyo en el diccionario tanto bilingüe como monolingüe. El profesor del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño pudo haber recurrido a adaptaciones en este sentido.

El uso de la escritura desde las primeras clases pudo haberse considerado para posibles adaptaciones. Era necesario que el estudiante hubiese tenido un contacto con la lengua oral o con contextos de lectura en lengua extranjera antes de enfrentar al estudiante con la escritura. La familiarización con el sistema de una lengua es una ayuda indispensable para que el estudiante se enfrentara más tarde al sistema escrito del inglés.

La exclusión de la LM del salón de clase de inglés pudo también dificultar el uso del Método Directo como se proponía en su origen. De todas formas hay que recordar que éste pudo ser un recurso para la comprensión de la LE. El método exigía del profesor un excelente nivel de conocimientos de la estructura de la lengua extranjera como también un nivel alto de fluidez en la comunicación en inglés. En contextos de Lenguas Extranjeras para la época en que se aplicó el método Directo no se contaba con muchos profesores que tuvieran las características antes mencionadas, pero si los había con muchos conocimientos de la estructura de la lengua y poca fluidez.

Método Audiolingual

Los aspectos del método audiolingual que pudieron dar pie a adaptaciones están relacionados con las técnicas tradicionales de enseñanza. Por ejemplo, la memorización de oraciones correctas sin errores gramaticales es un factor que pudo desmotivar el aprendizaje. La base que presenta este método en cuanto al aprendizaje de una lengua en el sentido de una creación de hábitos pudo haber sido un aspecto para adaptar ya que implicaba la memorización y mera repetición de la lengua y no a la creación de la misma.

La perfección en la pronunciación y la entonación exigida por el método debió también haberse revisado y considerado como una posible dificultad en la aplicación del método en el contexto de la Universidad de Nariño. La flexibilidad en este sentido pudo haberse considerado como una posible adaptación del método.

La consideración del hablante nativo como único modelo de imitación por el estudiante pudo haber causado problemas en la aplicación el método Audilingual en contextos de Lenguas Extranjeras. La Universidad de Nariño en la época en que se aplicaba el método no contaba con suficientes hablantes nativos como para tener uno en cada salón de clase y por lo tanto pudo ser un aspecto para considerarse en el proceso de adaptación.

Enfoque Comunicativo

Este enfoque que también se desarrolla para la aplicación en contextos de enseñanza del inglés como Segunda Lengua se difundió en su aplicación en contextos de Lengua Extranjera. De este método se puede identificar los siguientes aspectos que podrían necesitar adaptación en el contexto de llegada.

La integración de las 4 habilidades del lenguaje a pesar de ser un punto que favorece el desarrollo de la comunicación, puede en cierta forma dificultar el proceso de aprendizajes de la lengua en contextos de L.E. y eventualmente demorar el desarrollo de cada habilidad. Pudo haberse considerado el énfasis en una de las habilidades en cada clase para integrarlas posteriormente y de esta forma realizar una adaptación al método.

El Enfoque Comunicativo no presenta en su origen, en ningún punto, ninguna observación sobre la enseñanza o papel de la gramática en las clases de inglés. Aunque debido a su naturaleza comunicativa se entiende que la gramática, no es el centro de atención debería ubicársela en algún lugar del método. En este sentido los profesores del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño pudieron considerar algunas adaptaciones.

Los materiales auténticos que presenta el método en algunos casos pudieron presentar dificultades de comprensión y exigir por parte de los profesores procesos de adaptación por comprensión o por el contexto sociocultural del estudiante

Además de los procesos de adaptación en relación con los métodos y sus técnicas de enseñanza, se realizar procesos de adaptación en referencia con los materiales que el profesor debía emplear para el desarrollo de clase con cada uno de los métodos aplicados. La siguiente sección se dirige hacia esta clase se adaptación.

Adaptación de Materiales

Muzás, et al (2000) presentan un proceso interesante para la adaptación de materiales de enseñanza. Para ello propone los siguientes aspectos:

1. Identificar los elementos semánticos que pueden causar problemas de comprensión por las connotaciones que los términos puedan tener al realizar la comprensión de la lengua extranjera.

2. Cuando se trabaja en la adaptación de materiales de lectura auténticos, es posible notar que contienen palabras o frases de difícil comprensión. Es necesario, entonces, identificar en primer lugar las palabras que son poco frecuentes y que corresponden al vocabulario anglosajón. Una opción es reemplazarlas por palabras latinas que se reconocen con mayor facilidad por estudiante de inglés cuya lengua nativa es el español.

Rice, et al. (1995) identifican también algunos pasos esenciales para la adaptación de lecciones y objetivos. Según sus observaciones, el primer paso en la adaptación de lecciones corresponde al análisis del lenguaje que se presenta al estudiante en cada lección, y según esos lenguajes y su adaptación, acomodar los objetivos que se propone lograr el profesor. Puede darse el proceso contrario al anterior. Se acomodan unos objetivos al nivel de los estudiantes y se analiza la clase de lengua que necesitan para lograrlos. Las adaptaciones en cuanto a métodos y materiales se refiere deben permitir el desarrollo de las habilidades y destrezas de los estudiantes para el aprendizaje en clase y para el aprendizaje independiente.

Para la adaptación de materiales es necesario trazar un plano, además identificar y evaluar los objetivos que los estudiantes no hayan alcanzado, desarrollar nuevos objetivos para saber hacia donde se dirigen las adaptaciones, determinar si lo que se necesita es realizar, a la vez, adaptaciones de contenido. Identificar los rasgos y características de los materiales que deben ser adaptados. Determinar la clase de adaptaciones que permitirán al estudiante alcanzar los objetivos propuestos. Es importante a nivel universitario informar a los

estudiantes sobre las adaptaciones que se realizan. Por último, la adaptación necesita también un constante proceso de implementación y evaluación con el fin de realizar los ajustes necesarios (Lenz y Schumaker, 2003).

La adaptación de materiales y recursos implica que el profesor busque los equipos y recursos didácticos que sean necesarios para el número de estudiantes con quienes trabaja y que sean adecuados para lo que su grupo necesita. Si es necesario se debe crear o diseñar los materiales que debido a la adaptación del método que haya realizado el profesor no se encuentran disponibles. Otro paso a considerar sería que los materiales que se adaptan correspondan al nivel de los estudiantes y a su edad.

Cuando se trabaja en la adaptación de materiales hay que tener en cuenta que los materiales escritos se prestan para muchas modificaciones que van desde aquellas que afectan al texto hasta aquellas que se dirigen a los contenidos. Si consideramos estos últimos, podemos decir que una estrategia de adaptación es la simplificación. Aquí se puede reemplazar algunos términos por sinónimos y si se quiere se puede agregar su correspondiente explicación entre paréntesis. Otra opción es acortar párrafos o frases muy largas. Otra estrategia de adaptación es la opuesta a la anterior que se denomina ampliación. Para esta estrategia el profesor puede incluir explicaciones adicionales acompañadas de preguntas de deducción. Otra estrategia podría ser la de supresión. Mediante esta estrategia el profesor está habilitado para suprimir contenidos que dificulten la comprensión del estudiante, sin embargo es necesario ser cuidadoso para no eliminar ideas que afecten la idea general del texto (Duk, et al. 2003)

Proceso para la Realización de Adaptaciones

Para realizar adaptaciones, el profesor puede considerar los siguientes pasos sin que sean exhaustivos sino más bien una propuesta para basar también el análisis de posibles adaptaciones.

1. Analizar los fines que se desean conseguir, decidir su periodización y elegir los métodos.
2. Conocer la psicología de los estudiantes y su nivel evolutivo y de aprendizaje.
3. Identificar los fines instructivos.
4. Identificar los fines formativos.
5. Identificar los componentes del método
6. Analizar esos componentes en relación al medio y a los estudiantes.
7. Proponer la adaptación o ajuste que se desea con cada componente. (adaptado de Enciclopedia Técnica de la Educación, Tomo I, 1970).

La primera etapa en los procesos de adaptación corresponde a la identificación clara de la edad y el nivel de lengua de los estudiantes para los cuales se va a realizar la adaptación. El concepto de adaptación debe tomarse ante todo como un proceso mediante el cual se trata de hacer las cosas más fáciles. En el caso de los estudiantes sería el proceso mediante el cual el profesor trata de facilitar el aprendizaje de sus estudiantes ya sea por la adaptación de materiales como de métodos. También puede involucrarse hasta cierto punto el tratar de

facilitar la comprensión y el manejo tanto de materiales como de métodos. No se trata de simplificar materiales y métodos sino de hacerlos más manejables por parte del estudiante. Hay que recordar que en el aprendizaje de las lenguas extranjeras el proceso de enseñanza debe ser secuencial, sistemático y cognitivo. La creencia clásica de que las lenguas se aprenden mediante la imitación en vez de la interacción auténtica y las oportunidades de interrelación está mandada a recoger hace ya muchos años gracias a estudios en el campo de la psicolingüística y la pedagogía.

Para el análisis de las posibles adaptaciones metodológicas es necesario realizar un proceso comparativo y de observación con cada componente del método de origen y el de adaptación para extraer las características que muestran procesos de adaptación. No se trata de ofrecer nuevos métodos para la enseñanza del inglés a estudiantes extranjeros, sino de lo que se trata es de mostrar la importancia de ir más allá del conocimiento de un método y profundizar en la teoría que hay detrás de éste. No es importante tampoco considerar que un método da buenos resultados con uno o más estudiantes, sino que si esto sucede se deben realizar cambios en el método, de tal forma que sea útil para todos los estudiantes de un nivel específico o por ende de un contexto específico. Tampoco se trata de desechar por completo un método, porque no sirve o no produce los resultados esperados, cuando se trabaja en la adaptación, se trata de mejorar lo que se tiene en el sentido de que sirva a los intereses de un grupo específico, en un contexto específico.

Un componente importante de todo proceso de enseñanza y aprendizaje tiene su base en aspectos históricos que marcan ya sea las decisiones de idioma para adoptar en los

contextos de lengua extranjera o las opciones metodológicas que se van a aplicar. Es necesario por lo tanto realizar un estudio histórico del contexto internacional, nacional y local dentro de los cuales se enmarca esta investigación, estudio que se contempla en la siguiente sección.

CONTEXTO HISTORICO

Para poder expresar y analizar las apropiaciones y/o adaptaciones metodológicas en su componente histórico, es necesario revisar el contexto histórico que forma parte del aspecto social, cultural y pedagógico que determina la enseñanza de los idiomas en Colombia. El contexto histórico debe revisarse para poder establecer qué influencias marcan la escogencia de idioma extranjero y cómo esas influencias afectan el desempeño profesoral en este campo. Este contexto está dado por las relaciones entre Colombia y Estados Unidos. Además es importante considerar el contexto histórico local que muestra la situación de la ciudad de Pasto en su desarrollo histórico y su relación con los idiomas, así como también el papel de la Universidad de Nariño en la ciudad con su Departamento de Lenguas Modernas que empieza a funcionar en la época de este estudio y que atraviesa por cambios culturales no solo internos sino que se presentan como influencia del medio al que sirve como institución educativa.

Relaciones Internacionales entre Colombia y Estados Unidos

Las relaciones entre Colombia y Estados Unidos datan del siglo XVIII que es cuando Estados Unidos tenía contactos con la Nueva Granada en apenas una pequeña porción del intercambio comercial. La limitación de estas relaciones se debía a que Colombia todavía

para ese entonces formaba parte del imperio español. Hasta esa época el poder de Estados Unidos para cualquier intento de intervención era muy escaso pero ya se podía apreciar algún intento, sobre todo hacia el Caribe, como lo argumenta Randall, (1992).

Luego, a mediados de 1820 surge la tan conocida doctrina Monroe que se constituyó en una convergencia temporal de intereses entre Colombia y Estados Unidos. En esta doctrina Estados Unidos limitaba la intervención europea en los países latinoamericanos ya que toda intervención se tomaba como una intervención a su propio territorio. Sin embargo, esta doctrina quedó totalmente sustituida cuando Theodore Roosevelt emitió el corolario que lleva su nombre y por medio del cual la intervención de los Estados Unidos en América Latina y el Caribe se vuelve permisible.

En la década de 1820, Colombia formalizó vínculos comerciales con Estados Unidos y se convirtió en el principal exportador a ese país. El siguiente paso en las relaciones lo constituyó el Congreso de Panamá (1826) en el que se empezó a observar la política internacional de Estados Unidos que aunque decía no interferir en asuntos internos de otras naciones sugería que las naciones Latino Americanas adoptaran el mismo sistema de gobierno de ese país.

Un punto claro de desacuerdo en las relaciones entre Colombia y Estados Unidos, desde el inicio lo constituyó el tema de la esclavitud y las relaciones raciales. Mientras Colombia optó tempranamente por la libertad de los esclavos, Estados Unidos permaneció con este sistema hasta épocas avanzadas.

Durante el siglo XIX, el principal tema de relación bilateral lo constituyó el transporte a través del Istmo de Panamá que en ese entonces formaba parte de Colombia. Estados Unidos estaba muy interesado en la construcción de una ruta por el Istmo. La generación de esta época veía con buenos ojos esa relación bilateral por los beneficios para los colombianos quienes desde esa época empezaron a realizar estudios en Estados Unidos (aunque también en Europa).

El siguiente paso en las relaciones lo constituyó el tratado Mallarino-Bidlack que fue ratificado en 1848 permitiendo el libre tránsito de Estados Unidos por el Istmo, al igual que los neogranadinos. Este tratado constituyó una fuente de tensiones, desacuerdos y finalmente rupturas en las relaciones Estados Unidos - Colombia en los siguientes 60 años. A partir de este tratado se realizaron estudios para la construcción del canal y es así como en un estudio aparece la caracterización de la cultura latinoamericana. El encargado de negocios de Estados Unidos decía que “los latinos no se asimilaban fácilmente en otras culturas, desconfiaban de los extraños y carecían de poderes políticos cohesivos” (Randall, 1992). Los latinos éramos considerados como indisciplinados por naturaleza a los intereses extranjeros e inclinados a la violencia, según esta caracterización.

Es importante considerar la presencia de dos diarios en lengua inglesa aun desde la década de 1850: El Panama Echo y el Panama Star and Herald, hecho este que significa que desde esa época se observaba la influencia cultural. Randall, S.J. (1992) presenta también el caso de quejas sobre la interferencia norteamericana en la soberanía neogranadina al incluir

fuerzas armadas en el área del istmo. Desde entonces se notaba un rechazo por parte de los colombianos al intervencionismo de Estados Unidos en lo político o en el aspecto social de otros países.

Hacia 1879, Colombia empieza también los intentos por establecer relaciones comerciales con Francia en la zona del canal teniendo en cuenta que la situación de Estados Unidos en la zona del canal era desfavorable para los colombianos. Aunque ya entre 1848 - 1850 Colombia había solicitado la ayuda de Francia y Gran Bretaña por la presunción de que Estados Unidos amenazaba la soberanía colombiana en el Istmo. En general la política de Estados Unidos era que cualquier canal que se construyera en el área sería un canal norteamericano a diferencia de la política de Colombia que quería el canal para beneficio de todas las naciones. (Randall, 1992)

Hacia 1886 surge la constitución reformada por Caro y Nuñez en la que se busca fortalecer el gobierno central y la rama ejecutiva a la vez que tomar distancia de las políticas económicas y sociales liberales de los decenios anteriores y por lo tanto las reformas tuvieron incidencia en las relaciones con Estados Unidos. La visión liberal de esa época era recurrir a Gran Bretaña, Francia y Estados Unidos como modelos para el desarrollo de la política, de las instituciones y del comercio y desarrollo económico. En cambio para los conservadores la hispanidad era más importante. Esta dicotomía filosófica y política configuró la historia de Colombia y también tuvo sus implicaciones en las relaciones con Estados Unidos.

A pesar de la renuencia en establecer unas relaciones cordiales y abiertas con Estados Unidos se notaba la influencia de la política exterior de Norteamérica en Colombia con el establecimiento de compañías tales como: La United Fruit Company, Colombia Land Company, Pan American Investment Company, West India and Colombia Electric, Co., Bogotá Street Railway Company. Además de estas compañías había dos escuelas norteamericanas privadas en Bogotá: American School for Girls y American School for Boys. Todas las compañías y escuelas producto de inversiones norteamericanas. Cabe anotar que muy poco capital norteamericano fue invertido en el desarrollo ferroviario requerido por las empresas colombianas de importación y exportación. Otra muestra de la dominación disimulada de Estados Unidos era la cantidad de productos que se encontraban dentro del mercado colombiano de importaciones, casi el 90% pertenecía a Estados Unidos: harina, carne, lácteos, azúcar, tabaco y vegetales. En el transcurso del siguiente decenio (1890) las relaciones se deterioraron siendo el motivo central Panamá y el canal.

La secesión de Panamá de Colombia es el suceso con mayor precedente en las relaciones Colombia - Estados Unidos. Este hecho ocurrido en 1903 marcó una gran tensión y conflicto. En este hecho participaron por el lado norteamericano Theodore Roosevelt, John Hay, el secretario de estado adjunto Francis B. Looms, el consejero del Departamento de Estado, John Basset Moore y el abogado de la New Panama Canal Company, William Nelson Comwell. Del lado colombiano el señor Presidente, José Manuel Marroquín, el ministro colombiano, Tomás Herrán, Manuel Amador Guerrero, el médico panameño que encabezó la junta revolucionaria panameña, sus compatriotas de la junta, incluyendo a Tomas y Ricardo Arias, Federico Boyd, José Agustín Arony y C.,C. Arosemena.

Formalmente, hacia 1920 se resolvió la disputa por el canal, sin embargo, las consecuencias políticas y culturales fueron muy profundas y duraron mucho más tiempo ya que fue este episodio el que formó la visión de Colombia y los colombianos con respecto a la naturaleza de la amenaza imperialista. La obra “I took Panama” es una representación cultural de este episodio tal y como lo percibieron los colombianos de los años 80. En resumen la toma de Panamá se constituyó en un gran golpe al poderío y soberanía colombiana y comprobó la impotencia en las relaciones internacionales de Colombia en el siglo XIX.

Hay que tener en cuenta que también la Guerra civil en Colombia (Guerra de los mil días) tuvo gran influencia en la secesión de Panamá, así como también en las relaciones con Estados Unidos, debido a la intervención militar de Estados Unidos en Colombia. Para Estados Unidos era más fácil negociar con Panamá como república independiente que con Colombia, en donde había encontrado gran resistencia la construcción del canal, por lo tanto, Estados Unidos procedió a reconocer a Panamá como República independiente. Finalmente, Colombia reconoció que los norteamericanos estaban en contra de los colombianos y que no había mucho que hacer contra un poderío tan grande. El canal se inauguró a mediados de agosto de 1914, después de un siglo de negociaciones y de unas relaciones totalmente rotas.

Para Colombia se abrió una nueva esfera de acción con la guerra en Europa. Estados Unidos acusaba a Colombia de estar involucrada con Alemania y de esta forma dejar de lado la ratificación del tratado de Bogotá firmado en el Ministerio de Relaciones Exteriores

de Colombia en 1914 que trataba sobre el canal y las bonificaciones que Estados Unidos pagaba a Colombia como reivindicación por la pérdida de Panamá.

A partir de la década de 1920 se observa con mayor claridad la intervención de Estados Unidos en asuntos colombianos tales como el desarrollo económico, la explotación de petróleo, la expansión comercial y la penetración cultural. El gobierno de Estados Unidos apoyó a las firmas norteamericanas para la inversión en Colombia

En la década de los años 20 la política internacional de Colombia con Estados Unidos cambió un poco en su objetivo, se dejó de lado el canal y se hizo énfasis en la expansión empresarial y el progreso en ambos países. En Colombia sobresalió el nacionalismo económico con su movimiento laboral muy organizado. Los conflictos entre los partidos políticos continuaron con fuerza en esta década. En cuanto al aspecto cultural, hubo semejanza en el fortalecimiento de las manifestaciones culturales en los dos países.

Escritores como German Arciniegas, Baldomero Sanín Cano y Jorge Eliécer Gaitán, entre otros, se destacaron en esta década. Los conservadores dominaron la política hasta 1930: Jorge Holguín entró a la presidencia en 1921, en el periodo 1922 - 1926 subió al poder el doctor Pedro Nel Ospina y entre 1926 y 1930 fue Miguel Abadía Méndez quien terminó el mandato conservador para que en 1930 asumiera a la presidencia Enrique Olaya Herrera en representación del partido liberal.

Según Randall (1992) aunque fueron los conservadores quienes más pidieron la expansión de las inversiones norteamericanas en la década de los años 20, también fueron ellos

quienes fomentaron los primeros brotes de anti-norteamericanismo. El gobierno liberal de los años 30 también contribuyó a darle una dirección nacionalista a la política, pero en términos de inversiones el país contaba con un gran incremento de empresas norteamericanas: Fidelity Phoenix FIRE Insurance of New York, Hartford Fire Insurance, Sinclair Exploration, Ltd., All American Cables, Colombian Proprietary Gold Mines, Ltd, Hexagon Security Machina Company, Motor Union Insurance Company, Ltd., American Coffee Corporation, Marconi Wireless Telegraph Company, Ltd., Comercial Union Insurance Company, Ltd., Granada Oil Corporation, Leonard Exploration Company, Latin American Petroleum Corporation of Colombia, Mid-Colombia Oil and Development Company, transcontinental Oil company of Colombia, Singer Sewing Machina Company. Con tanta presencia norteamericana en Colombia, empiezan los brotes de antinorteamericanismo y se observan incluso protestas contra el idioma inglés que era tan aceptado en Colombia sobre todo en las elites de la época.

En la década de los años 30 inicia una disputa más en las relaciones entre Estados Unidos y Colombia debido a la naciente explotación petrolera con subsidiarias inmensas como la Standard Oil of New Jersey y la Gula Oil. Aunque no hay que desconocer el conflicto en el sector agrícola. Un punto de acuerdo y de trabajo mutuo en esta década lo constituyó el sector salud y saneamiento ambiental entre Colombia y la Junta Internacional de Salud de la Fundación Rockefeller. Otro gran impacto de Estados Unidos en Colombia fue el aspecto cultural, el cual desde 1922 se observó con la distribución de folletos de la Universidad de Harvard en los que se veía las posibilidades de estudio para los latinoamericanos en el país del norte.

En suma las inversiones de Estados Unidos y la modernización económica en marcha durante los años 30 generaron tensiones tanto en el aspecto político como social y por lo tanto influenciaron las relaciones internacionales. La aviación que estaba en manos Alemanas paso también a manos estadounidenses. En educación no pudo intervenir Estados Unidos debido a la oposición del Vaticano que solicitó a Bélgica como estado católico para que hiciera un estudio del sistema educativo colombiano. La intervención dentro de la educación médica se observó mediante el ofrecimiento de becas de estudio para que se fuera implementando el modelo americano y no el francés como ocurría hasta la época.

Durante los gobiernos de Olaya Herrera en Colombia y Hoover en los Estados Unidos las relaciones mejoraron a tal extremo que Olaya fue catalogado como proamericanista. Hoover consideraba que era necesario mejorar las condiciones comerciales y de inversión en Colombia. Rechazaba la intervención internacional y abogaba por la empresa privada para el desarrollo económico (Wilson, J.H., 1975). Hoover fue quien firmó la ley de Aranceles (el café colombiano estaba exento de derechos arancelarios). Olaya a su vez apoyó al gobierno americano en sus intenciones de manejar el petróleo en Colombia incluso en contra de la opinión pública que observaba las intenciones reales de Estados Unidos.

Después del gobierno de Olaya lo sucedió López Pumarejo quien opinaba todo lo contrario en cuanto a las concesiones hechas por Colombia a los Estados Unidos, en referencia a los

recursos naturales, por lo tanto, encontró gran hostilidad en los funcionarios norteamericanos. López se inclinó con mucho ahínco hacia la reforma social y laboral con la intención de crear una sociedad más equilibrada e integrada de tal manera que la riqueza nacional se repartiera equitativamente. Cabe anotar que aunque estas fueron sus intenciones fue muy poco o casi nada lo que logró en su periodo de gobierno, ya que Estados Unidos siguió explotando los recursos tales como el petróleo y el banano en tierras colombianas. El antinorteamericanismo crecía cada vez más en la población colombiana y empezaban a surgir las huelgas laborales en las petroleras y bananeras del país (Arteaga Hernandez, y Arteaga Carvajal, 1999).

Hacia 1939, cuando se inició la guerra en Europa, las relaciones entre Estados Unidos y Colombia dieron un giro. Hubo una gran cooperación económica, política y estratégica. Colombia rompió relaciones con las potencias del Eje (Alemania, Italia, Japón). Culturalmente, se notó un mayor grado de americanización en la sociedad colombiana. La política colombiana también dio un giro favorable hacia Estados Unidos. En la parte militar el triunfo de Alemania en Europa y en la derrota de Francia en 1940 influyó en el fortalecimiento de las relaciones militares entre Colombia y Estados Unidos.

En 1942, Alfonso López ganó las elecciones y planteó la idea de la creación de una sociedad panamericana de naciones, idea que se consolidó en la Organización de Estados Americanos. Este gobierno fue proamericanista hasta el punto de recalcar la labor de Estados Unidos como una labor de liberación de los pueblos oprimidos. El gobierno de Estados Unidos trató incluso de acabar, mediante la expropiación con todo rastro alemán

que pudiera estar presente en la sociedad colombiana, sin embargo, empresas como Bayer, Schering y el Instituto Behring permanecieron con sus dueños Alemanes. Sin embargo, los accionistas de la aviación alemana fueron expulsados de la aviación colombiana y fue cuando se creó AVIANCA que absorbió a SCADTA(alemana) y SACO (colombiana). Hacia 1950, el gobierno colombiano fundó ECOPETROL, una compañía petrolera estatal y en 1961 la refinería de Barrancabermeja pasó a manos también de ECOPETROL.

La cooperación económica de Estados Unidos con Colombia aumentó mediante la concesión de créditos para carreteras, proyectos agrícolas y plantas hidroeléctricas. Así mismo, Colombia puso a disposición de Estados Unidos todos los materiales que ellos necesitaban para la defensa del hemisferio.

Durante y después de la guerra, Estados Unidos inició programas sociales y culturales. Se iniciaron programas de protección a la infancia y se crearon centros culturales, entre los que se encontraban los centros binacionales que han sido los más duraderos y significativos. Estos estaban dirigidos por Nelson Rockefeller y por el coordinador de asuntos inter-americanos.

Los primeros centros binacionales se constituyeron en primer lugar en Bogotá y luego se diseminaron, en las principales ciudades del resto del país. Dentro del campo de los idiomas surgió en 1940 el Centro Colombo-Americano de Bogotá. En su creación era un centro cultural a cargo de Estados Unidos pero en el extranjero. Su principal objetivo era “promover el conocimiento de las instituciones norteamericanas a través de la enseñanza

del Inglés y de la civilización norteamericana mediante la presentación de programas culturales generales que incluían conciertos de música y exposiciones de arte” (Randall, 1992, p.220). Según las estadísticas más de 1200 estudiantes asistían a los cursos de inglés y 1700 más asistían a conciertos, conferencias y películas. Esto dio pie para la apertura de la Academia Interamericana en Medellín. En 1947, los centros Colombo-Americanos contaban con 2 directores norteamericanos y un grupo pequeño de instructores de inglés, algunos de Estados Unidos y la mayoría colombianos. Después de la guerra y durante la guerra fría, Estados Unidos estaba aún más interesado en mantener programas informativos en Colombia, por lo que creó la Agencia de Información de los Estados Unidos.

El siguiente período en las relaciones entre Estados Unidos y Colombia lo constituyó la década de los 50 hasta comienzos de los 60 con la revolución social y política que se observó en Bogotá con la presencia del comunismo. Estados Unidos debía detener la expansión del comunismo a como diera lugar, empezando en Colombia y siguiendo con todas las naciones de América Latina. Las reformas en las relaciones con Estados Unidos en los periodos de la presidencia de Kennedy y Jhonson tuvieron lugar en Colombia con los presidentes liberales Alberto Lleras Camargo y Carlos Lleras Restrepo. En esos años, Colombia fue el objetivo modelo de los programas de ayuda norteamericana. La preocupación de la infiltración comunista en el país era tal que cada vez crecía más la ayuda en programas sociales y culturales de forma que el gobierno se viera obligado a someterse a Estados Unidos y no aceptar la unión con programas comunistas. Hasta la muerte de Gaitán fue atribuida no solo al gobierno de turno sino que también se afirmó que la influencia comunista aprovechó el hecho para formar el caos en Colombia (en 1948 y los

años siguientes). Colombia rompió relaciones con la Unión Soviética por la sola influencia de los Estados Unidos, aun sin comprobarse ninguna participación Soviética en los hechos. La ayuda militar de Estados Unidos hacia Colombia creció sustancialmente.

Otro hecho que tuvo lugar en el territorio colombiano hacia los años 50 fue la guerra civil causada en gran medida por el desacuerdo filosófico y político entre los conservadores y liberales debido a sus diferencias en cuanto a los puntos de vista religiosos, económicos y sociales. Sin embargo, Estados Unidos empezó a ver la infiltración comunista en este hecho. Dentro de la guerra civil colombiana fue posible observar como Estados Unidos tomó partido y apoyaba en gran medida al liberalismo

Durante los años 60 a 80 surge la sub-economía de la cocaína. Con Alfonso Lopez Michelsen en el poder, en 1974 terminaron los primeros 16 años de los gobiernos del Frente Nacional (los dos partidos tradicionales se turnaban el poder ejecutivo). En los años 60, los presidentes fueron Alberto Lleras Camargo (1958-1962), Carlos Lleras Restrepo (1966-1970), Guillermo León Valencia (1962-1966). Estos gobiernos buscaron el desarrollo económico y la justicia social, lo mismo que la ampliación de la cobertura en educación. En estos años Estados Unidos y Colombia trataron de establecer reformas para prevenir cualquier intromisión y revolución comunista. Cuando Kennedy lanzó la Alianza para el Progreso se trató de dar solución al menos parcial a esa gran desigualdad social en América Latina, desigualdad que estaba abriendo las puertas a protestas no solo de tipo comunista sino también al descontento del pueblo Colombiano en general. Esta reforma no fue bien recibida por todos los Colombianos y es cuando se empieza a observar la presencia

del comunismo en el país. A diferencia de los dirigentes colombianos que aceptaron complacidos la Alianza para el Progreso por la asistencia dada a la educación, hubo gran parte de la población que rechazó la presencia de Estados Unidos en el país. La oficina de Información de los Estados Unidos siguió con programas de expansión cultural para tratar de lograr una aceptación de Estados Unidos en Colombia.

Hacia 1965 empezaron los disturbios estudiantiles universitarios por la no intervención norteamericana y un no rotundo al imperialismo como forma de manejo político, económico y cultural de Estados Unidos en Colombia y por el contrario, mostraron un apoyo hacia el comunismo en concordancia con la revolución Cubana.

En los años 70 los académicos colombianos identificaron una creciente interdependencia con autonomía creciente con respecto a Estados Unidos en la política exterior de Colombia. 1971-1972 constituyó en el mundo el final de la Guerra Fria, periodo en que en Colombia gobernó el presidente Misael Pastrana Borrero (1970-1974) y en Estados Unidos el presidente Richard Nixon. En este período se notó como Pastrana estaba totalmente a favor de la política de Estados Unidos.

En la década de los 70 y comienzos de los 80 se insistió en la no Alineación por parte de Vasquez Carrizosa como otra tema de la política exterior de Colombia. En el periodo de 1974 a 1978 la presidencia estuvo a cargo de Alfonso Lopez Michelsen quien continuó las ideas de Pastrana (a pesar de ser un liberal) en cuanto a las relaciones con Estados Unidos. Para esa época, Ford estaba en el poder en Estados Unidos y sus principales trabajos fueron

la Ley de Reforma del Comercio de Estados Unidos, el programa antinarcóticos y el final de la AID como asistencia financiera para Colombia por considerarse que para esa época el país no dependía tanto de la ayuda externa. Los Cuerpos de Paz también terminaron sus funciones en Colombia. El siguiente presidente de Estados Unidos, Jimmy Carter (1979), aunque no se creía, impulsó las relaciones Estados Unidos- Colombia apuntando sobre todo a la lucha anti-drogas.

Hacia finales de los 70 y comienzos de los 80 la guerrilla y el narcotráfico se unieron y fue a Turbay y Belisario Betancur (1982-1986) a quienes les tocó abordar este problema más como un problema de Estados Unidos por el consumo de la droga que de Colombia por la producción de la misma. Bajo presión de Estados Unidos, Colombia intensificó la guerra anti-droga hacia 1989-1990 durante el gobierno de Virgilio Barco.

Aunque los dirigentes colombianos han querido negarlo, Estados Unidos ha tenido una gran influencia y presencia en la política interna y externa del país. La primera guerra mundial llevó a los norteamericanos a ocupar el puesto de potencia mundial en lo político, social, económico y por lo tanto la influencia cultural en Colombia empezó a ser notoria aunque haya sido más tolerada en la costa Colombiana que en el interior (Randall, 1992). Esta influencia se observó en la implementación del idioma inglés para la enseñanza a nivel de educación secundaria.

El idioma Inglés, al igual que la política y la economía ha sido impuesto por factores exteriores y por la influencia que Estados Unidos ha ejercido a través de la historia

colombiana. El poderío de Estados Unidos sobre todo después de la Primera Guerra mundial han hecho del inglés el idioma de la comunicación internacional y de los avances técnicos, factores estos que también han posibilitado que este idioma ocupe una estratificación alta dentro de la vida académica de los países latinoamericanos, especialmente de Colombia. A pesar de la oposición del pueblo colombiano a todo lo que sea norteamericano, debido al intervencionismo político por parte de los presidentes Estadounidenses, el idioma inglés se ha impuesto como la lengua extranjera de preferencia para ser enseñada a nivel de educación primaria, secundaria y superior.

La importancia del inglés en Colombia es de conocimiento general si se tiene en cuenta que es la lengua extranjera que se enseña en la mayoría de colegios y universidades del país. Por lo tanto es necesario realizar una revisión de la normatividad que rigía esa enseñanza a nivel nacional y específicamente en educación superior durante el periodo de estudio comprendido entre 1966 y 1998.

Normas Nacionales Sobre La Enseñanza De Inglés

Para el análisis de las apropiaciones y adaptaciones metodológicas estudiadas en este trabajo es útil una identificación clara de las normas que regían la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las universidades colombianas, de manera que se pueda observar su influencia en el contexto específico de la enseñanza del inglés en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño en el periodo comprendido entre 1966 a 1998. Se realizó la búsqueda de información en el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ICFES, en el archivo general de la Presidencia de la República y en las bibliotecas

Nacional, Luis Angel Arango y Virgilio Barco y es una lástima confirmar que no se encontró una ley o acuerdo nacional que rigiera la enseñanza del inglés a nivel de educación superior entre los años de 1966 y 1998. Por el contrario, se recolectó información que en normatividad estaba dirigida ante todo a la enseñanza del inglés a nivel de educación básica primaria y secundaria.

Al respecto se cuenta, por ejemplo, con un programa de inglés diseñado en 1982 por el Instituto Electrónico de idiomas del MEN con el Centro Colombo Americano y el Consejo Británico para los grados 6,7,8 y 9 de educación básica secundaria y 10 y 11 de educación media vocacional (MEN, 1982). Este programa se centraba en el desarrollo de la gramática, la lectura y la aplicación del enfoque comunicativo que era el método de uso en la década de los 80 a nivel internacional. Los profesores que trabajaron en el diseño de este programa introdujeron los conceptos sobre el conocimiento de la lengua que debían poseer los estudiantes en términos de estructura y la producción comunicativa de esa lengua en el salón de clase para empezar a obtener resultados de intercambios comunicativos en inglés. Se presentó también un gran énfasis en los procesos de comprensión de lectura como medio para un desarrollo del inglés con miras a un estudio universitario futuro del estudiante de bachillerato. Aunque los propósitos y el enfoque de este programa se observan en dirección del desarrollo comunicativo como ocurría en los enfoques internacionales de enseñanza de los idiomas en la época, es una lástima que en el contexto de los colegios de la ciudad de Pasto no se haya observado este énfasis y por el contrario la educación secundaria haya continuado siendo estructuralista (Arteaga e Hidalgo, 1992).

En 1991 con la Constitución Política de Colombia se establece el derecho de todos los colombianos a la educación en todos sus niveles (Constitución Política de Colombia, 1991). Esta constitución es la base en que se fundamenta en 1994 la Ley General de Educación (ley 115). Esta ley tenía como objetivo principal modernizar la educación en Colombia. En esta ley la lengua extranjera se constituyó como un área obligatoria a partir de la educación básica primaria (artículo 23). Esta ley fue la base legal en que se fundamentaron dos de los programas ofrecidos por el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño en la década de los 90, como se mencionó en el desarrollo histórico del Departamento de Lenguas Modernas: el programa de Licenciatura en Educación Básica: Inglés y el programa de Licenciatura en Educación Pre-escolar y Básica Primaria: Inglés. A partir de la ley 115 se crea la necesidad de capacitar el profesorado para los niveles de educación pre-escolar y básica primaria en inglés y el Departamento de Lenguas Modernas cumplió con satisfacer esta necesidad en la comunidad educativa de la región.

Cabe reiterar que aparte de la información antes descrita y relacionada con la enseñanza de la lengua extranjera a nivel de educación básica no se encontró ninguna norma legal referente a las políticas nacionales sobre la enseñanza del inglés a nivel de educación superior. Más bien, fue cada universidad la que decidió que camino tomar para los procesos de enseñanza del inglés en el período de estudio comprendido entre 1966 y 1998.

A pesar de no existir una normatividad definida a nivel de educación superior, si ha habido instituciones que se han preocupado por el análisis continuo de la enseñanza del inglés a todo nivel y por ende en las universidades. Por ejemplo, ASOCOPI nacional con sus

respectivas regionales, ha organizado seminarios en los que se trataron temas relacionados con la actividad metodológica en el aula de clase de inglés en las distintas universidades del país. En estos seminarios, los profesores presentaban sus experiencias en metodología y uso de materiales de enseñanza del inglés. Por la información recolectada en las entrevistas a los profesores, estos seminarios fueron para muchos de ellos los medios de capacitación y actualización metodológica en el campo de la enseñanza de la lengua extranjera.

El Consejo Británico, a su vez, se interesó por la enseñanza del inglés a nivel de educación superior y diseñó un proyecto denominado “Colombian Framework for English” (COFE). Este fue un proyecto que surgió en el año de 1991 por iniciativa del Consejo Británico con la colaboración de las Universidades Colombianas que participaron en el diseño de tres propuestas para alcanzar cuatro propósitos específicos. En primer lugar se proponía mejorar la calidad de los cursos que se dictaban en las universidades para la preparación de profesores de inglés. En segundo lugar buscaba diseñar el marco teórico para un plan de estudios en colaboración con los profesores de las universidades. En tercer lugar, intentó proveer un balance entre los componentes teóricos y prácticos de este programa. En cuarto lugar, examinar que el programa propuesto preparara a los futuros licenciados en idiomas, tanto en los aspectos metodológicos como en la práctica de enseñanza.

Debido al tema de esta investigación, se revisó la propuesta realizada en relación con el desarrollo de la enseñanza del inglés en los programas de licenciatura a nivel de pregrado. Esta propuesta presentó un análisis de los componentes de los programas de idiomas en cuatro universidades del sur occidente colombiano entre las cuales figuraba la Universidad

de Nariño. Se argumentó sobre la presencia de un syllabus nocional-funcional y uno estructural en los libros que se usaban en esas universidades y se identificaron textos como: *coast to coast, in touch, life styles, strategies y phase forward*. El profesor Bastidas quien fue uno de los coautores de este documento titulado “A proposal of a framework for the teaching of English in the Colombian B.A. Programmes” (1992), como profesor de los programas de idiomas de la Universidad de Nariño, pudo dar fe del uso del texto *In Touch* en los programas de la época y de esta forma correlacionarlo con un syllabus funcional que es el que se identificó por las entrevistas a los profesores y egresados de los años 90 a 98.

Este proyecto, además de capacitar al profesorado de las 31 universidades participantes, dotó a las mismas con los denominados Centros de Recursos, que con el tiempo, en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño, se constituyó en la biblioteca de idiomas.

El proyecto COFE presentó el enfoque comunicativo como una opción metodológica para el desarrollo de un nivel de fluidez aceptable en los futuros profesores de inglés de básica primaria y básica secundaria en la década de los 90. Además los autores del primer documento (Bastidas, et al., 1992) sugirieron tener en cuenta el contexto de enseñanza del inglés que en el caso de Colombia se convierte en un contexto de lengua extranjera. Este contexto posibilitaba al profesor la escogencia de aquello que en metodología le sirviese por haber sido efectivo en las clases de inglés e incorporarlo en todas sus clases, además permitía practicar la adaptación metodológica cuando fuese necesaria.

La apropiación de métodos y por ende de técnicas de los métodos y la adaptación de los mismos cobra sentido con las consideraciones sobre la contextualización mencionada en el documento inicial del proyecto COFE. La asimilación, en el sentido definido en esta investigación se validó también en este proyecto. Técnicas tales como la explicación gramatical, la repetición de la lengua, el uso de “drills”, las listas de vocabulario, se recomendaron en este informe para contextos como el de las universidades colombianas en donde estas técnicas han sido útiles en los procesos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, por lo tanto sería válido proceder al proceso de asimilación metodológica.

Aunque la propuesta para la enseñanza del inglés que presenta el documento No. 1 del proyecto COFE es muy interesante y viable por su contenido de asimilación y adaptación metodológica propuesto, es una lástima que los planes de estudio y programas de la Universidad de Nariño no lo hayan considerado en forma completa. Al menos no se encontró referencia a este proyecto en ninguno de los documentos de los planes de estudio o programas de las licenciaturas de los años 92 a 98 que incluye este estudio. Sin embargo, por la información recogida en las entrevistas se pudo observar que la adopción de procesos asimilativos y adaptativos por parte de los profesores en la década de los 90 seguían los lineamientos planteados en este documento del proyecto COFE.

Es necesario mencionar también el acuerdo 272 de febrero de 1998, teniendo en cuenta que es la norma que marca el límite de tiempo en el periodo de estudio histórico de este trabajo. El acuerdo 272 de febrero de 1998 surgió como una propuesta innovativa desde el estado, mediante la cual se propició las transformaciones pertinentes para los programas que ya

existían. Se estableció un proceso de *autoevaluación* de los programas en cada universidad y de la misma universidad, una *evaluación externa* por medio de la implementación de pares quienes efectuaban el reconocimiento de la comprobación que efectuaba una institución universitaria sobre la calidad de sus programas de licenciatura para por último pasar a la *acreditación* de cada programa por parte del Ministerio de Educación Nacional.

Los nuevos programas de formación de educadores debían estar organizados con base en los núcleos del saber establecidos como: la educabilidad del ser humano, la enseñabilidad de las disciplinas y saberes, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, y las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales. Además de estos núcleos, la investigación y el conocimiento teórico-práctico de las áreas específicas del saber se debían incluir como parte constituyente de cada programa.

Teniendo en cuenta que este decreto es el que marcó los procesos de reestructuración de los programas de licenciatura en las universidades del país se tomó esta fecha como límite. El Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño se acogió a este decreto de acreditación previa de sus programas y por lo tanto realizó una reestructuración tanto en contenidos como en los aspectos metodológicos de estos planes de estudio, al menos a nivel teórico de aplicación de la norma, falta realizar el análisis de la aplicación de la norma en los programas que surgieron a partir del acuerdo 272 y comprobar si en realidad se lograron los cambios propuestos.

En este mismo contexto histórico y antes de pasar a la identificación y análisis de las apropiaciones y/o adaptaciones metodológicas para la enseñanza del inglés en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño en el periodo de 1966 a 1998, es necesario realizar una aproximación a la localidad como sector próximo a la Universidad de Nariño y del que surge la Universidad como ente educativo público principal dentro de la región y en la cual se crea el Departamento de Lenguas Modernas.

El Contexto Local: La Ciudad de Pasto

Ya desde finales del siglo XVIII y principios del XIX, se observaba en Colombia cierto rechazo a la cultura española debido al robo a que fueron sometidas las comunidades indígenas durante la conquista y la colonia, lo mismo que por todos los vejámenes cometidos en contra de la comunidad. Con la república se nota en Pasto un conflicto agudo debido a los cambios en la política colombiana, en cuanto a los términos de la jurisdicción referente a la ubicación de Pasto que se prolonga hasta los inicios del siglo XX. Como lo plantean Chamorro, et al (2005), “el control político por parte de los grupos de poder local tiene que ver directamente con el ordenamiento territorial que va imponiendo la república manifiesto en el rechazo del español a pesar de sus profundas e íntimas vinculaciones y las corrientes económicas por otros países extranjeros como Inglaterra, Francia y USA” (Pág. 114).

En la ciudad de Pasto se sitúa una comunidad extranjera numerosa que se registra en los censos de población efectuados desde 1912 (Chamorro et al, 2005). Para esta fecha se contaron 62 extranjeros quienes argumentaban vivir en Pasto por lo pacífico del territorio y

el pintoresco paisaje. La ciudad entonces, atraía no solo a los nacionales, sino también a los desplazados emigrantes nacionales, extranjeros y comerciantes. Esta atracción en cierto modo promueve el desarrollo de la ciudad, por la necesidad que empieza a observarse en cuanto a las mejoras en servicios públicos, transporte, comunicaciones y educación.

Hasta 1946 en Pasto se conocía sobre los avances tecnológicos del mundo y los países desarrollados y se encargó a la firma “Taylor Forge & Pipe Works” de New York, la maquinaria de la hidroeléctrica del municipio (Chamorro, et al. 2005). Estos avances tecnológicos que se constituían como los trabajos que se necesitaban para modernizar la ciudad y brindar a la población cierto confort de vida, hacen ver la necesidad de que los altos funcionarios manejaran el inglés como la lengua extranjera por preferencia usada en la comunicación de los avances tecnológicos y el comercio Internacional.

El 20 de Julio de 1952 empieza a prestarse el servicio de la hidroeléctrica que se nutre de la energía hidráulica del río Bobo, con una potencia industrial de 2.880 kilovatios (Chamorro, et al. 2005). El 30 de Octubre de 1958 ocurren disturbios en la Plaza de Mercado Central (actual Banco de la República), ya que los usuarios y comerciantes se negaban a trasladarse a la Plaza de Bomboná.

En la década de los años 60, se aplican los servicios públicos de agua potable, teléfonos y alcantarillado (con funcionamiento desde los años 30), con el fin de responder al crecimiento urbano. Según los registros de los censos en los años 30, Pasto contaba con

49.664 habitantes, mientras que para 1964, el número de habitantes había crecido a 115.582.

Es una lastima que debido a este crecimiento se haya descuidado la arquitectura como patrimonio histórico y se haya permitido las demoliciones de las construcciones coloniales para ser substituidas por modernos edificios en el centro de la ciudad.

La década de los 70 deja ver los alcances de la ciudad y la satisfacción de las necesidades de la misma y el crecimiento de la población. Por ejemplo, el ferrocarril es reemplazado por el aeropuerto, el sistema regional eléctrico por el sistema nacional de interconexión, y la carretera panamericana se inaugura después de muchos años de construcción. Pasto se constituye en esta década como una ciudad comercial en el crecimiento observable de las ventas.

En esta misma década ocurren hechos importantes en la ciudad de Pasto que marcan el desarrollo de la misma. En el año de 1972, ocurre un incendio en la plaza central de mercado ocasionando grandes pérdidas de mercados y 400 comerciantes damnificados. En 1974 (17 de marzo) se anuncia oficialmente la demolición de la Plaza Central de Mercado y se traslada a los comerciantes al *Potrillo* para disponer del predio y ser vendido al Banco de la República, donde construyen la sede de Pasto.

El 26 de Noviembre de 1974, se observan desordenes en la ciudad debido a las protestas de los estudiantes por la situación en que vive la región “los actos, afectaron los principales

edificios públicos de la localidad y el comercio establecido en la zona céntrica de la ciudad, hasta que las autoridades deciden implantar el toque de queda después de las cinco de la tarde, con resultado de 200 personas retenidas, albergados en el estadio Libertad. Se puede decir que esta se constituyó en una de las más grandes protestas ya que se extiende durante los tres días siguientes” (Cerón y Ramos, 1997, p. 64).

El 29 de Noviembre de 1974, se observó la unión ciudadana de los gremios económicos, asociaciones y grupos cívicos, quienes solicitaron en un documento que el gobierno central intervenga, para la solución de los problemas de la región en las áreas de transporte, vías, contrabando, educación, salubridad, orden publico y se cumpla con todo lo prometido para la región en esos últimos años. El gobierno central responde acerca del cumplimiento del gobierno con las obras prometidas a Nariño. Sin embargo, la población no obseva las obras en el Deaprtamento.

El 5 de Diciembre del mismo año se presentan disturbios y esta vez se enfrentan los transportadores con los estudiantes. La protesta tiene como punto central protestar por el alto costo del transporte urbano y el combustible. Estas protestas ocurren hasta principios del año 1975, año en el cual el DANE declara a Pasto como la ciudad que presenta el mayor índice de inflación, debido principalmente al contrabando y poder adquisitivo de la moneda ecuatoriana (Cultura Nariñense, Pasto, Abril de 1975).

Presencia de Extranjeros en Pasto

Desde principios del siglo XX se encuentran registros de la presencia de extranjeros en el territorio Pastuso. Hacia 1912 y a pesar de todas las dificultades que debían enfrentar los forasteros para llegar al Valle de Atriz se conoce mediante el censo del 12 de febrero de ese año que había 62 extranjeros dentro de la población total de Pasto de 27.760 habitantes (.Zarama Delgado, 2000). Hacia 1928 el departamento de Nariño contaba con la presencia de 2.676 extranjeros. En Pasto vivían 548 de ellos.

En 1937, el presidente Alfonso López Pumarejo mediante el decreto 397 del 17 de Febrero reglamenta sobre los extranjeros que podían entrar al país y aquellos que no. Dentro de los que podían ingresar existían 2 categorías: una, los que entraban sin restricciones y la otra, aquellos que ingresaban al país con restricciones. Zarama Delgado cita el artículo 11 que dice: “los gitanos sea cual fuere su nacionalidad, no podrán entrar al país”. Este decreto faculta a la Dirección General de la Policía Nacional para expulsar a aquellos gitanos que no acaten la Ley. El decreto 348 de ese mismo año, reglamenta sobre los extranjeros que podían entrar con y sin restricciones a Colombia entre los que se encontraban búlgaros, rusos, turcos, griegos, polacos y los provenientes de los países bálticos. En 1938, el censo dio a conocer que en Nariño se encontraban 337 europeos sin restricciones y 170 con restricciones (entre mujeres y hombres).

Ya para 1949 se identificaron en Nariño 50 alemanes, 2 austriacos, 30 españoles, 38 suizos, 6 franceses, 10 ingleses, 1 húngaro, 16 italianos, 1 portugués, 3 polacos y 5 rumanos. En el censo de 1951 se ubicaron 281 extranjeros en el Departamento de Nariño así: 76

alemanes, 4 austriacos, 2 daneses, 56 españoles, 4 franceses, 1 holandés, 39 italianos, 2 noruegos, 2 polacos, 17 ingleses, 3 rumanos, 1 sueco, 70 suizos y 4 rusos. En este mismo año, muchos de estos extranjeros se nacionalizaron. Cabe anotar que algunos de los extranjeros provenientes de España, Alemania y Suiza eran sacerdotes y religiosas.

Con la ruptura de relaciones entre Colombia y los países del Eje (Italia, Japón y Alemania), algunos de los extranjeros provenientes de estos países decidieron regresar a sus países y otros fueron sacados del departamento de Nariño e internados en Fusagasugá por determinación del gobierno.

De la información suministrada por Zarama Delgado, (2000) se puede inferir la importancia que los extranjeros tuvieron en la comunidad pastusa y en el desarrollo de la ciudad. La mayoría participó activamente en el desarrollo social de Pasto como también en la educación. Aplicaron los conocimientos que traían de esos países mas desarrollados en la ciudad de Pasto, ciudad que empezaba a desarrollarse hacia mediados y finales del siglo XX. Se observó la participación de extranjeros en el comercio con la creación de grandes y prósperos negocios como también en el desarrollo arquitectónico de la ciudad. En la parte educativa se contó con extranjeros capacitados en mecánica, agricultura, construcción y electrónica que compartieron conocimientos con los estudiantes de colegios como el ITSIN y estudiantes de Ingeniería de la Universidad de Nariño. Dentro de las ciencias humanas, los extranjeros ingleses y franceses participaron en la capacitación de algunos ciudadanos interesados en el aprendizaje de los idiomas y hasta en la capacitación del estudiantado en el aprendizaje de los idiomas en la Universidad de Nariño. Un ejemplo claro, de esta

colaboración académica lo constituye el profesor Fernando Jaulin, quien en 1962 participó activamente en la creación en la Universidad de Nariño del Instituto Tecnológico de idiomas.

Características de la Cultura de Pasto: 1960-1998

Hacia finales de los años 50, la población de Pasto ascendía a los 84.583 habitantes en la parte urbana, mientras que en el sector rural era de 32.250 habitantes. En esta época se modernizan la mayoría de empresas que prestan sus servicios en Pasto como por ejemplo: los servicios públicos de acueducto, alcantarillado, energía eléctrica, Licorera de Nariño, curtiembres, construcción, etc. Se observó el crecimiento de la construcción municipal debido al crecimiento urbano. Surgieron entonces muchos barrios en las diferentes zonas de la ciudad, como también construcciones como el aeropuerto, estadio, coliseo, avenidas, etc. Este crecimiento también trajo consigo el incremento de las personas que visitaban la ciudad: agentes viajeros, turistas, comerciantes, que trajeron como resultado el contar con hoteles grandes y modernos como el Niza y el Pacífico.

El crecimiento agrícola e industrial fue notorio y el acceso a los medios de comunicación modernos facilitó el contacto con países extranjeros, lo que dio como resultado un cambio cultural que empezaba a contradecir los valores éticos del pueblo. Se nota entonces, el abuso del cigarrillo, aguardiente, marihuana como también se observa el crecimiento de la prostitución; motivo por el cual las protestas y discursos de los defensores de las buenas costumbres no se hicieron esperar.

El papel de la mujer en la sociedad pastusa también cambio. Pasó de ser un ser pasivo a activo. Hacia la década de los 50 ya había mujeres en la Universidad educándose y adhiriendo a su rol de esposa y madre, la faceta de receptora de educación y trabajadora. Empieza a desempeñarse en la industria, el comercio, la ciencia, la educación, bellas artes y artes manuales. Se observa mayor participación de la mujer en el sector docente y financiero hacia la década de los 60 y 70 mientras que los hombres se ocupan más en el transporte y la construcción.

A partir de la década de los 50, el papel de la mujer como ser virginal empieza a cambiar aunque todavía para esa época es muy importante llegar virgen al matrimonio. Ya en los años 60, la mujer habla mas libremente de la sexualidad y se enfrenta a ella como ser humano normal, con sus deseos y demás responsabilidades dentro del hogar como madre y esposa. La situación de la mujer en educación también dio un gran cambio. En la Universidad de Nariño, la matricula de las mujeres se fue incrementando poco a poco. En 1962, el ingreso de la mujer fue de 5.7%, mientras que en 1970, el ingreso femenino llegó al 22.3%. en 1979, la matricula de las mujeres es del 35.7%, la preferencia en cuanto a carreras lo constituye en primer lugar, las Ciencias de la Educación y en un segundo lugar, las artes plásticas. Hacia 1984, hay un aumento importante en el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas, en donde la presencia de la mujer es del 65.3%. Entre 1986 y 1991 es la Facultad de Ciencias Humanas, en donde se encuentra el mayor número de mujeres con el 68.8%. En Licenciatura de Educación Básica en Inglés- Francés, la mujer tuvo una presencia en un 90% y cabe anotar que en el estudio realizado por Zúñiga, E. (2000) reporta el rendimiento académico de la mujer que supera también al del hombre.

En la participación electiva del país, la mujer adquiere el derecho al voto en Colombia. En 1957, año en que la mujer también inicia su proceso electivo en Pasto lo hace en un muy reducido número que se ha ido incrementando con el paso de los años, para ya en 1998 superar a la votación de los hombres así 52.116 votos de mujeres y 40.892 de los hombres en la ciudad de Pasto y aunque ha llegado a ocupar puestos políticos, como gobernadora y alcaldesa, lo ha hecho en un 1% de los casos.

El cambio más notorio en la sociedad pastusa se observa hacia los años 60 cuando la ciudad pasa de una ciudad rural a la urbanización masiva, que conlleva cambios en las familias debido a todos los avances a los que la comunidad está expuesta y a el acceso que cada familia tiene a los medios de comunicación masiva que brindan la información sobre otros patrones familiares menos rígidos y más libres que han convencido a la comunidad. El mismo acceso a la universidad, por parte de la mujer pastusa trae como consecuencia una reevaluación de su papel en la familia y lo cambia a veces a su acomodo. La familia patriarcal aunque se conserva, muestra una lenta desaparición con el paso de los años y así hacia la década de los 90, hasta el papel de la familia ha cambiado.

Los medios de comunicación y su entrada en la ciudad de Pasto han tenido una gran influencia en la cultura de la ciudad. Hacia la década de los años 30 los programas radiales eran religiosos (en Radio Nariño) para luego con la unión de la Radio Nariño a la Radio Cadena Nacional transmitir hacia la década de los 50 una variedad de programas. Hacia la década de los 60 inician sus labores cuatro emisoras en Pasto: Emisora Mariana, La Voz de

la Amistad, Radio Pasto y La Voz del Galeras. Estas emisoras transmitían programas de toda clase desde los eclesiásticos hasta aquellos de opinión pública que salían al aire desde los barrios de Pasto.

La juventud pastusa empezó a escuchar la música de moda en todo el mundo y se sintonizó con el Rockn´ Roll, el Twist, los beatles, The Rolling Stones, Teatro Tull, Led Zeppelin, Hendrix, Eric Clapton, acercándose así al conocimiento de otras culturas y al gusto en muchos casos por el idioma Inglés en el que venían las canciones. El concierto de Woodstock y el nacimiento de la salsa se escucha con gran atención vía radio. Hacia la década de los 80, inicia funcionalmente las emisoras Ondas de Mayo, Radio Ciudad de Pasto, Radio reloj, la Voz de Colombia, que transmitían sus programas a nivel nacional. Surgen las emisoras en frecuencia modulada, dando paso a la modernización de las transmisiones radiales.

La televisión es otro medio masivo de comunicación que conquistó la televidencia Pastusa. Según Zúñiga, E (2000) en 1967 se instaló la primera antena repetidora de la señal televisora en el Volcán Galeras y en 1980 la segunda cadena. En la década de los 90, se instaló la televisión por cable con la oferta de canales internacionales, hecho este que pudo haber influido en la motivación hacia el estudio del inglés. La mayoría los canales internacionales presentan programas en inglés, y por lo tanto esta es una oportunidad que ha servido de práctica auditiva, tanto para estudiantes egresados y profesores de los programas de idiomas como para los del Centro de Idiomas de la Universidad de Nariño.

Junto con la televisión, se cuenta también con el cine, como medio masivo de comunicación, fundado desde los años 40 y 50. Hacia la década de los 60, los tres teatros de Pasto presentaban un noticiero producido por la República Federal Alemana, que mostraba ante todo los adelantos técnicos del agro y la película del momento, por supuesto con los respectivos subtítulos, en el caso de haber sido en Inglés u otro idioma.

La cultura pastusa sufrió grandes cambios en la época comprendida entre los años 50 y 90 principalmente debido a la influencia de otras culturas que se han dado a conocer mediante los medios de comunicación masiva y el contacto directo con extranjeros, hechos estos, que han motivado hasta cierto grado el deseo de conocer lenguas extranjeras y principalmente el inglés. Inclusive con cada crecimiento y desarrollo de la Universidad de Nariño, y la implementación de nuevas carreras en áreas tecnológicas de medicina y agrícolas, la necesidad de saber el inglés se ha despertado y por lo tanto la enseñanza de este idioma se ha incrementado.

La década de los 70 marca un cambio en la tranquilidad de la vida social pastusa, por una parte, se observa cierta libertad ideológica al interior de la Universidad de Nariño y por otra, empieza la construcción de la carretera Panamericana y la interconexión eléctrica.

Estos aspectos de transformación, las características económicas, sociales y culturales que hasta entonces predominaban en Pasto, se catalogan como una segunda época de modernización, según Cerón Solarte, (1998), ya que para él la primera la constituyó la construcción de la carretera Pasto-Popayán en 1932.

En esta segunda etapa de modernización, la Universidad de Nariño en su interior atraviesa por toda una etapa de cambios y apertura de ideologías. Los Departamentos de Filosofía y Ciencias Sociales, Economía, Derecho reciben profesores que han salido de otras diversidades del país por sus ideas marxistas. Estos profesores influyen de tal manera en el estudiantado que empiezan a observarse las protestas por cualquier forma de dominación y por lo tanto, en contra de las ideas capitalistas.

Es así como se observa que las influencias de los cambios nacionales, llegan a nivel local. Cerón Solarte, B. (1998) cita entre otros acontecimientos la resistencia Vietnamita a favor del socialismo. La revolución cubana, los movimientos guerrilleros en América Latina y con ellos la figura del “Che Guevara”. En Colombia surge la lucha comandada por Camilo Torres, con su “Teoría de la Liberación”. Aparece en los Estados Unidos el controvertido Luther King en su lucha por negritudes.

En esta época apareció el Rock como expresión de protesta, el pelo largo en los hombres y corto en la mujeres, la píldora anticonceptiva, la canción protesta, las playas nudistas y en fin la mayoría de las características culturales que rompen con lo tradicional y aceptado en las sociedades. Todas estas manifestaciones de rechazo tienen su auditorio en las universidades públicas, como la de Nariño en donde la protesta predomina en el discurso libre de estos años. Tienen lugar las asambleas, panfletos, protestas en las calles, sindicatos, foros que permiten una forma de expresión a la comunidad universitaria y que por lo

general terminan en revueltas y enfrentamientos con la policía (tomado de entrevistas a profesores y estudiantes egresados del Departamento de Idiomas, 1964-1998).

Los profesores del Departamento de Idiomas son tachados de pro imperialistas y pro capitalistas, por hablar y enseñar el idioma Inglés y según los profesores de otros departamentos, los acusaban de tratar de convencer a los estudiantes de idiomas, en pro del capitalismo e imperialismo Yankie (tomado de entrevistas a profesores de la Universidad de Nariño, 1964-1998). A pesar de esto dentro del mismo grupo de profesores del Departamento y estudiantes existían aquellos que estaban a favor del comunismo y socialismo y que participaban en las protestas, incluso ayudando en varias ocasiones a desentejar las locaciones de la Universidad situadas en el centro de la ciudad, terminando incluso detenidos en los puestos de policías.

Así como hubo aquellos ciudadanos que protestaron también existían otros que no se manifestaron ni a favor ni en contra de estos movimientos, más bien se abstenían de su participación activa, por miedo a las represalias que aquello podría conllevar. La sociedad en su mayoría rechaza estas manifestaciones de descontento por salirse de los patrones tradicionales, que marcan el buen funcionamiento de una sociedad. Como argumenta Cerón Solarte, B (1998) “se reafirma en Pasto un proceso de “modernización a medias” o una sociedad con relaciones pre-modernas, no importa que en los últimos años haya evidencias de reducción de la pobreza, aumento de diversos renglones de la economía y del número de profesionales” (Págs. 179-80).

Psicología del Nariñense

Para el estudio de la psicología del nariñense Bastidas Urresty (1999), parte del concepto de personalidad como parte constituyente de la psicología del ser humano. Bastidas Urresty cita a Rubén Ardila en esta definición para quien la personalidad “es la integración del comportamiento individual, fundamentado en factores genéticos y adquiridos (Caicedo, S.T, 1981). De esta definición parte todo el análisis del pastuso y su comportamiento.

Es necesario caracterizar dos tipos de personalidades: una la del campesino y otra la del ciudadano. El campesino se caracteriza por un gran sentido grupal que dirige sus acciones. El ciudadano por el contrario, es individualista. Sin embargo, ambos se caracterizan por el rasgo de la introversión y la valentía. Se caracteriza al pastuso o nariñense en general, con una sobre actividad mental y una tendencia a ocultar sentimientos, por lo que es callado y habla poco. Esta característica influye sobre todo en el aspecto académico. El estudiante en las aulas es poco participativo, siente un rechazo a hablar en público. Su actitud pasiva hace que el tono de su voz sea bajo y con cierta musicalidad (que caracteriza el hablar pastuso).

Estas características en la personalidad del estudiante en el Departamento de Idiomas de la Universidad de Nariño, aunque no se ha desarrollado un estudio específico, se puede decir que ha influido bastante en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Para que el estudiante desarrolle la parte oral de la lengua, se necesita la espontaneidad y la continua participación oral y para que esto suceda en las clases de inglés, el profesor debe forzar al estudiante pastuso a “soltar la lengua” como se dice en el medio de los profesores de idiomas. Tal vez, si la expresión oral fuera más fácil, la adquisición del idioma sería y habría sido una tarea más fácil de desarrollar.

La introversión también ha influenciado el aprendizaje del inglés en los salones de clases. Según informan los profesores, que han participado en el estudio, la aplicación de algunos métodos no era imposible debido a la introversión de los estudiantes para quienes algunas técnicas, les parecían infantiles. La participación oral era escasa y por lo tanto, los métodos en que se hacía énfasis en la gramática y ejercicios escritos, eran desarrollados con gusto por los estudiantes, con un mayor énfasis en las primeras épocas de creación del Departamento de Idiomas.

Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño

Ya hacia principios de la década de los 60 se observaba el interés por el aprendizaje del inglés dentro y fuera de la universidad de Nariño. En la Universidad de Nariño se pensaba en los cursos de inglés como la vía para alcanzar los objetivos que la Universidad establecía. Por esta razón en los programas que ofrecía, era obligatorio para los estudiantes de todas las carreras cursar dos semestres de idioma extranjero, en este caso de inglés.

Se observa también la importancia que los idiomas iban adquiriendo en referencia a la sociedad, la que se beneficiaría de estos cursos como parte de una capacitación profesional y era la Universidad, la institución que hacía posible el desarrollo de estos cursos. Es así como se observa que mediante los acuerdos del Consejo Directivo de la Universidad empezaron a establecerse estos cursos de inglés (Acuerdo No. 20 de 1960).

A medida que la Universidad se expande y se crean programas nuevos, la necesidad del conocimiento del idioma inglés crece, la demanda de la ciudadanía en general por los cursos de inglés también se hace sentir, ya que se matriculan a los mismo cursos que se abren para el personal y estudiantes de la Universidad, aspecto este que hace que se empiece a trabajar en la organización de una dependencia de la Universidad que se encargará de la creación y reglamentación de estos cursos de idiomas extranjeros. Se empieza así, con el trabajo para la creación del Departamento Electrónica de Idiomas. Hay que tener en cuenta que ya en la ciudad de Bogotá, se había creado el Instituto Electrónico de Idiomas en Julio de 1958, mediante el decreto extraordinario No.0207 del MEN (memorias del MEN, 1960). Mediante la creación de estos institutos en Colombia se inició las labores como en el caso de Bogotá, con el fin de capacitar a un grupo de estudiantes que viajaban a Estados Unidos, con becas para especialización. Se aprovechó la apertura de este curso para que participaran también de las clases, los miembros de la Junta Militar de Gobierno y algunos Ministros del Despacho.

Debido a la demanda de los cursos en Bogotá se abrieron nuevos cursos para el público en general en horario de 6 a.m. a 8 p.m., con éxito total, tanto que se agotaron los cupos.

Llegaron estudiantes de muchas entidades entre las que se cuenta el Banco de la República, Flota Mercante Gran Colombiana, Phillips, Indo-Acero, Instituto Cooperativo Inter Americano y el ICETEX.

La dotación de este instituto en Bogotá, correspondía a aquella de un instituto con la tecnología y materiales más avanzadas de la época. Se contaba con dos laboratorios de

idiomas, grabadoras, computadores, salones de clase, elementos de oficina. Se realizaba además de las clases, la proyección de películas sin subtítulos y en los idiomas extranjeros que se ofrecían en el instituto. Se dividían los grupos de 20 estudiantes cada uno y en inglés se abrían los cursos denominados por las 16 primeras letras del alfabeto. Se dictaban también cursos de alemán, francés, ruso y español con menor demanda. En ocasiones, programaban cursos de inglés intensivos con 5 horas diarias de lunes a viernes para personas que necesitaban viajar al cabo de 2 meses de duración de estos cursos. Aunque de la metodología de estos cursos no se sabía explícitamente, si se puede deducir del uso del audiolingüismo por la descripción que se hace del uso de los laboratorios, las láminas ilustrativas, de los diálogos y las repeticiones de patrones gramaticales.

La creación del Instituto Electrónico de Idiomas en la ciudad de Pasto, puede decirse que tuvo como modelo aquella de la creación del Instituto en Bogotá, a diferencia de que el Instituto de Pasto pertenecía y sería iniciativa de la Universidad de Nariño. El rector de la Universidad de Nariño en el año de 1960 el **Dr. Luís Santander Benavides** (Contrato, octubre de 1961), invitó a visitar las instalaciones de la Universidad de Nariño a Beran Hardwick, como asesor para dar su concepto sobre la creación del Instituto. Después de esta visita el proyecto de creación fue presentado por el Doctor Edgar Puertas R, decano de la facultad de Derecho. Dentro del proyecto se exponen, diferentes puntos en los considerandos algunos como:

“2°. Que es función primordial de la Universidad el fomento y la difusión de la cultura de sus más variables aspectos, así como la capacitación de sus educandos.

- 3°. Que el fenómeno característico de los tiempos presentes, es el de la “internacionalización” de la vida cultural y social, fenómeno surgido por el afianzamiento de los tradicionales conceptos de “Independencia y “Solidaridad”.
- 4°. Que el hecho anterior ha despertado en los habitantes de los pueblos del orbe, el afán de estudiar, conocer que si le es posible dominar los idiomas extranjeros.
- 5°. Que las universidades están obligadas a llenar los vacíos culturales que se advierten en las sociedades donde acometen sus actividades y cumplen sus elevadas funciones docentes.

Este instituto fue aprobado mediante Acuerdo No. 12 del 24 de Octubre de 1962. Aunque la idea de su creación parte de la Universidad de Nariño este instituto recibía en sus aulas a la ciudadanía en general que estuviera interesada en el estudio de los idiomas. Su director fue el profesor Ernesto Espiándola Pino, quien hizo un gran esfuerzo y mucho énfasis en el desarrollo del programa de inglés. La creación de este instituto se constituyó en un acontecimiento en la ciudad tal como destaca el diario El Universal, en un artículo publicado un año después de iniciar labores este instituto y que lo cataloga, ese diario, como un maravilloso aporte a la cultura secundaria de nuestra juventud y un sano orgullo científico. Este mismo diario describe la preparación del profesorado en ciencias pedagógicas especializados en cada idioma. En este primer año de funcionamiento el instituto contaba con 500 estudiantes, un número elevado si se considera que estaba situado en una ciudad pequeña.

En este primer año de funcionamiento del instituto, el método empleado se cataloga como *electrónico audiovisual* con un énfasis grande en el uso del laboratorio para ejercicios de

escucha y repetición de las lecciones con la grabación respectiva de la voz de cada estudiante para la corrección inmediata por parte del profesor. Los estudiantes tenían también acceso a una sala de cine para mayor práctica en la lengua respectiva y con subtítulos en el idioma de estudio.

Entre el profesorado que laboraba en el instituto se contaba con hablantes nativos de diferentes partes del mundo, además de los nacionales que hablaban una lengua extranjera con fluidez. La Universidad firmó contrato con los profesores Deborah Dancey, de los Estados Unidos, para dictar 5 horas de clase de inglés diarias en 1961; el señor Colin Campbell Crawford de Inglaterra con una intensidad horaria de 4 horas diarias de inglés en 1964; Peter Laurence Levett de Inglaterra para dictar 4 horas diarias de inglés en 1962; y en 1964 con Norman Hajj Masri de la República Árabe Unida con 30 horas de clase semanales de inglés y francés.

En 1962 se contrató a los profesores Albert Ocel y Federico Blanschat, con una intensidad de 30 horas semanales en el área de inglés y al padre Albert West, para dictar alemán con 5 horas semanales. Así, el Departamento Electrónico de Idiomas, siguió en la enseñanza de inglés, francés, alemán, ruso e italiano con profesores hablantes nativos del idioma.

Hacia febrero de 1964, el Departamento Electrónico de Idiomas, cambia de director y es nombrado en este cargo el Señor Luis Gerardo Galeano Lozano, quien además de sus funciones administrativas tenía a su cargo 15 horas semanales de inglés. El profesor firma contrato con la Universidad a partir del 1 de febrero de 1964. Este profesor fue el gestor de

la creación del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño. Para esta época el profesor Galeano había tenido experiencia laboral en la Universidad Libre, después de una capacitación en Lingüística y Metodología en la Universidad de California. Al iniciar sus labores en el Departamento Electrónico de Idiomas, como un servicio cultural de extensión de la Universidad de Nariño y observar el laboratorio y los materiales con los que contaba este instituto, se dedicó a trabajar en la creación del Departamento de Lenguas Modernas que capacitara a personas de la comunidad en la enseñanza de los idiomas. Presenta entonces, un proyecto para la creación del Departamento de Lenguas Modernas, adscrito a la Facultad de Educación.

Este proyecto es enviado a la Universidad Javeriana para que los expertos de Departamento de Lenguas de esa universidad, creado en 1962, dieran su opinión. Además de estos evaluadores del trabajo se invitó a profesores de otras universidades y países para colaborar con el proyecto y finalmente se logró su aprobación, por parte del Consejo Superior en 1966, mediante acuerdo No. 14 del 17 de Marzo. El Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño se crea con las siguientes funciones:

- a. “Ofrecer el Curriculum de Idiomas Modernos, como especialidad de la Facultad de Ciencias de la Educación.
- b. Prestar los servicios docentes en idiomas Modernas, a las demás dependencias universitarias.
- c. Ofrecer cursos de extensión cultural” (acuerdo N° 14 del 17 de marzo de 1966).

El Departamento otorgaba el título de Licenciado en Lenguas Modernas, luego de cumplir con un currículo que comprendía tanto materias de cultura general como las específicas de los idiomas (ver anexo 1: plan de estudios primera promoción). Con la creación de este Departamento y las funciones asignadas al mismo, el Departamento Electrónico de Idiomas, no se cerró sino que siguió funcionando en la parte de extensión cultural, ofreciendo los cursos de idiomas para el público en general, mientras el Departamento ofrecía los programas de licenciatura y el inglés o Idioma extranjero a los diferentes programas de la Universidad.

El Departamento contaba con uno de los mejores laboratorios del país, equipado con 20 cabinas y un material de apoyo excelente. Se hacía un uso estrictamente pedagógico de este laboratorio para los correspondientes ejercicios de escucha (listening) y grabado (recording) (Gonzales, 1968).

Para la selección del profesorado que trabajaría en el nuevo Departamento de Lenguas Modernas, el Director tenía toda la autonomía y aunque era difícil encontrar profesores que cumplieran con el requisito de saber sobre la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras y dominar el idioma extranjero, en este caso, inglés. Así se pudo seleccionar algunos profesores mediante el estudio de hoja de vida y una entrevista.

El requisito de ingreso para los estudiantes en un principio, era tener el título de normalista y pasar una entrevista. Esta primera promoción realizó estudios de materias generales en los

primeros semestres, para luego dedicarse a aquellas netamente relacionadas con los idiomas.

Dentro del plan de estudios, se contemplan 18 asignaturas relacionadas con el inglés y denominadas Inglés I y II, etc., hasta llegar al nivel XVIII. Hasta el inglés VIII, el estudiante adquiría los conocimientos de la lengua necesarios para la comunicación y a partir del inglés IX, empezaba a estudiar la lingüística con fonética y fonología inglesa hasta terminar en el inglés XVIII, con cultura inglesa. Además de inglés se estudiaba el francés y el italiano con menor profundidad.

En la enseñanza del inglés en los programas de licenciatura en idiomas pudo observar diferentes métodos empleados de acuerdo a la asignatura y al profesor encargado de la misma. En la década de los 60's, el método que se propuso y usó en occidente, empezando en Estados Unidos, fue el Método Audiolingual y debido a la influencia de Estados Unidos país donde se desarrolló el método, en Colombia este era el método del momento y en la Universidad de Nariño, se empezó también a utilizar por instrucción del director del Departamento de esa época. Como se mostrará más adelante, aunque en las entrevistas realizadas a los profesores que participaron en el estudio, la mayoría asegura haberse educado bajo esta metodología, hay profesores para quienes el método que se empleo en los primeros años de funcionamiento del Departamento correspondió al Método de Gramática y Traducción. A través de los años y con la influencia extranjera ya sea directa, con los profesores que tuvieron la oportunidad de viajar a realizar estudios de postgrado a Estados Unidos, o indirecta, por información y capacitación del profesorado con la asistencia a

seminarios nacionales e internacionales, los métodos que se han aplicado en el Departamento de Lenguas Modernas entre los años 1966 - 1998 se pueden catalogar como de Gramática y Traducción, Directo, Audiolingual y el Enfoque comunicativo.

CAPITULO III

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

Este capítulo explica la metodología aplicada en el desarrollo del trabajo investigativo. En primer lugar, se presenta una descripción del método de investigación, del sitio en donde se desarrolló la investigación y la población que participó en el estudio. Una segunda sección trata sobre los métodos que se aplicaron en el proceso de recolección de datos y los procesos correspondientes. La tercera sección, incluye el proceso para el análisis de los datos recolectados y la cuarta expresa aspectos sobre la validez de este estudio y la quinta incluye aspectos sobre la ética de la investigación.

METODO, LUGAR DE LA INVESTIGACION Y PARTICIPANTES

A continuación se describen el método de estudio, el sitio en el cual se desarrolla la investigación y los participantes del mismo.

METODO

Por ser un tema netamente histórico, se seleccionó como método de investigación la historia en educación comparada teniendo en cuenta que para identificar y analizar las apropiaciones y/o adaptaciones metodológicas en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño durante el período de 1966 a 1998 hay necesidad de trabajar con documentos históricos y además con la información de los actores que vivieron durante

la época en que el análisis se realizó. En este método la comparación es constante y se extiende a todos los datos encontrados. Se realizó también un análisis de textos por la necesidad de identificar el método de cada libro de texto usado en el Departamento y su relación con el método utilizado por el profesor en sus clases. Para poder aplicar la historia comparada, el estudio se ubicó en el Departamento de Idiomas de la Universidad de Nariño y dentro de su contexto local. También se utilizaron documentos de archivo que dan testimonio de los acontecimientos pasados.

EDUCACION E HISTORIA COMPARADA

La educación comparada se ha utilizado como método de investigación en el área de la educación y las ciencias sociales desde tiempos remotos en los cuales el estudio empírico se basaba en la narración de viajeros que se interesaban en observar la educación en diferentes lugares.

Uno de los objetivos del estudio comparado es indagar no para copiar sino para observar aquello que se pueda aprender de la práctica de experiencias ajenas. Ha habido autores (Bahe, R.A.; Possin, H. Cousin, V., entre otros) que han abogado por la utilidad del estudio comparado en el aprendizaje basado en diferentes comunidades al igual que la preocupación porque al hacer estos estudios y tratar de traspasar sistemas educativos de un contexto a otro surjan problemas ya que cada sistema es pensado para cada comunidad en particular. “La inclinación a copiar experiencias foráneas, conducía inevitablemente a graves deficiencias metodológicas” (Noah et al, 1970, p.57).

La educación comparada ya después de la segunda guerra mundial se convirtió en un método muy útil de estudio de aspectos educativos pero en relación con la historia y los aspectos sociales. De aquí que haya necesidad no solo de establecer una comparación en cuanto a los sistemas educativos, los métodos, instituciones, entre dos o más países, sino también de realizar un análisis de las causas sociales e históricas que implican la ocurrencia de hechos educativos en cada uno de los contextos comparados. Es entonces que se piensa en la educación comparada, no solo como la simple descripción, sino también como un proceso de análisis y explicación dinámico, en el que la relación causa – efecto juegan un papel esencial. Es así como se establece la necesidad de estudiar la dependencia existente entre la educación y la cultura dentro de la comparación que se realice en las investigaciones en educación. Surge de esta manera la historia comparada para el estudio de los procesos académicos.

Dilthey (1978) observó también la utilidad de la realización de estudios históricos comparados en los aspectos educativos de los pueblos ya que esto podría aclarar la relación educación – sociedad. Para Kandel la educación comparada comprendía el estudio de diversas filosofías de la educación según las prácticas que predominan en la realidad de cada comunidad (Kandel, 1933). Lo destacado de la educación comparada se puede decir que es el enfoque hacia la explicación de las variaciones que se observan en el campo de la educación de un país a otro.

Otro aporte de un estudio en educación e historia comparada es la posibilidad de explicar

los temas de educación no solo dentro del campo pedagógico sino también en relación con su ambiente social, lo que implica un análisis cultural. La interdisciplinariedad de un estudio comparado y su aspecto internacional ayudan a validar una investigación en educación e historia comparada.

Bereday (1968) presenta cuatro fases de la investigación en educación comparada e historia comparada: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. Para Bereday la descripción es la recopilación sistemática de la información pedagógica e histórica que se requiere para el estudio dentro de un contexto determinado. La fase de interpretación la presenta como el análisis de la información recopilada. Este análisis debe realizarse en términos pedagógico-sociales. La yuxtaposición la refiere como un examen simultáneo de varios sistemas para decidir la comparación en que marco recaerá. La comparación en si, la plantea como un proceso formado por dos pasos. Primero, la comparación de problemas específicos, segundo, que sean aplicables en conjunto a la educación en al menos dos países y que al comparar se presente un periodo histórico específico con su respectiva contextualización.

García Garrido (1991) también habla de la educación e historia comparada como una metodología de estudio o investigación comparada e histórica que se aplica a la educación pero no a la educación en general sino a los procesos y a los diferentes aspectos en que se hace efectiva la educación en un periodo histórico. A este respecto, Le Thanh Khoi (1981) agrega un aspecto muy importante y es que no solo se realiza un estudio comparado de hechos educativos, sino que también hay necesidad de estudiar las relaciones de esos

hechos con el medio en que suceden y por lo tanto en una relación muy íntima con la historia que forma parte del medio en que suceden los hechos educativos y que debe ser estudiada.

En la metodología de la investigación en educación e historia comparada, no se sugieren unos pasos rígidos a seguir, ni tampoco un sólo proceso metodológico. Los autores que han trabajado dentro de esta metodología (Kandel, 1983; Hans, 1990; Ferrer, 1990; García, 1991) entre otros, no fijan una metodología con pasos estrictos a seguir sino que sugieren algunas etapas que deben considerarse dentro de esa metodología, tales como:

- la recolección de datos
- la descripción en función de la comparación
- la interpretación o explicación histórica
- la yuxtaposición atendiendo a la homogeneidad y sincronía y pertinencia de los datos
- la comparación dada como conclusión

En este trabajo la metodología de la investigación en historia comparada se enfocó hacia el estudio de los métodos que se apropiaron o adaptaron para la enseñanza del inglés como lengua extranjera dentro del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño durante el periodo comprendido entre 1966-1998. Siendo este un trabajo cuyo centro es el estudio de las apropiaciones o adaptaciones metodológicas, se compararon las metodologías en su surgimiento con todos los aspectos que influyen para el desarrollo de cada metodología en un periodo específico en la historia dentro de su contexto de origen y su aplicación dentro de esos contextos, que se han identificado como contextos de

enseñanza del inglés como segunda lengua , con el contexto de apropiación (de recepción) de los métodos, el cual corresponde a un contexto de enseñanza del inglés como lengua extranjera dentro del periodo de estudio. Siendo este el panorama de investigación, los postulados de Garcia Garrido (1991) y de Lethanh (1983) se tomaron como base en el estudio de historia comparada y para la búsqueda de datos en cuanto a las apropiaciones o adaptaciones se recurrió al desarrollo de entrevistas con los docentes de inglés que desempeñaron sus funciones durante el periodo de 1966 a 1998 y 3 egresados por promoción durante el mismo periodo.

Aparte de la historia comparada, hubo necesidad de realizar el análisis de los libros de texto que tuvieron alguna incidencia en el periodo de estudio.

ANALISIS DE TEXTOS

Para el proceso de análisis de textos de estudio de Inglés que se utilizaron en el periodo histórico de estudio, se tuvo en cuenta en primer lugar la descripción de los textos utilizados en la aplicación de cada metodología, de tal forma que se pueda ubicar cada uno de los textos o materiales impresos que el profesor entrevistado usó dentro de una metodología y un espacio de tiempo en la historia. Para este proceso se desarrolló una tabla que incluye los datos editoriales de los textos (Ver anexo 6. Tabla N.18)

Una vez ubicados y caracterizados los libros de texto se analizaron las partes del texto con su correspondiente descripción y análisis de los componentes de éste. Mediante este análisis se llegó a identificar qué libros de texto sufrieron procesos de apropiación y cuales

de adaptación. De igual forma, se comparó la información obtenida en las entrevistas sobre el uso que se daba a los libros de texto en el desarrollo de las clases para poder de esta forma identificar los métodos aplicados con el uso de cada libro de texto.

Como complementación al análisis de textos, se utilizó el recurso de la archivística como método investigativo en temas históricos.

ARCHIVISTICA

Ante todo la archivística considera los documentos provenientes de un archivo. Un documento de archivo es “el testimonio material de un hecho o acto realizado en el ejercicio de sus funciones por personas físicas o jurídicas, públicas o privadas, de acuerdo con sus características de tipo material y formal” (Diccionario de Terminología Archivística, 1993, p. 75).

Para complementar esta definición es necesario también considerar como dice Fuster (1999) las características externas e internas de los documentos de archivo. Externas: Hay que tener en cuenta que el documento de archivo es una expresión testimonial, escrito en cualquier lenguaje, en cualquier forma, en cualquier soporte, en otras palabras, puede darse en forma oral o escrita, textual o gráfica, manuscrita o impresa, en lenguaje natural o codificado, en cualquier soporte documental así como en cualquier otra expresión gráfica, sonora, en imagen o electrónica, generalmente es un ejemplar único y reposa en el archivo. Internas: El documento de archivo es auténtico, objetivo e imparcial. Es de carácter administrativo y/o jurídico que se realizó en una fecha determinada, de forma automática y

espontánea, debe estar conservado íntegro en su forma original, es indivisible, puede estar unido a otros de su especie, puede ser interdependiente o interrelacionado y forma parte de un conjunto orgánico.

Otra característica del documento de archivo es que se relaciona también con la entidad que lo produce: se produce y recibe como resultado de una actividad o gestión de una persona o entidad pública o privada en cumplimiento de sus funciones o fines jurídicos y/o administrativos y se conserva usualmente como prueba, información o como muestra de la continuidad de una gestión.

Para el análisis de los documentos de archivo es necesario, además de considerar los componentes externos e internos de los mismos, tener en cuenta la condición testimonial o de fe pública que se comprueba mediante autenticidad del archivo donde reposa el documento que es custodiado por un empleado especial (Fuster, 1999).

Como una prueba de fe y testimonio pueden ser usados en los estudios históricos por la información fehaciente que revelan. En el caso de este trabajo, la información recogida en los documentos se califica como verdadera si consideramos que se recogieron en: Archivo General de la Nación (Colombia), Archivo de la Presidencia de la República (Colombia), Archivo General de la Universidad de Nariño, Archivo de la Facultad de Ciencias Humanas y Archivo del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño. Todos estos entes reconocidos oficialmente.

Otra característica que se consideró fue la objetividad. Siendo éstos producto y testimonio de una gestión, es lógica la atribución de objetividad de los mismos. Se debe observar que estos documentos reproducen los hechos tal y como sucedieron sin incluir elementos de crítica, subjetividad o valoración. En caso de contenerlos, la objetividad fallaría y el documento no sería considerado documento de archivo.

El documento es también parte integral de un conjunto organizado de documentos. Si no cumpliera con esta característica, no tendría valor ya que pierde la relación con el corpus al que pertenece. El análisis de los documentos recogidos en el estudio proporcionó la autenticidad de ellos y validó la información que de ellos se obtuvo.

LOCALIZACION

Esta investigación se desarrolló en el contexto situacional de la ciudad de Pasto, localizada al sur occidente de Colombia en Sur América. En la ciudad de Pasto se encuentra ubicada la Universidad de Nariño que es la única universidad de tipo oficial o publica que existe en la región. La Universidad de Nariño cuenta con varios programas en la rama de Licenciaturas y dentro de éstos se ubica los programas del Departamento de Lingüística e Idiomas que para la época de estudio 1966-1998 se denominaba Departamento de Lenguas Modernas y contaba en su inicio con un programa en lenguas modernas que tenía como propósito preparar profesores de Ingles, para los niveles de Bachillerato, ahora denominada Básica Secundaria. A partir de 1974, el Departamento abrió dos programas de licenciatura uno en Ingles-Francés y otro en Ingles-Español (Bastidas, J.A. y Galeano, L.E. entrevistas, 2006). Esta investigación se desarrolla teniendo en cuenta los programas de lenguas

modernas que ofreció el Departamento de Lenguas Modernas entre los años de 1966 a 1998.

POBLACION

La población participante dentro de la investigación está constituida por 10 profesores que trabajaron en el Departamento de lenguas Modernas de la Universidad de Nariño en el periodo de estudio comprendido entre 1966-1998. De los profesores que participaron en el estudio 5 se jubilaron y 5 se encuentran aun trabajando en la Universidad de Nariño, 2 de los profesores jubilados siguen practicando la docencia en Inglés.

Los egresados que participaron en estas entrevistas se seleccionaron teniendo en cuenta la fecha de iniciación de estudios y de finalización con el fin de seleccionar 10 de cada promoción, sin embargo, fue difícil la ubicación de los 10 seleccionados mediante las listas de OCARA (Oficina de Control y Registro Académico) de la Universidad de Nariño. Debido a que muchos de los seleccionados se encontraban trabajando en otros municipios, se decidió realizar la entrevista a 6 egresados de cada promoción de los años 1971, 1975, 1980, 1985, 1990, 1995 y 1998 para obtener una variedad de participantes de acuerdo a los años que contempla el periodo de estudio con la variedad de métodos que ocurren en el lapso de tiempo de estudio.

METODO DE RECOLECCION DE DATOS

Para la recolección de los datos, la investigación se basó principalmente en entrevistas, documentos de archivo (acuerdos, planes de estudio, trabajos de autoevaluación, listas de exalumnos) y libros de texto.

Entrevistas

Teniendo en cuenta que la investigación se basa en un tema histórico, las entrevistas son un recurso adecuado para obtener información de los actores que tuvieron la oportunidad de formar parte del período de estudio y pueden, por lo tanto, brindar información de primera mano sobre los métodos que los profesores aplicaron en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño, para que mediante el análisis de la información que tanto profesores como exalumnos brindaron se pueda identificar y analizar los procesos de apropiación o adaptación metodológica.

Como afirma Tamayo y Tamayo (2003), la información que se puede recolectar mediante la aplicación de entrevistas se puede considerar válida teniendo en cuenta que es la forma que más se aproxima a una interacción natural de comunicación que se constituye en un intercambio social con el fin de recolectar datos en la investigación. La ventaja de realizar entrevistas es poder trabajar con los actores sociales a quienes mediante el proceso de preguntas se ayuda a brindar información sobre sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas. Sin el proceso de pregunta respuesta y basándose solo en la observación sería imposible tener los datos que los participantes en las entrevistas nos

brindan. Nadie mejor que el mismo actor de los hechos para proporcionar la información sobre lo que ha experimentado sobre todo en relación con aspectos históricos de su devenir.

Sin embargo, como el trabajo trataba de develar la metodología empleada en las clases de inglés durante el periodo de estudio y considerando que es posible que los profesores participantes tengan una idea equivocada de su desempeño dentro del contexto del salón de clase, se recurrió a la repregunta y a la constatación de los hechos y modelos metodológicos indicados por los profesores con aquellos que mencionaron los egresados que tuvieron la oportunidad de ser estudiantes de los profesores entrevistados.

Mediante estas entrevistas, se estableció un diálogo con profesores y exalumnos de los programas del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño para recolectar información sobre la metodología aplicada durante los años 1996-1998 en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Aunque el propósito principal era descubrir las posibles apropiaciones o adaptaciones metodológicas realizadas en los métodos de enseñanza del inglés, las entrevistas permitieron también recolectar información sobre aspectos como las teorías de aprendizaje, los materiales, los textos y el contexto regional que ayudaron a complementar la información general histórica.

El proceso aplicado para el trabajo con las entrevistas fue en primer lugar el diseño de la entrevista tanto para profesores como para estudiantes. Las entrevistas se diseñaron tomando como base las preguntas de investigación, los objetivos propuestos, la literatura

revisada y charlas informales con profesores del Departamento de Idiomas que guiaron el conjunto de preguntas iniciales. Estas preguntas se revisaron una vez aplicada la primera entrevista para obtener el resultado final y el formato definitivo de la entrevista fue el que se aplicó a los diez profesores participantes en el estudio. El mismo proceso se siguió para la estructuración de la entrevista a exalumnos.

Las preguntas de las entrevistas se dividieron en secciones de acuerdo al tema para ser analizado en cada una de ellas. La primera sección de preguntas se relacionó con información personal profesor o exalumno participante. La siguiente sección se relacionó con la práctica pedagógica de los docentes, para extraer información sobre métodos, materiales, teorías de aprendizaje, apropiaciones y adaptaciones y la última sección se enfocó a preguntas para dilucidar la información relacionada con el contexto local histórico de la época de estudio.

En la entrevista a exalumnos, la segunda sección estaba dirigida a recolectar información sobre las clases de inglés recibidas, la metodología, los materiales, las habilidades del lenguaje, las apropiaciones y/o adaptaciones, como también sobre la motivación en el aprendizaje. La tercera sección se relacionó con el contexto local para la contextualización de la información (Ver anexo 2. Formato Entrevistas a profesores y egresados).

Las entrevistas se aplicaron una vez se acordó con cada profesor o exalumno la fecha, hora y lugar de su aplicación y se desarrollaron en su totalidad entre los meses de mayo a septiembre del año 2006. En el sitio de la entrevista se realizaron grabaciones una vez se

tuvo la aprobación de los participantes. Al finalizar cada entrevista se realizó un resumen de los puntos principales y se pidió adicionar algún comentario.

Como las entrevistas se grabaron y se tomó nota escrita durante ésta, se procedió a escucharlas y transcribirlas para facilitar el acceso a la información y a la comparación de los datos grabados y a aquellos escritos durante el periodo que duró la entrevista

Documentos de Archivo

Otro procedimiento desarrollado para la recolección de información fue la revisión de documentos de Archivo. Para esta recolección de datos se visitó y se recogieron documentos en los archivos de la presidencia de la república, el ICFES en la ciudad de Bogotá, el Archivo General de Universidad de Nariño, el Archivo de la Facultad de Ciencias Humanas y el Archivo del Departamento de idiomas. Los documentos que se recolectaron son informes, acuerdos, planes de estudio, nombramientos de profesores y documentos de autoevaluación de los programas de Idiomas.

Se realizaron las fichas correspondientes para facilitar el análisis de la información encontrada. Los datos recolectados en los documentos de archivo se emplearon para extraer información relacionada con el aspecto histórico en cuanto a la creación del Departamento de Lenguas Modernas, los programas que se han ofrecido en el Departamento, los planes de estudio de los programas que ofrecía el Departamento, así como también los materiales que emplearon los profesores en sus clases. Todos estos documentos junto con las entrevistas a los profesores y egresados, y los materiales que se emplearon en la enseñanza del inglés

en los programas de idiomas ayudaron a identificar los métodos que se emplearon en los procesos de enseñanza.

La revisión de los documentos de archivo es un recurso útil para realizar una aproximación a la época de estudio y a los actores que participaron de los sucesos ocurridos en el período de estudio. La información histórica que estos documentos brindan, corresponde a los sucesos verídicos que quedaron consignados como fuentes originales de los momentos históricos en la época correspondiente.

Una vez identificados los documentos de archivo se fotocopiaron y seleccionaron de acuerdo a un orden cronológico y según su naturaleza (acuerdos, planes de estudio, etc.) (Ver anexo 3. Materiales de Archivo). El paso siguiente lo constituyó la lectura de los mencionados documentos y el desarrollo de fichas. Con éstas se pudo desarrollar un proceso fácil de inclusión de la información histórica correspondiente a datos del contexto local como también de los métodos y aspectos académicos de los programas de inglés del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño, durante el período de 1966 a 1998.

Textos

Para el proceso de recolección de datos de los textos se obtuvo la información, en primer lugar a partir de las entrevistas. Una vez identificados los textos que se usaron en el desarrollo de las clases de inglés en los programas de idiomas, se pasó a realizar tablas interpretativas para la ubicación cronológica de los textos y su uso. Dentro de estas tablas

se consignaron aspectos editoriales, así como también la descripción de cada texto en cuanto a la estructura de las unidades, sus componentes de contenido, láminas, desarrollo de las habilidades del lenguaje y una comparación entre la estructura de todas las unidades del texto (Ver anexo 6).

La información recolectada se relacionó con la información obtenida en las entrevistas para mediante el cruce de información identificar los aspectos de apropiación o adaptación de materiales que hubieran podido influir en el desarrollo de apropiaciones o adaptaciones metodológicas. Una vez recolectados los datos se procedió al análisis de los mismos

.ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos recogidos se siguió un proceso en primer lugar de organización de los datos, en segundo lugar de categorización, en tercer lugar de síntesis y finalmente, de interpretación de los datos (Bogdan y Biklen, 1992). Los procesos antes mencionados se aplicaron sobre los datos recogidos en las entrevistas, los documentos de archivo y el análisis de textos, tal como se indica a continuación.

Organización de los Datos

Para este proceso de organización se tomaron las entrevistas, se transcribieron, para luego pasar a generar categorías. Los documentos de archivo se organizaron en orden cronológico para poder pasar a la categorización. Con los textos recolectados el proceso de organización correspondió a la cronología, teniendo en cuenta la fecha de edición y publicación de ellos.

Categorización

El proceso de categorización partió de la información transcrita de las entrevistas.

Mediante la identificación de oraciones o frases que describieran una característica común se dedujeron las categorías y subcategorías necesarias para el procesamiento de los datos en relación con los objetivos del trabajo. Las categorías se formaron también con los documentos de archivo, proceso éste que facilitó el diseño de las fichas respectivas. Con los textos las categorías se formaron para el análisis de las características descriptivas correspondientes.

Estas categorías proporcionaron los titulares de las tablas de interpretación que se incluyen en los anexos del trabajo. Las tablas desarrolladas con base en las entrevistas contemplaron las siguientes categorías: año, método utilizado, características, estudiante (motivación) características, materiales, (Ver anexo 4: Entrevistas a Profesores)

Las entrevistas realizadas a los estudiantes también siguieron los procesos de transcripción y de categorización para la construcción de tablas en las que se realiza el análisis respectivo de los datos. Las categorías que se incluyeron en las tablas fueron: año, método, grado de motivación, material, características, apropiación y adaptación (Ver anexo 5: Entrevistas a Egresados).

En el trabajo con los libros de texto, se tomó como base la información extraída de las entrevistas y se identificaron los siguientes textos:

- ENGLISH THIS WAY
- ENGLISH 900. A BASIC COURSE
- LADO ENGLISH SERIES. A COMPLETE COURSE IN ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE
- ENGLISH FOR TODAY.
- IN TOUCH. A BEGINNING AMERICAN ENGLISH SERIES
- LIFE STYLES
- PATHWAYS TO ENGLISH
- HEADWAY

Se diseñaron nueve tablas que incluyen información sobre categorías identificadas como: aspectos editoriales, la organización de las unidades, la presentación del lenguaje, los ejercicios, las habilidades de la lengua, láminas y finalmente una comparación de las unidades (Ver anexo 6: Análisis de los libros de texto).

Síntesis

En el proceso de síntesis de la información, se conserva aquélla que se considere totalmente significativa para el estudio. En este paso se realizó la recomposición de los datos significativos de tal forma que se respondieran las preguntas de la investigación formuladas. En esta etapa se realizó un análisis descriptivo mediante la utilización de matrices en cada una de las categorías de recolección de datos, por lo tanto se presentan matrices con la información categorizada y sintetizada de las entrevistas, de los documentos de archivo y de los libros de texto.

Interpretación

En la interpretación de los datos se realizó un proceso de comparación constante entre los datos obtenidos en las tablas de las entrevistas, de los métodos, de los libros de texto y además de la información extraída de los documentos de archivo. Este proceso comparativo permitió la comprensión y análisis de cómo ocurrieron los procesos de apropiación y adaptación metodológica en el Departamento de Lenguas Modernas entre los años de 1966 a 1998.

Validez del Estudio

En los procesos de investigación cualitativa la validez hace referencia a la credibilidad de los procesos de interpretación de los datos. Su transparencia, coherencia y la posibilidad de ser transmitidos con claridad proveen al trabajo con la validez necesaria para que sea aceptado.

La habilidad del investigador debe mostrarse desde el momento en que éste replantea el estudio y en los pasos que lo desarrollen. El uso de documentos y participantes reales le dan la validez que el trabajo requiere ya que son estos aspectos los que muestran la presencia de procesos investigativos mediante su recolección, análisis y síntesis para el reporte de los hallazgos de la investigación.

Bastidas (1993) cita a Maxwell (1996) de quien extrae el concepto sobre “validity threat” que se puede entender como la o las explicaciones alternativas para dar la solución a un problema. La tarea del investigador es identificarlas y realizarlas. Para este estudio las

explicaciones alternativas se situaron en la variedad de datos recolectados: entrevistas, documentos de archivo y análisis de libros de texto que una vez analizados proporciona la información sobre las apropiaciones y las adaptaciones metodológicas.

La comparación de los datos en esas tres categorías hizo posible llegar a establecer conclusiones sobre las apropiaciones y adaptaciones en los métodos de llegada. Para este proceso se empleó la triangulación de los datos mediante el uso de diferentes individuos participantes en el estudio histórico que dieron su testimonio sobre la misma época: profesores y egresados. Se utilizaron diferentes tipos de datos como aquellos que figuran en las entrevistas, documentos y textos, además de la revisión bibliográfica que ayudó en el proceso investigativo.

Aspectos Éticos

Bajo este subtítulo se pueden considerar aspectos que de alguna manera afectan la integridad moral de los participantes. Para este estudio se tuvo en cuenta: Acuerdo, confidencialidad, consecuencias, información oportuna y derechos de los participantes.

Acuerdo

Al inicio del estudio se realizó una charla informativa con los participantes: profesores y egresados, en la que se les solicitó su colaboración para la participación en las entrevistas. Se informó a los participantes sobre el propósito del estudio y sobre los procesos que se emplearían para la recolección de datos. Como la charla informativa fue individual, se acordó con cada participante el tiempo para la entrevista y se les solicitó permiso para

realizar las grabaciones correspondientes. Cabe decir que todos estuvieron de acuerdo en su participación en el estudio, el horario establecido, y la posibilidad de grabar las entrevistas.

Confidencialidad

Se informó a los participantes sobre la reserva de nombres en las entrevistas y sobre el manejo de la información con fines de desarrollar esta investigación y por lo tanto solo el investigador tendría acceso a las grabaciones y transcripciones de la información recolectada. Cabe anotar que algunos profesores expresaron su consentimiento en que se utilizaran sus nombres para algunas citas textuales.

Consecuencias

Debido a la naturaleza de este trabajo se notificó que ninguno de los participantes correría ningún riesgo al participar en él. Las preguntas estaban relacionadas con su historia académica en cuanto a trabajo y estudios realizados, lo mismo que a la percepción que los participantes tenían del contexto social de la época de estudio.

Durante la entrevista se mantuvo una atmósfera cordial y las preguntas ayudaron a los participantes a situarse en su labor de profesores desde cuando iniciaron su trabajo en la Universidad de Nariño.

Información oportuna

Los participantes recibieron información tanto de la investigación como del investigador en cuanto a estudios y propósitos del estudio. Esta información y solicitud de colaboración se solicitó al inicio de la recolección de los datos.

Derechos de los participantes

Los participantes fueron informados sobre el derecho que tienen los individuos de participar voluntariamente en una investigación y en caso de participar, el derecho que tienen de la privacidad y confidencialidad de la información que provean, lo mismo que del derecho que tienen de rehusarse a responder cualquier pregunta que no quisieran responder o inclusive el derecho de retirarse como informantes en cualquier momento.

CAPITULO IV

ANALISIS Y DISCUSION DE LOS RESULTADOS

Esta investigación se basa en la búsqueda de respuestas a una pregunta general y cinco específicas. Para dar respuesta a cada una de ellas se presenta a continuación el proceso de análisis y discusión de los resultados obtenidos.

El contexto histórico local determina en gran parte la iniciación, se puede decir que tardía, de los programas a nivel de educación superior en idiomas en la ciudad de Pasto. Pasto era una ciudad pequeña que contaba con una universidad pública fundada en 1904 (Guerrero, 2004). Pasto fue considerada una ciudad pequeña hasta la década de los 90, cuando se observó que empezaba un desarrollo importante. Por ser pequeña era también tranquila y segura, teniendo en cuenta su lejanía a la capital de Colombia se consideraba atrasada en cuanto a las ciudades grandes, en sus vías de acceso, vida social y académica. Los servicios públicos, entre los años 60 y 80, eran deficientes y aunque el negocio principal en el sector de negocios era el comercio, éste era restringido. El principal trabajo al servicio del estado se puede decir que era el magisterio. Los docentes de los colegios necesitaban programas de formación universitaria y la Universidad de Nariño empezó a brindárselos (Galeano, entrevista a profesores, 2006).

Los profesores se refirieron así a la ciudad de Pasto de la época de los años 60: “Era una ciudad muy pequeña que aunque contaba con una Universidad pública, no contaba con

todos los programas de estudio que habían en otras ciudades grandes.”(Entrevista a profesores: profesor 8, 2006). La ciudad no tenía centros comerciales sino almacenes aislados. “Por ser tan pequeña la ciudad, hasta los centros de diversión y esparcimiento eran escasos y por lo tanto, Pasto, se constituía como apropiada para dedicarse al estudio. La ciudad era una ciudad de provincia muy apegada a sus costumbres y tradiciones.” (Entrevista a profesores. Profesor 9, 2006).

Aparte de la Universidad de Nariño existía también la Universidad Mariana, una universidad privada, que ofrecía casi los mismos programas que la de Nariño a costos muy altos. Estas universidades ofrecían muy pocas carreras y por eso era normal que los graduados de educación secundaria viajaran a otras ciudades para estudiar carreras como Medicina, e Ingeniería. Las Licenciaturas y el Derecho eran las preferidas en el contexto de los estudiantes de Pasto.

La Universidad funcionaba en este pequeño contexto y por lo tanto era una parte importante de la vida de la ciudad. A pesar de ser la única universidad pública, se encontraba tan descuidada o más que cualquiera de las Universidades públicas del país. Se notaba un gran deterioro en sus construcciones. En esta Universidad con construcciones deterioradas, surge la iniciativa de la enseñanza de las lenguas extranjeras (Entrevista a egresados, grupo 1, 2006).

La iniciación de la instrucción en idiomas extranjeros en la Universidad de Nariño se sitúa en la creación del Departamento Electrónico de Idiomas (Acuerdo No.12 del 24 de

octubre de 1961). Ya desde la existencia de este Departamento en la Universidad se hablaba de la aplicación de un método audiovisual para el aprendizaje de los idiomas. Por ejemplo, el periódico “El Universal” (Octubre 14, 1962) reportaba que los estudiantes:

“aprenden por el sistema electrónico audiovisual : inglés, francés, alemán, italiano y español. En el segundo piso funciona un salón donde están las casetas para cada alumno, desde donde escuchan lecciones y luego el alumno repite las lecciones y queda grabada con su propia voz y con los errores cometidos en la pronunciación, errores que el profesor corrige”. (p. segunda).

Esta descripción deja ver un método Audiolingual con los materiales de laboratorio y la práctica correspondiente. Debido a la buena acogida que tuvo el Instituto Electrónico de Idiomas en la ciudad de Pasto y observando la demanda de los cursos de inglés se pensó en crear un Departamento de Idiomas. En este instituto de idiomas empezaron a matricularse los profesores de inglés de los colegios de secundaria de la ciudad.

El Doctor Luis Santander Benavides, Rector de la Universidad de esa época, solicitó al profesor Luis Eduardo Galeano, graduado en filosofía y letras de la Universidad Pedagógica Nacional, que ocupara el cargo de Director del Departamento Electrónico de idiomas en reemplazo del Director Ernesto Espíndola Pino. El profesor Galeano desempeñó muy bien el cargo y observando la asistencia de los profesores de idiomas de secundaria se empeñó, con la ayuda del Doctor Santander Benavides en crear el Departamento de Idiomas Modernos para capacitar a estos docentes, no solo en la lengua sino también en los métodos de enseñanza de las Lenguas Extranjeras (Entrevista profesor Galeano, 2006). Logra finalmente su cometido y mediante acuerdo No. 14 del 17 de marzo de 1966 se crea el Departamento de Idiomas Modernos que ofrece una licenciatura en inglés y español. En

este mismo Acuerdo se establece el plan de estudios de este programa. A pesar de haberse creado el Departamento de Idiomas Modernos en el año 1966, la primera promoción de estudiantes inició sus estudios en 1964 como consta en un informe realizado para el Fondo Universitario Nacional, (González, 1968).

Los salones de idiomas estaban ubicados en el bloque 2 de la sede de Torobajo y eran salones rústicos que a veces carecían de los vidrios de las ventanas debido a los efectos de las protestas de los estudiantes. Como los programas de idiomas de esa época funcionaban en horario nocturno, la falta de vidrios en las ventanas era algo imposible de pasar desapercibido (Ver anexo 7: Tabla 28 entrevista profesores y egresados. Contexto histórico local). El Departamento de Idiomas contaba con un laboratorio de idiomas ubicado en el bloque No. 1 con 30 cabinas para los ejercicios de escucha, pero nunca funcionaba apropiadamente, por este motivo era muy poco el uso que se le daba (Entrevista egresados, grupo 3, 2006). Cabe anotar que el Departamento contaba con profesores muy preparados en la enseñanza de las lenguas extranjeras desde su creación en el año de 1966.

De estos primeros años de funcionamiento del Departamento de Idiomas Modernos, que en 1967 cambia su denominación a Departamento de Lenguas Modernas, existe solamente un informe escrito presentado por la profesora Myrta González a la Asociación Colombiana de Universidades: Fondo Universitario Nacional. La profesora González realiza este informe a solicitud de las universidades oficiales que velaban por el buen funcionamiento de los programas que dichas Universidades iniciaban.

En este informe la profesora describe, además de la infraestructura con que cuenta el programa, el método que usa el Departamento en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y los materiales de enseñanza, corroborando la información proporcionada por los egresados. Según el Informe, el Departamento de Lenguas Modernas contaba con un laboratorio con 20 cabinas, un teatro con audífonos para 30 puestos, 2 proyectores, 2 grabadoras, y no poseía biblioteca, (1968). En este mismo informe se recomienda la dotación de una biblioteca especializada con material para la enseñanza de los idiomas.

Para esta época en el Departamento trabajaban 9 profesores de los cuales 5 tenían título de licenciados y habían realizado cursos de post-grado. De estos 5, 3 eran licenciados en inglés, otros 5 profesores tenían título de licenciados y no habían realizado ningún curso de post-grado, 4 de ellos eran licenciados en inglés y los otros 2 profesores no tenían título universitario. Este aspecto también influyó para que se recomendara a la Universidad proveer a los profesores la oportunidad de estudios de post-grado en el exterior. Cabe decir que la Universidad acogió la sugerencia y a partir de los años 70 los profesores empezaron a viajar con becas, de la Fulbright para la realización de estudios de maestría en Universidades de Estados Unidos. La Universidad les otorgaba la correspondiente comisión académica gracias a que los profesores ganaban las becas en concursos efectuados a nivel nacional (Bastidas, entrevista, 2006). Así el Departamento empezó a contar con profesores capacitados para la enseñanza de las lenguas extranjeras, no solo a nivel de Maestría sino también de Doctorado.

Los estudiantes que formaron parte de la Universidad entre 1966 y 1998 se pueden caracterizar dentro de 2 grupos. Aquellos que realizaron estudios entre 1966 y 1979 que se caracterizaron por una conciencia amplia sobre el aspecto social del país como de la región. Tal vez este fenómeno ocurrió, según la opinión de los egresados entrevistados, por la conciencia social dada por la vivencia directa de los estudiantes en un nivel socioeconómico bajo que era el que conocía la verdadera situación del pueblo “Esa clase social de pocos recursos socioeconómicos tenía a su favor el recurso humano inteligente y crítico de la situación social”(Entrevista a egresados, contexto histórico local).

A partir de la década de los 80 la situación con el estudiantado cambia. Empieza a observarse la calma y desinterés de los estudiantes por formar parte de cualquier protesta o disturbio que perturbara el desarrollo normal de las clases. Se observa este aspecto sobre todo en los estudiantes del Departamento de Lenguas Modernas quienes preferían cumplir con un horario en vez de asistir a los *meetings* organizados por estudiantes de sociales y otros Departamentos (Entrevista a profesores, 2006).

Los años 80 y 90 se desarrollaron con un estudiante de idiomas apático a la situación social de la región y más interesado en culminar sus estudios sin problema alguno. Si se realiza una comparación entre el estudiante actual de los programas de la Universidad se puede notar la diferencia, empezando por el aspecto crítico, se puede decir que lo aplican dentro de su campo de estudio y no en la crítica social de épocas anteriores. Son mucho más calmados y “parece ser que lo único que les interesa es terminar sus estudios para poder

formar parte de la fuerza de trabajo del país sin detenerse a pensar en los problemas sociales del entorno” (Entrevista profesores. Contexto Histórico local).

En este contexto histórico local empieza a desarrollarse la labor académica del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño con la aplicación de métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Metodos Utilizados por el Departamento de Lenguas Modernas de La Universidad de Nariño: 1966-1998

Teniendo en cuenta las entrevistas realizadas tanto a profesores como egresados que participaron en el estudio, se puede argumentar que entre los años de 1966 y 1998, los profesores identifican un máximo de cuatro métodos utilizados en el Departamento de Lingüística e Idiomas. Aunque cada profesor identificó el método con el cual aprendió el inglés durante su periodo como estudiante, fue este mismo método que aplicó con sus estudiantes al iniciar su carrera profesional. No todos los profesores entrevistados lograron hablar de los componentes teóricos del método, notándose así un cierto desconocimiento de los métodos y sus componentes en cuanto a la teoría del aprendizaje y la teoría lingüística en las que se basa cada método. Sin embargo, para algunos de ellos fue más fácil identificar algunas actividades, técnicas, contenidos, materiales, papel del profesor y papel del estudiante en diferentes métodos. Uno de los profesores entrevistados que estudió durante la época de los años 60 dice:

“El inglés que me enseñaron fue con el método Audiolingual. Había muchos ejercicios de repetición de las estructuras de la lengua y a la vez memorización..., sí teníamos la practica de laboratorio, por eso digo que si era el Audilingual.”(Entrevista a profesores, profesor 3, 2006).

De la misma forma, mediante la información suministrada por los profesores y egresados se deducen los métodos que se utilizaron en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño entre los años 1966 a 1998. Esta información es la que se presenta a continuación y sirve para el análisis y discusión de los resultados en referencia a la primera pregunta de investigación que se planteó en el trabajo y que se estableció como: **¿Qué métodos de enseñanza del Inglés como lengua extranjera provenientes de otros países se han aplicado en el Departamento de Idiomas de la Universidad de Nariño durante el período de 1966 a 1998?**

Mediante la recolección de información en las entrevistas se estableció que a pesar de contar con los métodos de Gramática y Traducción, Directo, de Series, de Lectura, Audiolingual, Audiovisual, Enfoque Cognitivo, Silent Way, Community Language Learning, Total Physical Response, Suggestopedia, Enfoque Comunicativo y los llamados métodos modernos (Bastidas, 1993) que se han instituido para los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras dentro de la didáctica del Inglés, en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño se aplicaron 4 métodos bien identificados por quienes los utilizaron y recibieron la instrucción mediante estos métodos (Entrevistas a profesores y egresados).

Los profesores identificaron el método de Gramática y Traducción, el método Directo el método Audiolingual y el Enfoque Comunicativo así mismo, los egresados identificaron estos métodos aunque con una diferencia en los periodos de su aplicación.

Estos métodos se generaron en diferentes épocas en el contexto de origen. Por ejemplo, el método de Gramática y Traducción surge a finales del siglo XVIII y se aplica a principios del siglo XIX para la enseñanza de las lenguas clásicas y así mismo se empieza a aplicar en la enseñanza de otras lenguas (Bastidas, 1993). El método Directo se extiende en los contextos originales de enseñanza del inglés como segunda lengua hacia 1929. El método Audiolingual surge a partir de 1943 y su uso se extiende hacia finales de los 40 (Kelly, 1976). Como se puede observar existe una gran distancia entre la aplicación de los métodos en el contexto de origen y en el de llegada. Tal vez este hecho tenga mucha relación con la falta de medios de información oportunos en el contexto local de llegada debido al aislamiento de la ciudad de Pasto que se presentaba todavía durante la época de creación del Departamento de Lenguas Modernas coincidiendo con Cerón, y Ramos, (1997) quienes hablan del abandono en que siempre se tuvo a esta región del país por su lejanía con la capital de Colombia.

Mientras los profesores ubican el uso de los métodos como el de Gramática y Traducción y el Directo y el Audiolingual en la década de los 60 y principios de los 70, los egresados catalogaron los métodos utilizados hasta la década de los 80 como el de Gramática y Traducción y el método Directo. En el método Audiolingual también se nota un desfase en el tiempo de aplicación ya que los profesores lo ubican entre la década de los 70 y principio de los 80, mientras que los egresados lo ubicaron a finales de la década de los 80. Por esa época los profesores ya han ubicado el Enfoque Comunicativo el cual abarca

también los años 90 hasta el 98. Los egresados consideran que el Enfoque Comunicativo se aplica solo a partir de 1993.

La identificación del método se hace en referencia a la técnica utilizada para la enseñanza. Los egresados que iniciaron sus estudios en 1966, coincidieron en que la enseñanza fue encaminada hacia el aprendizaje y manejo de la gramática de la lengua extranjera mediante el uso de textos de lectura que escuchaban en forma oral. Los profesores pronunciaban el texto y los estudiantes debían poner mucha atención a la pronunciación porque el paso siguiente era la pronunciación por parte del estudiante y la corrección de errores justo en el momento en que el estudiante los cometía, interrumpiendo la lectura del texto. En seguida, el profesor explicaba la regla gramatical del día y señalaba algunos ejemplos que aparecían dentro del texto leído. Los estudiantes repetían y memorizaban tanto los ejemplos como los textos. En el caso de los diálogos también debían ser memorizados para luego repetirlos. El material que emplearon para las clases de inglés eran fotocopias de un material entregado por el Jefe del Departamento que consistía, solo en láminas y no incluía palabras en inglés, de forma tal que, era solo el profesor quien tenía acceso al inglés escrito en los textos de lectura. Las láminas representaban las oraciones que leía el profesor. En relación con estas opiniones sobre el desarrollo de las clases de inglés en la década de los años 60, se argumentó así por parte de un egresado entrevistado:

“El profesor utilizaba unos materiales que solo incluían láminas. Estas eran representaciones de acciones de un diálogo que leía el profesor y nosotros repetíamos. Este material no tenía ninguna palabra en inglés solo láminas. Después de que el profesor leía, nos hacía repetir y teníamos que memorizar el texto del diálogo. Luego venía la explicación gramatical y mucha traducción. Considero que ese era un método de Gramática y Traducción.” (Entrevista a egresado, Grupo 1, 2006)

Según reportan los egresados, la traducción era el medio para comprobar el aprendizaje y la comprensión de la lengua extranjera. Los ejercicios de clase, hacían énfasis en la aplicación de la gramática. Estos estudiantes no tuvieron ninguna enseñanza para el desarrollo de la conversación. Los estudiantes de esta época catalogaron el método como el de Gramática y Traducción y fue ese mismo el que aplicaron con sus estudiantes de escuela secundaria después de su graduación del programa de Lenguas Modernas (Ver anexo 5. Egresados: Grupo 1, Tabla N. 13).

Aunque por la afirmación del egresado citado anteriormente se puede observar que cataloga la metodología de la época como la más tradicional debido a la enseñanza de la gramática, es interesante observar la contradicción que se presenta con los profesores que trabajaron en el Departamento durante la misma época de los años 60. Por ejemplo, el profesor Galeano argumenta que:

“Se empezó trabajando con el método Audiolingual, pero se puede decir que no era puro. Muchos profesores aplicaban este método pero no hacían el uso creativo del idioma. La interacción comunicativa era lenta. Hay que entender que el método audiolingual se concentra en la asimilación del conocimiento, entender el inglés, articular sonidos que antes no se habían articulado, todo esto se hacía a base de ejercicios.” (Entrevista profesores, 2006)

El fenómeno sucedido en esta época debe relacionarse más con una mala interpretación por parte de los egresados de los postulados y la teoría del método de Gramática y Traducción y por lo tanto se observó y catalogó todo intento de enseñanza de la gramática y todo proceso de memorización y traducción como fundamento integrante solo de un método de Gramática y Traducción sin considerar, por ejemplo, que el método Audiolingual también presenta el aspecto gramatical dentro de sus postulados. Puede ser más bien que el profesor haya optado por una enseñanza tradicional del inglés basándose en aspectos como la

traducción y la memorización por ser técnicas de aprendizaje que para los adultos daban buenos resultados cuando se trataba del trabajo con la lengua extranjera y no por apropiación del método de Gramática y Traducción; constituyéndose más bien en un proceso **asimilativo** de técnicas de otras metodologías por su valor en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

Los documentos escritos de la época, hablan también del método empleado en los años 60 y se encuentra que en el informe de 1968 (González) se da a conocer el método que se aplicaba para la enseñanza de los cursos de inglés y se establecía que “estos cursos enfatizan muchas estructuras básicas del idioma” (p.3), mostrando así cierta influencia tradicionalista por el uso de la gramática como centro de las clases de inglés. Mas adelante el informe expone:

“Los métodos que se emplean siguen las últimas revelaciones de la lingüística moderna aplicada a la enseñanza de las lenguas extranjera. Se usa un enfoque inductivo para enseñar los patrones estructurales por medio de ejercicios y diálogos. Las destrezas o habilidades de lectura se aplazan hasta conseguir establecerse las de comprensión y elocución, ya que el departamento funciona basándose en lo que los estudios lingüísticos modernos revelan, esto es que el dominio de una lengua extranjera puede lograrse mejor si se siguen un cierto orden en la presentación de tales destrezas o habilidades. Este orden de la presentación es: comprensión, elocución, lectura y escritura”. (Gonzales, 1968, p. 19)

Esta descripción metodológica, al contrario de la anterior hace referencia a un Método Directo en el que se usa un enfoque inductivo y se empieza a establecer el orden de secuencia de las habilidades del lenguaje. En cuanto a las habilidades del lenguaje el informe dice:

“En etapas iniciales la lectura y la estructura se limitan a aquellos patrones estudiados oralmente únicamente. El vocabulario se expande gradualmente

y su selección se basa en criterios de frecuencia y de utilidad que éste tiene para los hablantes nativos del idioma.” (Gonzales, 1968, p. 19)

Aunque en la sección anterior la secuencia en las habilidades ubica las 4 existentes para el aprendizaje de una lengua, en esta sección el informe solo relaciona la lectura y la escritura en niveles de principiantes, aspecto este que, deja con la duda de lo que ocurría con la metodología en niveles mas avanzados.

En cuanto a los materiales usados el informe reporta que:

“Los materiales que se usan son adaptados en el mismo departamento. Estos incluyen material de la serie INTENSIVE COURSE IN ENGLISH de Lado - Fries, material de clase se refuerza en el laboratorio por medio de ejercicios cuidadosamente preparados que brindan la oportunidad de una práctica mucho más individualizada con más atención del profesor. También el uso de películas y de vistas fijas complementan la enseñanza.” (Gonzales, 1968, p.20)

Se hace mención a los materiales de los que hablaron los egresados de esta primera promoción y de los cuales no lograron recordar el nombre. Los materiales que solo incluían láminas corresponden al “Intensive Course in English” cuyos autores son Lado & Fries. Es interesante observar que desde esta época se hacía referencia a la adaptación de materiales.. La adaptación aquí consistía en tomar materiales de varias fuentes para formar las unidades de enseñanza. El laboratorio representa, en esta información, una vez más el uso del método Audiolingual, lo mismo que la práctica con películas y vistas fijas a las que hace referencia el informe.

Los egresados que utilizaron los materiales que describe el informe (en la década de los años 60) expresaron que esos materiales no eran un libro de texto sino copias tomadas de

un libro de trabajo. Estos materiales solo presentaban láminas que no incluían texto en la lengua extranjera. Estos estudiantes hablaron sobre el proceso en el uso de los materiales y se refirieron a éste como muy tradicional en el sentido que el profesor hacía repetir las oraciones o los diálogos que debían memorizar. Este grupo de estudiantes identificó el trabajo con este material como parte del método de Gramática y Traducción. Los profesores, a su vez, argumentaron el uso de un método Audiolingual con estos materiales.

Otro punto considerado y analizado mediante la aplicación de las entrevistas correspondió al proceso de clase desarrollado por los profesores en inglés conversacional con el fin de identificar hasta que punto el cambio de método con el paso del tiempo y con la aplicación de los procesos de actualización de los profesores en las clases mostraba en realidad hasta que punto se aplicaba un método específico y como ocurrían las apropiaciones o adaptaciones. Se pudo observar que los procedimientos de clase se establecieron como modelo fijo a partir de los 60 hasta principio de los 80, con la utilización de los métodos de Gramática y Traducción, el Método Directo y el Método Audiolingual.

De los profesores que participaron en la encuesta, siete expusieron los pasos de la clase con el mismo formato incluso con el Enfoque Comunicativo: seis de ellos siguieron aplicando el mismo modelo. La clase consistía en la presentación del tema de clase en el tablero o en forma oral, luego la presentación del input que consistía en una lectura o un diálogo que era leído y pronunciado en forma oral por el profesor mientras los estudiantes prestaban mucha atención a la pronunciación. Éstos, luego, repetían el diálogo o la lectura en forma oral mientras el profesor realizaba la corrección inmediata de los errores que cometía el

estudiante durante el proceso de repetición. La traducción era una de las figuras o ejercicios principales de la clase. La lectura o dialogo que el profesor había leído era traducida por los estudiantes con ayuda del profesor y del diccionario. Este ejercicio se empleaba para cerciorarse que en realidad el proceso de comprensión había tenido lugar (Ver anexo 4. Entrevista a profesores: Tabla 8: Profesor 6).

En seguida el profesor seleccionaba con los estudiantes las oraciones que mostraban el tema gramatical a tratar y el profesor procedía a la explicación del punto gramatical de clase. Algunos profesores variaban este proceso presentando primero la explicación gramatical y luego seleccionando de la lectura o el diálogo los ejemplos correspondientes para ilustrar la regla. La lectura o el diálogo eran los proporcionados por el libro de texto. En seguida el profesor con los estudiantes desarrollaban los ejercicios propuestos por el libro, que por lo general, consistían en presentar preguntas para ser respondidas con base en el diálogo y la lectura o ejercicios en forma de “drills” para reemplazar la parte de la oración correspondiente a la aplicación del punto gramatical o la estructura estudiada. Al final de la clase el profesor asignaba la tarea a los estudiantes, ésta usualmente consistía en la aplicación de lo visto en clase en cuanto a gramática se refiere. Por ejemplo, es constante dentro de las entrevistas a egresados encontrar respuestas como esta:

“Las clases se basaban en la lectura de un diálogo. El profesor leía el diálogo y los estudiantes repetían hasta que casi lo aprendían de memoria. Se realizaba la traducción del diálogo y así el profesor sabía si se había entendido el diálogo. Luego el profesor explicaba la gramática y hacía memorizar una regla gramatical y se hacían ejercicios escritos” (Ver anexo 5: .Entrevista a egresados. Tabla N.14: Grupo 1)

Cuando el texto presentaba dibujos o gráficos que acompañaban el diálogo o la lectura, se hacía referencia a ellos en forma descriptiva y con la mayor participación oral del profesor y no del estudiante. Cabe anotar en este aspecto una observación tomada de los profesores entrevistados que se refiere a lo difícil que les resultaba que los estudiantes participaran oralmente en las clases de inglés en la lengua extranjera que se estaba practicando. La única forma de actuar con la mayoría de los estudiantes, era obligarlos a hablar. Algunos de los profesores culpan esta apatía hacia la participación oral como la causante del bajo rendimiento del estudiante en la lengua oral, pero también es necesario considerar que una clase netamente gramatical no brinda muchas oportunidades de práctica oral en comunicación real.

En cuanto al desarrollo de las habilidades del lenguaje que son las que necesitan desarrollar los estudiantes de un idioma extranjero, los profesores manifestaron que en la década de los años 60 y 70, se hacía énfasis en el desarrollo de una de las habilidades receptoras del lenguaje y en una de las productivas, de tal forma que el material y las actividades de clase se centraban en ejercicios para desarrollar la lectura y la escritura. Las habilidades de escucha y habla no se practicaban en forma explícita. Para el incremento de la escucha, el profesor no desarrollaba ejercicios específicos sino que se esperaba que con su modelo de pronunciación y habla, el estudiante aprendiera los patrones correctos de hablar y pronunciar usando la lengua extranjera. La habilidad, se la puede catalogar como tal, del manejo gramatical era la que se destacaba, en la misma forma en que los profesores habían aprendido la lengua extranjera era como transmitían los conocimientos a sus estudiantes. Para los profesores, la enseñanza desde 1966 en que inicia la primera promoción de

licenciados en idiomas, estaba basada en el aprendizaje de la estructura gramatical de la lengua. El argumento de algunos profesores es que:

“el uso de la gramática del idioma extranjero en el salón de clase era necesario porque nuestros estudiantes estaban acostumbrados a confiar mucho en las reglas gramaticales y las aplicaban en los ejercicios de los libros. Además era una forma en que ellos se daban cuenta que habían aprendido o que estaban aprendiendo el inglés. Se puede decir que nuestros estudiantes confiaban mucho en la regla gramatical para aprender el inglés.”(Entrevista a profesores. Profesor 10, 2006).

Aunque la enseñanza de la época no se puede catalogar dentro del método de Gramática y Traducción por el contenido gramatical, los estudiantes lo relacionan mostrando talvez un desconocimiento de otros métodos como el Audilingual. De todos modos, hay cierta consistencia entre el informe de Gonzales (1968) sobre la enseñanza de la estructura de la lengua mediante el método audiolingual y aquello que los estudiantes identifican como la gramática de las clases en un método de Gramática y Traducción que en realidad puede ser la confusión con el Audiolingual. Es importante, también, mencionar que gracias al estudio e informe de 1968, el Comité administrativo del Fondo Universitario Nacional envía la recomendación al Ministerio de Educación Nacional, entidad que aprueba el acuerdo No. 44 del 28 de mayo de 1968 reconociendo al Departamento de Lenguas Modernas y el título que éste otorga de Licenciado en Ciencias de la Educación (Acuerdo No. 0049 del 15 de enero de 1969).

En ese documento se realizan algunas recomendaciones del MEN para la aprobación del programa de Lenguas Modernas. El Departamento se acoge a los ajustes de currículo solicitado, como consta en el Acuerdo y hacia mayo de 1968 la Universidad empieza a destinar fondos para la consecución de libros tanto de texto para la enseñanza del inglés

como de las diferentes áreas de la lingüística y metodología para empezar a formar la biblioteca del departamento. Esos libros aunque no eran muchos, eran muy útiles para los profesores a quienes en esa época se les dificultaba conseguirlos en la ciudad (Acuerdo No. 11 de mayo 21 de 1968.).

El programa se ofreció para la sección nocturna con el fin de favorecer a los profesores de inglés de los colegios de la ciudad quienes trabajaban en el día, sin embargo. El Acuerdo N. 10 del año de 1969 fijó un plan de estudios para el programa diurno de Lenguas Modernas. Sin embargo, ninguno de los egresados entrevistados argumentó haber estudiado en este horario (Acuerdo 10 de junio 27 de 1969).

Hacia el año de 1969 el Departamento de Lenguas Modernas realiza una reforma importante en su plan de estudios para ofrecer 2 programas de licenciatura: Una en Inglés-Español y la otra en Inglés-Francés (Resolución No. 49 de 1969). Ambos programas para la sección nocturna. Parece ser que aunque la norma existió no se llevó a efecto hasta el año de 1985 cuando los profesores Bastidas y Ortega se dedicaron a trabajar la idea de diversificar el programa existente.

Para este periodo en que el Departamento empieza a surgir con sus programas, la Universidad pasa por una época que fue catalogada como una de “manifestaciones” por la explotación social debido a esta desigualdad social empiezan a presentarse protestas en las cuales participaron los estudiantes y profesores universitarios de la región. Después de esta década y hacia finales de los 80 y en la década de los 90 las protestas en la ciudad de Pasto

disminuyen y los estudiantes y profesores de la Universidad de Nariño, aunque siguen con sus “meetings”, se apaciguan en parte por las represalias de la policía en contra de los profesores y estudiantes quienes muchas veces terminan en la cárcel. Uno de los egresados del programa de idiomas de los años 70 dice: “La visión que la ciudadanía tenía del profesorado universitario era de un ser revoltoso, inquieto y catalogado como revolucionario” (Entrevista a egresados. Grupo 3, 2006). Aunque la protesta era fundamentada y a veces efectiva, en la época de los 70, hay que anotar que la destrucción que se observó de la planta física de la Universidad no era muy bien recibida por la sociedad local. El estudiante de idiomas también participó en las manifestaciones de los 70 junto con algunos profesores. Formaban parte de la gente crítica de la Universidad y luchaban por sus convicciones.

Los profesores de inglés eran considerados para la época como pro-imperialistas por el hecho de manejar la lengua del país que según los izquierdistas, profesores de otras áreas, manejaba de mejor forma el imperialismo y alienaba a las personas. El profesor de inglés como profesor universitario era valorado dentro de la comunidad pastusa de la época y aunque no se categorizaba en el mismo estrato de aquellos de derecho o economía, se le reconocía su valor en la educación universitaria por el manejo de más de un idioma. El hecho de que los profesores de idiomas manejaran una lengua extranjera los hacía muy importantes para el contexto local y universitario (Entrevista a egresados, grupo 4).

El comunismo que prevalecía entre el profesorado universitario en la década de los 60,70 y principios de los 80 se extendió hasta los 90, pero ya en estas décadas de los 80 y 90,

transformado en una marca que aunque aún se percibe, es más de protesta calmada. Desde la década de los 60 hasta los 90, se asociaba al profesor de inglés como el propiciador del capitalismo, por lo tanto, se observaba una crítica mordaz hacia el inglés: “Se estimaba que la época aunque revolucionaria, se prestaba para que quienes hacían oposición, pudieran ir implementando la cultura del imperialismo y una forma era enseñando el idioma de esa cultura.” (Entrevista profesores. Contexto Histórico local, Tabla N. 28).

En este contexto social de la ciudad de Pasto y en la Universidad en el Departamento de Lenguas Modernas, la enseñanza del inglés de esta época se caracterizaba por la utilización de la lengua materna en las clases de inglés para facilitar la comprensión de los estudiantes. En el contexto de llegada el uso de la lengua materna se observaba como una adaptación hecha a todos los métodos modernos. Los profesores, en su mayoría, (8 de ellos) justificaron el uso de la lengua materna debido a la escasez de fluidez en el inglés que tenía el profesor y coincidieron en la necesidad que los profesores tenían de recurrir a la lengua materna para la explicación de contenidos de la lengua extranjera que eran difíciles de explicar mediante gestos o el uso de materiales reales en la lengua extranjera. El profesor No. 1 argumenta que:

“En todas las clases utilicé el español, sobre todo en los niveles de principiantes porque éste era un medio para que el estudiante entendiera la lengua extranjera, sobre todo con términos que eran difíciles de explicar mediante sinónimos o gestos. El propósito de usar la lengua materna era ayudar al estudiante a comprender la lengua extranjera.” (Entrevista profesor 1, 2006)

Este mismo aspecto es identificado como un rasgo importante en las clases de inglés por los egresados. Ellos coinciden en decir que el 80% de la clase se realizaba en español en

los niveles básicos y que después el inglés iba reemplazando al español pero que nunca se llegó a un 100% en el uso de la lengua extranjera. Los egresados aceptan que muchas veces eran ellos quienes solicitaban al profesor el uso del español para la comprensión del inglés. Uno de los egresados entrevistados que realizó sus estudios en la década de los años 80 se expresó así al respecto:

“Los profesores que tuve, todos, utilizaban el español en la clase, más en los primeros semestres que en los últimos. Cuando algunos profesores querían hablar en inglés eran los mismos compañeros quienes les solicitaban hacerlo en español. Y cuando no se entendía algo en inglés los estudiantes pedían al profesor la traducción inmediata. Esto no debió hacerse si se quería desarrollar la comunicación, pero creo que en parte, el profesor y los estudiantes tuvimos la culpa”. (Entrevista egresado grupo 3, 2006).

Comparando estos hallazgos, se encuentra que se puede establecer cierta correlación entre el conocimiento del método en el contexto de origen y la fluidez en el idioma. Parece ser que aquellos profesores que reportaron tener más fluidez en el idioma conocían más sobre el método de origen y utilizaban en menor porcentaje la lengua materna. Los profesores que reportaron tener un menor nivel de fluidez en el idioma, poseían información sobre los métodos en menor escala y en consecuencia los describieron con poca exactitud en la aplicación en el contexto de llegada y eran quienes más reportaron el uso de la lengua materna en sus clases, como se puede apreciar en las tablas de análisis de los métodos en cada contexto (Ver anexo 1. Tabla N. 1: Métodos de Origen y Tabla N.2: Métodos de Llegada).

Se puede identificar dos grupos importantes de profesores, que marcan una gran diferencia, tanto en la fluidez en el idioma como en el conocimiento de los métodos de enseñanza. Un grupo está constituido por aquellos profesores que tuvieron la oportunidad

de realizar estudios de postgrado en el exterior, más precisamente, en países de habla inglesa como Estados Unidos y Gran Bretaña y el otro grupo esta constituido por aquellos profesores que nunca salieron de la Universidad de Nariño a países extranjeros y que realizaron su capacitación en Colombia mediante, ya sea la asistencia a seminarios o estudios de postgrado en el país.

Los profesores que salieron a países de habla inglesa para la realización de postgrados, incrementaron sus conocimientos, tanto en el idioma y así su fluidez mejoró, como también sus conocimientos sobre los métodos de enseñanza del inglés como segunda lengua. Así mismo el conocimiento que recibieron sobre la cultura de los pueblos de lengua inglesa, en esos contextos en los que el inglés es una lengua nativa fue amplio al tener la oportunidad de experimentarla viviendo por 2 o 3 años en dichos países. Estos conocimientos mejoraron, en cierta forma, su desempeño como profesores de inglés como lengua extranjera. Los profesores se preocuparon más por la implementación de adaptaciones a los métodos en su aplicación en los salones de clase. Como ellos mismos lo señalan, antes de adelantar estudios de postgrados en el exterior aplicaban el mismo método con el que ellos habían aprendido la lengua extranjera y consideraban que éste era el más apropiado y el que daba buenos resultados con los estudiantes. En este sentido se puede decir que apropiaban el método con el que ellos aprendieron la lengua extranjera. Sin embargo, al realizar sus estudios de postgrado se dan cuenta de la posibilidad de la aplicación de diferentes métodos con una variedad de técnicas que podrían funcionar en el contexto de la Universidad de Nariño en el momento de su regreso.

Los profesores que tuvieron la oportunidad de viajar también sintieron la necesidad de cambios con base en la metodología, por ejemplo, el siguiente profesor expresa con claridad el paso de un método muy tradicional con base gramatical a uno más comunicativo con base en procesos de habla que llevaban una gramática implícita dentro de la comunicación en lengua extranjera. El profesor 9 dice al respecto:

“Aunque no tuve la oportunidad de realizar estudios de maestría ni especialización sobre metodología, sí conocía los métodos para la enseñanza del inglés y el que más se utilizaba en la época de los años 70 era el de Gramática y Traducción sobre todo porque la traducción ayudaba al estudiante a entender el inglés. El Método directo lo único que exigía era el uso del inglés en toda la clase de resto era igual al de Gramática, el Audiolingual se distinguía por el uso del laboratorio pero igual la gramática se explicaba y el comunicativo era más hacer hablar al estudiante, cosa que era difícil porque no se tenía los medios para eso.” (Entrevista profesor 9, septiembre, 2006)

Mientras que el profesor 5 dice:

“Si conocía los métodos cuando realicé mis estudios de pregrado pero al graduarme apliqué el método con el que aprendí inglés. Sin embargo, después de mi viaje a Estados Unidos a realizar los estudios de maestría, me di cuenta que existían ya muchos más que no los conocía en su totalidad y al regresar empecé a aplicar los métodos más comunicativos porque el fin era que el estudiante hablara la lengua extranjera. Para esto se pasó de la gramática explícita a una gramática implícita dentro de los ejercicios que se proponía a los estudiantes. Ya se trabajaba con actividades de *problem solving*, etc.” (Entrevista profesores, profesor 2, 2006)

Al regresar, efectivamente, los profesores aplicaron métodos y técnicas más avanzadas. En el caso de los profesores que viajaron en la década de los 70, a su regreso en la década de los 80 empezaron a implementar el Enfoque Comunicativo. En esta implementación observaron que no era posible la aplicación del método como tal y, que por lo tanto, había la necesidad de algunas variaciones ya fuera por facilitar la tarea del profesor en clase o por ayudar en la comprensión de la lengua extranjera al estudiante. Un ejemplo aquí, puede

darse con la utilización de la lengua extranjera durante la clase. Aunque el Método Directo, y de ahí en adelante, los otros métodos aplicados pedían la utilización de la lengua extranjera en la clase durante toda la interacción estudiante-profesor. Los profesores se dieron cuenta que no era posible usar el inglés en el contexto de llegada en un 100% del tiempo de clase. El estudiante siempre recurría al uso de la LM para la comprensión de la LE. El uso de la lengua materna del estudiante en una clase se constituyó en una gran diferencia entre la aplicación de los métodos en contextos de segunda lengua y lengua extranjera. Los egresados también dan cuenta de este fenómeno. Los egresados de la década de mediados de los 80 y en los años 90 argumentan que:

“El profesor utilizaba el inglés en las clases pero cuando no entendíamos recurría a la lengua materna para la traducción, de todos modos era la forma más fácil de explicarle a los estudiantes cuando tenían problemas de comprensión. Había palabras que eran difíciles de explicar en inglés y por eso tocaba usar el español”. (Entrevista a egresado, grupo 4, 2006)

El conocimiento de la cultura de la segunda lengua es innegable en los profesores que realizaron estudios de postgrado a nivel de maestría en países angloparlantes. Se constituye este aspecto como otra diferencia con los profesores que no tuvieron la oportunidad de estar en contacto directo con la cultura de la lengua extranjera. Los profesores que viajaron comentaron sobre la posibilidad que tuvieron de incluir una experiencia directa con la cultura de la segunda lengua en su vida, reportaron la dificultad que tuvieron en la explicación de lecturas relacionadas con temas culturales y la adaptación a la que recurrieron en algunos de esos temas mediante el reemplazo de textos de lectura culturales por otros más relacionados con la ciencia o la academia:

“Cuando los textos de lectura que presentaban los libros eran muy difíciles de entender para los estudiantes debido a que trataban temas referentes a la cultura, yo optaba por traer lecturas de otros libros que fueran más motivantes y sobre aspectos más conocidos por los estudiantes. Explicar la cultura es

difícil y de todas formas los estudiantes necesitaban primero manejar bien la lengua para poder entender todos los temas culturales (entrevista profesores, profesor 4, 2006).

Durante la década de los 70 no se encontró información sobre los programas de Lenguas Modernas en ninguno de los archivos de la Universidad ni en el archivo del ICFES. Por la información analizada de las entrevistas a los profesores y egresados de esa época, el Departamento hizo efectivo el ofrecimiento de los dos programas aprobados en 1969, incorporando hablantes nativos al programa con el fin de proveer un contacto del estudiante con el inglés en un idiolecto extranjero y adquiriendo material bibliográfico para dotar al Departamento.

“En los años 70 hacia el 75, que fue cuando empecé a trabajar en la U. puedo decir que el método empleado, no obedecía a una formulación científica sino más bien al deseo de utilizar una aplicación que parecía la mas apropiada pero en ningún momento se seguía los moldes exactos de un método específico. El texto se desarrollaba por completo y se complementaba la enseñanza con lecturas y películas (Obando, Entrevista a profesores, 2006).

Aunque el profesor Obando, identifica el método utilizado por él como el Método Directo, también identificó técnicas propias del Método Audiolingual tales como el uso del laboratorio de idiomas. Es importante mencionar que el Departamento de Lenguas Modernas utilizaba el laboratorio de idiomas del Instituto Electrónico de Idiomas, al cual tenían acceso no solo los estudiantes de la Universidad, sino también el público en general que estudiaba inglés y otros idiomas en dicho instituto. Hacia finales de los años 70, el Departamento de Lenguas Modernas, fue dotado con cabinas y grabadoras nuevas para el desarrollo de las prácticas de escucha y los estudiantes empezaron a tener acceso a estas prácticas al menos una hora semanal. Según los estudiantes este tiempo no era suficiente,

al menos así podían oír un inglés diferente de aquel del profesor de la materia. A este respecto, se puede citar la información de uno de los profesores entrevistados:

“Hacia los años 60 y 70 se utilizó el método Audiolingual, la base de la clase consistía en la repetición y mecanización de la lengua. La práctica de la lengua en el laboratorio era esencial. El texto con su programa audiovisual ayudaba en el desarrollo de la conversación y proveía mucho énfasis en la pronunciación. Se utilizaba la lengua materna en las clases de principiantes y a medida que el estudiante avanzaba, el uso de la lengua materna disminuía” (Bastidas, Entrevista a profesores, 2006)

Para corroborar el uso del método Audiolingual se puede observar el análisis de los textos que se utilizaron en el Departamento de Lenguas Modernas en los años 70. Estos cambiaron su formato y empezaron a incluir muchos ejercicios en forma de “drills” que facilitaban el trabajo del profesor en la enseñanza. En esta década los estudiantes al contrario de los profesores, identificaron, el método utilizado en sus clases como el de Gramática y Traducción y como parte de sus características mencionaron la memorización de la lengua extranjera, el uso de textos como “input” con su respectiva traducción y los ejercicios gramaticales, después de la explicación de la regla gramatical. Los ejercicios de traducción también abundaban como estrategia de aprendizaje en estas épocas.

Era el profesor quien hablaba en clase y quien tenía la razón en cuanto a conocimientos de la lengua. El estudiante era un recurso humano pasivo que recibía los conocimientos del profesor. Un dato interesante al que se refirieron los estudiantes estaba relacionado con la desmotivación hacia los libros de texto, debido a la monotonía de las unidades y los temas de lectura en los que se presentaba un personaje norteamericano y se hablaba de su vida, cosa que no despertaba el interés de los estudiantes. Además, la clase se desarrollaba en lengua materna (Ver anexo 5. Tabla 14: Grupo 2).

De las habilidades del lenguaje se hacía énfasis en el desarrollo ante todo de la escritura ya que todos los ejercicios del libro requerían que se los desarrollara en forma escrita y eran estas respuestas las que el profesor corregía. La gramática fue otro énfasis en las clases de inglés de esta década pero nunca se fomentaron ejercicios de conversación como interacción comunicativa, más bien, el desarrollo del habla consistía en la repetición de las oraciones que el profesor pronunciaba. De vez en cuando éste presentaba preguntas a los estudiantes, las cuales eran copiadas en el tablero y de la misma forma el estudiante las respondía por escrito para luego leerlas: “El profesor nos hacía ejercicios de repetición de lo que el leía o si hacía preguntas el mismo las respondía, lo que hacíamos nosotros era repetir lo que había dicho el profesor. Desarrollábamos muchos ejercicios escritos con base en el libro y el profesor los revisaba.”(Entrevista egresados, grupo 3, 2006).

En esta época el trabajo con los libros de texto se basó en la lectura oral por parte del profesor, la repetición por los estudiantes y la memorización de la lengua estudiada. La inclusión de los “drills” facilitó el desarrollo de ejercicios de escritura sobre complementación de oraciones. La traducción continuó siendo el ejercicio preferido para comprobar si el estudiante había entendido y aprendido el idioma. Estos libros de texto se catalogaron bajo el método Audiolingual ya que incluían, como característica principal, material de escucha en cassettes para la práctica de pronunciación en el laboratorio de idiomas.

Hacia 1980 en uno de los acuerdos de aprobación de carga académica se observa cierta clase de apreciación sobre la tarea del Departamento en cuanto a la metodología usada. Se habla sobre cursos de “estructura básica del idioma y preparan para cursos de estudio. Usan un enfoque inductivo hacia los patrones estructurales que se practican por medio de ejercicios y diálogos” (Acuerdo No. 401 del 11 de Diciembre de 1980). En esta referencia a las clases de idiomas, se puede observar otra vez que la gramática sigue formando parte integral de las clases y se continúa con los diálogos y ejercicios de aplicación, aspecto que hace ver el uso del método Audiolingual en la década de los 80, coincidiendo así con las apreciaciones tomadas de las entrevistas:

“Yo realicé mis estudios entre el año de 1981 y 1986. Los profesores durante los tres primeros semestres nos enseñaban mucha gramática. Usaban el libro al pie de la letra y de allí se desprendía la gramática y todos los ejercicios de repetición, memorización y drills.” (Entrevista a egresados. Grupo 3, 2006)

Un aspecto interesante y que marcaría un cambio dentro del desempeño de los profesores en las clases de inglés lo constituyen los viajes que éstos empezaron a realizar a países anglo-parlantes para la realización de estudios de maestría en TESOL, ESOL o lingüística. Fue en esta década de los años 80 cuando se incrementó la ayuda de la universidad al departamento concediendo comisiones de estudio remuneradas a los profesores de tiempo completo del Departamento de Lenguas Modernas (Acuerdo No. 056 de julio 31 de 1981). Estas comisiones se otorgaban a los profesores que las solicitaban después de haber concursado por una beca a nivel nacional y haber aprobado los exámenes de selección.

El Departamento de Lenguas Modernas estuvo siempre bajo la evaluación del ICFES y acató las normas nacionales para el funcionamiento de sus programas. Por lo general las

recomendaciones que recibía este Departamento estaban encaminadas a la adquisición de libros en el área, y a la cualificación constante del profesorado, sugerencias que no fue difícil acatar y que siempre las realizó el Departamento gracias a la gestión del grupo profesoral. Sin embargo, en el año de 1985 cuando el mencionado Departamento solicitó la renovación del permiso de funcionamiento de los programas de idiomas, el ICFES recomendó la sustitución de uno de los dos programas: Inglés-Francés o Inglés-Español por otro, es en este momento cuando en el Departamento se empieza pensar en la saturación del mercado laboral regional en cuanto a la existencia de suficientes profesores de idiomas y se empieza a pensar en crear nuevos programas, (comunicación Interna, ICFES, 23 de julio de 1985). Sin embargo, y sin que se haya dado cambio alguno de programas, el ICFES decide renovar la licencia de funcionamiento de los dos programas existentes hasta julio 1987 (Resolución 1027 de septiembre 10 de 1985). Cabe anotar que ninguna de las renovaciones estuvo supeditada a un análisis sobre los métodos de enseñanza empleados en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño. Son muy pocos los informes del ICFES que hablan sobre la metodología que se aplicaba en cada etapa en los programas de idiomas. Se dificulta un poco, por lo tanto, contar con más documentos escritos de información sobre este tema.

Desde los años 80 hasta 1998, las clases empiezan a mostrar un cambio significativo sobre todo cuando las dictaban profesores que habían realizado sus estudios en Estados Unidos o en Gran Bretaña. Los profesores argumentan que ya para esa época empezaron a aplicar el Enfoque Comunicativo y las actividades de clase cambiaron. La clase no se centraba en el

desarrollo gramatical, sino que ya se empezaba a incluir la comunicación como punto central de la clase de inglés.

Durante este periodo de los 80 los egresados identifican la utilización de una mezcla de técnicas de los diferentes métodos como son el de Gramática y Traducción, el Audiolingual y muy poco del Enfoque Comunicativo. Como la parte más sobresaliente en las clases fue la explicación gramatical, los egresados consideraron que era una técnica muy arcaica para la época y además de deficiente, muy pasiva.

“Es una lastima que los profesores hubieran seguido con la explicación gramatical incluso cuando estudiamos nosotros. Para esa época algunos profesores ya se preocupaban por aplicar el método comunicativo, en cambio los profesores que tuvimos en mi curso hasta tercer semestre seguían explicando la gramática, haciendo repetir y memorizar en vez de habernos permitido habla” (Entrevista a egresados, grupo 3, 2006)

No fue un método con el que se sintieron a gusto los estudiantes, se puede decir que no aprendieron. Los pocos estudiantes que tenían un manejo adecuado del inglés en la parte oral lo lograron porque se preocuparon por aprenderlo fuera de la Universidad. Tanto es así que para esa época un solo profesor de los que ya habían realizado estudios de postgrado en el exterior dirigía la clase en lengua extranjera y era, entonces cuando los estudiantes le pedían volver a la lengua nativa. El inglés que se empleaba en clase era aquel que estaba incluido en el libro. Hasta los exámenes orales, que se suponían evaluaban la capacidad de conversación del estudiante se basaban en repetir los aspectos memorizados del libro. No se logró desarrollar la habilidad de escucha ni la de habla. Cabe recalcar que una queja de estos egresados se constituyó en la falta de uso del Laboratorio debido a que permanecía dañado: “Se enfatizaba en lectura y un poco de escritura. Casi al final de la carrera se hizo

un poco de conversación, pero en general era hacer lectura y memorizar diálogos, no era una conversación libre.” (Entrevista a egresados. Grupo 4, 2006).

El modelo de clase de finales de los 80 se basaba en primer lugar en la presentación de un “input”, que por lo general lo proveía el libro de texto, pero que con el cambio metodológico podía ser diferente a la lectura o diálogo, y por lo tanto era un poco más motivante para el estudiante; por ejemplo, se podía empezar unas unidades con una canción, una película, la descripción de una lámina, el menú de un restaurante, etc. El profesor realizaba la explicación de este “input” mediante la descripción y análisis del material que llevaba a clase para aportarle algo diferente al estudiante. En seguida de la presentación del “input”, los profesores realizaban ejercicios, de tal forma que el estudiante pudiera deducir de los ejemplos el punto gramatical de la clase o las estructuras de la clase. El profesor trataba de hablar toda la clase en inglés, pero siempre terminaba recurriendo al español, para aclarar términos o conceptos de la clase, o para disminuir el nivel de estrés de los estudiantes como argumentaron algunos de los profesores entrevistados: “Eran los mismos estudiantes quienes pedían que se hablara en español para poder entender mejor la clase, aunque algunos lo hicimos fue para ayudar a los estudiantes y que se sintieran mejor en clase.” (Entrevista a profesores, Profesor 7, 2006).

Se incluía en la clase la producción de ejercicios orales por parte de los estudiantes y la corrección ya no era directa pues así la comunicación no se interrumpía por el error cometido, por el contrario, se oía la participación del profesor mediante la corrección amable y a veces disimulada del error. Se incorporó en la clase una etapa de aplicación

individual y personal del tema en la que el estudiante practicaba los temas vistos en su situación personal. Las cuatro habilidades se trabajaban en clase, aunque aun el énfasis se podía observar dirigido más hacia el desarrollo de la lectura y la escritura. Aunque ya se observaba más participación oral de los estudiantes y el uso de ejercicios para el desarrollo de escucha era más continuo, todavía los estudiantes presentaban dificultad en la producción oral de la lengua y en la comprensión mediante la escucha. En esta época también se implementó el uso de la grabadora y los cassettes en el aula de clase, para lo cual el Departamento adquirió dos grabadoras que los profesores debían turnarse para poder llevarlas a sus salones de clase y realizar los ejercicios de escucha que presentaba el libro de texto (English for Today, 1973; Headway, 1993; Pathways, 1984). Para finalizar la clase, el profesor asignaba un ejercicio o tarea de aplicación de los contenidos, que por lo general estaba enfocada hacia la escritura en lengua extranjera. En las entrevistas a los estudiantes se puede citar como ejemplo el siguiente:

“Las clases se desarrollaban todavía con el método Audiolingual. Se realizaban los diálogos que presentaba el libro de texto mediante la lectura del profesor y luego el estudiante repetía. Luego se desarrollaban los ejercicios que traía el libro. Algunos profesores llevaban material adicional al del libro. Se observaban lecturas que no las contenía el libro e incluso algunos temas de gramática que llevaba el profesor fotocopiados de otros libros. No se desarrollaba una conversación real y libre, más bien era repetitiva o de respuesta a preguntas del profesor. Siempre nos dejaban de tarea algo escrito sobre el tema gramatical de la clase.” (Entrevista a egresados, grupo 4, 2006)

Aparte de los profesores que aplicaban el Método Audiolingual había para esta época algunos profesores del grupo que utilizaban el Enfoque Comunicativo. Ellos se salían del material del libro e implementaban técnicas y actividades como el uso de canciones en inglés para el desarrollo de la comprensión de escucha y complementación con pronunciación (Obando,. entrevista a profesores, 2006). Algunos también implementaron

la actividad oral de presentar un informe de noticias en inglés al inicio de la clase. Otra actividad interesante fue el diseño de materiales escritos como los folletos de turismo que los estudiantes debían escribir en la lengua extranjera para exponer ante el grupo (Bastidas, Entrevista a profesores, 2006). Estas adaptaciones se pudieron observar desde finales de los años 80 hasta 1998.

En 1989 y después de un proceso normal de funcionamiento de los dos programas, los profesores del Departamento, previo un estudio de factibilidad, plantean la propuesta de cambio de sección del programa Inglés-Francés. Éste funcionaba en la sección nocturna y pasa a la sección diurna. Con este cambio se tiene en cuenta que en el horario diurno sería posible implementar mayor práctica del idioma extranjero ya que los estudiantes que asistían a este programa no trabajaban en el día. Este aspecto del trabajo de los estudiantes fue la razón para que en un principio se optara por el horario nocturno para los dos programas de idiomas. El cambio de sección favorecería la práctica del idioma ya que sería posible, por ejemplo, que los estudiantes asistieran a prácticas de laboratorio, incluso fuera del horario de clases, como también sería posible para ellos la asistencia a prácticas orales con los hablantes nativos que trabajaban en el departamento (información tomada de entrevistas a profesores), con miras a desarrollar una enseñanza más comunicativa del idioma (Acuerdo No. 036 de Marzo 30 de 1989).

El ICFES acoge el cambio de sección del programa de inglés-francés a entera satisfacción porque el Departamento se había ajustado a las sugerencias de esta entidad y cumplió con los requisitos para dicho cambio. Mediante comunicación interna del 23 de julio de 1990 y

posterior resolución No. 001678 de agosto 9 de 1990 el ICFES aprueba el cambio de sección de este programa.

Con la idea de una renovación de programas en el Departamento de Lenguas Modernas y en vista de que iba creciendo, no solo en número de estudiantes sino también en el número de profesores que cada vez tenían una mejor preparación académica, el Departamento se acoge a un cambio en su denominación como Departamento de Lingüística e Idiomas. A pesar de que este cambio fue una imposición de la Administración central de la Universidad (Bastidas, entrevista profesores, 2006), el departamento podría acoger programas no solo para la capacitación en Lenguas Modernas, sino también en Lingüística tanto de las Lenguas Extranjeras como de la nativa y porque no, de las Lenguas Indígenas que había cobrado tanta importancia para el país a partir de la década de los 90 con la nueva constitución política de Colombia (1991), la cual realza la importancia y el significado de la riqueza cultural autóctona de nuestro contexto.

Teniendo en cuenta que ya para la década de los 90 los programas tradicionales de licenciatura en Inglés-Francés e Inglés-Español habían cumplido su ciclo, el Departamento empezó a diseñar nuevos programas con el fin, por una parte, de renovar la enseñanza hacia métodos mas comunicativos y por otra, suplir los profesores que la región y la nación necesitaban en concordancia con la nueva Constitución Política de 1991. Esta resalta la importancia del aprendizaje de un idioma extranjero desde primaria como medio de expansión cultural y mayor conocimiento internacional. Se creó, entonces, el programa, en Licenciatura en Educación Básica: inglés, para proveer profesores para este nivel de

enseñanza (Acuerdo No. 163 de Noviembre 25 de 1993). Este programa funciona en sección vespertina y el resultado fue una sola promoción que en nivel de inglés dio buenos resultados (entrevista a profesores). Surgió luego una nueva idea en cuanto a la renovación de programas, teniendo en cuenta que los tradicionales eran terminales. Se inicia así la licenciatura en Educación pre-escolar y Básica Primaria: inglés en el año 1995.

El Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño hacia el año de 1995 ofrecía los programas de Licenciatura en Inglés-Francés, Licenciatura en Educación Básica: Inglés, Licenciatura en Educación Pre-escolar y Básica Primaria: Inglés, Licenciatura en Educación Básica y Media: Inglés, Licenciatura en Inglés-Español (nocturno). El programa de Inglés-Francés era un programa terminal que estaba pendiente de la correspondiente reestructuración mientras que los otros 3 programas eran iniciales y en desarrollo, cada uno para 5 promociones.

Los estudiantes egresados ubicaron las clases de los años comprendidos entre 1993 y 1997 dentro del método de gramática y traducción por estar centradas en el desarrollo de la gramática. Consideraron también que las clases tenían muy poco o casi nada de contenido comunicativo como para pensar que los profesores estaban empleando el Enfoque Comunicativo. Sin embargo, también argumentaron que aquello que los profesores hacían era una mezcla de técnicas de los métodos. Esta mezcla iba desde el método de Gramática y Traducción hasta el Enfoque Comunicativo, siendo este último de representación más escasa como ellos mismos lo argumentan: “Había profesores que utilizaban el Enfoque

Comunicativo pero no puro, lo mezclaban con los otros.” (Entrevista a egresados, grupo 5, 2006).

A principios de los 90, como los resultados no habían sido los esperados, se propuso realizar un cambio en los cursos de inglés de los programas de Educación básica: Inglés y en el de pre-escolar y básica primaria: inglés, el cual consistió en separar las habilidades en grupos de 2 para hacer mayor énfasis en ellas, aunque el propósito no era aislar unas de otras. Empieza, entonces, a dictarse clases de lectura y escritura, escucha y conversación. Los profesores preparaban las clases desde un punto de vista comunicativo, con material muchas veces adaptado para cada habilidad y con un énfasis en las habilidades que le correspondía a cada profesor.

Con estos programas y con la metodología comunicativa de la enseñanza del inglés, en 1994 la Universidad empieza a cambiar su estructura física y académica. El departamento de Idiomas se traslada luego de la sede de torobajo a la sede donde actualmente se encuentra en la Panamericana y donde funciona con sus modernas instalaciones, nuevo laboratorio y materiales de enseñanza como también el Centro de Recursos dotado por el Consejo Británico como parte del Proyecto COFE (Colombian Framework for English, 1994) en colaboración con la Universidad de Nariño. Este Centro se ha constituido en la biblioteca de Idiomas.

Los años 96 y 97 constituyen una época en la cual se desarrollan procesos de autoevaluación de los programas en la Universidad de Nariño con miras a obtener la

acreditación previa y el Departamento de Idiomas no es la excepción. En noviembre del año 97 se inicia el proceso de autoevaluación de los programas de Licenciatura en pre-escolar y básica primaria: Inglés, Licenciatura en educación secundaria y media: Inglés-Francés y Licenciatura en educación básica Inglés (Acta No. 006 asamblea extraordinaria de profesores del Departamento de Lenguas e Inglés, noviembre 25 de 1997). Esta autoevaluación lleva a la reestructuración de los programas con miras a la acreditación previa ordenada para el año de 1998 por parte de C.N.A. (Consejo Nacional de Acreditación) Es en este año cuando los programas de idiomas sugieren importantes reformas encaminadas a mejorar los aspectos que se consideraron en la auto evaluación de los programas existentes hasta 1997 que en su mayoría consistían en la reforma curricular y la implementación de mayor número de horas dedicadas a la práctica de la comunicación en lengua extranjera, promoviendo el enfoque comunicativo (Decreto Nacional No. 272 de 1998 sobre acreditación previa).

Teniendo en cuenta que la época de estudio que abarca la investigación culmina en 1998 y está marcada por los procesos de acreditación es necesario agregar algunos comentarios que hacen referencia a la época de estudio y su análisis en cuanto a los métodos utilizados por los profesores.

Es una lastima que en todos los documentos relacionados con los programas de inglés como lengua extranjera a través de los años se consigne tan poca información sobre el aspecto metodológico de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se aplican y como se los aplica. Esta información sería muy valiosa como lo fue la escasa información

encontrada en los documentos de archivo ya sea, acuerdos o documentos de evaluación. Es también una lastima que el archivo del Departamento haya perdido los documentos de la época comprendida entre 1970 y 1979 por descuido y malos manejos del material, recobrarlos sería devolver al Departamento parte de su historia.

Lo poco que se puede dilucidar del material de archivo en cuanto a métodos se relaciona con la información recolectada en las entrevistas y en el análisis de los textos. Toda esta información coincide, en que aparte de casos aislados de algunos profesores que se preocuparon por implementar el enfoque comunicativo como método dentro de las clases, la mayoría de profesores, al menos de los que participaron en el estudio, siguieron hasta entrada la década de los 90, con su énfasis en métodos como el Audiolingual, el cual se centra en la enseñanza de la estructura de la lengua con técnicas muy tradicionales como la repetición y memorización de estructuras, tal como lo argumentaron los egresados de la época de los 90 que participaron en el estudio.

Es interesante mencionar el trabajo doctoral de Mora, (2006) que fue desarrollado en el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño. Este trabajo corrobora el uso gramatical y memorístico del idioma inglés en las clases de conversación, coincidiendo así con la observación y aporte realizado tanto por profesores como egresados para quienes la gramática y la memorización han sido aspectos preponderantes en los métodos empleados en el Departamento, incluso hasta la segunda mitad de la década de los 90 (Mora, 2006).

Para Mora (2006) la enseñanza del inglés en el Departamento de Lenguas Modernas tuvo una gran cantidad de componente gramatical cuando en los años 90 se debió haber enfocado los procesos de enseñanza y aprendizaje a aspectos comunicativos del inglés. Algunos profesores incluían todavía en sus clases el componente gramatical explícito, mientras que la demanda y práctica nacional estaba dirigida hacia una comunicación espontánea en la lengua extranjera.

A partir de los métodos descritos anteriormente y su uso en el salón de clase surge el análisis de los procesos de apropiación y adaptación que utilizaron los profesores del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño durante el periodo comprendido entre 1966 y 1998 que se discuten a continuación.

Procesos de Apropiación y Adaptación Metodológica en el Departamento de Lenguas Modernas

Esta sección de análisis permite dar respuesta a la segunda pregunta de investigación propuesta como: **¿Los métodos aplicados durante el periodo de 1966 a 1998 en el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño dieron lugar a apropiaciones o adaptaciones metodológicas?** Los datos de las entrevistas, de los documentos de archivo relacionados con algunos de los programas de los profesores y el análisis de los textos nos brindan la información necesaria para el análisis de las apropiaciones y adaptaciones metodológicas en esta sección.

Apropiaciones

El proceso de apropiación de métodos se constituye como un proceso mediante el cual el profesor toma el método del contexto de origen con todas las características de ese método desde el momento de su estructuración por parte del proponente y lo aplica en un contexto de llegada dentro del cual puede o no satisfacer las necesidades del estudiante. En el caso de los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras es necesario considerar que existen, en primer lugar diferencias de contexto, no solo socio-culturales sino también de contexto de enseñanza del inglés. Mientras los métodos se diseñaron para contextos de enseñanza del inglés como segunda lengua, hubo profesores que los apropiaron para este contexto del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño que corresponde a un contexto de lengua extranjera. La apropiación, sin embargo, no considera las diferencias de contexto como debería hacerlo. En la apropiación, el profesor toma el método y lo aplica en toda su extensión.

En el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño, se identificaron procesos de apropiación de métodos y de materiales. La apropiación de métodos fue implementada por un grupo de profesores que participaron en la entrevista en relación con los métodos en los que la aplicación de la gramática como proceso principal de enseñanza se desarrollaba en el salón de clase. Por ejemplo, de toda la información recolectada se puede inferir que mediante el análisis de los procesos de clase expuestos por profesores y egresados, las principales apropiaciones fueron parciales en cuanto no consideraron los aspectos del método en su totalidad sino que se apropiaron ciertas técnicas del método por

ser las características que el profesor conocía como centrales al método y a veces por ser las mismas con las que el profesor estudió.

Las técnicas apropiadas corresponden a la enseñanza basada en la gramática tomada del método de Gramática y Traducción o del método Audiolingual así como también los procesos de repetición que forman parte del método de Gramática y Traducción y del método Audiolingual. Si nos referimos al Método de Gramática y Traducción, aunque la mayoría de profesores no lo mencionan como parte de los métodos aplicados, se puede decir que las técnicas de enseñanza que se identificaron corresponden a aquellas que se describen en el método.

No hubo un proceso de apropiación al 100%, sino que más bien se apropiaron técnicas tales como la traducción, la explicación gramatical y el uso de ejercicios escritos. Si tenemos en cuenta a McKeough, et al., (1995) en su argumento sobre la apropiación, hay que reconocer que la apropiación se da cuando el aspecto a transferir es bien conocido por quien lo apropia y lo aplica en la misma forma en que se hace en un contexto de origen. Los profesores que las aplicaron consideraron que el contexto de llegada favorecía la aplicación de estas técnicas del método cumpliendo con uno de los requisitos presentados por Prawat (1989) para que la apropiación sea exitosa.

Hay que considerar aquí que estas técnicas se acoplan a un proceso de enseñanza de lenguas extranjeras tradicional en el que el profesor es el que tiene los conocimientos necesarios para impartir a los estudiantes, además de constituirse como la autoridad de

clase aunque no maneje la segunda lengua con fluidez, ya que los profesores que admitieron haberlo utilizado fueron quienes reconocieron su bajo nivel de fluidez en el idioma en el momento de su aplicación. Como lo argumentaron los egresados, estas técnicas las emplearon los profesores más por la comodidad que ellas representaban en el proceso de enseñanza en el salón de clase que por un proceso de apropiación conocido.

La memorización de los contenidos de lengua es otro aspecto que los profesores apropiaron de métodos como el de gramática y traducción. Un ejercicio de aplicación gramatical que fue apropiado por la totalidad del profesorado entrevistado corresponde al uso de “drills” de complementación. Estos ejercicios se usaron sin ningún cambio en su estructura y filosofía en las clases de inglés del Departamento de Lenguas Modernas en casi todas las épocas.

La apropiación de materiales es un aspecto más sencillo de juzgar gracias a la existencia de los materiales que los profesores usaron en el desarrollo de sus clases y que corresponden a los libros de texto de cada uno de los períodos de análisis de la enseñanza del inglés en el Departamento de Lenguas Modernas. Como es posible observar en los datos de las entrevistas y del análisis de textos, los libros, sobre todo aquellos que se emplearon en las décadas de los 60 y 70, se desarrollaron en su totalidad, sin dejar ninguno de los ejercicios sin realizar. Estos textos venían también diseñados para contextos de segunda lengua y el profesor al aplicarlos tal y como se propusieron para ese contexto, incurre en un proceso de apropiación.

Estas aplicaciones tradicionales de enseñanza del inglés se caracterizaron por el uso de un texto guía que se constituyó en el material más importante porque en él, el profesor encontraba el conocimiento que a veces él no dominaba. La traducción de textos literarios, la memorización, la gramática y la repetición son los rasgos esenciales de los métodos tradicionales los cuales fueron asimilados por los profesores del Departamento.

Los egresados también realizaron una descripción acertada de los métodos tradicionales según su percepción durante los semestres de aprendizaje del inglés e incluyeron las técnicas antes mencionadas como parte de dichos métodos, dando lugar así a la identificación de un proceso de apropiación que se observó hacia la década de los 60 y principio de los 70. Mas tarde, aunque los estudiantes también lo percibieron en sus clases, las técnicas del Método de Gramática y Traducción se combinaban con técnicas de otros métodos, formando así un híbrido que de igual forma se acerca más a los métodos tradicionales que se ha tomado en este trabajo como un proceso de *asimilación* de técnicas de un método en otro, constituyéndose parcialmente en lo que Bastidas (1993) identifica como eclecticismo.

El Método Directo se identificó con el uso de la Lengua Extranjera en clase, sin embargo, el resto de características del método, como se presentan en la revisión de literatura y que ha sido precisamente realizada por autores como Richards y Rodgers (1986), Celce-Murcia (1972) y en nuestro medio Bastidas (1993) no se identificaron. Este método pasó también por un proceso de apropiación parcial por parte de los profesores. Analizando la información recogida también se observa que dos de los profesores apropiaron parte del

método como por ejemplo, el uso de la Lengua Extranjera para la presentación de los temas de la clase, los aspectos relacionados con el desarrollo de la lectura con base en el texto y en el modelo de lectura del profesor, así como también, la lectura repetitiva por parte del estudiante. Estos dos componentes del método se apropiaron teniendo en cuenta que son los aspectos que manejan con claridad los profesores que los aplicaron como parte integral del método (Mckeough, et al., 1995) y que sirvieron para propósitos de aprendizaje en el contexto de llegada. Se aplica así el principio del aprovechamiento o ventaja de la oportunidad de apropiación en el contexto académico de llegada (Encyclopedia of Higher Education, 2001). Este principio consiste en la libertad que tiene el profesor para tomar prestado un aspecto del método de origen y aplicarlo tal y como viene propuesto. Se aplica porque en el contexto de llegada dio buenos resultados con los estudiantes en quienes se aplicó.

Por parte de los egresados se notó que aunque conocen el nombre del Método Directo solo lo relacionan con el uso del Inglés en “forma directa” como lo argumentan (Ver anexo 5. Tabla 15: Grupo 3). Sin embargo, no reconocieron este método entre los usados por sus profesores. Argumentaron que no se usó, si se tiene en cuenta que empezando por el postulado sobre el uso de la Lengua Extranjera durante toda la clase nunca se cumplió, todos los profesores recurrían al uso de la lengua materna por comodidad para la explicación de significados en la Lengua Extranjera. Según los estudiantes este método no se usó como tal, sino que siempre se observó el uso del Método de Gramática y Traducción. En este sentido cabe retomar el aspecto mencionado anteriormente sobre la

asimilación de técnicas de un método en otro por la necesidad, ya sea del profesor o de los estudiantes.

En el método Audiolingual, que se aplicó en la Universidad de Nariño hacia finales de los 60 y mediados de los 70, 3 de los profesores apropiaron algunas de sus actividades y características como son la asimilación de conocimientos, la articulación de nuevos sonidos, el uso de la Lengua Extranjera para la comprensión, la explicación gramatical y sobre todo los ejercicios de escucha en el laboratorio de idiomas. Los estudiantes ven estos aspectos como sobresalientes y un rasgo para apropiar y ser asimilado incluso con los otros métodos, ya que es un recurso eficaz en el aprendizaje de una lengua extranjera

Los estudiantes identificaron el uso del método Audiolingual entre los años 1988 a 1993 como también el método de gramática y traducción, confirmando cierta ambigüedad en la diferenciación de los dos. Parece ser que los estudiantes consideran toda explicación gramatical como parte del método de Gramática y Traducción, olvidando que este aspecto fue también un rasgo del método Audiolingual. Es notorio aquí el desconocimiento de algunos rasgos de los métodos y el énfasis que los estudiantes hacen en los aspectos que más sobresalen de un método por haber tenido la experiencia directa con una técnica específica de dicho método, generalizándolo inclusive en la aplicación de otros métodos.

En cuanto al Método Audiolingual se presenta el proceso de apropiación con el trabajo centrado en los diálogos y el desarrollo de “drills” para la práctica de la gramática. La apropiación de estas dos técnicas se explica si se tiene en cuenta que los diálogos en el

método son los que favorecen el desarrollo de la expresión oral y ayudan a la memorización de la lengua (Bastidas, 1993). Los “drills” son los patrones que le sirven al profesor para promover una respuesta automática del estudiante mediante el uso de la lengua (Chastain, 1976). Estos dos aspectos apropiados del método Audiolingual nos refieren a la apropiación de la teoría conductista que subyace en el método.

El Enfoque Comunicativo, aunque es parte de los métodos modernos, sufre un proceso de apropiación en cuanto al uso de materiales auténticos que éste exige ya que son la base para poder desarrollar intercambios comunicativos auténticos. El uso de los libros de texto comunicativos como “Headway”, y su desarrollo marcan una apropiación de materiales del método por la mayoría de los profesores. Aunque algunos profesores no gustaban de este texto por lo denso, lo utilizaron siguiendo los lineamientos del Departamento (Entrevista a profesores. Profesor 4, 2006). Los profesores también recurrían a los materiales auténticos tomados de revistas o periódicos, cumpliendo así con una característica más del método y convirtiéndose en una apropiación más.

Adaptaciones

Aparte de las apropiaciones antes expuestas, se observaron también algunos procesos de adaptación. Para el análisis de los procesos de adaptación de los métodos de enseñanza del inglés en el Departamento de Lenguas Modernas es necesario establecer en primer lugar la diferenciación de contexto con una mayor profundidad que en el caso de las apropiaciones en donde el contexto se analiza en cuanto a que éste favorezca o no la apropiación.

Los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras, en su mayoría han sido propuestos por autores que han observado y analizado contextos en los cuales el inglés se estudia como una segunda lengua. Usualmente, estos métodos han llegado hacia contextos que como el del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño lo son, sin lugar a dudas, de lengua extranjera. Aunque muchas veces se aplicaron sin variación alguna, en otras ocasiones sufrieron ciertas transformaciones que por muy mínimas que hayan sido pretendían acomodarse a los estudiantes y al contexto en el que se aplicaban.

Algunas variaciones de estos métodos de origen se realizaron indirectamente, es decir, sin el propósito explícito del profesor para hacerlo sino más bien como un intento de colaborar con los estudiantes en la comprensión y aprendizaje de la lengua extranjera.

Aunque en los métodos de origen no se especifica la apertura de los mismos a los procesos adaptativos, no se puede negar que en educación todo debe ser posible de adaptar, más aun si se tiene en cuenta que los métodos son la puesta en práctica de los procesos de enseñanza.

Las apropiaciones hacen relación a los métodos más gramaticales y de corte estructural y conductual. Las adaptaciones surgen a partir de los métodos más comunicativos que tienen un énfasis en la sociolingüística y en la interacción comunicativa en el salón de clase. La siguiente sección analiza las adaptaciones que tuvieron lugar durante la época de estudio (1966 a 1998).

Las adaptaciones que consideraron los profesores, se relacionan con las técnicas de los métodos y con los materiales aplicados en clase. Por lo general esas adaptaciones ocurrieron en referencia al enfoque comunicativo en el que observaron la dificultad de aplicarlo tal y como se proponía en su contexto de origen. Los profesores no realizaron estudios de postgrado en metodología de las lenguas extranjeras se acogieron en primera instancia, más hacia las apropiaciones de los métodos con referencia a los métodos tradicionales y realizaron lo que ellos llaman “adaptación”, la cual consiste en usar técnicas de métodos tradicionales en métodos modernos para facilitar el desarrollo de la clase. Para el propósito de este trabajo esta clase de “adaptación” se denominará **asimilación**, en el sentido de que el profesor utiliza o aprovecha una técnica específica de un método tradicional en un método moderno. Por ejemplo, se incluyó la memorización de la lengua en métodos como el enfoque comunicativo, en todas las clases aplicando esta técnica no como un componente de un método específico, sino como una técnica clásica o tradicional de aprendizaje del idioma en el Departamento de Lenguas Modernas.

Dos profesores incluyeron en su Método Directo el uso de la lengua materna como opción final para lograr la comprensión de la lengua extranjera ya que hay que considerar que incluso métodos comunicativos la incluyen como un apoyo. Para la época en que el profesor aplicó el Método Directo, este aspecto se consideraba como adaptación ya que el método no contemplaba en sus postulados el uso de la LM y por lo tanto, al observar las necesidades de comprensión de los estudiantes del Departamento de la Universidad de Nariño se vio en la obligación de introducir esta adaptación y por ende promover la traducción. Esta adaptación corresponde a una adaptación que facilita el acceso a la

comprensión de la lengua oral y que corresponde a una de las clases de adaptaciones presentadas en la literatura del trabajo, a su vez adaptada de Ruiz, (1998)

Aunque es importante aclarar que la parte de la traducción sufrió un tipo de adaptación ya que no se hizo en el sentido estricto como lo plantea el método de gramática y traducción, con los textos literarios requeridos, sino que la técnica se aplicó a los materiales del libro de texto que los profesores tenían a su disposición y que los percibían como necesarios para que los estudiantes los tradujeran. La necesidad del estudiante, percibida por el profesor, es un requisito para que la adaptación tenga lugar según Rice, et al. (2000).

Otra adaptación realizada en el método directo consistió en introducir los textos de lectura desde el inicio de la instrucción en inglés, gracias al argumento del profesor que expresa que esta habilidad ayuda al desarrollo y conocimiento de una lengua por la expansión no solo de vocabulario y estructuras, sino también de conocimientos sobre la cultura de la Lengua Extranjera (Ver anexo 7. Tabla 13: Profesor 4). Este es un aspecto a considerar incluso en cualquiera adaptación de los otros métodos, ya que en realidad el conocimiento que se puede adquirir mediante la lectura es extenso, aunque es necesario tenerse en cuenta las bases de comprensión de lectura también.

En relación con el proceso de adaptación en el Método Audiolingual se observó solo en el uso de un texto comunicativo para desarrollar contenidos audiolinguales (Entrevista a egresados, grupo 4). Sin embargo, los egresados que se refirieron al uso del método Audiolingual en la década de los 90 pueden haberlo confundido con una asimilación de

técnicas aplicadas al enfoque comunicativo. Los egresados identifican adaptaciones como el uso de materiales comunicativos en el método audiolingual, sin embargo para la época de Iso 90 se utilizaba el enfoque comunicativo en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño. Es posible que los profesores hubieran estado implementando el Enfoque Comunicativo y que en estas clases la utilización de “drills” y la gramática se hayan dado como asimilación del método Audiolingual. Los textos comunicativos los relacionan Iso egresados con la comprensión de textos interesantes sobre aspectos culturales de la segunda lengua.

Se observó un mayor número de adaptaciones con los métodos modernos que con los tradicionales. El aspecto comunicativo de estos métodos hizo que los profesores sintieran la necesidad de realizar cambios para facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, mientras que con los métodos tradicionales los profesores sintieron que por su preparación con los mismos métodos sus estudiantes aprendían la lengua de la misma forma en que ellos lo habían hecho. La siguiente cita expresa la necesidad de adaptación sentida por algunos profesores en relación con el enfoque comunicativo.

“Al empezar a trabajar con el enfoque comunicativo, me di cuenta que las actividades propuestas en los libros no funcionaban como estaban diseñadas. El contexto de Estados Unidos que estaba presente en los libros de texto no era comprendido muy bien por los estudiantes y hubo la necesidad de adaptar técnicas y materiales para que los estudiantes hablaran sobre cosas que conocían y utilizaran la lengua extranjera.” (Entrevista a profesores, profesor 6, 2006)

En la década de los 60 y 70 la preparación del profesorado en cuanto a la metodología de la enseñanza del inglés se basó en los contenidos de la licenciatura que promulgaba los métodos que hasta esa época eran conocidos en el Departamento de Lenguas Modernas

(Ver anexo 4, tabla 10), en cambio en las décadas de los 80 y 90 los profesores conocían la existencia de los enfoques comunicativos y por lo tanto era necesario pasar de las técnicas tradicionales a otras más modernas pero con ciertos cambios para facilitar la transición del estudiante de enfoques muy gramaticales a unos más comunicativos.

Las adaptaciones que se observaron en el enfoque comunicativo se caracterizaron por un énfasis en la explicación de la gramática, que es esencial sobre todo en contextos donde el inglés se enseña como lengua extranjera. Otro aspecto que se ubicó como una adaptación al método es la asignación de lecturas literarias con su correspondiente discusión en clase para el uso de la lengua en un contexto conversacional muy parecido a los reales. Aunque el uso de textos literarios puede ser una asimilación del método de Gramática y traducción, el uso comunicativo que se les da lo convierte en una adaptación.

El proceso de clase que describen como parte del enfoque comunicativo representa una apropiación del método en sus actividades comunicativas y en el uso de la Lengua Extranjera en cursos avanzados de inglés. Se observa, también, que en semestres bajos se usaron otras técnicas asimiladas de otros métodos para ayudar al estudiante. En cuanto a la adaptación se puede hablar más de la adaptación de materiales que de los otros componentes del método. Se buscaba llevar a clase materiales que estuvieran más relacionados con los intereses de los estudiantes, con las necesidades que ellos percibían para aprender el inglés y con los gustos que ellos tuvieran (Entrevista a egresados, grupo 5).

Algunos profesores inclusive consideraron que los materiales, en este caso los libros de texto adoptados por el Departamento de Lenguas Modernas no eran los más apropiados para los estudiantes dentro de este contexto, por lo tanto crearon materiales y un syllabus contextualizado que ayudaba al estudiante en la comprensión de los temas de su contexto próximo mediante la lengua extranjera.

“Decidí preparar material propio porque los textos no estaban acondicionados para el Departamento. Se seleccionaban por oferta de la editorial. Yo, no estaba de acuerdo con la mezcla que hacía el texto. Por eso hacia los años 89, después de mi viaje a Estados Unidos para realizar la maestría, empiezo a diseñar materiales centrado en la familia y el contexto de Pasto, lo he aplicado y ha dado buenos resultados.” (Delgado, N. entrevista a profesores, 2006)

Se puede apreciar que aquellos profesores que viajaron al exterior en su condición de estudiantes de postgrado, realizaron mayor número de adaptaciones en los métodos que aplicaron después de sus estudios que aquellos profesores que viajaron y no realizaron estudios de postgrado. Este fenómeno se presenta debido a que la capacitación con la maestría y los conocimientos adquiridos en cuanto a metodología proveían las bases para enfrentarse a procesos de cambio metodológico. Se da el caso de dos de los profesores entrevistados que tuvieron la oportunidad de conocer Estados Unidos por la asistencia a seminarios o por viajes de vacaciones, ellos ya en su desempeño laboral no se preocuparon por realizar adaptaciones de métodos o materiales de enseñanza. Se puede decir que estos profesores, por no haber tenido una capacitación más allá del nivel de licenciatura, se conformaron con sus conocimientos de los métodos que hasta el año en que se graduaron (1972) habían recibido. Son estos mismos profesores quienes más recurrieron a la apropiación y a la asimilación de técnicas de los métodos tradicionales.

La adaptación de materiales de acuerdo a las necesidades de los estudiantes corresponde a aquella que tiene en cuenta el contexto socio-cultural del estudiante que según el argumento de Ruiz, . (1998), Martínez Alcolea y Calvo Rodríguez, (1996) favorece los procesos de aprendizaje, por lo tanto, se convierte en una adaptación significativa. Si se contextualiza el material, el estudiante puede utilizar sus conocimientos previos y como lo afirma Duk et al., (2003) el aprendizaje se facilita.

Como se puede observar, todos los métodos aplicados en el Departamento de Lenguas Modernas, durante la época comprendida entre 1966 y 1988 sufrieron ya sea procesos de apropiación o adaptación o los dos al mismo tiempo. Un rasgo interesante de las apropiaciones realizadas es que hay un predominio de las mismas durante la época de la década de los 60 y 70 en que los profesores aplicaban métodos más tradicionales y que todavía no consideraban dentro de sus postulados la competencia comunicativa. Ya hacia la década de los 80 y 90, los profesores empiezan a considerar aspectos de adaptación en las actividades de clase propuestas en los diferentes métodos y las aplican teniendo en cuenta las necesidades que observan en los distintos grupos a su cargo.

El periodo en que los profesores empiezan a hablar de adaptación, está dirigido sobre todo, a la adaptación de materiales y empieza, por lo general, después de que ellos han realizado estudios de maestría en el exterior. Este aspecto puede deberse a que con la capacitación y con el contacto con la cultura extranjera observan que hay necesidad de cuestionar lo que nos llega de otros contextos y empezar a pensar en el medio en que nos desenvolvemos y el estudiante al que queremos transmitir los conocimientos de la lengua extranjera. En el

medio de la Universidad de Nariño y específicamente del Departamento de Lenguas Modernas se contaba con estudiantes callados, acostumbrados al profesor director de la clase que era quien señalaba toda actividad de clase y que por lo general era quien hablaba durante ésta y por ende quien más utilizaba la lengua extranjera. Empezó, entonces, a observarse adaptaciones que facilitaban no solo el desarrollo de la lengua oral sino también aquellas que proveían el acceso a la cultura de la lengua extranjera. En este sentido, los profesores daban el salto del estructuralismo de la lengua hacia un enfoque de comunicación.

Para realizar los cambios necesarios de las metodologías gramaticales a aquellas más comunicativas, los profesores observaron la necesidad que tenían los estudiantes, del contexto colombiano y específicamente de la Universidad de Nariño, de conocer sobre aspectos culturales de la lengua extranjera. Para la época en cuestión lo más común era olvidar que el conocimiento del sistema gramatical de una lengua debía complementarse con el conocimiento de la cultura de la comunidad de la lengua extranjera con el fin de lograr una competencia comunicativa real (Thanasoulas, 2001).

Los profesores empiezan a trabajar la idea de que el aprendizaje y por ende la enseñanza del inglés como lengua extranjera implica la competencia gramatical, la competencia comunicativa y el cambio de actitud hacia la cultura propia y la extranjera (Constitución política de Colombia, 1991). Es así como los profesores empiezan a realizar adaptaciones que facilitan el acceso a la cultura de la comunidad de habla inglesa, por ejemplo, con la

inclusión de canciones y folletos turísticos (Bastidas, entrevista a profesores, 2006) o de noticias radiales (Obando, entrevista a profesores, 2006).

Aunque los egresados se extienden en su apreciación de los periodos de uso de los métodos tradicionales como el de Gramática y Traducción, también observan la aparición del Enfoque Comunicativo hacia finales de la década de los 80 y en los 90. Los egresados consideraron que en realidad había profesores que apropiaban los métodos, más por comodidad que por conocimiento y otros que adaptaban los métodos teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes y hasta el contexto de enseñanza que es de lengua extranjera. El contexto debe considerarse en las adaptaciones metodológicas, de tal forma que, como dice Rice, . et al., (1995) las habilidades de los estudiantes se desarrollen para el aprendizaje en clase y en forma independiente fuera de ella.

Una forma de adaptación interesante es la que se identifica para los programas de Educación Básica: Inglés y de Licenciatura en Educación Pre-escolar y Básica Primaria: Inglés que consistió en el énfasis en habilidades por separado (listening/speaking, reading y writing) y que se establece como una adaptación al Enfoque Comunicativo, lo que según los profesores entrevistados y que participaron en el desarrollo de estos programas dio buenos resultados. La gramática dentro de éste modelo y enfoque se trabajaba para reforzar los conocimientos de la lengua:

“Aunque no se puede decir que la separación de las habilidades del lenguaje en la licenciatura de pre-escolar y básica primaria haya sido un éxito rotundo y que los estudiantes salieron hablando inglés a nivel avanzado, al menos se observó la importancia que tiene en nuestros contextos el énfasis en cada

habilidad y a la vez su integración.” (Entrevista a profesores, profesor 6, agosto, 2006)

Para dar respuesta a la tercera pregunta de investigación que dice **¿Qué estructura tienen los métodos una vez realizado el proceso de apropiación o adaptación en cuanto al aspecto lingüístico, sociolingüístico, psicológico y pedagógico?**, se puede realizar las siguientes apreciaciones

Las apropiaciones como proceso de transferencia de un método dentro de un contexto específico (McKeough, et al., 1995) se realizaron ante todo en los métodos tradicionales que proponían al profesor técnicas que se validaban teniendo en cuenta el *cross-context* (Prawat, 1989). El contexto de cruce, como se lo puede denominar en español, es aquel que favorece la aplicación de técnicas tradicionales como la traducción, la memorización y la gramática que fueron las que los profesores apropiaron en forma directa de esos métodos. Se dice en forma directa porque estas técnicas las presentaban las metodologías en su base teórica. Por ejemplo, el método de gramática y traducción en su objetivo plantea el aprendizaje de una lengua extranjera para la lectura de la literatura de esa lengua y para que este objetivo se desarrollara había que partir del análisis detallado de las reglas gramaticales y la memorización de las mismas (Stern, 1983).

Los profesores del Departamento de Lenguas Modernas tomaron las actividades gramaticales y de memorización y las aplicaron para la lectura de la lengua extranjera, pero en este proceso de apropiación se dejó de lado la parte fundamental de la teoría del método que en sus orígenes habilitaba al estudiante para la lectura de la literatura de la lengua

extranjera y no como se hizo en este contexto de llegada para la lectura de textos cortos a veces sin ningún sentido literario puro. De esta forma, esta técnica del método pudo constituirse como una adaptación si tenemos en cuenta que se cumpliría con uno de los principios de las adaptaciones que corresponde a los ajustes que se realizan al método para que beneficie a los estudiantes en quienes se aplica (García, 1993).

Hay que tener en cuenta que para los estudiantes en el contexto del Departamento de Lenguas Modernas habría sido muy difícil tener acceso a las obras literarias en lengua extranjera, sobre todo en los años 60 y 70, que además la lectura de las mismas se dificultaría demasiado por la falta de acceso a otros materiales como diccionarios monolingües para la comprensión de esa literatura. Aunque habría sido posible encontrar las obras literarias clásicas en español, el objetivo del método no era que el estudiante las leyera en la lengua nativa. El propósito era que el estudiante tuviera acceso a la literatura de la lengua extranjera en esa misma lengua para que mediante la traducción fuera aprendiendo el inglés. En este sentido, se distorsiona la teoría fundante del método en la cual el lenguaje literario se constituye en un lenguaje superior que era el objetivo en sí (Bastidas, 1993). Mediante este lenguaje se formaría un estudiante muy culto con un manejo fino del lenguaje y porque no decirlo así, quien hablaría con base en la literatura de la lengua extranjera.

Es interesante notar que con el método de gramática y traducción ocurrió un fenómeno que podría catalogarse como de cierto retroceso en el Departamento de Lenguas Modernas. Si se tiene en cuenta que las descripciones de los métodos empleados por los profesores en el

momento de la creación del Departamento (1966) corresponden a un método audiolingual (Ver anexo 4, tabla 3), se observa que los profesores de los años 70 recurrieron a técnicas que pertenecen más a la descripción de un método de gramática y traducción. Incluso los egresados argumentaron sobre esta gramaticalidad hasta entrados los 90 (Ver anexo 4, tabla 16), volviendo así al tema de las asimilaciones antes que apropiaciones o adaptaciones. La memorización de la que hablaron los estudiantes puede también haberse apropiado del método de gramática y traducción por su utilidad como técnica de aprendizaje de una lengua extranjera que aun hoy en día se usa, al menos en los primeros niveles de aprendizaje. También se apropió el énfasis del método en la escritura y en la lectura. Como la fundamentación teórica del lenguaje en este método era concebir la gramática como “el arte de hablar y escribir bien”, es posible identificar aquí una variación en la teoría, se preparó al estudiante para la escritura más no para el habla. La gramática, en el Departamento, se usó más como un medio para dominar la estructura de la oración escrita que para desarrollar el proceso de habla.

En cuanto a la naturaleza del aprendizaje, el aspecto principal que se apropió del método origen, corresponde al proceso total de memorización no solo de reglas gramaticales sino también de listas de palabras. Este aspecto de memorización se conservó desde los orígenes del Departamento de Lenguas Modernas y se aplicó con rigurosidad, como consta en las entrevistas realizadas a los egresados que se quejaron frecuentemente de los grandes esfuerzos que debían hacer para memorizar la lengua extranjera (Ver anexo 5, tabla 1,2,3,4,5) de tal forma que la teoría no sufrió ningún cambio, más bien trajo como

consecuencia la deserción estudiantil de la que habla Bastidas, (1993) debido a esas exigencias en cuanto a la memorización y a las clases expositivas poco participativas.

La teoría no presenta el aspecto sociolingüístico del método, pero si se puede hablar de la parte cultural de la lengua. Este método plantea la cultura mediante la literatura y en sus orígenes el estudio de la literatura clásica era uno de los objetivos. Con la apropiación y luego asimilación de la traducción de textos que no estaban relacionados con la literatura se desvió el desarrollo cultural del método dando paso a una teoría de la cultura ausente en cuanto a las artes y la literatura.

En el aspecto pedagógico, se observó una fidelidad a los postulados del método así no se conociesen como tal. La época de los años 60 y 70 estuvo dominada por una escuela muy clásica en la que el único que participaba en la clase y tenía la palabra era el profesor y en este sentido se aplicó no solo las técnicas del método de Gramática y Traducción sino que también técnicas de otros métodos recibieron el mismo tratamiento por parte de los profesores, teniendo en cuenta que la tradición y formación de los profesores se transmitía a sus estudiantes. En este aspecto la teoría del método se respetó y no sufrió cambios bruscos que pudieran modificarlo.

El método Directo en su fundamentación teórica destaca en primer lugar la oralidad de la lengua, por lo tanto, el aprendizaje debía ser en este sentido. Aunque los profesores trataron de aplicar este concepto del método, no se logró en su totalidad ya que fue difícil lograr el desarrollo oral de la lengua. La apropiación de técnicas de fonética desarrolló un

poco los patrones de pronunciación y el estudiante se esmeraba por pronunciar de forma precisa, sin embargo, esta técnica se tomó como un ejercicio más de clase y no se observó la relación de la fonética con el desarrollo oral de la lengua en intercambios comunicativos.

Los profesores que aplicaron este método y apropiaron la técnica de la práctica fonética argumentaron sobre la utilidad de la misma en la pronunciación más en ningún momento de la entrevista se expresaron a favor del desarrollo del habla (Ver anexo 4, tabla 4). Aunque el método se basaba en la enseñanza inductiva de la gramática, la adaptación realizada en este contexto fue más hacia la explicación gramatical y luego una aplicación de la misma, aspecto éste que modifica un poco la teoría de la lengua en su aprendizaje inductivo de la gramática.

Otro aspecto que puede afectar la teoría básica del método es el hecho de que en un contexto de lengua extranjera es imposible que el aprendizaje del inglés ocurra como ocurrió el aprendizaje de la lengua materna. Esta exigencia teórica del método también se vio afectada por motivos contextuales. El salón de clase propicia el espacio para que se produzca un aprendizaje de la lengua y no la adquisición natural de la misma (Krashen, 1982). Otro impedimento para apropiarse del método en su totalidad fue la carencia de un profesor hablante nativo o que tuviera un manejo de la lengua igual al de un hablante nativo, ya que en la época en que se empleó este método, no todos los profesores del Departamento tenían una fluidez en el idioma que igualara aquella de un hablante nativo, eran pocos los profesores que hasta finales de los 70 y principio de los 80 habían tenido la oportunidad de viajar a países de habla inglesa a realizar sus estudios de post-grado y así

incrementar la fluidez en el idioma, por lo tanto, la exigencia teórica del método en cuanto al hablante nativo no se cumplió a cabalidad, afectando no solo la teoría del método sino la producción de lengua de los estudiantes. El rechazo de la lengua materna dentro de las clases no se apropió sino que más bien se realizó cierta adaptación del método que por exigencia de los estudiantes y facilidad del profesor permitió el uso del español para ayudar en la comprensión del inglés en el periodo de clase. Este es otro aspecto que influye en cierto modo en la teoría del método, dando origen a una posible reforma de ésta.

Se considera que uno de los postulados dentro de la teoría subyacente al método plantea la comprensión de la lengua extranjera mediante su uso directo en clase y por lo tanto, el uso de la primera lengua se evita. Al omitir esta exigencia del método y adaptarlo a las necesidades del contexto de lengua extranjera, la teoría del método en cuanto al aspecto psicolingüístico para estos contextos cambiaría en el sentido de la aceptación de la primera lengua como medio de comprensión de la lengua extranjera.

La fundamentación psicolingüística del método que se centra en la motivación como medio para promover el aprendizaje y el descubrimiento individual del estudiante que se basa en la teoría Gestalt no se mencionaron explícitamente, pero si se puede deducir de las entrevistas a los estudiantes y profesores. Los profesores argumentaban que trataban de proveer material que motivara al estudiante y los estudiantes eran conscientes que aquellos profesores que utilizaron este método se esforzaban por interesar al estudiante en el aprendizaje del inglés mediante materiales variados y el desarrollo de diversas actividades (Ver anexo 5, tabla 16). Aunque la motivación del estudiante se logró, este método no se

apropió en su totalidad talvez por el fracaso observado en la producción de la lengua por parte de los estudiantes en procesos comunicativos y hubo, por lo tanto, la necesidad de recurrir a las explicaciones y a la repetición y memorización de la lengua, produciendo otra vez, un proceso asimilativo de técnicas de otros métodos.

En cuanto al aspecto pedagógico, aunque el método planteaba mayor participación del estudiante, las clases en el Departamento siguieron su rutina de la pedagogía tradicional en la que el centro de la clase estaba constituido por el profesor y el estudiante se limitaba a participar cuando el profesor lo demandaba. Este aspecto modifica también la teoría del método y da como resultado un proceso de adaptación, debido más a la psicología del estudiante nariñense de la época para quien la participación oral en clase era una perturbación a su individualidad y representaba un gran cambio de carácter (Caicedo, 1981).

El método Audiolingual basa su teoría lingüística en la concepción de la lengua como producción oral y la técnica seleccionada para este propósito fue el trabajo con los “drills”. Esta técnica del método siguió un proceso de apropiación en el Departamento de Lenguas Modernas. Los estudiantes son testigos de la abundante utilización de los “drills” con el fin de que mecanizaran las estructuras del idioma y los practicasen con facilidad en el laboratorio (Ver anexo 4, tabla 15). Se observó, en el Departamento, la influencia estructuralista tanto en el método como en su aplicación. Se mantuvo intacta la teoría lingüística del método, si tenemos en cuenta que los estructuralistas consideraban que el aprendizaje de una lengua se lograba mediante la mecanización de hábitos de lengua y los

aspectos de la mímica, repetición y la memorización (Brooks, 1964) los cuales son también apropiados en el Departamento.

La teoría psicolingüística en este método se mantuvo también dentro del Departamento de Lenguas Modernas. El conductismo predominó y se apropió teniendo en cuenta que el estudiante se constituía en el ser que aprendía la lengua extranjera, la lengua se producía mediante un comportamiento verbal observable, el estímulo lo constituía lo que se enseñaba de la lengua, la respuesta era la reacción del estudiante ante esa lengua y el refuerzo estaba dado por la aprobación extrínseca o la recompensa del profesor o compañeros. Estos elementos en cadena y la sucesiva ocurrencia de estímulos –respuesta daba como resultado el aprendizaje de la lengua extranjera. En cierto modo y aunque los profesores no lo describieron así, se puede determinar que la secuencia señalada anteriormente era la seguida por los profesores, por lo tanto, el método se apropió en esta teoría psicológica del conductismo. Esta apropiación se hizo por acomodarse al contexto del estudiante del Departamento que confiaba mucho en el estímulo gramatical de la estructura del lenguaje y su uso como muestra de aprendizaje (Ver anexo 4, tabla 3).

Es posible decir que la teoría pedagógica que subyace en el método se conserva por su enfoque tradicional. El profesor es el centro de la instrucción y el estudiante es quien repite, memoriza y actúa ante el estímulo del profesor. Es posible argumentar aquí la utilidad de este enfoque pedagógico dentro del Departamento, ya que tanto los profesores como los estudiantes venían acostumbrados a estos modelos tradicionales, por lo tanto, no

se salían de la norma para quienes la innovación metodológica era difícil de aceptar y mucho más de poner en práctica (Ver anexo 5, tabla 2).

El Enfoque Comunicativo se fundamenta en la sociolingüística más que en la lingüística en sí. La teoría de la lengua se basa en la función comunicativa del lenguaje. Se trata de que el alumno aprenda a usar la lengua y no sobre la lengua (Widdowson, 1972). Este concepto teórico se trató de apropiarse del método, sin embargo, por las entrevistas de los egresados es posible darse cuenta que hubo necesidad de realizar ciertas adaptaciones en cuanto a la comunicación en la lengua extranjera estuvo siempre basada en la regla gramatical que se practicaba (Ver anexo 5, tabla 17). Las cuatro habilidades del lenguaje, que se constituyen en otro componente importante de la teoría comunicativa se apropiaron y se siguió el mismo orden de desarrollo. Sin embargo, se realizaron adaptaciones en la presentación de estas habilidades, algunas veces partiendo de la lectura para llegar al habla o de la escritura para llegar a la parte oral del aprendizaje como consta en las entrevistas a los profesores. Estas adaptaciones se realizaron con el fin de motivar al estudiante en su proceso de aprendizaje y dar variedad a la clase, pero siempre el fin fue desarrollar la comunicación.

En la teoría del aprendizaje, el método no hace mucha precisión en la parte teórica, pero por datos tomados de autores como Savignon (1983) y Littlewood (1981) se observa que el aprendizaje está enfocado hacia el aprender haciendo. Se necesita que el alumno use el razonamiento en la comprensión de la lengua mediante el uso de contextos reales de comunicación y de lenguaje en situaciones reales. Estos aspectos se apropiaron del método en cuanto a que los profesores trataban de proveer a los estudiantes con estos contextos,

aunque hasta cierto punto hubo necesidad de adaptar materiales para lograr la comprensión y uso de la lengua en lo que se identifica como “close-to-real situations” de comunicación en el salón de clase. Hay que tener en cuenta que en este sentido fue necesario para los profesores adaptar situaciones y materiales, debido al papel que juega el contexto de lengua extranjera opuesto al de segunda lengua. Tal vez, estas adaptaciones representen una gran influencia en la teoría del método para su aplicación en contextos como los del Departamento de Lenguas Modernas. El uso de la lengua materna como vía de comprensión se apropia del método, lo mismo que el recurso de la traducción, aunque a veces se exagera, convirtiéndose en una asimilación de otros métodos.

La teoría pedagógica en este método está más enfocada hacia el constructivismo, en el cual el estudiante descubre su aprendizaje y los significados de la lengua. En este aspecto, la teoría se acogió como apropiación y se realizó a veces como adaptación. En los casos en que el profesor poseía un dominio del inglés, el profesor permitía al estudiante y le facilitaba la deducción de significados y por ende de la lengua a usar en la comunicación, convirtiéndose el estudiante en el centro del proceso pedagógico. Mientras que en el caso de los profesores que no tenían fluidez en el idioma, continuaban con una pedagogía tradicional en la que el estudiante se convertía en repetidor y aceptante de lo que él le impartía (Ver anexo 5, tabla 16).

Con estos procesos de asimilación y adaptación de los métodos, las teorías que subyacen sufren ciertas modificaciones que pueden influir en la producción práctica del método, originando la contextualización necesaria en situaciones de lengua extranjera. Las

modificaciones debieron estar ante todo encaminadas hacia la estructura de los métodos en el componente pedagógico y en el componente psicolingüístico de los métodos modernos. Se obtendría, por lo tanto, unos métodos que tuvieran en cuenta que el contexto de lengua extranjera implica siempre el uso de una lengua materna como vía de comprensión y comparación con la lengua extranjera; el uso de la repetición y la memorización de expresiones y vocabulario por no contar con el contacto directo con la lengua extranjera que es aquel que desarrolla la adquisición de la lengua en contextos de segunda lengua; y que la colaboración del profesor en los intercambios comunicativos era primordial dentro de la Universidad de Nariño que contaba con estudiantes poco participativos. Si estas variaciones se hubieran contemplado en la teoría subyacente del método, habría ocurrido una contextualización de los cuatro métodos utilizados en referencia a las prácticas pedagógicas, al estudiante y a la clase de inglés que se desarrollaba en el Departamento de Lenguas Modernas.

La cuarta pregunta de investigación está relacionada con el contexto histórico en adaptaciones así: **¿Tuvo alguna influencia el contexto histórico (educativo, político y sociocultural) en la producción de las apropiaciones o adaptaciones metodológicas en el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño?**

La influencia del contexto específico del profesor y del estudiante del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño se observó tanto en la apropiación de los métodos como en las modificaciones que dieron lugar a adaptaciones metodológicas. Si la apropiación y adaptación son procesos que se originan en un contexto de llegada, con base

en métodos de origen, no surgen gratuitamente. Estos se dan debido a las características contextuales del medio en que se producen los procesos de apropiación y adaptación.

El contexto histórico de la época de estudio que corresponde a los años de 1966 a 1998 se caracterizó, en el aspecto educativo, por favorecer una educación tradicional. La región estaba aislada del centro del país que recibía toda la información actualizada en cuanto a conocimientos (Chamorro Chamorro, 2005). Con el aislamiento de la región el tradicionalismo se práctico hasta entrados los 80. Ese mismo tradicionalismo se observó en la vida social y en las costumbres de la región y talvez ésta fue una de las causas para que algunos profesores optaron por aplicar el mismo método con que ellos aprendieron el inglés, dando lugar a apropiaciones de métodos tradicionales incluso hasta la década de los 90 como ocurrió con algunas técnicas del método de Gramática y Traducción y el método audiolingual, por ejemplo. No se trata de negar la utilidad de una educación tradicional en idiomas basada en la práctica gramatical porque se observa que en el medio de la enseñanza del inglés como lengua extranjera todavía hoy en día es muy útil recurrir al estudio formal de la lengua cuando se realiza para efectos de aclaraciones en. El problema que se observó según la información dada por los egresados fue la exageración en la aplicación de las técnicas de enseñanza tradicionales, debido a que entorpecieron el desarrollo de la comunicación en inglés a nivel avanzado de fluidez y por el contrario favorecieron la preparación de un estudiante muy conocedor de la norma gramatical de la lengua extranjera.

El aspecto histórico en el marco de la política de la época de estudio estaba dominado por las relaciones políticas que Colombia siempre ha tenido con los Estados Unidos y que en este país determinó, en un principio, la selección del inglés como la lengua extranjera de preferencia para los contextos académicos.

Hacia la mitad del siglo XIX, el inglés toma fuerza como lengua internacional, debido a todos los avances científicos y la tecnología de los países desarrollados que se presentan en esta lengua (Kachru, 1972). Pasa entonces de una influencia política a una de ciencia. Sin embargo, es necesario también considerar que Estados Unidos se valió de su Doctrina Monroe (1823) para extender su dominio en América Central y de Sur, no solo a nivel cultural sino también económico sobre todo durante el siglo XX y fue así como justificó las intervenciones políticas en esta región. Toda esta influencia de Estados Unidos fue determinante para la adopción de su idioma como lengua extranjera en estos países.

Empiezan a crearse en Colombia los programas de idiomas con un énfasis importante en inglés y para su enseñanza se emplean los métodos que por supuesto surgen en los contextos de los países de habla inglesa. Al llegar estos métodos al Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño, los profesores los aplican en un principio como apropiaciones, pero más tarde cuando los mismos profesores empiezan a notar que las técnicas no facilitan el aprendizaje del inglés como lengua extranjera implementan las adaptaciones. El profesor 1 argumentó en la entrevista que:

“Debido a que no todas las técnicas propuestas por los métodos daban buenos resultados con los grupos de estudiantes que tenía debía implementar cambios en ellas, ya fuera en la parte práctica de la técnica o en los materiales que se necesitaban para implementarla” (2006).

Se notó un crecimiento importante en la demanda de programas de idiomas en la Universidad de Nariño en la década de los 80, talvez por la aparición de medios de comunicación en inglés como la radio y la televisión. Aunque también se empezó en otro sentido a ver el rechazo de algunos grupos izquierdistas hacia aquellos que estudiaban o enseñaban el inglés por considerarlos pro imperialistas (entrevista a profesores, tabla No. 28). Este aspecto se relaciona más con un prejuicio a nivel sociolingüístico hacia el inglés por ser el idioma de un país capitalista como Estados Unidos y puede, también, ser una de las causas para que el profesorado haya optado, en cierto sentido, por no tomar los métodos como llegaban del exterior sino que querían mediante un aporte académico empezar a producir técnicas que funcionarían dentro de este contexto específico de la Universidad de Nariño y decidieron realizar adaptaciones a los métodos que venían del exterior.

Un caso interesante de adaptación realizada en clase fue la informada por el profesor 3 en la entrevista realizada:

“Los estudiantes de las décadas de los 60, 70 y mediados de los 80 no eran muy participativos en clase. Eran escasos los casos de estudiantes que participaban voluntariamente en clase. Era difícil hacer que estos estudiantes hablaran o participaran en un juego aunque haya sido para aprender la lengua extranjera, imagínese lo difícil que era ponerlos a cantar en inglés por eso me tocó realizar actividades distintas para que tomaran confianza y participaran. Por ejemplo, con las canciones debían seguir la canción y tratar de cantar con la grabación, era la única forma que lo hacían. Para la creación de diálogos y el desarrollo de juegos había que implementar premios o incluso asignar nota para que el estudiante participara espontáneamente. Entonces, si era necesario adaptar los ejercicios para que los estudiantes tomarán parte activa en ellos así fuera a la fuerza”.

Esta es una muestra importante de cómo un aspecto de idiosincrasia del estudiante y un aspecto cultural de la región representan una influencia mayor en la decisión del desarrollo

de procesos de adaptación en las clases de inglés. Caicedo, S. T., (1981) y Bastidas Urresty (1999) ya habían aportado con esta característica del ciudadano nariñense dentro del contexto y cultura específicos de la región.

Otras adaptaciones en el campo de los materiales de instrucción surgieron como resistencia a la cultura americana. En el caso del profesor Delgado (2006) y por información obtenida en la entrevista, consideró que los materiales no eran los adecuados ni para los estudiantes ni para el contexto en que ellos vivían, mucho menos para la situación de un país subdesarrollado en donde muchas cosas que se presentaban en los textos eran desconocidas para los estudiantes y difíciles de entender. Según este profesor los textos de los años 70 presentaban, por ejemplo, aspectos de la vida de una persona cuyo nombre era Ralph Smith quien tenía acceso a un cajero electrónico y a un computador portátil, que para inicios de los 70 ya se conocían y manejaban en Estados Unidos, mientras que en Colombia estos se usaron hacia los 90 (Guerrero, et al, en www.energiaycomputacion.univalle.edu.co). El profesor empezó, entonces, un proceso de adaptación de materiales y a la vez de contenidos de instrucción que según los estudiantes entrevistados eran interesantes y fáciles de entender.

Estos ejemplos son una clara muestra de la influencia del contexto histórico en la producción de apropiaciones y adaptaciones que tuvieron lugar en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño.

La pregunta de investigación número 5 hace referencia a los textos y su influencia en las

apropiaciones y adaptaciones metodológicas: **¿Cuál fue la influencia de los textos de estudio de Inglés en la apropiación o adaptación de los métodos para la enseñanza del Inglés en el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño durante el periodo de 1966 a 1998?**

No se debe desconocer la influencia de los libros de texto en el Departamento de Lenguas Modernas. En un gran porcentaje el profesorado entrevistado, dependía totalmente de los libros de texto. Incluso los contenidos de los programas se decidían con base en los contenidos de los textos seleccionados para los cursos de lengua extranjera. Esta dependencia total se nota más durante la aplicación de métodos tradicionales en los que la apropiación tanto de métodos como de materiales es más notoria. Los contenidos gramaticales del texto se presentan en la misma forma en los programas y puede decirse que los contenidos funcionales de textos más comunicativos se presentan en la misma forma en programas basados en textos con este enfoque.

Los materiales de archivo del Departamento (programas de los profesores) en la década de los 80 hasta el 98, que es la fecha límite del estudio y de los cuales existe información en este archivo, muestran la relación entre la tabla de contenido de los libros de texto y el de los programas. Ya que se puede observar en los programas que el contenido de las unidades tiene el mismo orden de subtemas que presenta el libro. La situación hubiera sido diferente en el caso de que los profesores se hubiesen puesto de acuerdo primero sobre los contenidos mínimos que el estudiante debía aprender, para luego tomar una decisión sobre los libros de texto a utilizar. Según las entrevistas, se pudo determinar que el proceso era

inverso, puesto que se optaba por tomar los contenidos de los libros de texto para proponer un programa por haber sido la decisión del Departamento. Sin embargo, algunos profesores implementaron temas diferentes a los del libro de texto ya que tomaban el libro como un material de ayuda en el aprendizaje y no como la directriz de éste.

Por lo anteriormente expresado se puede decir que los libros de texto que se aplicaron en los programas de idiomas del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño, si ejercieron una influencia determinante en los procesos de apropiación y adaptación como se logró observar en el análisis realizado a los textos.

En primer lugar el Departamento de Lenguas Modernas adoptó textos que representaban o aplicaban un método específico y se ceñían a sus contenidos y ejercicios pensando que eran los apropiados para sus estudiantes, además, que al venir de contextos donde los métodos habían tenido origen eran los precisos para lograr frutos en el aprendizaje de las lenguas. Con el paso del tiempo y el surgimiento de nuevos métodos muchos profesores hicieron el paso a éstos, tratando de mejorar los resultados con los estudiantes, otros profesores decidieron por comodidad (como lo argumentan los mismos profesores) seguir con el método que ya conocían por experiencia propia como estudiantes y por lo tanto apropiaron el método para aplicarlo al texto.

Los profesores que realizaron cambios y trabajaron con nuevos textos, se dieron cuenta que los textos que venían utilizando no motivaban a los estudiantes, ya sea por el contenido o por el nivel de los materiales. Observaron mejores técnicas de enseñanza y se lanzaron a

probar algunas que les parecían útiles en cada curso. Para estas actividades necesitaban también materiales que no se incluían en los textos y adaptaron el material necesario, es el caso de profesores que observaron que el trabajo con canciones, folletos turísticos, películas y noticias motivaba más a sus estudiantes que los “inputs” que proveían los libros de texto.

Aquellos libros de texto que fueron adoptados por el departamento en las décadas de los 60 y 70 se desarrollaron casi por completo, en cambio aquéllos de los años 80 y 90 no se trabajaron por completo sino que empezaron a ser complementados con materiales adicionales, aspecto éste que representó procesos de adaptación.

Los estudiantes que empezaron a usar los libros de texto a finales de los años 60 y los 70 dijeron haber trabajado con libros muy gramaticales, mas no por eso representaban el método de Gramática y Traducción, más bien eran materiales desarrollados con el método Audiolingual. Estos libros de texto presentaban la gramática desde el principio de la unidad. El “input” presentado era usualmente un diálogo a partir del cual se desarrollaba toda la unidad. El diálogo era la parte de la unidad que proveía, además, las oraciones y el vocabulario a ser aprendidos (Ver anexo:Tabla 19 y 20).

Los egresados que ingresaron entre los años de 1970 a 1975 reportaron que la clase de inglés se desarrollaba con base en el libro de texto *English 900*. Para los estudiantes que ingresaron entre 1974 y 1977 el libro de texto era *Lado English Series* y para aquellos que ingresaron entre los años 1977 y 1983 el libro de texto lo constituyó la serie *English For Today* (Ver anexo 4: Tablas N. 21,22 y 23)

Los egresados manifestaron que el proceso para el uso de los libros de texto era siempre el mismo. El profesor pronunciaba cada palabra del texto y los estudiantes debían repetir y memorizar todo el lenguaje presentado en la unidad. Las láminas no eran motivantes y siempre estaban constituidas por dibujos que representaban a los personajes del diálogo. Los profesores les pedían siempre que tradujeran la lengua que estaban estudiando. La traducción era la forma que tenían los profesores para evaluar la comprensión y el aprendizaje. Los estudiantes no se sentían motivados por los libros de texto que usaban, pero era el único material que los profesores llevaban a clase “El profesor decía siempre al inicio de la clase “open the book on page ____” y toda la clase se seguía desarrollando el libro hoja por hoja.” (Entrevista a egresados, grupo 2, 2006).

En este modelo de clase una parte esencial la constituía la corrección de errores y la explicación de la gramática. Los estudiantes debían desarrollar los ejercicios del libro que estaban propuestos para reforzar el punto gramatical estudiado. Los ejercicios consistían en drills de complementación de vocabulario o de estructuras gramaticales. Estos egresados argumentan que las partes difíciles del texto no se desarrollaban (Ver anexo 5. Tabla 14: Grupo 2).

Otro ejercicio mencionado varias veces por los egresados fue el de memorización, basado en la repetición que se presentaba como una de las actividades más importantes propuestas para la clase y como una estrategia de aprendizaje del lenguaje. Estos ejercicios seguían una tendencia estructuralista y conductista del aprendizaje de los idiomas.

Una sección importante de estos libros la constituía la introducción de la sección de pronunciación que mostraba a los estudiantes gráficos del aparato fonador con la pronunciación correcta de las vocales y consonantes del idioma inglés. Los ejercicios de escritura que introducían al estudiante en esta habilidad, se presentaban en forma de copia de textos del libro a sus cuadernos. Estos libros de texto desarrollaban principalmente la gramática y la escritura. Las ilustraciones eran lineales y muy simples. Correspondían más a dibujos que a láminas e ilustraban el vocabulario estudiado en las unidades.

Los libros de texto publicados en la segunda mitad de la década de los años 70 se caracterizaron por presentar el “input” principal que correspondía a un diálogo, aunque también empezaban a introducirse las unidades mediante lecturas que presentaban el punto gramatical a desarrollarse en toda la unidad, al igual que aquellos de principio de la década de los 70 (Ver anexo 5. Tabla N.24). A pesar de que estos libros presentan el idioma en contextos más reales, aun se observaba el énfasis en la enseñanza de la gramática de forma explícita. Para esta época ya se empezaba a cuestionar en lingüística y en la didáctica de las lenguas, a nivel internacional, la validez total que se había asignado a la gramática como fuente de aprendizaje de una lengua para dar paso a aspectos comunicativos del lenguaje y su aprendizaje.

Todos los ejercicios se desarrollaban alrededor de los contenidos del “input” presentado ya sea en la lectura o en el diálogo. La comprensión de lectura se llevaba a cabo mediante preguntas más significativas y de opinión. Los ejercicios de escritura se incluían en forma

de copia de texto, pero no solo a nivel de oraciones sino que también se incluye el nivel de párrafos. Esta característica en el desarrollo de la copia de textos, se establece partiendo de los postulados lingüísticos tradicionales y de la psicología de los años 40 en los cuales la repetición de la estructura de la lengua era la base del aprendizaje (Kelly, 1969). La copia es una repetición de la lengua escrita, por lo tanto, es una forma de aprendizaje de la lengua extranjera mediante la formación de hábitos. De igual forma, era un ejercicio que los profesores y estudiantes habían practicado en sus estudios de escuela primaria para el desarrollo de la lengua nativa y por lo tanto, podía dar resultados en la lengua extranjera para su automatización. Es importante recordar que la copia ayuda a automatizar y aumentar el léxico visual, además de practicar las formalidades de la escritura (Sprovera, 2005). Los ejercicios basados en los “drills” aparecen en cada sección del texto. Los pares mínimos se introducen como un material para que el estudiante practicara la diferenciación entre sonidos muy similares en la lengua extranjera. Las habilidades productivas se practicaban, pero a un nivel más bajo que las habilidades receptoras.

Las ilustraciones eran aun muy simples y se usaban para facilitar la comprensión del vocabulario y situaciones presentadas en los diálogos y lecturas. Es necesario recordar que como lo afirma Kelly (1969), fue a principios del siglo XX que las ilustraciones pasaron de ser un adorno en los textos a convertirse en un apoyo a la instrucción. Las ilustraciones de estos años se caracterizaban por ser dibujos de líneas que hacían referencia a la lengua que se presentaba en las secciones del texto. Si tenemos en cuenta la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia, existe una mayor comprensión cuando el estudiante trabaja con texto acompañado de imagen (Mayer, 2001). Eran dibujos en blanco y negro, enmarcados

en pequeños cuadros (Ver anexo 6: Análisis libros de texto. Tablas: 23 y 24). El uso del color en los libros de texto empieza a aparecer a finales del siglo XIX debido a lo difícil de mezclarlos. En un principio, algunos autores utilizaron el color rojo para diferenciar los sufijos y prefijos, pero abandonaron esta práctica por el difícil proceso en la obtención del color. Es con el uso de las fotografías que los libros de texto de inglés empiezan a incluir la gama de colores en sus ilustraciones (Kelly, 1969).

En la década de los años 80 los libros de texto presentaron algunos cambios. Las ilustraciones empezaron a aparecer en formatos más grandes e ilustraban no solo el vocabulario, sino también los diálogos y las lecturas incluidas en los textos (Ver anexo 5.Tabla N.25). El “input” preferido por los autores de los libros de texto consistía en diálogos que incorporaban un cassette para ser escuchado en el laboratorio con ejercicios de pronunciación y de habla. El uso del laboratorio se había implementado desde la creación del Departamento y en Estados Unidos eran famosos desde los años 20. El ejercicio en laboratorio correspondía a la repetición favorecida por teorías conductistas y de lingüística estructural. La repetición de oraciones correctas era el objetivo principal. Aunque los autores de estos libros de texto los presentaban como comunicativos, aun se podía observar ejercicios basados en la práctica de la gramática. Existe, entonces, una concordancia con la observación realizada por Cunningsworth (1984) quien se refiere a que los libros de texto modernos presentan una confusión y mezcla de métodos para su desarrollo y por lo tanto, pueden presentar la gramática formal o la informalidad de un diálogo dentro de su estructura. Un cambio importante corresponde al reemplazo de los

contenidos presentados en forma de puntos gramaticales por contenidos presentados en forma de situaciones de comunicación.

Los ejercicios que eran más comunicativos se introducían en forma de juego de roles y de crucigramas. La lectura se incrementó con la inclusión de textos auténticos en el formato de los libros de texto, de manera que los estudiantes empezaban a tener contacto con material real para la lectura. Los estudiantes tenían acceso a una variedad de temas aparte de las historias de las familias que se usaban en los libros de texto de épocas anteriores.

Un grupo pequeño de los profesores (3) que usaron estos libros de texto argumentaron que no se sentían listos para implementar la enseñanza totalmente comunicativa y que talvez esa pudo ser una de las razones para que los libros de texto no se desarrollaran en forma comunicativa en su totalidad sino en una mezcla con el aspecto gramatical:

“Los textos que usamos en la década de los 80 eran comunicativos pero se necesitaba enseñar también la gramática. Para comunicarse es necesario manejar bien la gramática y por eso había necesidad de explicarla en clase.” (Entrevista a profesores, profesor 3, 2006).

Una forma de defender el uso gramatical de la lengua por parte de estos profesores del Departamento de Lenguas Modernas era el argumento de la necesidad de que un estudiante tenga un discurso oral gramaticalmente correcto para que se pueda comunicar. Sin embargo, puede haber sido una posición asumida debido a la falta de fluidez en el idioma extranjero, teniendo en cuenta que ninguno de estos profesores viajaron a países de habla inglesa y catalogaron su fluidez en el idioma como perteneciente a un nivel intermedio bajo en las entrevistas realizadas.

La mayoría de los estudiantes que usaron el libro de texto en la década de los años 80, opinaron que éste fue el único material que los profesores llevaban a sus clases. Los otros dijeron que los profesores acompañaban el uso del libro de texto con el uso de láminas y del franelógrafo. Aunque el uso del franelógrafo corresponde a un método audio visual, este material se usó más como un complemento al texto para facilitar la comprensión y no como un componente de un método. Cabe anotar que ninguno de los profesores que admitieron haber usado este material lo identificó dentro del método audio visual al cual corresponde, sino como un material de uso diario desde la década de los años 70 hasta principios de los 90 (Profesor 7, entrevista a profesores, 2006).

Los libros en cuestión (década de los 80) presentaban diálogos que eran la base para la gramática a ser estudiada en la unidad. Estos textos incluían un resumen de gramática que según los exalumnos los ayudaba a memorizar los aspectos estudiados, además listas de vocabulario que eran muy importantes para los estudiantes. El trabajo del profesor con estos libros de texto era el mismo en cada clase: leían los textos, incluyendo los diálogos o los resúmenes de gramática y los estudiantes debían repetir la pronunciación de los profesores. Los profesores estaban siempre corrigiendo los errores de pronunciación y para algunos la falta de memorización era un error en el aprendizaje de los estudiantes, lo anterior se puede corroborar con testimonios dados por los estudiantes como:

“La clase en los dos primeros semestres era monótona, siempre se hacia lo mismo, el profesor leía el diálogo de la primera hoja de la unidad, los estudiantes repetíamos y luego venían los ejercicios del libro. A veces, nos preguntaban el diálogo de memoria, incluso en el examen oral había que decir lo del libro.”
(Entrevista a egresados. Grupo 4, 2006).

Las ilustraciones de los textos no eran motivantes, según dijeron los estudiantes en las entrevistas, eran aburridoras ya que como se dijo antes se presentaban en blanco y negro y eran dibujos que ilustraban una situación de un diálogo, palabra u oración (como el texto: *English for today*, ver anexo 5. Tabla N. 22). Por otra parte, el profesor desarrollaba solo los ejercicios propuestos por el libro y la práctica de laboratorio se realizaba con material del libro. Esta práctica la tenían los estudiantes solo en una hora semanal y la consideraban motivante y diferente de la rutina diaria. Sin embargo, hay un 60% de los egresados que participaron en la entrevista quienes argumentan que solo tuvieron una clase de laboratorio en su carrera: “La práctica de laboratorio era muy importante y habría sido bueno poder tenerla cada semana, pero a nosotros solo nos llevaron una vez en el semestre.” (Entrevista a egresados. Grupo 5, 2006).

Los estudiantes que ingresaron entre 1980 y 1983 usaron el libro *English For Today* y lo catalogaron como netamente estructural (Ver Anexo 6. Tabla N. 22). Esta apreciación hacia el texto la tienen los egresados de la época debido a la cantidad de ejercicios de “drills” para la complementación de estructuras gramaticales, de secciones con la explicación de la regla gramatical y de la utilización dada por el profesor a este texto que implicaba la repetición y la memorización de estructuras del inglés (entrevista egresados, grupo 4, 2006). La clase seguía desarrollándose en español aunque ya se empezaba a observar a algunos profesores mezclar el inglés y el español. Sin embargo, todavía, según los egresados, un 80% de la clase se realizaba en lengua materna. Aunque la parte de ejercicios de aplicación sí se realizaba en la lengua extranjera. Hacia 1984 y hasta 1986 se adoptó el texto *Pathways To English* con ilustraciones en blanco y negro que trabajaba con

diálogos como “input” de cada unidad. Los estudiantes de esa época se enfrentaron todavía a clases muy tradicionales en que se presentaban ejercicios de repetición de diálogos con un gran énfasis en la pronunciación correcta de acuerdo a la del profesor (Ver Anexo 6. Tabla N. 26). Aprendían grandes cantidades de vocabulario mediante la memorización. Los ejercicios eran aquellos que incluía el libro, ya éste se desarrollaba por completo. Todavía la clase se basaba en la explicación gramatical con muy pocos ejercicios de habla, los cuales se basaban en la interacción con el profesor para responder preguntas del libro de texto. Algunos profesores se preocupaban por llevar copias de lecturas tomadas de otros libros (Entrevista a egresados, , grupo 4, 2006).

Hacia finales de los años 80, entre 1987 y 1989 se cambió el libro de texto y los estudiantes empezaron a usar la serie “*IN TOUCH*”, que según recuerdan los egresados presentaba ilustraciones en blanco y negro y como “input” se basaba en diálogos (Ver anexo 6. Tabla N. 24). La clase se desarrollaba en los dos idiomas: en lengua materna y lengua extranjera, aunque prevalecía el uso de la primera. Predominó el esquema de lectura del diálogo por parte del profesor y repetición por parte de los estudiantes, así mismo la realización de ejercicios de memorización para la recitación de diálogos y estructuras de la lengua extranjera. Los ejercicios de clase eran los que presentaba el libro y la mayoría consistían en ejercicios de complementación y revisión de la gramática del libro de texto. El desarrollo de la habilidad del habla se centraba en la pronunciación correcta de aquello que el profesor había leído. Se utilizó y se hizo énfasis en la memorización de la lengua que se presentaba en el libro de texto. Los egresados ubicaron este tipo de clases dentro del método Audiolingual. Aunque, hay que reconocer que no fueron muy específicos con la

descripción del método como tal. (Ver Anexo 5: Entrevistas a egresados. Tabla N. 15: Grupo 3).

Hasta la década de los años 80 y principios de los años 90, el texto era el que decidía el syllabus a desarrollar y el método a aplicar. A partir del año 93 ocurrió un cambio importante, se puede decir que iniciado por los profesores que habían regresado de sus estudios en el exterior y de aquéllos quienes habían realizado sus estudios de especialización en didáctica de las lenguas extranjeras en Colombia. Este cambio consistió en que se decidió primero sobre el método a aplicar en las clases de inglés conversacional para luego determinar los textos apropiados para el desarrollo de la metodología escogida. Aunque se suponía que todos los profesores del Departamento de Lenguas Modernas debían acogerse a las decisiones tomadas en éste, se observó que hubo un profesor que no estuvo de acuerdo, argumentando la descontextualización de los materiales seleccionados: “Nunca estuve de acuerdo en utilizar los libros porque no contenían el material que necesitaban los estudiantes del Departamento, aunque nunca lo dije, nunca me acogí a la decisión de usar un libro determinado, utilicé mis propios materiales.” (Delgado, N., entrevista a profesores, 2006).

En la promoción que inició estudios en el año 1991 y los concluyó en 1996 y en la siguiente de 1994 a 1998 se trabajó con el texto *Headway*, un texto netamente comunicativo (Ver anexo 5. Tabla N. 27). Los estudiantes egresados de esta época observaron que las clases de inglés se dictaban no solo en la lengua nativa sino que se utilizaba también el inglés en la clase, sobre todo si se trataba de profesores que habían

estudiado en el exterior (Estados Unidos, Gran Bretaña), las otras materias del pensum de estudios debían dictarse en inglés, pero había profesores que mezclaban el Inglés y el Español.

De los estudiantes que utilizaron el libro de texto en la década de los años 90 (hasta 1998), algunos dijeron que tuvieron que usar libros muy densos, por la cantidad de información que debían procesar y la cantidad exagerada de ejercicios que tenían que desarrollar. Estos estudiantes llegaron al punto de aburrirse con el uso diario de estos textos durante toda la hora de clase. Los otros estudiantes dijeron que los libros de texto eran muy interesantes y motivantes porque presentaban láminas muy bonitas y fotografías que ilustraban situaciones de la vida real y la cultura de los países donde se habla el inglés como lengua nativa. También argumentaron sobre la posibilidad que tenían de practicar las habilidades orales a través de los ejercicios del libro. Todos los estudiantes dijeron que la organización de los libros de texto presentaba aspectos de comunicación y situaciones que eran muy útiles, en caso de un viaje a los países de lengua inglesa (Anexo No. 6).

Los estudiantes argumentaron, en las entrevistas, sobre el valor de estos libros de texto en el desarrollo de la comunicación, manifestaron que era necesario enfocar las clases hacia actividades comunicativas, por lo tanto, los profesores debían dictar las clases usando la variedad de actividades que proveían los libros para la enseñanza del inglés comunicativo y no mediante el uso de las explicaciones gramaticales como ocurrió con algunos profesores. Los estudiantes indicaron que se desarrolló un 80% de los contenidos del libro,

puesto que los profesores no tuvieron el tiempo necesario para cubrir los contenidos por completo.

En este aspecto, existe una correlación con las afirmaciones realizadas por algunos profesores quienes argumentan que estos textos incluían mucho material de manera que era imposible trabajar con ellos y terminarlos en un semestre. Estos libros de texto incluían una variedad de ejercicios distribuidos en dos columnas. Al lado izquierdo de la página, por ejemplo, presentaba un “input” sobre una entrevista, luego un ejercicio de lectura con sus correspondientes preguntas de comprensión, en seguida se encontraba un ejercicio de composición escrita. En el lado derecho era posible encontrar un ejercicio de escucha con sus preguntas de comprensión, luego una tarea para que el estudiante realizara como por ejemplo una consulta sobre el día de gracias en los Estados Unidos y para finalizar la página fácilmente mostraba un ejercicio de habla o un trabajo en grupo. Cabe anotar que estos libros presentaban los textos de lectura auténticos reducidos en tamaño, lo que producía en el texto un ritmo lento por la cantidad de información que incluía. Por el contrario, para los otros profesores entrevistados, estos libros de texto eran muy motivantes para los estudiantes porque tenían gran variedad de ejercicios de tal forma que los estudiantes no se aburrían al desarrollarlos. Los estudiantes debían inclusive pensar en la lengua extranjera porque cada tarea era diferente y no podían anticipar las respuestas.

Los profesores que tenían que trabajar con estos libros de texto, debían estar preparados para practicar las diferentes habilidades del lenguaje en cada ejercicio, ya que éstas se encontraban integradas. Gracias a esto se pudo desarrollar la comunicación en el salón

de clase cuando se trabajaba con el libro de texto. La variedad en el “input” para la presentación del lenguaje y para los ejercicios le proporcionaba al estudiante la oportunidad para trabajar con diferentes clases de contextos y situaciones para el uso de la lengua. Se presentaban, por ejemplo, lecturas relacionadas con la cultura de la segunda lengua, ejercicios de escucha sobre programas radiales tomados de emisoras de Estados Unidos, se establecían situaciones de comunicación en el salón de clase en forma de tareas reales como el caso de seguir procesos para la construcción de manualidades, realizar entrevistas a hablantes nativos del inglés, o en la parte del desarrollo de la comunicación escrita, establecer contacto con “pen-pals”.

Las ilustraciones que tenían los textos de los 90 eran fotografías que permitían la comprensión del lenguaje escrito en situaciones de la vida real. Los aspectos culturales de la comunidad que habla la lengua extranjera se presentaban en forma de diálogos y textos de lectura, los cuales les permitían a los estudiantes aproximarse a otra cultura. Los profesores dicen haber observado mayor motivación de los estudiantes cuando trabajaban con estos libros de texto que cuando trabajaban con textos gramaticales porque la presentación de los temas se hacía con base en las funciones del lenguaje permitiendo hacer énfasis en los procesos de comunicación, razón por la cual, los estudiantes participaron más en clase.

La apropiación de materiales se realizó con aquellos textos que acompañaron el desarrollo de los métodos tradicionales. La adaptación de materiales que realizaron los profesores se centró principalmente a inyectar en el texto materiales auténticos provenientes de otros

textos en la mayoría de los casos. En uno de los casos la adaptación contextualizada de materiales reemplazó el uso del libro de texto (Ver anexo 4, tabla10).

Con todas las sub-preguntas respondidas se puede pasar ahora a dar respuesta a la pregunta general: **¿Cómo se produjeron los procesos de apropiación y adaptación en los métodos de enseñanza del inglés aplicados en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño durante el periodo de 1966 a 1998?**

La aplicación de los métodos, que se originaron en países como Gran Bretaña, Francia y Estados Unidos, en el contexto local del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño produjo procesos de apropiación y adaptación metodológica durante el periodo de 1966 a 1998.

En principio, los profesores se mostraron resistentes ante la idea de aceptar que habían realizado apropiaciones metodológicas. La mayoría se justificó con que no conocía todas las características del método y por lo tanto no pudo haber habido apropiación sin la aplicación de la totalidad de las características del método. Sin embargo, al realizar la comparación con los aspectos analizados de la entrevista a los egresados, se puede afirmar que los profesores apropiaron muchas de las características de los métodos. Es mas la argumentación de los estudiantes en cuanto a la aplicación de técnicas de métodos muy tradicionales en épocas mas modernas, dio a entender que los procesos de apropiación de aquellos métodos estuvieron siempre presentes, ya sea por comodidad de algunos profesores al no tener que implementar nuevos métodos o por la comodidad al saber que

algunas de estas técnicas funcionaban con los estudiantes así sea en procesos de memorización de la lengua.

Estos procesos se realizaron en forma tal que los profesores no eran conscientes de que los estaban aplicando. En primer lugar, puede haber sido que para la época de estudio los conceptos de apropiación y adaptación no se conocían en el contexto de los métodos de enseñanza y en segundo lugar porque se tomaba la tarea del profesor en su clase como una actividad que se desarrollaba por una lógica de etapas sucesivas que podían relacionarse o no con un determinado método.

Los profesores se vuelven conscientes de estos procesos en el momento en que se los interroga sobre los métodos que aplicaron y como los aplicaron. Podría argumentarse incluso que se vuelven conscientes no solo del desarrollo de esos procesos sino también, en algunos casos, de que en realidad aplicaban un método determinado con actividades definidas dentro del método o de varios métodos.

Los procesos de apropiación se desarrollaron ante todo en los métodos tradicionales que enfatizaban técnicas gramaticales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Se puede también hacer referencia al grupo de profesores que las realizó y caracterizarlo como profesores principiantes en su labor docente, puesto que aplicaron técnicas que experimentaron como estudiantes de inglés y que dentro de su proceso de aprendizaje posiblemente les dieron buenos resultados.

Como el objetivo en el aprendizaje del inglés en la década de los años 60 y 70 era el dominio de la estructura gramatical de la lengua para lograr el desarrollo de la comunicación (Wilkins, 1968), es lógico que el proceso de enseñanza se basara en dar a conocer esas estructuras del inglés, de tal forma que, el estudiante las manejara a la perfección. La explicación de las reglas gramaticales y la realización de ejercicios repetitivos corresponde a apropiaciones realizadas por los profesores con el propósito de obtener buenos resultados y además muy observables en el contexto de llegada de los métodos.

Para la realización de una apropiación el profesor debe tener un conocimiento profundo del aspecto a apropiar (Prawat, 1989), razón por la cual, estas técnicas se pudieron apropiar en el Departamento de Lenguas Modernas ya que eran muy conocidas y ampliamente aplicadas durante la época de estudio, como se conoce por las entrevistas a profesores y egresados, además para la apropiación de técnicas gramaticales de repetición, memorización, traducción y el uso de la lengua materna no hacía falta un análisis muy profundo del contexto de llegada, si se considera además, que los estudiantes de la época se caracterizaban por su pasividad y aceptación de las propuestas académicas de los profesores casi sin cuestionarlas.

La comodidad de apropiar es también un punto a considerar. Comodidad en el sentido de tomar algo que ya está dado y organizado y pasarlo a otro contexto en el cual ya ha funcionado. Además el aprendizaje del aspecto gramatical puede ser fácilmente evaluado a través de ejercicios exactos para lo cual el estudiante solo debe concentrarse en aprender

una regla, mecanizarla y traducir una oración que conlleva la estructura específica. Estas apropiaciones mostraban mediante ejercicios o evaluaciones objetivas que la enseñanza daba sus frutos y se podía mostrarlos:

“La gramática era fácil de aplicar en ejercicios de clase y los estudiantes los desarrollaban como ejercicio de aplicación fuera de clase. Los exámenes con puntos gramaticales mostraban lo que el estudiante había aprendido de la lengua”(Entrevista a profesores, profesor 3)

En los métodos modernos, a partir del método Audiolingual, las apropiaciones disminuyen y se nota más bien un proceso de asimilación de técnicas tradicionales en métodos modernos. No se puede negar que se trató de apropiar los métodos, pero surgieron problemas de contexto, tales como la pasividad del estudiante de idiomas del Departamento de Lenguas Modernas, la falta de recursos o materiales didácticos que facilitaran la apropiación, el hecho de tratarse de una lengua extranjera opuesta a una segunda lengua, factores estos que impidieron a los profesores una apropiación y que mas bien tuvieron que optar por las adaptaciones o como ya se mencionó, por las asimilaciones.

Entre las apropiaciones ocurridas en estos métodos modernos, se puede hablar del Audiolingual con la apropiación en el uso de los drills (Lado y Fries, 1954-58). Aquí, una vez más, se observa como las técnicas que enfocaban el desarrollo gramatical daban buenos resultados en el contexto de llegada y por lo tanto, eran apropiados, se desarrollaban con las mismas características de las aplicadas en el contexto de origen.

Si hay que hablar de las teorías lingüísticas y psicológicas que subyacen en los métodos, sería necesario mencionar que el estructuralismo lingüístico (Saussure, 1915) y el

conductismo en psicología se apropiaron como tal. La lingüística estructural se usó como consecuencia de la aplicación gramatical a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. La enseñanza basada en la forma de la lengua y la estructura de las oraciones se tomó como base de la enseñanza del inglés desde que se creó el Departamento y se siguió implementando hasta entrados los 90 como lo corroboran los estudiantes entrevistados o como lo sugiere uno de los profesores que participaron en el estudio al afirmar que:

“La gramática es una parte esencial en la enseñanza del inglés y aunque los colegas quieran negarlo, la estructura de la lengua se ha enseñado siempre como un componente básico para que el estudiante aprenda a comunicarse en la lengua extranjera. Es difícil concebir una metodología sin la inclusión de la gramática” (Entrevista a profesores, profesor 5, 2006)

El conductismo fundamentó los modelos de aprendizaje tradicionales por ser una teoría basada en los estímulos-respuesta y refuerzo (Watson, 1913), era el modelo de aprendizaje preferido por los profesores y aunque no eran totalmente conscientes de su uso, era observable en los resultados de sus estudiantes quienes evidenciaban su nivel de aprendizaje en el desarrollo de ejercicios de “drills”, repetitivos y de memorización, basados en los componentes de la teoría sobre estímulo-respuesta-refuerzo.

Los procesos de apropiación se desarrollaron con los métodos tradicionales y enfocados hacia técnicas y materiales de uso gramatical, no por un proceso planificado por los profesores sino mas bien como un proceso que ocurrió espontáneamente, gracias a que las técnicas funcionaban y daban buenos resultados en el Contexto del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño entre los años 60 y 70.

Los procesos de adaptación que corresponden a modificaciones de algo, como por ejemplo un método, dentro de situaciones diferentes (Encyclopedia of Higher Education, 2001) tuvo lugar ante todo con los métodos modernos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Para algunos profesores, los procesos de adaptación consistían en la aplicación de técnicas de métodos tradicionales en los modernos. Por ejemplo, el uso de la lengua materna del estudiante en métodos como el Directo, el cual la rechazaba, fue reportado como una adaptación por parte de algunos profesores. Esta clase de adaptaciones se considera, en este trabajo, como asimilaciones de técnicas de un método en otro, ya sea por su utilidad como estrategia de enseñanza y aprendizaje o por la necesidad que el profesor observaba de usarla dentro del nuevo método.

Comparando el proceso de apropiación con el de adaptación que tuvo lugar en el Departamento de Lenguas Modernas durante la época de estudio, se puede decir que las adaptaciones ocurrieron con mayor frecuencia que las apropiaciones de los métodos aplicados en la enseñanza del inglés.

Las adaptaciones se realizaron principalmente hacia el uso de técnicas y actividades de clase que se acomodaron al contexto de lengua extranjera y a las necesidades de los estudiantes, otras se enfocaron hacia los materiales de enseñanza y el propósito era facilitar la comprensión de la lengua extranjera.

Si se tiene en cuenta la tipología adoptada de Ruiz, (1998), se puede decir que se realizaron adaptaciones para facilitar el acceso a la cultura de la lengua extranjera. Estas adaptaciones

se realizaron, ante todo por parte de los profesores que viajaron y realizaron estudios en países de habla inglesa, con el uso de textos de lectura auténticos a los que se les adaptaron ejercicios de comprensión. Se recurrió también a reemplazar textos complicados por otros más sencillos que facilitaran la comprensión, pero que siguieran siendo auténticos.

Dentro de las adaptaciones para facilitar el acceso a la comprensión de la lengua oral se presenta el caso del profesor Bastidas, . (Entrevista a profesores, 2006) quien adaptó una especie de método transitorio entre un enfoque tradicional que necesitaba del aprendizaje de la estructura como punto inicial para lograr la comunicación y un enfoque comunicativo. En este método transitorio, el profesor no explica la gramática sino que la emplea en situaciones de comunicación, que son familiares para los estudiantes por corresponder a su contexto, aspecto este que les permite mediante la aplicación de la estructura empezar a comunicarse, por ejemplo, narrando sobre su entorno familiar o académico. A partir de la aplicación de este método transitorio el profesor pasa luego a un enfoque comunicativo. El uso de situaciones familiares da confianza al estudiante y empieza a incursionar en la lengua oral.

En el grupo de las adaptaciones que facilitan el acceso a la comprensión de la lengua escrita se presentan aquellas en las que dentro del Enfoque Comunicativo los profesores implementan materiales auténticos como revistas y periódicos los cuales mediante la ilustración de los contenidos proporcionaban al estudiante la comprensión del texto escrito (profesor 5).

Hay adaptaciones que facilitaban el manejo de situaciones comunicativas en la lengua extranjera. Por ejemplo, el uso de fichas con la explicación de las situaciones de comunicación, es una adaptación que realizó el profesor 1 en el Enfoque Comunicativo. El fin de esta adaptación era proporcionar a los estudiantes la información necesaria de las situaciones comunicativas que pudieran presentarse en la lengua extranjera y como actuar ante ellas.

Las adaptaciones de mayor aplicación son aquellas relacionadas con los materiales de enseñanza tal como lo reportaron la mayoría de profesores que utilizaron el Enfoque Comunicativo. De estos reportes se consideran significativas aquellas que mediante textos diferentes a los del libro de texto proveen contextos de aprendizaje de la lengua extranjera, éste es el caso en el uso de canciones, folletos turísticos, fichas de situaciones comunicativas, revistas, periódicos, noticias radiales, entre otros (profesores 1, 2, 3,5). Estos materiales que presentan los contextos sociales y culturales de la lengua extranjera, trabajados en clase constituyen una adaptación importante para el conocimiento de la lengua extranjera.

Una última categoría de adaptaciones corresponde a la realizada teniendo en cuenta el contexto socio-cultural del estudiante. Se presenta el caso de uno de los profesores quien desde el inicio de su carrera como docente muestra un rechazo hacia los materiales de los libros de texto por su descontextualización en relación con los estudiantes del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño. Este profesor en un principio se sale de la norma y empieza a recolectar materiales de varios textos que están

más relacionados con la ciencia y que atraen a los estudiantes. Estos textos los toma de varias fuentes y los desarrolla en sus clases de inglés. Los temas son aquellos que los estudiantes han expresado les interesan y atraen. Después de sus estudios de maestría empieza a desarrollar sus propios materiales, que se basan ante todo en el conocimiento del entorno próximo del estudiante y que no presentan dificultad en la comprensión por ser parte del “background knowledge” del estudiante. En segundo lugar, aplica la secuencia que él considera lógica en el proceso de aprendizaje de una lengua, partiendo de temas gramaticales fáciles a los más complejos. El profesor afirma haber logrado buenos resultados en el aprendizaje del inglés y algunos de sus exalumnos lo corroboran.

Las apropiaciones y adaptaciones que se implementaron en el Departamento de Lenguas Modernas surgieron por causas históricas que pueden ubicarse más allá de las netamente académicas. El contexto histórico social y cultural marca una influencia importante en estos procesos agregando además el proceso de asimilación conceptualizado en este trabajo.

La época comprendida entre los años de 1966 a 1998 estuvo marcada por tradicionalismos en la región, por políticas de sumisión ante gobiernos de países desarrollados que impusieron su lengua y su ciencia en nuestro país y por ende en esta región. Además la inexistencia de políticas nacionales definidas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, se corrobora con la inexistencia de archivos en el mismo Ministerio de Educación Nacional sobre el tema, aspecto que favoreció la transferencia de teorías y técnicas importadas de países de habla inglesa. La tradición también estuvo marcada por costumbres que demandaban de los profesores una aceptación de la cultura del estudiante y

de las prácticas pedagógicas en las que el estudiante se sometía a lo que el profesor imponía.

Dentro de este contexto histórico se da en un principio la apropiación no solo de conocimientos sino también de métodos, para más tarde y por el cuestionamiento que realizan los profesores sobre los procesos, materiales y objetivos de clase; empezar a desarrollar adaptaciones encaminadas a facilitar el aprendizaje del inglés en los salones de clase. En este cuestionamiento empieza a jugar un papel importante la conscientización de los profesores sobre la existencia de dos contextos diferentes de aprendizaje de lenguas y las implicaciones metodológicas que tienen cada una de ellas, las consecuencias en el aprendizaje de una lengua como el inglés: en contexto de segunda lengua o de lengua extranjera. Esta diferenciación de contextos se hace más latente a medida que los métodos exigen un mayor desarrollo de la comunicación en lengua extranjera con la utilización de métodos que presentan técnicas de adquisición de segunda lengua, lo cual genera mayores exigencias y dificultades en un contexto de lengua extranjera.

Las adaptaciones se identifican gracias a las entrevistas realizadas a profesores y egresados que hablaron de los procesos de clase y de los cuales se pudo deducir adaptaciones que concordaban con las categorías tomadas de las propuestas por Ruiz (1998) tales como: adaptaciones que facilitan el acceso a la cultura de la lengua extranjera, las que facilitan el acceso a la comprensión de la lengua oral, aquellas que facilitan el acceso a la comprensión de la lengua escrita, las que facilitan el manejo de situaciones comunicativas en la lengua

extranjera, adaptaciones de material, adaptaciones de acuerdo al contexto socio-cultural del estudiante, las que son significativas y las no significativas.

Aunque estas adaptaciones no se realizaron con el fin de modificar la fundamentación teórica de los métodos en que se desarrollaron, es innegable que esta teoría debió sufrir alguna influencia, de tal forma que cada adaptación en cada una de las técnicas o materiales podría perfectamente dar como resultado cierta variación en los postulados teóricos de los cuales surgió el método en contextos de segunda lengua y proporcionar una teoría alternativa para contextos de lengua extranjera.

La escasa información escrita obtenida sobre las adaptaciones que realizaron los profesores no permitió realizar una tipología completa de las mismas, sin embargo, se encontraron ejemplos que permitieron identificar los procesos y asignarlos en categorías definidas y adaptadas a su vez de procesos de adaptación curricular y de materiales (Ruiz, 1998).

Para concluir, es necesario resaltar los procesos de adaptación aplicados entre los años de 1966 y 1998 ya que todos ellos se encaminaron, como lo argumenta Duk et al., (2003), Martínez, A. y Calvo Rodríguez, (1996) y Ruiz, (1998) a facilitar los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes dentro de un contexto local tan específico como lo es el del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Todo proceso investigativo trae consigo unas implicaciones y conclusiones que aplican directamente dentro del área de estudio en que se conduce la investigación. A continuación se presentan las implicaciones, conclusiones, limitaciones y recomendaciones finales del trabajo.

IMPLICACIONES GENERALES DE LOS RESULTADOS

Los trabajos de investigación en las diferentes áreas del conocimiento producen implicaciones que influyen de alguna manera en determinadas áreas. Este estudio investigativo tiene implicaciones en los campos de metodología de la investigación y didáctica de las lenguas extranjeras.

En cuanto a la metodología de la investigación, se descubrió que la aplicación del método de historia comparada es muy útil en la enseñanza de las lenguas extranjeras y que es una puerta más que se abre para el análisis de métodos, materiales, recursos humanos y otros. La mayoría de trabajos históricos en el campo de los idiomas se relacionan con el devenir de la educación en los países donde el inglés se constituye como segunda lengua, mientras que en contextos como el nuestro, donde el inglés es una lengua extranjera, esta investigación está empezando.

La investigación cualitativa que se basa en documentación histórica de archivos o experiencias personales representa información válida para llegar a conclusiones sobre hechos históricos, por lo tanto, los documentos históricos son muy importantes en cuanto conservan la información mediante escritos que pueden validar la historia dentro de un estudio investigativo; razón por la cual, es necesario que toda entidad y toda época en la historia cuente con documentos de esta clase que sean testigos del tiempo pasado y que puedan servir como herramientas de investigación. Los archivos contienen estas clases de documentos, de allí la importancia de crearlos, mantenerlos y mejorarlos. Es innegable el valor de la información encontrada en los archivos del ICFES, en el archivo General de la Universidad de Nariño y en el del Departamento de lingüística e idiomas.

En consecuencia, una implicación que se desprende de este trabajo es la importancia de saber conservar no solo los acuerdos y actas que se producen en la Universidad y el Departamento de Lingüística e Idiomas sino también la información de comunicados, planes, programas y documentos de autoevaluación que sean producidos por los profesores. Estos son los documentos que en un futuro develarán la historia no contada.

Los participantes forman un recurso humano importante dentro de la investigación histórica por ser los actores de hechos del pasado que como tal pueden mediante la narración ser testigos de lo sucedido. Además sería interesante que cada profesor dentro de su profesión tuviera el cuidado de guardar por escrito todas sus experiencias académicas de modo que pueda sustentar con sus propios escritos toda la información oral que él pueda brindar. A nivel del contexto regional de la Universidad de Nariño, debería fomentarse el

sano hábito de la escritura más aun si sobre métodos de enseñanza se refiere, puesto que en este campo, toda experiencia puede constituirse en un tema de investigación y enriquecerse con la escritura de ella. Teniendo en cuenta la experiencia con este estudio, la labor de recopilación de datos se habría facilitado si los profesores hubieran consignado procesos tan importantes como las experiencias con los métodos de enseñanza que aplicaron con sus estudiantes. Es necesario, entonces, empezar a comprometer al profesor en el proceso de consignar por escrito sus experiencias como una medida para ir incursionando, no solo en la recopilación de su labor sino en una investigación acción de sus propias experiencias dentro de sus propios contextos. En la enseñanza de los idiomas los profesores tienen una fuente de procesos para experimentar y recopilar por escrito.

Cabe anotar que los egresados forman un grupo de suma importancia en la mediada en que se desarrollen trabajos históricos relacionados con aspectos metodológicos. Es necesario recordar que fueron ellos en quienes se experimentaron los métodos y materiales de enseñanza y que con sus testimonios pueden contribuir más ampliamente con información sobre los aspectos metodológicos de la enseñanza del inglés dentro de contextos locales como el del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño.

Es necesario también mencionar que además de las implicaciones del estudio en el contexto regional, éste representa un aporte para el análisis histórico de los métodos que se han aplicado en las universidades del país y en forma comparativa poder establecer si los procesos de apropiación y adaptación han ocurrido en el uso de los mismos métodos o si por el contrario el resto de universidades colombianas se enfrentaron a otros métodos y

otros procesos de aproximación metodológica. Esta investigación abre la posibilidad de la creación de grupos de investigación a nivel nacional en el campo de las apropiaciones, adaptaciones y asimilaciones metodológicas en la enseñanza de las lenguas extranjeras en niveles de educación superior. Cabe anotar que dentro del marco de la didáctica de las lenguas extranjeras, el devenir histórico de un Departamento de Idiomas con todas las experiencias de los actores en cada época constituye un aporte a las prácticas didácticas de la actualidad.

A nivel internacional el trabajo investigativo realizado, proporciona un documento del cual puede partir un análisis profundo de la diferenciación que hace unas dos décadas se estableció en relación con la distinción entre segunda lengua y lengua extranjera para identificar con mayor precisión los temas y características que determinan el aprendizaje del inglés en estos dos contextos. La aplicación metodológica, es uno de esos temas y como se observó en el trabajo las apropiaciones, adaptaciones y asimilaciones de métodos pueden incluso empezar a constituir una propuesta metodológica apropiada al contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Los métodos que se emplearon para la enseñanza del inglés durante el periodo de estudio muestran procesos como los de apropiación o adaptación que permiten, mediante el análisis de los mismos, determinar el papel del profesor de lenguas extranjeras en los contextos históricos estudiados, lo mismo ocurre con el papel del estudiante como participante de dichos procesos. Se puede dividir el grupo de profesores que participaron en el estudio en dos categorías de acuerdo a su papel en las clases de inglés. Una categoría está formada

por aquellos profesores que manejaron la clase como directores de ésta y eran quienes poseían el conocimiento y por lo tanto tenían la razón en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este profesor se limitó a aceptar los métodos con los que él/ella aprendió y a aplicarlos con sus estudiantes, sin detenerse a analizar si eran los apropiados para ellos, sino que más bien los impuso mediante la apropiación que realizó de dichos métodos, justo con los contenidos que proponían los libros de texto de la época, sin ningún cuestionamiento acerca de su utilidad para los estudiantes o su validez en el contexto del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño y que con el paso de los años optaron más por la asimilación de técnicas que por la adaptación de métodos. El otro grupo de profesores estaba formado por aquellos que a pesar de recibir unos métodos que llegaron de países de origen, en donde se propusieron para la enseñanza del inglés como segunda lengua, actuaron como consejeros y tutores de los estudiantes. Estos profesores en un principio adoptaron esos métodos mediante la apropiación, se preocuparon por observar al estudiante que tenían a su cargo y empezaron a realizar adaptaciones a los métodos y materiales con el fin de facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera. Así mismo, estuvieron listos a asumir su papel de investigadores por el hecho de haber realizado adaptaciones mediante un análisis no solo del estudiante sino también del contexto al que estaban sometidos en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño.

En el caso de los estudiantes, se determinó que en la época de estudio eran pasivos en la clase de inglés, aceptaban al profesor como la única autoridad de clase quien tenía el poder para imponer métodos, técnicas y materiales, era a quien le correspondía el manejo de la

lengua extranjera y tenía la razón en cualquier tema de clase. Se sometía a la corrección del profesor, demostrándole el respeto que debía tener por ser el director de la clase. Hacia los años 80 se observaba un estudiante de idiomas que empezaba a reaccionar ante las injusticias sociales, pero que en clase era sumamente pasivo. En la década de los 80 hay pequeños grupos de estudiantes que empiezan a reaccionar ante la enseñanza tradicional del idioma y exigen al profesor una clase más comunicativa en lengua extranjera. Aunque la mayoría seguía exigiendo del profesorado el uso de la gramática y la primera lengua en sus clases, frenando, algunas veces, las innovaciones o adaptaciones que realizaban los profesores en cuanto a técnicas y materiales. (Entrevista a egresados grupo 5, 2006).

La apropiación en pedagogía y didáctica es un proceso mediante el cual se adoptan los aspectos útiles encontrados dentro de un contexto de origen sobre metodología, diseño curricular y materiales. Para evaluar la utilidad es necesario situarse en un contexto y en un tiempo en los cuales se observe y analice esta utilidad. Por lo tanto, no se debe descartar la apropiación como un proceso válido dentro de la aplicación metodológica, sino más bien considerarlo como una posibilidad dentro de la tarea del profesor, sin descuidar el análisis del contexto de origen de una propuesta metodológica y aquel de llegada en el que se va a apropiarse.

La adaptación en pedagogía y didáctica se constituye como un proceso de modificación de los métodos, currículos y materiales propuestos en un contexto de origen para que sirvan para los propósitos de aprendizaje de los estudiantes en un contexto de llegada. No es adaptar por adaptar, sino para recoger frutos de dicho proceso. Considero que en idiomas

las adaptaciones son procesos útiles y de aplicación diaria, por lo tanto, es necesario que el profesor que los aplica lleve un diario a modo de compendio de sus adaptaciones. Una adaptación puede constituirse en la clave del cambio metodológico en los idiomas. Es necesario tener en cuenta que los procesos de adaptación metodológica no son solo deseables, sino también recomendables dentro de la tarea de los profesores. Estos procesos pueden ser la solución en vía a mejorar los niveles de aprendizaje, sobre todo si se trata de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, donde el profesor tiene a su disposición una serie de métodos que con un poco de adaptación pueden facilitar la tarea del profesor como instructor y del estudiante como aprendiz.

La **asimilación**, surge en esta investigación y hace referencia al préstamo de una técnica de un método a otro, con el fin de *aprovechar* la utilidad que esa técnica ha demostrado. La asimilación ocurre en cuanto hay procesos que no constituyen ni apropiación ni adaptación, sino que más bien, por los buenos resultados obtenidos dentro de un método, ese aspecto específico se lleva a otro método y se comporta como parte constitutiva de éste en el trabajo del profesor. Es recomendable que el profesor sepa identificar aquellas partes de un método de origen que deben permanecer en el tiempo por su utilidad como facilitadoras del aprendizaje del estudiante y no tener miedo de modificar una nueva propuesta metodológica con algo útil ya conocido.

Los hallazgos realizados en cuanto a los aspectos históricos adyacentes al tema, aclaran no solo una historia del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño, sino también el contexto nacional e internacional de relaciones políticas que han llevado a que

en Colombia se enseñe el inglés como lengua extranjera de preferencia desde la época de creación del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño. Todos estos aspectos históricos forman parte de un contexto local que se va gestando a partir de las influencias exteriores y que avanza de acuerdo a ellas. Los aspectos históricos que tuvieron influencia en la realización de apropiaciones, adaptaciones y asimilaciones se enmarcan dentro de aspectos tales como las relaciones entre Estados Unidos y Colombia que propiciaron la selección del inglés como lengua extranjera dentro del plan de estudios de bachillerato, las tendencias psicológicas en las teorías de aprendizaje de la época entre las cuales prevaleció el conductismo en la región, las tendencias pedagógicas en el mundo que al establecerse en la región dieron como resultado una enseñanza basada en la pedagogía tradicional que se impuso hasta principio de los 90, las tendencias lingüísticas internacionales de la época que se instalaron en Colombia y por ende en la región con la influencia del estructuralismo hasta principio de los años 80 y luego el salto dado hacia la sociolingüística que implicaba métodos comunicativos, el aislamiento de la región (Pasto) dentro del territorio nacional que influyó en la demora en el acceso al conocimiento sobre todo en cuanto a los métodos de enseñanza de los idiomas se refiere.

La caracterización histórica del ciudadano de Pasto y por ende del estudiante pastuso que llegaba al Departamento de Lenguas Modernas es de una persona que asume su papel pasivo dentro de las clases. Su estilo de aprendizaje, para la época de los años 60 y 70 corresponde al “Dependiente” el cual estaba más identificado con la confianza hacia la explicación gramatical y su aplicación. Este estilo prevaleció hasta los años 80 y 90 cuando empezó a complementarse con un estilo de aprendizaje “Independiente” en el que

el análisis de la lengua se empieza a observar gracias a las adaptaciones de métodos y materiales realizadas por los profesores.

Otra influencia histórica socio-cultural está dada dentro de la región y específicamente en la Universidad de Nariño con relación a la ideología socialista de los años 60 y 70 que se manifiesta en contra del un pro-imperialismo asignado al profesorado y estudiantado del Departamento de Lenguas Modernas.

Se observa entonces que el contexto que circunda la educación, debe considerarse en todo estudio si se quiere tener una información completa de los hechos que influyen en los procesos didácticos de cada época, siendo éste el caso de las apropiaciones, adaptaciones y asimilaciones de métodos y materiales como se aprecia en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño.

CONCLUSIONES FINALES

A partir de la historia comparada como método de investigación se propuso el tema sobre los procesos de apropiación y adaptación metodológica en la aplicación de métodos de enseñanza de inglés en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño. Este trabajo se delimitó históricamente en dos fechas importantes. La primera corresponde a marzo de 1966, caracterizada por la creación del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño, momento en el que se inició en el Departamento todo un proceso didáctico en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. El Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño, creado como una

dependencia de esta Universidad empieza su historia con la apertura de programas de licenciatura encaminados a capacitar el profesorado de inglés para la educación secundaria y así suplir las necesidades de la localidad y la nación. La segunda fecha corresponde a febrero de 1998, fecha ésta que se estableció como el límite del periodo de estudio en este trabajo de investigación. Esta fecha marca el surgimiento de la norma nacional de Acreditación Previa para los programas de educación superior en la formación de educadores. Con esta norma, los programas de licenciatura en las universidades del país debían reformarse teniendo en cuenta ciertos parámetros para la acreditación. El Departamento de Idiomas se acogió a dicha norma y a partir de ella, se realizó todo un proceso de cambio tanto en los planes de estudio como en los procesos metodológicos que marcan un límite a este estudio y se constituye como un periodo de estudio diferente en la historia del Departamento de Lenguas Modernas, ahora denominado de Lingüística e Idiomas.

En el período histórico de 1966 a 1998 se identificaron cuatro métodos de enseñanza del inglés aplicados en los programas de licenciatura en lenguas modernas y sobre los cuales se desarrollaron procesos de apropiación, adaptación y asimilación. La revisión de literatura relacionada, tanto con los aspectos metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras como con el contexto histórico internacional, nacional y regional, muestran que en realidad hay situaciones y aspectos del contexto académico y social que se deben considerar para ejecutar un proceso apropiado de enseñanza y aprendizaje y que además influyen en la aplicación metodológica que efectúe el profesor en el salón de clase. Aspectos como las relaciones políticas, económicas y culturales establecidas entre Estados

Unidos y Colombia, el contexto de enseñanza del inglés y el aislamiento de la región, entre otros, influyeron en los procesos de enseñanza aplicados en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño.

Teniendo en cuenta los aspectos históricos y las prácticas didácticas en el salón de clase de inglés, este trabajo dio lugar a la respuesta a cinco sub-preguntas de investigación y una pregunta general que posibilitaron el análisis de los procesos de apropiación, adaptación y asimilación aplicados por los profesores del Departamento de Lenguas Modernas que laboraron durante el periodo de estudio comprendido entre 1966 y 1998. Las entrevistas que se realizaron a los profesores y a los egresados del Departamento fueron la base para la identificación de los procesos metodológicos junto con los documentos históricos que suministraron los datos necesarios en relación con la historia del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño y el contexto regional al cual presta sus servicios la Universidad.

Para establecer los procesos de apropiación y adaptación metodológica ocurridos en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño entre 1966 y 1998 se identificaron los métodos utilizados por los profesores en sus clases. Los profesores indicaron el uso de los métodos Directo, Audiolingual y el Enfoque Comunicativo; solo dos de los profesores entrevistados identificaron el método de Gramática y Traducción. Los egresados que recibieron la instrucción en idiomas determinaron el método de Gramática y traducción, el Audiolingual, el enfoque Comunicativo e hicieron muy poca referencia al método Directo.

Es interesante el hecho de que se haya establecido estos dos puntos de vista entre los dos estamentos. Esta diferencia se la atribuye a dos factores: primero, a un desconocimiento por parte de los estudiantes de la teoría de los métodos y de las técnicas que los desarrollaron en su parte práctica. Por ejemplo, la identificación que realizaron los estudiantes de la explicación gramatical, la repetición y la memorización como correspondientes al método de Gramática y Traducción bien pudo haberse situado en el método Audiolingual que cuenta con estas técnicas de clase. El segundo factor que explica esta diferencia está dado por la sobregeneralización de las apropiaciones de los métodos por parte de los estudiantes, sin considerar que podía sugerirse o tratarse de un proceso asimilativo de técnicas útiles de un método en otro. Este término surge en este trabajo en referencia a técnicas tales como la explicación gramatical, la repetición, la memorización, la traducción y el uso de “drills” que se incluyeron incluso en el enfoque comunicativo.

Estos cuatro métodos, en la práctica didáctica en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño, mostraron un período de aplicación que contrasta con el período en que estos métodos surgen en el contexto de origen. Fue posible observar una diferencia de más o menos diez años de retraso en su aplicación en el contexto de llegada en relación con el contexto de origen y así mismo un lapso promedio de tiempo de su uso de veinte años como mínimo en el contexto de llegada en oposición a diez años en el contexto de origen. Esta diferenciación se explicó con base en la dificultad que se tuvo en el contexto de llegada al acceso oportuno del conocimiento por la carencia de material bibliográfico relacionado con los avances metodológicos en cada período de tiempo en los contextos de

origen. La ubicación geográfica del Departamento de Nariño fue un obstáculo para que el Departamento de Lenguas Modernas estuviera al día en aspectos como el académico. Cuando los profesores regresaron de sus estudios de maestría en el exterior y trajeron al Departamento de Lenguas Modernas sus libros de metodología se empezó a contar con la bibliografía que estos profesores prestaban a sus estudiantes y colegas para la lectura. Estos sucesos tuvieron lugar hacia finales de la década de los 70 como lo reportaron los profesores y egresados en las entrevistas.

Con la identificación de los cuatro métodos aplicados en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño fue posible determinar los procesos de apropiación y adaptación al igual que el de asimilación. Las apropiaciones se apreciaron ante todo en los métodos tradicionales de corte gramatical como el método de Gramática y Traducción, en relación con técnicas como la explicación gramatical, la repetición, la memorización y la traducción, al igual que con los materiales del libro de texto de la época. En métodos más modernos como el Audiolingual, y el enfoque Comunicativo las apropiaciones se realizaron a menor escala en técnicas como la práctica gramatical con “drills”, repetición de diálogos y ejercicios de pronunciación, de la misma manera, se observó la apropiación en los materiales de laboratorio empleados.

Las adaptaciones, por su parte, se pudieron establecer ante todo en los métodos modernos de corte comunicativo. A partir del método Directo que exige el uso de la lengua extranjera en clase se empezaron a observar adaptaciones tales como la introducción de los textos de lectura desde la iniciación de la instrucción en inglés. El método Audiolingual sufrió

adaptaciones en cuanto al uso de materiales. Algunos profesores recurrieron al uso de materiales que no estaban incluidos en el libro de texto y que eran auténticos en su categoría. El enfoque Comunicativo recibió adaptaciones ante todo debido a la dificultad encontrada por los profesores en la aplicación de las técnicas comunicativas y de uso de la lengua extranjera en clase debido a los materiales que presentaba el método. Se identificaron, principalmente, adaptaciones encaminadas a presentar a los estudiantes materiales que estuvieran relacionados con los intereses y el contexto próximo de enseñanza, de manera que mediante el uso del conocimiento previo y contextual del estudiante pudiera participar comunicativamente en clase aunque fuera a un nivel básico de uso de la lengua.

La asimilación se estableció considerando que hay situaciones en las cuales el profesor no realizó apropiaciones o adaptaciones como tales, sino que por su experiencia en la aplicación exitosa de algunas técnicas y materiales se pasan hacia otros métodos. Las asimilaciones se identificaron como un proceso de herencia de técnicas partiendo de los métodos tradicionales hacia los métodos modernos. La explicación gramatical, la repetición, la memorización, la traducción, el uso de la lengua materna y los ejercicios de pronunciación fueron las asimilaciones que se determinaron gracias a la información obtenida en los datos del estudio.

Las apropiaciones, adaptaciones y asimilaciones fueron procesos aplicados en los métodos de enseñanza que los profesores recibieron de contextos de origen en donde el inglés se enseñaba como segunda lengua. Por tratarse de contextos de enseñanza diferentes, uno de

lengua extranjera y otro de segunda lengua, los profesores recurrieron a los apropiaciones (Mckeough, et al., 1995), las adaptaciones (Martín, 1989) y las asimilaciones (autora) con el fin de facilitar los procesos de aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño. Aunque los profesores no realizaron estos procesos con conocimiento pleno de lo que éstos implicaban, se pudo conocer sobre los mismos gracias a la información extraída de las entrevistas en cuanto a los procesos de clase desarrollados por los profesores y experimentados por los egresados.

Con base en toda la información recolectada y analizada, el Departamento de Lingüística e Idiomas cuenta ahora con una base para la profundización en aspectos metodológicos que han marcado la práctica de los profesores de inglés y los resultados de aprendizaje en sus egresados. Teniendo en cuenta los procesos metodológicos se puede implementar nuevos trabajos que aclaren la situación de la enseñanza de inglés a partir de la acreditación previa de los programas de idiomas en el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño.

Los procesos de adaptación y asimilación observados en los métodos aplicados en las clases de inglés en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño llevaron a la identificación de algunas variaciones en los componentes lingüístico, sociolingüístico, psicológico y pedagógico que subyacen en los métodos empleados. Con el proceso de apropiación, el método no sufre ningún cambio ya que éste se aplica tal y como se propone originalmente. Las transformaciones que sufre el componente lingüístico en los métodos están encaminadas ante todo a la producción de la lengua en su forma

gramatical. Se puede decir que los métodos que se basaban en una lingüística generativa-transformacional se modifican hacia una lingüística estructural reinante incluso hasta la década de los 90 con el enfoque comunicativo (Mora, 2006). El componente sociolingüístico fue escaso en los métodos tradicionales y aparece en el enfoque comunicativo (Widdowson, 1972). La enseñanza comunicativa de la lengua fue difícil de lograr por el contexto de lengua extranjera y se recurrió a modificaciones incluso en el orden de presentación de las habilidades del lenguaje dando lugar a un uso de la lengua menos social y más académico.

El componente psicológico de los métodos que experimentaron procesos de adaptación y asimilación dio como resultado que se extendiera el uso del conductismo con todos los métodos. Cabe anotar que esta fue la teoría que predominó aun en el enfoque comunicativo en el que pocos profesores trabajaron en un aprendizaje basado en la teoría cognitiva con el uso del raciocinio y la creatividad en las clases de inglés.

El componente pedagógico que prevaleció aun en la aplicación de adaptaciones a los métodos fue la tradicional con los rasgos principales del magistrocentrismo y enciclopedismo. El profesor era quien tenía la autoridad y poseía los conocimientos de la lengua. El estudiante era sumiso y además de acatar las órdenes del profesor respondía a sus preguntas cuando él lo requería. De esta manera los métodos que exigían un cambio hacia un constructivismo en la enseñanza de los idiomas se tornaron tradicionales en la enseñanza del inglés en el Departamento de Lenguas Modernas. Fueron pocos los casos en

que se introdujo un constructivismo en la enseñanza y se permitió a los estudiantes crear su propia lengua.

En todos estos procesos y variaciones también se estableció la influencia del contexto histórico educativo y sociocultural en que se encontraba inmerso el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño. Este contexto influyó en forma definitiva en las apropiaciones, adaptaciones y asimilaciones determinadas en el periodo histórico de 1966 a 1998. Se encontraron aspectos tales como las relaciones entre Estados Unidos y Colombia, las tendencias psicológicas, lingüísticas y pedagógicas de la época, el aislamiento de la región y la caracterización del estudiante pastuso entre otros aspectos que se destacan a continuación.

Las relaciones que el gobierno colombiano estableció con Estados Unidos permitieron que se implementara el inglés como lengua extranjera de preferencia para la enseñanza a nivel de básica secundaria. El establecimiento del inglés en los colegios hizo que en el país se sintiera la necesidad de contar con profesores preparados para la enseñanza del inglés y es así como hacia la década de los 50 y 60 empiezan a crearse los Departamentos de Lenguas Modernas en las Universidades del país. Se da, por ejemplo, el caso de la Universidad Nacional que crea su Departamento de Lenguas Modernas en 1959 (Acuerdo N. 6 de febrero 16 de 1959, Consejo Académico Universidad Nacional de Colombia) y la Universidad Javeriana que crea su Departamento de lenguas en 1960 y abre la licenciatura en Lenguas Modernas en 1965 (Documento Departamento de Lenguas Modernas Universidad Javeriana). En esta misma década se crea el Departamento de Lengua

Modernas en la Universidad de Nariño para satisfacer esa necesidad en el sentido de proveer a los colegios con el personal capacitado para la enseñanza del inglés.

Las tendencias psicológicas predominantes en la época de estudio influyeron en los procesos metodológicos encontrados. El conductismo y el cognitivismo de la época se identificaron. El primero, se estableció en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño desde el año de su creación en 1966 hasta finales de los 80, cuando los profesores empiezan a aplicar el enfoque cognitivo del aprendizaje. Cabe anotar que el uso de técnicas tales como la explicación gramatical, la repetición y la memorización identifican el uso del conductismo en el Departamento. Así mismo, el uso de técnicas como la solución a problemas y la realización de folletos turísticos en lengua extranjera, marcan el uso del cognitivismo hacia la década de los 90.

Es necesario aclarar que el conductismo se identificó con mayor precisión en las clases descritas por aquellos profesores que no realizaron estudios de postgrado y utilizaron esta teoría psicológica hasta entrados los 90. Se observa, entonces, el resultado de la apropiación realizada en los métodos y más tarde la asimilación de técnicas de métodos tradicionales en los métodos modernos que son más comunicativos. Para aquellos profesores que además de realizar sus estudios de postgrado asistían frecuentemente a los seminarios nacionales de ASOCOPI, el cognitivismo fue la respuesta a la inconformidad con el conductismo clásico; había surgido una teoría que aplicada en un salón de clase de lengua extranjera, con el debido cuidado, podía desarrollar las habilidades del lenguaje con mayor significado en los procesos de clase.

Las tendencias lingüísticas que prevalecieron en la región durante los años 60 a 90 marcaron también los procesos metodológicos que se identificaron en la investigación. El estructuralismo lingüístico estuvo en el ambiente de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño hasta finales de la década de los 80. La enseñanza de la estructura gramatical del inglés dominó los procesos de clase y la utilización de la repetición y memorización contribuyeron a ese dominio de la estructura de la lengua en este período histórico.

Hacia finales de los años 80, con los profesores que volvieron de sus estudios de postgrado empieza a observarse una tendencia sociolingüística con la implementación de los métodos de línea comunicativa y a la vez una opción por la adaptación metodológica para facilitar los procesos de comprensión oral y escrita de la lengua en contextos y situaciones comunicativas. Para esta época, el enfoque comunicativo era el método de preferencia a nivel internacional en contextos de segunda lengua (Canale y Swain, 1980), de forma tal que los profesores que habían realizado sus postgrados en países como Estados Unidos, volvieron a la Universidad y trataron de implementarlo. Estos profesores observaron la necesidad de realizar ciertas adaptaciones al enfoque para que fuera posible empezar a desarrollar la comunicación en el salón de clase de inglés como lengua extranjera y muchos realizaron adaptaciones de materiales auténticos que ayudaran al estudiante en la práctica oral.

Las tendencias pedagógicas de la época de estudio se identificaron con los rasgos correspondientes a la pedagogía tradicional que dio como resultado la apropiación de

métodos tradicionales para la enseñanza del inglés. El papel del profesor se identificó como el de un transmisor de conocimientos y el del estudiante como el de receptor de los mismos. Para el estudiante la clase era magistral y quien la dominaba era el profesor, además era quien portaba el conocimiento e imponía la disciplina en la clase. Estas características son las que primaban en las décadas de los 69,70 y hasta 80. En la clase de inglés, el profesor era quien organizaba los contenidos y hasta los intercambios comunicativos. El respeto al profesor hacía que el estudiante mantuviera el orden en clase y que hablara cuando el profesor preguntaba. Había siempre el proceso de corrección de errores por parte del profesor inmediatamente el estudiante cometía el error.

En los años 90, junto con la opción de los métodos comunicativos para la enseñanza del inglés, el constructivismo hace su aparición, aunque en forma casual en la educación en esta región (Ceron y Ramos, 1997). Ocurre lo mismo en el Departamento de Lenguas Modernas en el cual los profesores empezaron a incursionar con el enfoque comunicativo. Empezaron a usar tareas constructivistas en el aprendizaje del inglés como la solución de problemas y de esta forma los estudiantes empezaron a aprender la lengua extranjera haciendo uso de ella.

En cuanto al aspecto sociocultural, la influencia de hechos históricos en los procesos de apropiación, adaptación y asimilación se observó en primer lugar por el aislamiento de la región que produjo un conocimiento tardío de los métodos por parte de los profesores del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño. Los libros relacionados con los avances metodológicos empezaron a llegar al Departamento cuando los profesores

que terminaban sus postgrados en Estados Unidos los traían consigo, como se mencionó antes. En segundo lugar tenemos la caracterización del ciudadano de esta región en la época de estudio que permitió identificar a un estudiante tímido, pasivo y tolerante (Cerón, 1998) en el salón de clase de inglés. Esta clase de estudiante favoreció la apropiación de técnicas tales como la repetición, memorización y traducción para la aplicación en clase, lo mismo que la asimilación de las mismas en métodos más modernos de enseñanza. Estos estudiantes eran receptivos y respetuosos, a tal punto que el papel del profesor se aceptaba sin argumentos y se obedecía sus órdenes en clase. Es importante destacar que la pasividad del estudiante pastuso no es una característica culturalmente negativa, es un rasgo de la personalidad de este estudiante, sin embargo, didácticamente esta característica se constituyó en un obstáculo para el desarrollo de la parte oral del aprendizaje de la lengua extranjera. Cabe decir que la pasividad de este estudiante no significó en ningún momento señal de desconocimiento de la lengua, más bien fue una señal de timidez para la participación oral. A veces el estudiante más pasivo era quien más conocía la lengua extranjera sobre todo en su estructura gramatical; esta habilidad se dejaba ver en los trabajos escritos que los estudiantes presentaban.

La sociedad pastusa ha sido caracterizada como tradicionalista (Bastidas Urresty, 1999). Este es otro rasgo sociocultural que determinó que en la época de estudio los profesores observaran una tendencia a favorecer las técnicas tradicionales de aprendizaje, dando lugar a procesos de apropiación y asimilación metodológica en la enseñanza del inglés. En esta sociedad es fácil identificar profesores que pueden resistirse al cambio pedagógico por

defender sus creencias, costumbres y tradiciones didácticas que probaron de alguna forma ser beneficiosas en alguna época en la enseñanza de las lenguas extranjeras

Un aspecto interesante y que hace referencia al contexto sociocultural de Pasto en la época de estudio, es la poca industrialización de la economía nariñense. Este factor pudo haber influido en las apreciaciones hacia la enseñanza del inglés. El medio no exigía ni hacía ver la necesidad de aprender el inglés oral sino más bien, siempre hubo una tendencia hacia la aplicación de las técnicas basadas en la lengua escrita o hacia la comprensión de lectura en L.E. Este aspecto permitió a los profesores encaminarse hacia las apropiaciones y asimilaciones metodológicas de técnicas de enseñanza gramatical y recurrir en menor grado a las adaptaciones de métodos.

Entre estos aspectos históricos, se presenta también el mencionado rechazo al imperialismo del gobierno de Estados Unidos ante los países desarrollados. Los profesores identificaron la década de los 70 y principio de los 80 como los años en que sintieron ese rechazo por ser tratados como promotores de la cultura imperialista de la época. Este prejuicio hacia la lengua y la cultura norteamericana produjo en algunos profesores una resistencia cultural y por ende la aceptación parcial de lo propuesto en ese país. Por lo tanto, se optó por realizar procesos de adaptación de métodos y materiales que se proponían desde Estados Unidos (Delgado, entrevista profesores, 2006).

Las experiencias de aprendizaje de los profesores que fueron estudiantes en el Departamento de Lenguas Modernas y luego profesores del mismo, influyeron en la

producción de apropiaciones metodológicas. Algunos profesores desde su inicio como docentes en el Departamento de Lenguas Modernas transmitieron a sus estudiantes las mismas técnicas con las que ellos aprendieron la L.E., produciendo a su vez apropiaciones. El papel del profesor como transmisor de conocimientos y del estudiante como receptor de los mismos favoreció que la misma experiencia de aprendizaje haya sido transmitida de generación en generación entre los años de 1966 a 1998.

Otro aspecto que vale la pena destacar corresponde al estilo de aprendizaje de los estudiantes de la época. Hay que tener en cuenta que los estudiantes de los programas de licenciatura en idiomas eran ante todo adultos. El Departamento se creó por la necesidad sentida de proveer el profesorado de inglés capacitado para los colegios de la ciudad, aspecto éste que prevaleció hasta la década de los 90. Por lo tanto, los profesores de los colegios de educación secundaria fueron los estudiantes de esas licenciaturas y como adultos confiaban en un aprendizaje “Dependiente” para quienes era importante la explicación que el profesor realizaba sobre la L.E. De esta forma se propiciaron las apropiaciones que favorecieron estos aspectos en el desarrollo de la clase. Con los estudiantes de la década de los 90 que eran adolescentes y que se constituyeron como “independientes”, los profesores empezaron a aplicar técnicas adaptadas para que desarrollaran la comunicación en lengua extranjera (Bastidas, entrevista profesores, 2006).

Además de la influencia del contexto histórico, los libros de texto fueron determinantes en los métodos utilizados en el Departamento durante el período histórico de estudio (1966-1998). Las apropiaciones, en su mayoría, tuvieron lugar con base en el desarrollo del libro

de texto de principio a fin y sin ninguna reforma a las técnicas o materiales propuestos, incluso, sin reforma de ninguno de los contenidos en los programas que presentaban los profesores. Por otra parte, los libros de texto también dieron fruto al surgimiento de adaptación de materiales. Algunos profesores adaptaron materiales auténticos de lectura mediante el diseño de actividades específicas como la solución de problemas o el desarrollo de procesos a seguir por medio de la explicación en lengua extranjera o incluso con el diseño de materiales semejantes con base en el contexto del estudiante. Estas adaptaciones tuvieron lugar cuando los libros de texto correspondían al enfoque comunicativo.

Esta influencia de los libros de texto fue determinante en el Departamento de Lenguas Modernas debido a la escasez de materiales que se tenía en la época (1966-1998) para la enseñanza del inglés, sobre todo hasta los años 80. La implementación del Centro de Recursos del Departamento hacia principio de los 90 ayudó a que los profesores contaran con información sobre la adaptación de materiales y con materiales auténticos que les permitieron el proceso de adaptación.

El análisis realizado a los libros de texto utilizados durante el período de estudio en sus componentes permitió contar con una herramienta que queda a disposición del Departamento de Lingüística e Idiomas y para aquellos interesados en profundizar en el estudio y análisis de los textos ya sea como proceso o producto o con toda su influencia en los procesos de enseñanza de las lenguas extranjeras (Weinbrenner, 1999; Meijer y Tholey, 1997).

Con todas las influencias contextuales identificadas y analizadas sobre los métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño durante el período comprendido entre 1966 y 1998 se puede argumentar que los procesos de apropiación, adaptación y asimilación se establecieron por intervención directa del profesor. El docente fue quien decidió cuando el contexto de enseñanza favorecía la apropiación de técnicas y materiales, cuando exigía los procesos de adaptación para facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera y cuando demandaba la asimilación para efectos de ayudar en los procesos de comprensión de inglés.

Como todo proceso metodológico la apropiación, la adaptación y la asimilación tenían el propósito de facilitar para el profesor la aplicación de métodos de origen cuyo objetivo principal era un contexto de segunda lengua, en un contexto donde el inglés es una lengua extranjera aprendida en los salones de clase del contexto local del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño, inmerso en la comunidad pastusa con sus características específicas de una región ubicada en la esquina occidental de Colombia. Estos estudiantes necesitaban manejar el inglés ante todo para ser enseñado en salones de clase de educación secundaria en donde la exigencia mayor hacía referencia a la comprensión de la lengua escrita mediante la lectura de ésta y que por lo tanto una educación basada en la estructura de la lengua satisfacía dichas necesidades. Sin embargo, para satisfacer las demandas y exigencias del enfoque comunicativo de los años 90 en este contexto específico, ese mismo profesor se vio en la necesidad de adaptar técnicas y materiales de forma tal que con ayuda de asimilaciones el estudiante pudiera desarrollar un nivel básico de conversación en la lengua extranjera.

Finalmente, cabe anotar que los procesos de apropiación, adaptación y asimilación se realizaron como respuesta a una necesidad de los estudiantes del contexto del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño para hacer posible la aplicación de unos métodos de origen conocido en un contexto internacional de enseñanza de los idiomas. Estos métodos aplicados durante el período de 1966 a 1998 dieron lugar a los procesos metodológicos analizados en este trabajo con el fin de caracterizarse con ciertas especificidades en un contexto de llegada tan específico como el del Departamento de Lenguas Modernas. Gracias a estos procesos se pudo aplicar los métodos y tener conocimiento de ellos por parte de los profesores que fueron quienes mediante la elaboración de los procesos metodológicos contextualizaron la enseñanza del inglés como lengua extranjera o por parte de los estudiantes que fueron quienes los experimentaron en su práctica didáctica, dando así una respuesta al problema de investigación histórica planteado por este trabajo en referencia a la presencia de apropiaciones o adaptaciones en la aplicación metodológica en los años 1966 a 1998.

Este trabajo deja una puerta abierta hacia la investigación complementaria en cuanto a procesos metodológicos en un contexto de lengua extranjera. En el caso específico del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño es interesante encaminar la investigación a la historia de los métodos y su aplicación a partir de los procesos de acreditación previa como por ejemplo, el trabajo de doctorado presentado por el Dr. Mora (2006) con respecto al enfoque comunicativo. De la misma forma podrían surgir otros trabajos de investigación que aclararían hasta que punto la acreditación significó un cambio

real en la implementación metodológica en la enseñanza del inglés con los factores histórico contextuales que la región demanda.

LIMITACIONES GENERALES DEL ESTUDIO

Como en toda investigación hay sucesos que hacen difícil y a veces imposible la recolección de datos para su análisis, dentro de este estudio las limitaciones principales consistieron en la dificultad para localizar a los egresados que se seleccionaron desde el principio del estudio a partir de los archivos de la oficina de Registro y Control Académico (OCARA), puesto que muchos de los seleccionados se encontraban trabajando fuera de la ciudad o realizando estudios en otras ciudades, motivo por el cual fue necesario reducir el número de participantes en el grupo de los egresados, aspecto éste que retrasó un poco la recolección de datos.

Otra limitación que es de considerar se refiere a la escasez de documentos en el archivo del Departamento de Lingüística e Idiomas. La información documentada de los años 1966 a 1988 no se encuentra en el archivo debido a su mal manejo en los últimos años de la década de los 90. Es necesario de alguna manera recuperar los documentos desaparecidos para que sean útiles en futuros estudios históricos. Cabe anotar que fue útil la colaboración de algunos profesores que con sus archivos personales contribuyeron a la recopilación de datos del Departamento así como también la información completa con que cuenta el archivo del ICFES en relación con los programas del departamento de Lenguas Modernas desde la época de su creación.

RECOMENDACIONES PARA INVESTIGACIONES FUTURAS

Teniendo en cuenta que la investigación en aspectos históricos de la enseñanza de las lenguas extranjeras es relativamente nueva, necesita desarrollarse en relación con muchos temas. Sin embargo, también es importante que la investigación se guíe por una línea para que una vez se agote se empiecen a abrir nuevos campos de investigación histórica. Esta línea de investigación podría ser: *La historicidad de los métodos de enseñanza de lenguas en sus contextos de aplicación didáctica*. Los contextos locales, nacionales e internacionales en los cuales se puede desarrollar esta línea son muchos y aun están sin explorar.

El tema de los métodos en la enseñanza de las lenguas extranjeras y su desarrollo y aplicación en contextos locales no ha sido un tema de mucha investigación y hay factores, incluso de los procesos de apropiación, adaptación y ahora asimilación que necesitan investigarse más a fondo como es el caso de los elementos que favorecen las apropiaciones en oposición a las adaptaciones o asimilaciones. En el caso de las adaptaciones el nivel de modificación necesaria para que un cambio en el método se considere adaptación o que por el contrario pase al nivel de diseño. En el caso de las asimilaciones sería interesante una discusión con miras a la validación del mismo en otros contextos.

Los procesos de apropiación y adaptación, como procesos complementarios dentro de los métodos y sus componentes es un tema que necesita revisarse ya que se demostró en este estudio que en algunos casos se presentaban los dos dentro de un mismo método y

relacionado hacia un mismo aspecto del método. Sería interesante enfocar un estudio hacia el establecimiento de las ventajas que un método puede presentar para el profesor en caso de apropiación y/o de adaptación en un contexto determinado de forma tal que el profesor cuente con opciones para decidir que actividad desarrollar.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acta No. 006 (1997). Asamblea Extraordinaria de Profesores del Departamento de Lingüística e Idiomas. Noviembre 25. Archivo Departamento de lingüística e Idiomas
- Acuerdo No. 20, 1 de marzo (1960). Acuerdos Consejo Directivo de la Universidad de Nariño. Libro 1, 1958-1962. Archivo General de la Universidad de Nariño
- Acuerdo No. 146 del 20 de septiembre (1962). Acuerdos Consejo Directivo de la Universidad de Nariño. Libro 1, 1958-1962. Archivo General de la Universidad de Nariño
- Acuerdo No. 12, 24 de octubre (1962). Acuerdos Consejo Directivo de la Universidad de Nariño. Libro 1, 1958-1962. Archivo General de la Universidad de Nariño
- Acuerdo 118 de noviembre 8 (1962). Acuerdos Consejo Directivo de la Universidad de Nariño. Libro 1, 1958-1962. Archivo General de la Universidad de Nariño.
- Acuerdo No. 146 de septiembre 20 (1962). Acuerdos Consejo Directivo de la Universidad de Nariño, Libro 10, 1959-1962. Archivo General de la Universidad de Nariño.
- Acuerdo No. 14 de marzo 17 (1966). Acuerdos Consejo Superior de la Universidad de Nariño. Libro 3. 1966-1968. Archivo General de la Universidad de Nariño
- Acuerdo No. 10 de junio (1969). Acuerdos Consejo Superior de la Universidad de Nariño. Libro 4. 1969-1971. Archivo General de la Universidad de Nariño
- Acuerdo No. 401 del 11 de diciembre (1980). Acuerdos Consejo Superior de la Universidad de Nariño. Libro 6, 1978-1980. Archivo General de la Universidad de Nariño
- Acuerdo No. 056 de julio 31 (1981). Acuerdos Consejo Superior de la Universidad de Nariño. Libro 7, 1981-1983. Archivo General de la Universidad de Nariño
- Acuerdo No. 036 de marzo 30 (1989). Acuerdos Consejo Superior de la Universidad de Nariño, Libro 9, 1987-89. Archivo General de la Universidad de Nariño
- Acuerdo No. 163 de noviembre 25 (1993). Acuerdos Consejo Académico de la Universidad de Nariño. Archivo General de la Universidad de Nariño
- Acuerdo No. 185 de septiembre 21 (1995). Acuerdos Consejo Académico de la Universidad de Nariño Archivo General de la Universidad de Nariño

- Acuerdo No. 038 de febrero 14 (1995). Acuerdos Consejo Académico de la Universidad de Nariño. Archivo General de la Universidad de Nariño
- Acuerdo No. 261 (1996). Acuerdos Consejo Académico de la Universidad de Nariño
Archivo General de la Universidad de Nariño
- Acevedo, A. (2007) *¿Qué es la pedagogía crítica?* En www.aldeaeducativa.com
- Alge, O. (1887). *Lecons de Français*. St Gall, Librarie.
- Allen, H. B. et al. (1984). *Pathways to English*. National Council of Teachers of English. New York: McGraw Hill International Book Company.
- Andrade, A. M. (2001). *Fundamentos Básicos de las Teorías de Aprendizaje*. Universidad de la República/Instituto profesional del Valle Central.
- Anthony, E.M. (1963). Approach, Method, Technique. *English Language Teaching*. 17; 63-7.
- Apple, M. (1986) *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1993). El Libro de Texto y la Política Cultural. *Revista de Educación*, 301, mayo-agosto, p.109-126
- Arteaga Hernandez, M. Y Arteaga Carvajal, J. (1999). *Historia Política de Colombia*. Santa Fe de Bogotá: Planeta.
- Arthur Van Essen. (2001). *History after 1945*. En Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning.
- Asociación Colombiana de Universidades (1962). Fondo Universidad Nacional. *La Educación en Colombia*. Bogotá: Fondo U. N.
- Asociación Colombiana de Universidades (1961). Fondo Universitario Nacional. *Situación de la Universidad*. Informes y discursos del director general Jaime Posada. Bogotá.
- Austin, J. (1962): *Cómo Hacer Cosas con las Palabras*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista Cognoscitivo*. J. D. Hanesian, Editorial Tillas.
- Ausubel, D., et al (1986). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

- Ayala Poveda, (2003). *Manual de historia colombiana. Creación y violencia en Colombia*. Sigma Editores. Santafé de Bogotá, D.C.
- Aznar, P. (coord.) (1992). *Constructivismo y educación*. Valencia: Tirant lo Blanch
- Banfi, Cristina (2000). *Breve reseña histórica de los institutos de profesorado de lenguas extranjeras de la ciudad de Buenos Aires*. Trabajo de investigación. Universidad Central de Buenos Aires.
- Barrera Linares, L., Y Fraca de Barrera, L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español* (Vol. 2). Caracas: Monte Ávila.
- Barthes, R. (1976). *La semiología*. Editorial Tiempo contemporáneo
- Bastidas. J.A. et al. (1991). *A Proposal of a Framework for the Teaching of English in the Colombian B.A. Programmes*. Discussion Document. Colombian Framework for English COFE-ELTO Project. Polytechnic of West London.
- _____. (1993) *Opciones Metodológicas para la Enseñanza de Idiomas*. Pasto: JABA Ediciones.
- _____. (2002). *Teoria y Practica de la Enseñanza de Ingles*. Pasto: JABA Ediciones.
- Bastidas Urresti, E. (1999) *Nariño: Historia y Cultura*. Bogotá. Editorial Testimonio.
- Bereday, G.Z.F. (1968). *El Método Comparativo en Pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Berkeley, G. (1995). *Trabajo sobre los principios del conocimiento humano*. Barcelona: Altaza.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York. Ed. Castellana: Lenguaje. Universidad Nacional de San Marcos. Lima.
- Bogdan R. C. y Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bonilla-Castro, E. y Rodriguez Sehk, P. (2000). *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Ediciones UNIAndes. Grupo Editorial Norma. Santa fe de Bogotá.
- Bosco, F.J y Di Pietro, R.J. (1970). *Instructional strategies their psychological and linguistic bases*. IRAL, 8, 1-19.
- Boulding, K. (1966) *El significado del siglo XX: La Gran Transición*. México: UTEHA.
- Boyle, Joseph. (2002). *A brief history of English language teaching in China*. British

Council.

- Breen, M.P y Candlin, C.N. (1980). The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics*, 1,2.
- Brooks, N. (1964). *Language and language Learning*. New York: Harcourt.
- Brumfit., (1980). *Problems and Principles in Language Teaching*. Oxford:Oxford University
- BRUNER, J. (1966). *Towards a theory of instruction*. Harvard University Press.
- _____. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Buchanan, M.A. y McPhee, E.R. (1928). *An annotated bibliography of Modern Language Methods*. Toronto: The University of Toronto Press
- Bushnell, D. (1996). *Colombia una nación a pesar de si misma. De los tiempos precolombinos a nuestros días*. Editorial Planeta. Bogotá, D.C.
- Burke, P. ed. (1996). *Formas de hacer historia*. Traducción José Luis Gil Aristo. Madrid: Alianza.
- Byram, M. (1993). *Criteria for Textbook Evaluation*. En Germany. Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain, Byram, M. Ed. Frankfurt am Main, p.31-40
- Byram, M (ed.). (2001). *Methodology in language teaching*. Routledge Enciclopedia of Language Teaching and Learning. London: Routledge.
- Caicedo, S. (1981). *Psicología del Pastuso*. Pasto. Biblioteca Popular Nariñense.
- Campos, A. et al. (2000). *Diccionario Enciclopedico Universal 5 v*. Espasa-Calpe, s.a. año: 1
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1):8-24.
- Candlin, C.N. (1976). *Communicative Language teaching and the Debt to Pragmatics*. En. C. Rameh (ed). Georgetown University Roundtable 1976. Washington, D.C. Georgetown University Press.
- Candlin, C.N. (1987). *Towards Task-Based Learning*. En: C.N. Candlin y C.F. (eds.) Tasks in Language Learning. Prentice Hall Internacional.

Carrel, P. (1966). The Effects of rhetorical organisation on ESL readers. *TESOL Quarterly* Vol. 18, No. 3 Sep., 1984: 441-469

Carpio A. P. (1974). *Principios de filosofía*, Buenos Aires, Glauco, , cap. XIV.

Castro, O. et al. (1979). In Touch.. A Beginning American English Series. (Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales). Editorial Norma, Longman, Imnre - USA y Mexico.

Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Wathsworth: Heinle and Heinle.

Ceron Solarte, G. y Ramos, M.T. (1997). *Pasto: espacio, economía y cultura*. Pasto: Fondo Mixto de Cultura.

Cerón Solarte, B. (1998). *Pasto: Vida Cotidiana. Siglo XX*. Manual de Historia de Pasto. Tomo II. Academia Nariñense de Historia. Alcaldía de Pasto.

Chamorro Chamorro, D., et al (2005). *Pasto en la travesía de los siglos: Historia, región y localidad*. Alcaldía Municipal de Pasto. Dirección de Cultura. Fundación para la Investigación Científica y el Desarrollo Cultural de Nariño (Fincic). Graficolor. Pasto.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague, Mouton. Editado en español como: Estructuras sintácticas. Madrid: Aguilar.

_____. (1965). *Aspectos de una teoría de la sintaxis*. Aguilar. Madrid. pág. 5.

_____. (1985). *Knowledge of Language. Its Nature, Origin, and Use*. London: Praegers Special Studies.

Christen Bury, L y Kelly, P.P. (1994). What textbooks can and cannot do. English Journal, March, pag: 76-80.

Churchill, R.S. (1943). *Churchill*. Paris: Chronique.

Clarke, M.A (1989). *The scope of approach, the importante of method and the nature techniques*. En J.E Alatis, H.H. Stern y P. Strevens (eds) Georgetown University round table on language and linguistics. Washington, D.C.

Classerfeld, E. V. (1995). *La construcción del conocimiento*. En Prigoine, E. Morin, H. Von, Fuerster et al. Nuevos Paradigmas, cultura y subjetividad. España: Paidos.

Coleman, A. (1929). *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States*. New York: macmillan.

Collins Cobuild. (1990). *English Language Dictionary*. London: Longman

- Colmenares,G. (1980). *Historia económica y social de Colombia*. 2 ed. Bogotá. 1997. Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Regionalización de los programas de desarrollo educativo científico - tecnológico y cultural. MEN. Bogotá: MEN.
- Comunicación Interna del 23 de julio (1985). Archivo ICFES
- Comunicación Interna del 23 de julio (1990). Archivo ICFES
- Congreso Nacional De Orientación Educativa. (1985). *Hacia el siglo XXI: Una nueva era humana con una perspectiva de la educación*. Bogotá: Guadalupe.
- Constitucion Política De Colombia. (1991). Presidencia de la República Santafé de Bogota.
- Conti, M. (1994). *Hombre: conocimiento y pedagogía*. México: Trillas
- Contrato No. H04881884. (1963). Consejo Directivo de la Universidad de Nariño. Libro 2.
- Contrato de octubre 30. (1961). Rectoría de la universidad de Nariño. Libro 3. Archivo de la Uviersidad de Nariño
- Corder P. S. (1973). *Introducción a la Lingüística aplicada*. Impesa, México.
- Cornoldi, C. (1980). *El conductismo*. Barcelona: Critica.
- Crystal, D. (1973). *Linguistics*. Penguin Books, Ltd.
- Cultura Nariñense. (1975). Revista, abril, p.82
- Chamorro, J. et al. (2002). *Reflexiones Pedagógicas para el siglo XXI. Tendencias y Corrientes*. Libro de texto. Pasto, Colombia: Graficolor.
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*, London: Heinemann.
- Darian, S. (2001). Adapting Authentic Materials for Language Teaching. Forum, vol. 39 No. 2 pp. 15-25.
- Decreto Nacional No. 272 (1998). *Acreditación Previa*. Consejo Nacional de Acreditación. MEN. Santafé de Bogotá.
- De La Caba, M. (2001). *Education for Sustainability and Intercultural Learning. Citizenship Education in the Curriculum*. Project. University of Bask County, Spain.

- Deval, J. (1997). *Hoy todos son constructivistas*. Cuadernos de Pedagogía. 257, 1-7,
- Diccionario De La Lengua Española, (2001). Plaza edición: Madrid.
- Diccionario Enciclopédico El Universal (2000). Editorial el Océano, S.L. Primera Edición: Barcelona.
- Diccionario de Sinónimos y Antónimos MEC, (2003). Espasa
- Diccionario Vertice. (1999). Diccionario Francés- Español, Español-Francés. Equipo Lexicográfico Interlex. Ed: Everest.
- Diario El Universal (1962). *Departamento Electronico de Idiomas*. 14 de octubre. Pasto, pgs. Segunda y cuarta.
- Diaz, C. y Hernandez, G. *Pedagogía y didáctica del francés*. En www.monografias.com
- Dilthey, W. (1978). *Orígenes de la Hermenéutica*. En Dilthey. El mundo histórico. México: FCE, p. 321-336.
- Duk, C. et al. (2003). *Las Adaptaciones Curriculares: Una Estrategia de Individualización de la Enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Durkheim, E. (1922). *Education et Sociologie*. Paris.
- Enciclopedia Técnica De La Educacion. 10 tomos. (1970). Madrid: Santillana.
- Encyclopedia of Higher Education. (2001). 4 vols. Oxford: Pergamon Press
- Engel U. et Al (1977). *Mannheim Report on Selected Textbooks for Teaching German as a Foreign Language*, V 1 y 2, Heidelberg: Goos.
- English Language Services. (1964). English 900. A Basic Course. New York: The MacMillan Company
- Ferrer, F. (1990). Educación Comparada. *Fundamentos teóricos, metodología y modelos*. Barcelona, PPU.
- Finocchiaro, M. y Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Firth, J. (1957). *Papers in Linguistics: 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- Fries, C.. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

- Fuster, F. Archivística, Archivo, Documento de Archivo... Necesidad de carificar los conceptos. Anales de Documentación, 2, pgs. 103-120,1999.
- Galve, M. D. G. (2002). *Adaptaciones Curriculares*. Edición Primera.
- García Garrido, J.L. (1991): *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson
- García, J. (1993). *Guía para Realizar Adaptaciones en la Educación Primaria*. En CNREE): las adaptaciones curriculares y la formación de profesores. Serie Documentos n. 17.
- Gardner, R.C. y Lambert. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, London: Newbury House.
- Geddes, J. (1933). The Old and the New. French, review VII, 5, 96-108.
- Giglioli, P. (1972). *Language and Social Context*. Harmondsworth: penguin.
- Glaserfeld, E. V. (1995). *Despedida de la Objetividad*. En El ojo del observador: contribuciones al constructivismo de P.Watzlawick y P.Krieg (Comps.). Gedisa Editorial, Barcelona.
- Gouin, F. (1925). *L'Art d' Enseigner et d' etudier les Langues* , 6th ed. Paris.
- Gonzales, M. D. (1995). *Adaptaciones Curriculares: Guía para su elaboración*. Madrid: Alianza.
- Gonzales, R., M. (1968). *Informe sobre el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño*. Fondo Universitario Nacional.
- Gotze, L (1994). *On the Analysis, Approval and Development of Textbooks for Teaching, German as a Foreign Language*. Berlin: Langenscheidt.
- Gregg, A. (1923). *Medical Education in Colombia*, London: Allen and Unwin
- Guerrero, G.L. (2004) *Historia de la Universidad de Nariño. 1827-1930*. Editorial Universitaria UNED. Pasto.
- Hall, E. J. (1963). *English This Way 1*. New York: The MacMillan Company
- Halliday, M.A.K, McIntosh, A y Atreven, P (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.
- HALLIDAY, M.A.K. (1970). *Language Structure and language Function*. En J. Lyons (ed) *New Horizons in linguistics*. Harmonds-worth: Penguin.

- _____. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- _____. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- _____. (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Hernández Rojas (1983). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza
- Hilgard, E.R. y Bower, G.H. (1966). *Theories of Learning*. New York: Appleton-Century-Crofts
- Hornberger, N. H. (Ed.) (1996). *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom up*. Berlin: Mouton.
- Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hume, D. (1995). *Investigación sobre el conocimiento humano*. Barcelona: Altaza.
- Hüllen, W. (2003). *Global English-Desired and Dreaded*. En: Ahrens R. Europäische Sprachenpolitik. European Language Policy, Heidelberg: Winter, 113-122.
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. En: J.S. Pride & J. Holmes (eds). Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin.
- _____. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An ethnographic approach*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Jakobovits, L.A. (1971). *Towards a Cognitive Approach to Second Language Acquisition*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development.
- Jespersen, O. (1904). *How to teach a Foreign Language*,. London: Allen and Unwin.
- Johann, F. (1834). *The transformation of Language to Rhythm*. London: Croom Helm
- Johnson, P., (1981). Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text. TESOL Quarterly, vol. 15, n.º 2, págs. 169-181
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1985). *Motivational Processes in Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Situations*. En Ames, C. y Ames, R. pp. 249-277.

- Kachru, B. (1972). *(The other Tongue: English across cultures)*. Urbana, ILS: University of Illinois press.
- Kandel, I.L. (1933). *Studies in Comparative Education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kast By Neuner, G (eds). (1994). *On the analysis approval and development of textbooks for teaching German as a foreign language*. Berlin: Langenscheidt.
- Keith, M. y Schumaker, J. (2003). Adapting Language Arts, Social Studies, and Science Materials for the Inclusive Classroom. *Council for Exceptional Children. The Voice of Special Education*. July, p.57-74
- Kelly, L.G. (1989). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, M.A. Newbury House.
- Klippel, F.C. (1994). *Englishchelernen in 18 and 19 jahihunder. Die geschichte der Lehrbücher und unterrichtsmethoden (Learning English in Germany in the 18th and 19th centuries. A history of the textbooks and teaching methods*. Münster: Nodus.
- Krashen, S.D Y Selinger, H (1975). The essential contribution of formal instruction in adult second language learning. *TESOL. Quarterly*. 9,2:173-83.
- Krashen, S.D. (1982). *Principales and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lachman, R; Lachman, J.L. y Butterfield, E.C. (1979). *Cognitive Psychology and Information Processing: An Introduction*. Hillsdale: Erlbaum, caps. 1,2,3 y 4.
- Lado, R. (1964). *Language teaching: A scientific approach*. New York: Mc Graw Hill.
- _____. (1970). Lado English Series. A Complete Course in English as a Second Language. New York: Regents Publishing Company
- Larrogó, F. (1964) *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa.
- Larsen - Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in Languages Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lenk, H. (1988). *Entre la epistemología y la ciencia social*. Barcelona: Alfa.
- Lenz, B.K., y Schumaker, J.B. (2003). *Adapting language arts, social studies, and science materials for the inclusive classroom*. *OSEP Digest*, E645.
- Lê Thành Khôi (1981): *L'éducation comparée*. París: Armand Colin.

- Levitt, T. (1985). *The Globalization of Markets : An Evaluation after two Decades.* Harvard NOM. Working Paper No. 03-20. Harvard Business School.
- Ley General De Educacion (1994). Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- Little, D. (1996). *Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies.* Longman.
- Littlewood, W. (1981): *Communicative Language Teaching.* Cambridge: C. U. P.
- _____. (1996). *La Enseñanza Comunicativa de las Lenguas: Introducción al Enfoque Comunicativo.* Cambridge University Press.
- Lozano, F. y Sturtevant, J. (1981). *Life Styles.* Longman, Imnre (Instituto Mexicano Norteamericano de relaciones culturales) USA y Mexico
- Luna, O. (2006). *Ensayos. ¿Qué es la globalización?. Cátedra de Problemas Educativos: El Contexto de la Educación y la Educación en Contexto.* Relatoría No. 2. Santafé de Bogotá: Universidad Javeriana.
- Mackey, W.F. (1965). *Language Teaching Analysis.* London: Longman.
- _____. (1966). Applied Linguistics: its meaning and use. English Language Teaching XX, 3:197-206.
- Mckeough, A. et al. (1995). *Teaching for transfer: Fostering generalization in learning.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora.* Barcelona: Paidos.
- Macnamara (1996). *Measuring Second Language Performance.* London: Longman
- Mallison, V. (1957). *Teaching a foreign Languages.* London: Heinemann..
- Maqueo, A. (2004). *Lengua, Aprendizaje y Enseñanza. El Enfoque Comunicativo de la Teoría a la Práctica.* Limusa editores. México.
- Martín, E. (1989). *Las adaptaciones curriculares en la Educación Primaria.* En C.N.R.E.E. Las Adaptaciones curriculares y la formación de profesores. Serie Documentos n17.
- Martinez Alcolea, A. y Calvo Rodriguez, A. R. (1996). *Técnicas para evaluar la competencia curricular: educación primaria.* Madrid: Escuela Española.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality.* New York: Harper and Row,

- Mayer, R. (2001) *Using Illustrations to promote Constructivist Learning from Science texts*. En J. Otero, J.A. León, A.C. Graesser (eds). *The Psychology of Science Texts* Comprensión, Mahwah, NJ: Eilbaum, pp. 33-356.
- Memorias del Ministerio de Educación. (1960). FC/ME048 (Instituto Electrónico de Idiomas).
- Meidenger, J. (1973). *Praktische Französische Grammatik*. Liege.
- Meijer, D y Tholey, M (1997). *The image of Germany in dutch teaching materials*. Enschede: SLO.
- MEN (1982). *Programa de Inglés*. Bogotá: Editorial Norma
- MEN. (1994). *Ley General de Educación*. Santafé de Bogotá: Editorial MEN
- MEN. (1994). *Sistemas Educativos Nacionales: Colombia*. Bogotá: MEN, ICFES, OEI.
- Merry, T. (1988). *A guide to the Person-Centred Approach*. Association of Humanistic Psychology, London.
- Mikk, J. (2000). *Textbook Research and Writing*. Frankfurt am Main.
- Ministerio De Gobierno, *Legalizaciones de Compañías*, Vol. 15, 1920, Vol. 16, 17, 1921, Vol. 18., 1922. Archivo General de Colombia, Bogotá, D.C.
- Mora,E. (2006). *El Enfoque Comunicativo y la Enseñanza del Inglés: Una Aproximación Historico-filosófica: 1995-2000*. Tesis Doctoral. RudeColombia. Universidad del Cauca.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the foreign language class*. Rowley: MA: Newbury House.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Musumeci, D. (1997). *Breaking tradition. An exploration of the historical relationships between theory and practice in second language teaching*. Mew York: McGraw Hill.
- Muzas, M. D.; Blanchard, M. y Sandin, M. T. (2000). *Adaptación del currículo al contexto y al aula*. Madrid: Narcea.
- Nesi, H. (2001). *Humanistic Language Teaching*. En Michael Byram. *Routledge Encyclopedia of language Teaching and learning*. London: Routledge.

- _____. (2001). *Reform Movement*. En Michael Byram. Routledge Encyclopedia of Language Teaching and learning. London: Routledge..
- Nieto Arteta, L. (1996). *Economía y cultura en la historia de Colombia*. Banco de la República. El Ancora Editores. Bogotá.
- Noak, H.J. et al. (1970). *La ciencia de la educación comparada*. México: AID.
- Ollendorf, H.S. (1783) *El maestro de inglés. Método práctico para leer, escribir y hablar el idioma inglés*. México, Imprenta de Ignacio Escalante.
- Ordoñez Peñalozo, J. (2007). *Pedagogía Crítica y Educación Superior*. Educación. Barcelona: Paidós.
- Palacios, J. (1992). *La educación en el siglo XX: La tradición renovadora* (Rousseau, Ferriere, Piaget, Freinet.) Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Palmer, H.D. (1921) *English through Actions*. London: Longman Green, 1925.
- Pennycook, K.A. (1989). The conception of method interest knowledge and the politics of language teaching. *TESOL, QUARTELY*, 23, 4:598-618.
- _____. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. London. LongMan.
- Perez, R. y Gallego-Badillo, R. (1996). *Corrientes Constructivistas. De los mapas de conceptos a la teoría de la transformación intelectual*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pewberton, E. LI, y Pierson, H. (eds) (1999). *Talking control autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Phyllis, R. (2001). *Teaching methods*. En Michael Byram. Rutledge Encyclopedia of languages teaching and learning. London: Rutledge.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. OUP.
- Piaget, J. (1998). *Psicología y epistemología*. Paris: Emecé.
- Piatelli-Palmarini, M. (1983). *Teorías del Lenguaje, Teorías del Aprendizaje: El debate entre Jean Piaget y Noam Chomsky*. Barcelona: Crítica.
- PIEPHO, H. E. (1981). *Establishing Objectives in the Teaching of English*. En. C. Candlin (ed). The Communicative Teaching of English. London: Longman Group Limited.

- Pingel, F. (1999). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Georg Eckert Institute For International Textbook Research, Braunschweig, Germany
- Pintrich, P.R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. En Handbook of self-regulation: theory, research and applications. M Boekaerts, P.R. pp. 451-502.
- Ploetz , K. (1965). *Elementarbuch der französischen sprache*. New York.
- Pozo, J. I. (1997). *Teorias Cognitivas del Aprendizaje*. Mexico: Ediciones Morata, S.L.
- Prabhu, N.S. (1983). *Agreement and disagreement; a study of speech acts in conversation and ESL texts*. M.A. thesis, University of Hawai
- Prawat, R.S. (1989). Promoting Access to Knowledge, Strategy and Disposition in Students: A Research Síntesis. Review of Educational Research, 59, 1, pp. 1-41.
- Pride, J.B y Holmes, J. (1972). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Ollendorf, H.G. (1783). *Methode eine Sprache in sechs Monaten lesen, schreiben und sprechen zu lernen*. Frankfurt.
- Ramirez Sanchez, I. (1987). *Teoría del Conocimiento: Historia y nociones generales*. Bogotá: Kimpres.
- Randall, S. J. (1992). *Aliados y distantes*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, Ediciones Uniandes, CEI.
- Reeves, N. (1996). *Does Britain need linguistics?*. En E. Hawkins (ed). 30 years of language teaching. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Reich. R. (1993). *El Trabajo de las Naciones*. España: Vergara.
- Resolución N. 49. (1969). Consejo Superior Universidad de Nariño
- Resolucion No. 1027. (1985). Consejo Superior Universidad de Nariño. Septiembre 10
- Resolucion No. 001678. (1990). Archivo ICFES. Agosto 9
- Rice, D.C. et al. (1995). *Lesson Adaptations and Accommodations : Working with Native Speakers and English Llanguage Learners in the same Science Classroom*. Madrid:Alianza
- Richards, J. C. (1992). *The Language Teaching Matrix*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Richards, J.C y Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W.A. (1968). *Teaching Foreign – Language Skills*. First edition. Chicago: The University of Chicago Press.
- _____. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English Communicating*. Oxford University Press.
- Rivers, W. M. y Temperley, M. S. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Nueva York: Oxford University Press, 325-343.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person*. Houghton Mifflin Company, pg 16
- _____. (1968). *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton. Mifflin.
- Rogers, C. (1980). *Experiences in Communication, A Way of Being*. Boston: Houghton
- Routledge Enciclopedia of Language Teaching and Learning. (2001). Michael Byram (editor). London: Routledge.
- Ruiz, R. (1988). *Técnicas de individualización didáctica adecuaciones curriculares individualizadas para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Cincel-Kopelusz.
- Saussure, F. (1915). *Curso de Lingüística General*. Madrid: Alianza
- Savignon, S. J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language* Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development.
- _____. (1983). *Communicative Competence. Theory and Classroom Practice*. Reading: Addison Wesley Publishing Company.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sibayan, y González, A.B (1990). *English Language Teaching in the Philippines: as sucesión of movements*. En J. Britton, R.E Shafer y K. Watson (eds). *Teaching and learning English Worldwide*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Learning*. New York: Appleton-Century-Crofts
- Skinner, B. (1975). *Sobre el Conductismo*. Barcelona: Fontanella.

- Slager, W. (1973). *English for Today. Book 2. The National Council of Teachers of English.* New York: McGraw Hill Book Company.
- Smith, P.D (1970). *A comparison of the cognitive and audio-lingual Approaches to foreign language instruction.* The Pennsylvania Foreign Language Project.
- Soars, L. y Soars, J. (1993). *Headway.* Hong Kong: Oxford University Press
- Soto Arango, Diana. (2002). *Desarrollo Histórico de la Educación Superior.* En: La Educación Superior en Colombia. Informe. IESALC - UNESCO. ICFES. M.E.N. p. 4 – 11
- Sprovera, M. (2005). *Benefícios de la Copia.* Federación Internacional Fe y Alegria. Movimiento Educativo Popular, Integral y Promoción Social, Brasil.
- Stern, H.H (1983). *Fundamental concepts of language teaching.* Oxford: Oxford University press.
- _____. (1985). *Methods that work: a smorgasbord of ideas for languages teachers: studies in Second Language Acquisition.* Review of J.W. oller Jr y P. Richard Amato (eds). 7,2:249-51.
- Stevick, E. (1990). *Humanism in Language teaching.* London: Longman
- _____. (1998). *Working with teaching Methods.* Boston: Heinle and Heinle.
- SUAREZ, F. (1977) *Reflexiones sobre la Historia y sobre el Método de la Investigación Histórica.* Ediciones Rialp, S.A. Madrid.
- Sweet, H. (1964). *The Practical Study of Languages.* Oxford: Oxford University Press..
- _____. (1899). *The Practical Study of Languages. A Guide for Teachers and Learners.* London. Dent.
- Tamayo Y Tamayo, M. (2001). *El Proceso de la Investigación Científica.* Limusa. Mexico
- Titone, R. (1968). *Teaching Foreign Languages - an Historical Sketch.* Washington, D.C.
- Treml, A. (1990). *Introducción a la Pedagogía General.* Barcelona: Herder,
- Trujillo S., F. (2001). *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural.* Congreso nacional inmigración, convivencia e interculturalidad. Instituto de Estudios Ceuties,

Noviembre,

- UNESCO. (1995). Directrices y criterios para la elaboración, evaluación y revisión de los planes de estudio, los libros de texto y otro tipo de material didáctico en la educación internacional con miras a fomentar una dimensión internacional de la educación. UNESCO Paris. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100178m.pdf>
- Unión Panamericana. (1961). *La Educación Superior en América Latina y la Cooperación interamericana (informes y recomendaciones)*. Washington D.C
- Van Essen, A. (2001). *History after 1945*. En Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning.
- Vega, M. (1984). *Introducción a la Psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Universidad.
- Vigotsky, L.S. (1973). *Psicología y Pedagogía*. Akal. Madrid.
- Vietor, W. (1984). *Der Sprach Unterricht MuB Umkehren heilbronn: henninger*, reproduced in translation by A.P.R. Howalt (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Watson, J. (1919) *El conductismo*. Editorial Paidós, Buenos Aires. ...
- Weinbrenner, P. (1999). *Methodology of Textbook Analysis used to Date*. Cambridge University Press
- White, H. (2001) *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore-Londres.
- White, L. (1989). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*, Amsterdam: John Benjamins.
- Widdowson, H.G. (1972). The Teaching of English as Communication. *English Language Teaching* 27, 1, 15-19.
- _____. (1978). *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.
- _____. (1979), *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- Wilkins, D.C (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilson, J.H. (1975). *Forgotten Progressive*, Boston: Longman
- Yalden, J., (1983). *The communicative syllabus*, Oxford, Pergamon Press

Zarama Delgado, Manuel. (2000). *Algunos Europeos en Pasto*. Manual de Historia de Pasto. Tomo IV. Academia Nariñense de Historia. Alcaldía Municipal de Pasto. Secretaria Municipal de educación y cultura de Pasto. Graficolor.

Zuñiga, E. (2000). *Pasto, una Visión de su Cultura 1950 – 2000*. UNED.

ANEXO 1

ANALISIS METODOS EN EL CONTEXTO

TABLA 1: LOS METODOS DE ORIGEN

METODO	ORIGEN	BASE	DESCRIPCION	TEORIAS APRENDIZAJE	TEORIA LINGUISTICA
GRAMMAR-TRANSLATION METHOD	Europa S. XVIII XIX	Se basó en el método de estudio del Latín y el Griego	Reglas gramaticales formales. Traducción de textos. Uso de la lengua materna para la explicación de la clase. Explicación gramatical. Repetición y memorización de estructuras gramaticales y vocabulario para la traducción de textos de la L2 a la L1 como proceso de comprensión	Racionalismo	Gramática Tradicional
DIRECT METHOD	Europa Finales S. XIX	Reacción al Grammar-Translation Method La lengua extranjera se aprende en forma directa como se aprende la L1	Se usa la L2 durante la clase para todas las explicaciones, de manera que el estudiante aprenda la lengua extranjera de la misma forma en que aprende su L1. La gramática se enseña en forma inductiva. El profesor presenta los ejemplos y el estudiante con ayuda del profesor deduce la regla. Las estructuras y el vocabulario eran aquellos de uso diario. Se introdujo la fonética y el lenguaje oral	Racionalismo	Lingüística estructural
AUDIOLINGUAL METHOD	U.S.A. 1950-60	Army Specialized Training Program	Enfatizó la enseñanza de la lengua oral en la presentación del lenguaje con la siguiente secuencia en las 4 habilidades: escucha, habla, lectura y	Conductismo	Lingüística estructural

			escritura. Se asocia con la aparición de los laboratorios de idiomas.		
COMMUNICATIVE APPROACH	Great Britain, 1960	En reacción a Situational Language Teaching Se basó en las teorías de la lingüística funcional (británica) Firth y Halliday. Y de los sociolingüistas Americanos Hymes, Gumperz y Labov. Los actos de habla también sirvieron de base para este método (Austin y Searle)	Este método se basa principalmente en la interacción como base del proceso de comunicación para el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera. Se observó la necesidad de desarrollar en los estudiantes la eficiencia comunicativa en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y por lo tanto los estudiantes debían ser capaces de manejar la lengua en una variedad de contextos mediante el uso de las funciones del lenguaje.. Se hace énfasis en todos los componentes de la competencia comunicativa y se estudian las 4 habilidades del lenguaje integradas para una comunicación con sentido. El uso de la lengua debe ser espontáneo y en situaciones reales.	Humanismo	Sociolingüística Teoría de Actos del Habla Análisis del Discurso

CONTINUACION TABLA 1.

METODO	ASPECTO SOCIOLINGUISTICO	RECURSOS	APLICACION
GRAMMAR TRANSLATION METHOD	No se tenía en cuenta. Lo que importaba era la forma de la lengua mas no su valor comunicativo.	Texto Diccionario	El profesor presentaba un resumen del contenido de un texto en L1. Luego se explicaba los puntos de gramática y daba el significado literal de palabras difíciles. Cada oración se presentaba con su respectivo análisis gramatical y su traducción en lengua materna. Se enseñaban las reglas gramaticales. El vocabulario se enseñaba con palabras aisladas. Luego se aplicaban las reglas en oraciones que se traducían. Por último se hacía la lectura del texto con su traducción y se finalizaba con un resumen en la L1.
DIRECT METHOD	Se empieza a vislumbrar la importancia del uso oral de la lengua con expresiones de uso de la comunicación diaria	Texto Láminas	La lección se iniciaba con un diálogo en forma de conversación moderna en la lengua extranjera. El material se presentaba primero en forma oral con acciones y láminas. Nunca se usaba la lengua materna. No se utilizaba la traducción. El ejercicio de aplicación de la lengua consistía en una serie de preguntas en la lengua extranjera basados en el diálogo. Las respuestas se daban en la L2. La gramática se aprendía inductivamente. Las reglas se generalizaban partiendo de ejemplos. Los verbos se usaban en forma conjugada solo cuando el estudiante lograba algo de manejo oral de la lengua. Los estudiantes avanzados leían literatura para su comprensión y por placer. Los textos literarios no se analizaban gramaticalmente. También se enseñaba la cultura relacionada con la lengua extranjera en forma inductiva. La cultura se consideraba un aspecto muy importante del aprendizaje de la lengua.
AUDIO-LINGUAL	Aunque se usaban los diálogos y el juego de roles, el ambiente en el que se desarrollaba es aquel del salón de clase y el lenguaje seguía	Texto Laboratorio de	La clase se iniciaba con la presentación de un diálogo con un texto paralelo en L1. El profesor leía el diálogo y los estudiantes lo repitían hasta que lo memorizaban. En

	siendo el académico. La cultura de la lengua 2 no se tenía en cuenta en forma determinante.	idiomas Grabado ra	seguida se presentaba a los estudiantes práctica con drills. Estos ejercicios se presentaban en forma de oraciones con la misma estructura gramatical pero con diferente vocabulario. Los estudiantes repetían las oraciones y las modificaban. La corrección era inmediata. Estos drills se trabajaban usualmente en el laboratorio de idiomas. Se entregaba a los estudiantes tablas para sustitución de términos. Se desarrollaba diálogos mediante el juego de roles pero se pedía que los modificaran con la lengua que habían memorizado. Los ejercicios de lectura y escritura se introducían con las mismas construcciones gramaticales y el mismo vocabulario que se había presentado en la parte oral de la lección.
COMMUNICATIVE APPROACH	El uso de la lengua en contextos sociales de habla hacía de la sociolingüística una parte fundamental del método. El lenguaje se usaba en situaciones de comunicación reales y en contextos sociales diferentes.	Texto Realia Laboratorio Televisión Películas	Una clase con este método no tenía un patrón definido para el desarrollo de la clase con patrones fijos pero si con actividades comunicativas. Por ejemplo una clase podía iniciar con la repartición por parte del profesor de tarjetas con nombres de personas para introducir las presentaciones. El profesor modelaba el saludo y la presentación en inglés para que luego los estudiantes se presentasen entre si, entonces daban y solicitaban información en forma real. Como un ejercicio complementario los estudiantes podían escuchar una grabación con presentaciones y el profesor realizaba preguntas para evaluar la comprensión de lo escuchado. Finalmente, el profesor explicaba la parte social de los saludos y se realizaba una deducción de la gramática utilizada en los saludos.

TABLA 2: MÉTODOS DE LLEGADA

METODO	DESCRIPCION	TEORIAS APRENDIZAJE	TEORIA LINGUISTICA	ASPECTO SOCIOLINGUISTICO	RECURSOS
GRAMMAR TRANSLATION METHOD	Reglas gramaticales formales. Traducción de textos. Uso de la lengua maternal para la explicación de la clase. Explicación gramatical. Repetición y memorización de estructuras gramaticales y vocabulario para la traducción de textos de la L2 a la L1 como proceso de comprensión	Conductismo	Gramática Tradicional	No se tenía en cuenta. Lo que importaba era la forma de la lengua mas no su valor comunicativo.	Texto Diccionario
DIRECT METHOD	Se usaba la L2 durante la clase para todas las explicaciones, de manera que el estudiante aprendiera la lengua extranjera de la misma forma en que aprendió su L1. La gramática se enseñaba en forma inductiva. El profesor presentaba los ejemplos y el estudiante deducía la regla. Las estructuras y el vocabulario eran aquellos de uso diario. Se introdujo la fonética y el lenguaje oral	Conductismo	Lingüística estructural	Se empieza a vislumbrar la importancia del uso oral de la lengua con expresiones de uso de la comunicación diaria	Texto, Láminas
AUDIO-LINGUAL METHOD	Enfatizó la enseñanza de la lengua oral y la presentación del lenguaje con la siguiente secuencia en las 4 habilidades: escucha, habla, lectura y	Conductismo	Lingüística estructural	Aunque se usaban los diálogos, el ambiente en el que se desarrollaba era aquel del salón de clase y el lenguaje seguía siendo el académico.	Texto Laboratorio de idiomas Grabadora

	escritura. Se asociaba con la aparición de los laboratorios de idiomas.			La cultura de la lengua 2 no se tenía en cuenta en forma determinante.	
COMMUNICATIVE APPROACH	Se basó ante todo en la comunicación en lengua extranjera. Los profesores empezaban a dictar un 80% de la clase en inglés y el 20% restante en español. Se implementaron actividades como los “role-play” y muchos ejercicios de escucha mediante el uso de la grabadora en el salón de clase.	Humanismo	Sociolingüística, Teoría de actos de habla Análisis del discurso	Adquirió un nivel muy importante la cultura de la lengua extranjera y se trataba de usar el inglés en varias situaciones que se podía decir eran casi reales en el sentido de la comunicación.	Texto, Láminas, Grabadora

CONTINUACION TABLA 2.

METODO	APLICACIÓN*	APROPIACION	ADAPTACION
GRAMMAR TRANS LAT. MET-HOD	El profesor presentaba un resumen del contenido de un texto en L1. Luego se explicaba los puntos de gramática y daba el significado literal de palabras difíciles. Cada oración se presentaba con su respectivo análisis gramatical y su traducción en lengua materna. Se enseñaban las reglas gramaticales. El vocabulario se enseñaba con palabras aisladas. Luego se aplicaban las reglas en oraciones que se traducían. Por último venía la lectura del texto con su traducción y se finalizaba con un resumen en la L1.	Se usaba el texto para la lectura por el profesor y repetición de los estudiantes. Presentación de la regla gramatical. Explicación de la regla gramatical. Aplicación de la regla gramatical en oraciones dadas por el profesor con su correspondiente traducción. Memorización de las reglas gramaticales y de los ejemplos. Lectura de textos y traducción a la L1.	Por las entrevistas realizadas se sabe que no se realizó ningún proceso de adaptación en el uso de este método.
DIRECT MET-HOD	La lección se iniciaba con un diálogo en forma de conversación moderna en la lengua extranjera. El material se presentaba primero en forma oral con acciones y laminas. Nunca se usaba la lengua materna. No se utilizaba la traducción. El ejercicio de aplicación de la lengua consistía en una serie de preguntas en la lengua extranjera basados en el diálogo. Las respuestas se dan en la L2. La gramática se aprendía inductivamente. Las reglas se generalizaban partiendo de ejemplos. Los verbos se usaban en forma conjugada solo hasta más tarde cuando el estudiante logra algo de manejo oral de la lengua. Los estudiantes avanzados leían literatura para su comprensión y por placer. Los textos	Se apropió la parte del método en la cual se exigía el uso del inglés durante la clase, aunque en muy contados casos (profesores que realizaron estudios en USA o Gran Bretaña). La presentación de las reglas gramaticales con su correspondiente explicación y deducción fue también un aspecto apropiado de este	Los profesores que usaban el método directo lo hacían mediante adaptaciones como el ceñimiento a un texto en el cual aparecían solo láminas y a cada serie de láminas le correspondía un diálogo que había que memorizar.

	literarios no se analizaban gramaticalmente. También se enseñaba la cultura relacionada con la lengua extranjera en forma inductiva. La cultura se consideraba un aspecto muy importante del aprendizaje de la lengua.	método	
AUDIO-LIN-GUAL	La clase se iniciaba con la presentación de un diálogo. El profesor leía el diálogo y los estudiantes lo repetían hasta que lo memorizaban. En seguida se presentaba a los estudiantes práctica con drills. Estos ejercicios se presentaban en forma de oraciones con la misma estructura gramatical pero con diferente vocabulario. Los estudiantes repetían las oraciones y las modificaban. La corrección era inmediata. Estos drills se trabajaban usualmente en el laboratorio de idiomas. Se entregaba a los estudiantes tablas para sustitución de términos. Se desarrollaban diálogos mediante el juego de roles pero se pedía que los modificaran con la lengua que habían memorizado. Los ejercicios de lectura y escritura se introducían con las mismas construcciones gramaticales y el mismo vocabulario que se había presentado en la parte oral de la lección.	El uso del laboratorio de idiomas era un rasgo apropiado directamente del método, tanto es así que las sesiones de laboratorio se hacían basándose en textos audiolinguales diseñados para este propósito. La práctica con drills puede tomarse también como una apropiación del método.	Más que una adaptación del método lo que ocurrió era una mezcla de los métodos que los profesores conocían y que tal vez, más que por conocimiento los profesores, hacían uso de actividades tomadas del método directo y del método de gramática y traducción.
COMM UNIC. APPRO ACH	Aunque no hay un modelo determinado para el desarrollo de una clase con la aplicación del enfoque comunicativo, usualmente la clase se inicia con la presentación de una lámina relacionada con el tema, con un juego o con una canción. Después de este input, el profesor realizaba preguntas sobre la lámina para que los estudiantes hicieran una sutil deducción del tema a tratar. La gramática se explicaba una vez se hubieran dado las oraciones relacionadas con el tema. Luego se realizaban ejercicios de aplicación mediante preguntas personales que los estudiantes debían responder en lengua extranjera. Por lo general la clase iba acompañada de un ejercicio escrito y de una lectura de	Dentro de este método se apropiaron ante todo las actividades comunicativas como son los “role play” y los “problem solving” que en un principio se utilizaban con los mismos textos propuestos por los autores de los libros de texto y que más tarde sufren algún proceso de cambio.	Las adaptaciones en esta metodología son mayores. Este método no puede usarse tal y como lo proponen sus representantes y como se usó en países donde el inglés se enseñaba como segunda lengua. Las adaptaciones que comentaron los profesores en esta metodología se relacionaban con las técnicas orales y con los materiales de

	aplicación del tema con su correspondiente comprensión.		clase.
--	---	--	--------

* Información extraída de las entrevistas a profesores y egresados

ANEXO 2
FORMATO ENTREVISTAS A PROFESORES Y EGRESADOS

ENTREVISTA A PROFESORES DEL DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO QUE LABORARON DURANTE EL PERIODO 1966 – 1998 Y TUVIERON A SU CARGO LA ASIGNATURA DE INGLÉS.

OBJETIVO: Esta entrevista tiene como propósito identificar las metodologías que se utilizaron en el Departamento de Idiomas durante el periodo comprendido entre 1966-1998, así como también establecer hasta que punto se apropiaron las metodologías como venían de su contexto de origen o se realizaron adaptaciones en el contexto de recepción.

PREGUNTAS:

1. ¿Cuándo empezó a trabajar en el Departamento de Idiomas de la Universidad de Nariño?
2. ¿Por qué decidió trabajar allí?
3. ¿Qué asignaturas tenía a su cargo?
4. ¿Cómo consideraba su conocimiento y manejo del inglés en la época que entró a trabajar allí?
5. ¿Cómo considera ahora su conocimiento y manejo del inglés en la época que entró a trabajar a la Universidad?
6. ¿Cuáles eran los requisitos para ingresar como profesor de inglés a la Universidad en esa época?
7. ¿Cuáles eran los requisitos para que un estudiante ingresara a los programas de inglés?
8. ¿Cómo desarrollaba sus clases de inglés?
 - Hablaba toda la clase en inglés
 - Usaba más el español que el inglés
- 9- ¿Qué texto utilizaba?
10. ¿Era importante la gramática dentro de sus clases?
11. ¿Qué importancia tenía el aspecto comunicativo?
12. ¿Como enseñaba la lectura y la escritura?
13. ¿Realizaba práctica de escucha con los estudiantes?
14. ¿Qué materiales utilizaba en sus clases?
15. ¿En una escala de 1 a 5 como puede calificar el grado de motivación de sus estudiantes en sus clases?
16. ¿A qué metodología corresponde la descripción que usted acaba de hacer de sus clases?
 - Grammar translation method
 - Direct method
 - Audiolingual method
 - Communicative approach
 - Otro Cuál? _____
17. ¿Por qué eligió esa metodología?
18. ¿Podría describir los principales aspectos de esa metodología?
19. ¿Recuerda los principales exponentes de esa metodología?
20. ¿Cree que esa metodología era la apropiada para sus estudiantes en esa época y ese contexto?
21. ¿Qué cambios o adaptaciones realizó a la metodología que aplicó? Por qué?

(También se puede incluir aquí : el aspecto de _____ que usted señaló antes no está presente dentro de la filosofía de la metodología que usted dice haber aplicado. Lo considera un adaptación realizada por usted? Por qué la realizó?)

22. ¿Cómo supo usted que existía esa metodología?
23. ¿Se conoce esa metodología con algún otro nombre?
24. ¿Como afecto a sus estudiantes el uso de esa metodología?

PREGUNTAS RELACIONADAS CON EL CONTEXTO HISTORICO

1. ¿Cómo ocurrió la creación del Departamento de Idiomas?,
2. ¿Qué antecedentes se pueden identificar?,
3. ¿Hubo alguna oposición o por el contrario apoyo para la creación del Departamento?
4. ¿Recuerda el presidente de esa época?,
5. ¿Qué aspectos socioculturales puede destacar de esa época en Pasto?,
6. ¿Cómo se consideraba al profesor universitario de inglés en la Universidad y fuera de ella?,
7. ¿En qué otras universidades pudo haber trabajado en esa época?,
8. ¿Asistía a seminarios fuera de la ciudad, a dónde?,
9. ¿Perteneía a alguna asociación de profesores de idiomas?, hable sobre ésta
10. . ¿Observó alguna influencia del Consejo Británico o de la USIA en la Universidad o en el Dpto. de Idiomas?, cómo?

ANOTACIONES ADICIONALES POR PARTE DEL ENTREVISTADO

ENTREVISTAS A EGRESADOS DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO DURANTE EL PERIODO DE 1966 A 1998

OBJETIVO: Esta entrevista tiene como propósito identificar los procesos metodológicos que aplicaron los profesores en la enseñanza del inglés durante el periodo de 1966 a 1998 y como los percibieron los estudiantes.

PREGUNTAS:

1. ¿Cuándo inició sus estudios de inglés en la Universidad de Nariño?
2. ¿Por qué decidió estudiar inglés?
3. ¿Qué requisitos de ingreso había en esa época?
4. ¿Quiénes fueron sus profesores de inglés?
5. ¿Cómo desarrollaban sus clases? (¿hablaba toda la clase en inglés?, ¿usaba más el español que el inglés?, ¿hablaba toda la clase en español?)
6. ¿Con qué texto estudió inglés?
7. ¿Qué es lo que recuerda del texto? (¿cómo empezaba cada unidad?, ¿tenía ilustraciones (describalas)?, ¿cómo eran los ejercicios?, ¿había práctica de escucha en laboratorio? Otros)
8. ¿Cómo utilizaba el texto el profesor? (¿lo desarrollaba todo, había memorización de textos, implementaba ejercicios que no estaban en el libro?)
9. ¿Aparte del texto, utilizó otros materiales el profesor? ¿Cuáles?
10. ¿Qué habilidad del lenguaje enfatizaba más el profesor? (escucha, habla, lectura, escritura).
11. ¿Cómo hacía ese énfasis? (en que ejercicios o lecturas)
12. ¿Había comunicación en la lengua extranjera?
13. ¿En una escala de 1 a 5 cómo califica usted su motivación en estas clases?
14. ¿En cuál de los siguientes métodos sitúa usted esas clases de inglés? (Grammar-translation method, Direct method, Audiolingual method, Communicative approach).
15. ¿Considera que esa metodología era la apropiada para la época?
16. ¿Aprendió inglés mediante ese método?

PREGUNTAS RELACIONADAS CON EL CONTEXTO HISTORICO

1. ¿Cómo puede describir la ciudad de Pasto en esa época?
2. ¿En qué barrio vivía?
3. ¿Cómo era la universidad en esa época?
4. ¿Considera que el Departamento de Idiomas era importante para la Universidad? (explique)
5. ¿Cómo veía la ciudadanía la Universidad?
6. ¿Cómo veía la ciudadanía a los estudiantes de inglés?
7. ¿Cómo se enteró que podía estudiar inglés como carrera universitaria?
8. ¿Sabía de otra Universidad que tuviera el mismo programa en Colombia?
9. ¿Había incentivos por parte de la Universidad para los estudiantes de inglés?
10. ¿En qué esperaba trabajar al finalizar su carrera?, ¿lo logró?

11. ¿Asistió a seminarios durante su carrera? A donde?, sobre qué?

ANEXO 3

MATERIAL DE ARCHIVO

Memoria del Ministerio de Educación - 1960
 FC / ME 048

INSTITUTO ELECTRONICO DE IDIOMAS

Julio de 1958 a junio de 1959.

El Instituto Electrónico, del cual rindo informe, se creó mediante el Decreto extraordinario número 0207 de 1958, y las tareas se iniciaron, en principio, para preparar un grupo de alumnos que iban a viajar con el ánimo de hacer especialización en los Estados Unidos, gracias a becas otorgadas por el Punto IV. Con este grupo de alumnos recibieron también clases los Miembros de la Junta Militar de Gobierno y algunos Ministros del Despacho.

En julio del mismo año se abrieron matrículas para el público en general, y el cupo de que disponía el Instituto fue absolutamente insuficiente para la enorme demanda que hubo. Estos cursos se dictaron de 6 de la mañana a las 8 de la noche, pero en septiembre fue necesario ampliarlos una hora más, y se abrió un nuevo curso hasta las 9 p. m., que se llenó inmediatamente.

El Banco de la República envió 64 empleados a los que les pagaba el valor de la matrícula y el 50% de la pensión.

Increíblemente, de este grupo no terminaron todos, y el Banco resolvió que cada empleado pagara el total de sus derechos y al finalizar el año, mediante certificado del Instituto, sobre calificación de examen final, cumplimiento en el pago y buena asistencia, el Banco reintegraría al alumno el valor de la erogación hecha por éste. Igualmente hemos tenido alumnos de varias empresas, como Bancos, Flota Mercante Grancolombiana, Philips, Indo-Acero y entidades como el Instituto Cooperativo Interamericano y el ICETEX.

Hubo en 1958 y hasta junio de 1959 cursos intensivos de cinco (5) horas diarias para alumnos que necesitaban dominar el inglés en el menor tiempo posible. En esta forma fueron numerosas las personas que pudieron viajar aprovechando becas, especialmente del Punto IV, y los informes llegados a la Embajada de los Estados Unidos sobre el inglés de estos alumnos han sido verdaderamente satisfactorios.

El costo inicial de los elementos de laboratorio fue de US\$ 10.006.00, partida con la cual se hizo la adquisición de 20 máquinas grabadoras y un monitor de control, además de otros elementos adicionales indis-

pensables para el mantenimiento de las máquinas por un término calculado. También se logró con esta suma la dotación de un salón de clase bastante modesto, y algunos elementos de oficina. Se iniciaron tareas con esta incompleta dotación, y hoy cuenta el Instituto con 2 laboratorio cuatro salones de clase, bien dotados, con sillas-pupitres de dispositivo automático, únicos en su clase para instituciones docentes. También ha sido posible aumentar la dotación de oficinas.

En vista de la enorme demanda de cupos, el Instituto solicitó autorización para aumentarlos siquiera al doble, lo que fue posible mediante la expedición del Decreto número 1434 de 1959 que autorizó la compra de 22 monitores de grabación. En el menor tiempo posible se hizo la correspondiente negociación y las máquinas llegaron oportunamente para iniciar el ensanche en agosto de 1959. Es satisfactorio anotar que este ensanche logrado con los fondos del Instituto, e insuficiente para la extraordinaria solicitud del público, constituyó un nuevo éxito.

Para instalar el nuevo laboratorio fue necesario trasladarlo al salón en donde antes funcionara la Junta de Censura, que era el único que ofrecía el espacio necesario para instalar 40 máquinas de grabación y una cabina adecuada para ejercer el control directo sobre todas y cada una de las máquinas de esta cabina, con borrador de cintas, grabador de curso, un estante con material perfectamente clasificado y manejo de los proyectores desde la misma cabina.

Julio de 1959 a junio de 1960.

En agosto de 1959 el Instituto logró el apreciable número de 72 alumnos diarios, de los cuales presentaron examen final un 90% con calificaciones muy buenas, pues la mayoría pasó divinamente esta prueba final del año de 1959.

Mediante el Decreto número 3258, nuevamente se autorizó al Instituto para adquirir 20 máquinas más, las que se importaron con licencia número 002879 (65479) de enero 22 de 1960. Estas máquinas llegaron al país en febrero del mismo año, y el nuevo ensanche se inició en marzo del presente año con un aumento de alumnos hasta la suma de 1.200 en diferentes idiomas: inglés, francés, ruso, Alemán y español.

En marzo del presente año se instaló un salón de proyección con 40 sillas muy cómodas y adecuadas. En este salón se proyecta diariamente películas de diferentes idiomas, según el curso al cual corresponda el turno. Estas películas sin letreros en español, son gran auxiliar para los alumnos que se ven precisados a entender argumento con un pequeño esfuerzo en su propio beneficio.

En el mes de mayo se ensayó la instalación de la luz negra en salones de clase, usando tiza fluorescente, con un éxito extraordinario.

pues los alumnos han recibido este nuevo experimento con gran aceptación y complacencia. Se tiene el proyecto de instalar tableros imantados, a fin de arrojar sobre ellos la figura indicativa del sustantivo que se explica y evitar totalmente la explicación en idioma diferente del que se enseña. Esto tiene un costo aproximado de 2 o 3.000 pesos, que el Instituto está en capacidad de sufragar. Igualmente estamos en el empeño de aumentar las sillas en el teatro, con el fin de aumentar el número de alumnos que se beneficien con las proyecciones absolutamente gratuitas.

En el Instituto se lleva un kárdex por orden alfabético de todos y cada uno de los alumnos, en donde se anota además de la asistencia, el control de pago de pensiones, calificaciones, etc., datos de consulta que pueden ser útiles en cualquier momento.

El Instituto tiene la vigilancia fiscal de la Contraloría Nacional y cada mes la Auditoría ordena la práctica de una visita en la cual se elabora un acta con las firmas del Auditor, el Visitador y la Administradora, acta ésta en la cual consta el ordenado estado de las cuentas. Además mensualmente se rinde la cuenta correspondiente a ingresos y egresos del mes, y la Contraloría una vez que la cuenta ha sido revisada debidamente, envía un fenecimiento en el cual al final dice: "Por no haber observaciones qué hacer, se fenece de plano".

Para cada gasto que el Instituto necesita hacer, se elabora una Resolución citando las disposiciones que autorizan al Ministerio para aprobar el gasto. Así el Instituto sólo puede hacer erogaciones menores, si éstas son urgentes, por caja menor, hasta por la suma de \$ 50.00. Los gastos por sumas superiores a ésta, se autorizan por Resolución Ministerial o Ejecutiva. El Instituto ha tenido desde su fundación el cuidado de no hacer erogaciones sino por elementos urgentes, imprescindibles para su buen funcionamiento. La cuenta de Fondos Especiales del Instituto se lleva en el Banco de la República, y es así como los dineros que se reciben se consignan oportunamente allí, y luego se envía la consignación con los comprobantes de crédito a la Auditoría para ser revisados y controlar permanentemente las entradas, que por concepto de matrículas y pensiones recibe el Instituto. Con cada consignación o con cada gasto se hace un estado de caja para ser enviado a la Auditoría que aprueba, o rechaza, según el caso (hasta la fecha no hemos tenido este percance). Tanto la Administradora del Instituto como los empleados del laboratorio tienen una fianza para responder, de los dineros en el primer caso, y de los elementos que se tienen en el laboratorio, en el segundo. Estas fianzas son vigentes hasta el 30 de noviembre de cada año y se renuevan oportunamente.

Los cursos se dividen en grupos de 20 cada uno, A, B, C, D, E y F, en orden descendente. Son 16 los cursos para el inglés, idioma del cual las clases empiezan a las 6 de la mañana y concluyen a las 9 de la

noche. Los de alemán, francés, ruso y español, sólo tienen dos horas en el último y tres cada uno de los otros idiomas.

Mediante el Decreto número 3092 de 1959 (noviembre 21), se reorganizó el Instituto en el sentido de aumentar asignaciones, crear cargos de profesores en cuatro idiomas, crear otros cargos administrativos, como el de dibujante, con el ánimo de elaborar una serie de dibujos, de acuerdo con el tema de los textos de estudio, que servirán para ilustrar las clases una vez se lleve a cabo el proyecto de imantar los tableros. Este cargo aún no se ha provisto, por no haber sido posible comprar los elementos indispensables para el buen rendimiento del empleado que lo desempeñe. Se cree posible iniciar estas nuevas labores en julio del año en curso y tener así una buena dotación de dibujo siquiera para los cursos elementales, en el curso de dos a tres meses.

En abril del presente año inició estudios en el Instituto un grupo de alumnos del colegio de Nuestra Señora del Rosario que sólo reciben clases de laboratorio. Para fijarles un precio especial para el pago de las pensiones, se dictó la Resolución número 1366 de marzo 31 de 1960.

En la cabina ha instalado el Jefe de Laboratorio, en asocio de los ayudantes, unos timbres de control desde los cuales llama lista de asistencia, y atiende consultas sobre dificultades que el alumno pueda tener en el desarrollo de la clase de máquina.

ACUERDO N°
Marzo 17 / 1966

ACUERDO NUMERO -14- DE 1.966
(Marzo 17)

Por el cual se crea el Departamento de Idiomas Modernos como Dependencia universitaria adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación.

EL CONSEJO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO,
en uso de sus atribuciones legales y estatutarias,

A C U E R D A :

Art. 1º Créase el Departamento de Idiomas Modernos como Dependencia Universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Art. 2º El nuevo Departamento tendrá las siguientes funciones :
a) Ofrecer el curriculum de Idiomas Modernos, como especialidad de la Facultad de Ciencias de la Educación
b) Prestar los servicios docentes en Idiomas Modernos las demás dependencias universitarias.
c) Ofrecer cursos de extensión cultural.

Art. 3º La Facultad de Ciencias de la Educación ofrecerá, además de las actuales, la Especialidad en Idiomas y conceder el título de "Licenciado en Lenguas Modernas", conforme lo previsto en el literal a) del Art. anterior y a lo disponga el Reglamento respectivo.

Respecto de los Cursos previstos en los literales b) y del art. anterior, concederá, conforme al Reglamento correspondiente, Diplomas de "Pro-eficiencia".

Art. 4º El Cuerpo de Profesores del nuevo Departamento, será porferentemente de nivel universitario.

Art. 5º La Universidad de Nariño, para otorgar el título de "Licenciado en Lenguas Modernas" exigirá haber obtenido 2 unidades valorativas, de las cuales 8 corresponden a 1 Asignaturas opcionales y actividades extracurriculares. Las restantes 245 unidades valorativas, se obtendrán c sando y aprobando las siguientes Asignaturas, dentro d su respectiva intensidad horaria, teniendo en cuenta q una hora de clase teórica equivale a una unidad valora va o crédito, y tres horas de práctica equivalen a una dad valorativa así:

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS:

- Inglés I (Práctica oral-conversación I).
- Inglés II (Práctica oral-conversación II).
- Inglés III (Práctica oral-conversación III)
- Inglés IV (Práctica oral-conversación IV).
- Inglés V (Composición escrita I)

Horas sem
Teor

5
5
5

Inglés VI (Composición escrita II)	5	-	5
Inglés VII (Conversación avanzada)	3	-	3
Inglés VIII (Composición escrita III)	2	-	2
Inglés IX (Fonética y fonología inglesa)	2	-	2
Inglés X (Fonética articulatoria)	3	-	3
Inglés XI (Transcripción fonética)	3	-	3
Inglés XII (Fonología contrastiva-Inglés y Español)	4	-	4
Inglés XIII (Metodología Especial o Didáctica Especial)	4	-	4
Inglés XIV (Prácticas docentes I)	3	-	3
Inglés XV (Prácticas docentes II)	3	-	3
Inglés XVI (Literatura Inglesa)	3	-	3
Inglés XVII (Literatura Norteamericana)	3	-	3
Inglés XVIII (Cultura Inglesa)	2	-	2
Francés I (Práctica oral-conversación I)	5	-	5
Francés II (Práctica oral-conversación II)	5	-	5
Francés III (Práctica oral-conversación III)	5	-	5
Francés IV (Práctica oral-conversación IV)	5	-	5
Francés V (Composición escrita I)	5	-	5
Francés VI (Composición escrita II)	5	-	5
Francés VII (Conversación avanzada)	3	-	3
Francés VIII (Conversación avanzada II)	3	-	3
Francés IX (Fonética y fonología contrast.)	3	-	3
Francés X (Autores Franceses)	3	-	3
Francés XI (Cultura Francesa)	2	-	2
Francés XII (Metodología Especial o Didáctica Especial)	3	-	3
Francés XIII (Prácticas docentes)	3	-	3
Italiano I (Práctica oral y gramática)	3	-	3
Italiano II (Práctica oral y gramática II)	3	-	3
Italiano III (Práctica oral y traducción)	3	-	3
Italiano IV (Práctica oral y lectura textos)	3	-	3

PARAGRAFO: Las materias contempladas en los Programas de Español, Inglés, Francés, Italiano y Latín, tendrán como prerrequisito la Asignatura afín inmediatamente anterior, así: Para Español II el prerrequisito será Español I., etc.

-17-

ACUERDO NUMERO -14- DE 1.966.- CONSEJO SUPERIOR.- Página 3a.

La teoría literaria tendrá como prerrequisito el Español IV; Humanidades Clásicas I tendrá como Prerrequisito la teoría literaria; Humanidades Clásicas II, tendrá como prerrequisito Humanidades Clásicas I y la Literatura Colombiana tendrá como prerrequisito Humanidades Clásicas II.

Art. 6º El Departamento de Idiomas Modernos, prestará su colaboración a la Alianza Colombo-Francesa de Pasto.


Art. 7º Este Acuerdo deroga las disposiciones que le sean contrarias y rige desde la fecha de su expedición.

COMUNIQUESE Y CUMPLASE.- Dado en Pasto, en el salón de sesiones de los Consejos Universitarios el día diecisiete de marzo de mil novecientos sesenta y seis.

PRESIDENTE DEL CONSEJO,


FRANCISCO JAVIER ZARAMA

SECRETARIO,


EDUARDO ROSAS RENAVIDES.

ICFES INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR

COMUNICACION INTERNA

PARA:	Dr. OSWALDO SAAVEDRA BALLESTEROS Jefe División Formación Universitaria	No.			
DE:	OTTO RICARDO TORRES Asesor	FECHA			
ASUNTO:	<u>Concepto sobre cumplimiento recomendaciones Licenciaturas en Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño.</u>	día	mes	año	
		23	07	85	
		ARCHIVADO EN:			
		CODIGO:			

He leído la información enviada por la Universidad de Nariño sobre cumplimiento de las recomendaciones formuladas a las dos Licenciaturas en Lenguas Modernas, a saber :

- Licenciatura en Lenguas Modernas (Español e Inglés), y
- Licenciatura en Lenguas Modernas (Inglés y Francés).

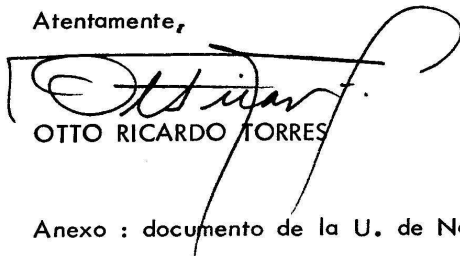
Estas recomendaciones se halla consignadas en la Resolución No. 102, febrero de 1982.

Los Acuerdos 306 (XII.3.81) y 304 (IX.29.83), emanados de la Universidad de Nariño atienden justamente este cometido de creación de un Comité de Currículo y reexamen de los distintos programas a través de estos Comités.

Las consideraciones que se hacen en el documento sobre material bibliográfico son justas, pues con la creación del postgrado en Literatura, y la creación de la Biblioteca del Banco de la República, se satisfacen ampliamente estas necesidades.

Ya al margen de la verificación del cumplimiento de recomendaciones, quisiera llamar la atención sobre la posible conveniencia de sustituir una de esas Licenciaturas, tal vez la de menor demanda, por un Programa nuevo, de mayor utilidad cultural. Por vía de ejemplo podría sugerir un Programa de Etnolingüística o de Español y comunicación audiovisual, por el estilo del que ofrece la Universidad Tecnológica de Pereira. Pero esto es una mera sugerencia.

Atentamente,


OTTO RICARDO TORRES

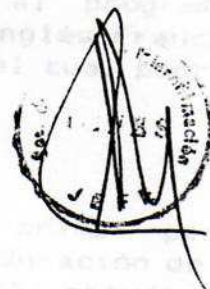
18 NOV. 1985



Anexo : documento de la U. de Nariño
Imm

ICFES**INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR****RESOLUCION No. 001678 DE 19****- 9 AGO. 1990**

Por la cual se concede una autorización.

**EL DIRECTOR GENERAL del****INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR**

en uso de sus atribuciones legales y estatutarias y en especial de las conferidas por el numeral 12 del artículo 16 del Estatuto General y

CONSIDERANDO:

Que mediante Resolución 1654 de 1987 se renovó hasta el 31 de julio de 1991, la aprobación, en jornada nocturna, al programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad de Nariño, con domicilio en Pasto;

Que el representante legal de la Universidad mediante oficio R-192 del 23 de mayo de 1990, solicitó al ICFES el cambio de jornada para el mencionado programa;

Que la Subdirección Académica del ICFES, una vez analizada la solicitud y previo concepto de la División de Formación Universitaria, considera que es procedente acceder a la petición,

Por la cual se concede una autorización.

RESUELVE:

ARTICULO 1o.- Autorizar el cambio de jornada al programa de **Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad de Nariño**, con domicilio en Pasto, el cual podrá ser ofrecido en jornada diurna exclusivamente.

ARTICULO 2o.- La Universidad podrá admitir al primer periodo académico de este programa, con una duración de ocho (8) semestres, un cupo máximo de treinta y cinco (35) estudiantes, incluyendo alumnos nuevos, repitentes y por transferencia.

PARAGRAFO: Cualquier modificación a este artículo deberá ser autorizada previamente por el ICFES.

ARTICULO 3o.- Esta providencia rige a partir de su ejecutoria y contra la misma procede el recurso de reposición en los términos del artículo 51 del Código Contencioso Administrativo.

NOTIFIQUESE Y CUMPLASE.

Dada en Bogotá, a los _____ de _____ de 1990

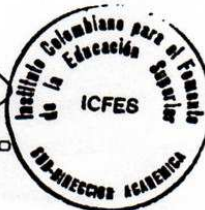
-9 AGO. 1990

GUSTAVO SANDOVAL MENDOZA
Director General (E)

LILIANA CABALLERO SUAREZ
Secretario General (E)



HORACIO ARANGO MARIN
Subdirector Académico



ANEXO 4

ENTREVISTAS A PROFESORES

TABLA 3: Profesor 1

AÑO	METODO	ESTUDIANTE	MATERIALES	CARACTERISTICAS	APROPIACION	ADAPTACION
1964 - 1967	Audio lingual	Motivado	Textos, pero necesidad de adaptarlos English for Today Lado English Series Láminas, Laboratorio	En las clases hubo uso del español. En los primeros niveles se utilizaba más que en los intermedios o avanzados pero nunca se excluyó la lengua materna. La gramática era importante como instrumento de comunicación. Se hacía énfasis en la comprensión de lectura. Se usaban textos básicos para lectura y escritura. Para el desarrollo de la escritura se usaba la copia. Se desarrollaban ejercicios permanentes de escucha en el laboratorio con el fin de que el estudiante identificara el mensaje oral. Los ejercicios para la articulación de sonidos y la explicación gramatical eran una constante dentro de la clase. Para finalizar la clase se pedía al estudiante que aplicara el tema en su vida real.	Asimilación de conocimientos. Articulación de sonidos no articulados antes. Uso de la lengua materna en forma de traducción de la lengua extranjera. Explicación gramatical como parte integral del método. Ejercicios de escucha en el laboratorio.	El uso creativo del lenguaje en interacciones que empezaban a ser comunicativas. La práctica de laboratorio no solo hacia énfasis en la discriminación de sonidos sino también en la identificación del mensaje convirtiéndose en una práctica significativa.
1974-1987	Comunicativo	Motivado		Uso de la segunda lengua en clase y	El uso de la lengua	Se realizaron

		do		<p>muchas actividades que hacían que el estudiante hablara. El contexto de comunicación era importante y por lo tanto había que proveer situaciones de comunicación reales. Para estas situaciones se entregaban unas fichas con la situación y el estudiante la desarrollaba. La explicación gramatical era muy importante para el estudiante ya que luego lo aplicaría en la comunicación. Se llevaba material de lectura de textos variados de diferentes materias, no solo las del libro guía.</p>	<p>extranjera dentro del salón de clase. El empleo de actividades para que el estudiante hablara.</p>	<p>adaptaciones en cuanto al material con el uso de textos diferentes a los del texto guía que se relacionaban con diferentes campos del saber.</p>
--	--	----	--	--	---	---

TABLA 4: Profesor 2

AÑO	METODO	ESTUDIANTE	MATERIALES	CARACTERISTICAS	APROPIACION	ADAPTACION
1974-1979	Método Directo	Motivado	Texto English 900 (70`s)	Desarrollo de la clase netamente en inglés. Se tomaba el input del texto para realizar una lectura oral, luego se realizaba la repetición por parte del estudiante. De este input se escogía la estructura a estudiar y se desarrollaba la explicación gramatical. Luego venía la aplicación con los ejercicios del texto guía. Se realizaba ejercicios de repetición y de comprensión del idioma mediante pregunta y respuesta y la escucha basándose en los ejercicios del libro y mucho énfasis en la pronunciación mediante la fonética. El vocabulario se enseñaba con material real o por asociaciones.	Se puede catalogar un proceso de apropiaciones de algunos postulados del método Directo en el sentido del uso del inglés para las clases y en el uso de la lectura como fuente de explicación de contenidos de la L1. Se utilizó la fonética para el desarrollo de la pronunciación. La enseñanza del vocabulario también constituyó una apropiación del método. El proceso de pregunta y respuesta era también tomado del método.	Se expuso a los estudiantes a textos de lectura desde el inicio del proceso de enseñanza aun sin tener la práctica de escucha argumentada por el método. El argumento del profesor es que la lectura desarrolla el conocimiento de una lengua así sea la lengua extranjera.

80`s - 2004	Comuni- cativo	Muy motivado	English for Today	Se iniciaba la clase en forma tradicional con una charla sobre el tema de clase, luego se desarrollaba el tema con base en una lectura o diálogo para luego pasar a la explicación de la gramática. La fase final de la clase consistía en el desarrollo de ejercicios de aplicación del tema que podían ser orales o escritos, aunque en su mayoría se desarrollaban escritos. Se complementaba el material del libro con canciones, películas o alguna clase de grabación, para el desarrollo de habilidad de escucha. La clase se desarrollaba en inglés y se trataba de hablar con los estudiantes mediante pregunta-respuesta o que los estudiantes hablaran entre ellos.	El uso de material variado para la presentación de actividades variadas. El uso de la lengua extranjera durante toda la clase.	La fase tradicional de la clase. El profesor presnta el tema al estudiante. La explicación gramatical que es un aspecto que no contempla el método y que según el profesor ayuda al estudiante de L2 a comprender la estructura de la lengua. Los profesores hablaban también de la adaptación de materiales en el sentido de escoger textos atrayentes para el estudiante de nuestro contexto.
----------------	-------------------	-----------------	----------------------	--	---	---

TABLA 5: Profesor 3

AÑO	METODO	ESTU- DIANTE	MATERIALES	CARACTERISTICAS	APROPIACION	ADAPTACION
66-71	Método Directo Gramática y Traducción	Motivado	Fotocopias de material de láminas Franelografo. Casetes Laboratorio Texto: English for Today	Memorización de diálogos; se usaba un libro que era sólo de láminas, figuras, no tenía palabras en inglés. Se trataba de dar toda la clase en inglés, pero era imposible, los profesores debían recurrir al Español por falta de conocimientos del inglés y por ayudar a los estudiantes. La gramática era fundamental y se explicaba en clase. La comunicación era importante pero no era real. El texto era el que regía la clase y las habilidades se desarrollaban de acuerdo a ejercicios del texto.	Del método de G y T se apropió la explicación gramatical, la memorización de la lengua y el uso de textos varios para la lectura y la traducción.	En el MD, el uso del español como ayuda en la comprensión de la lengua extranjera.
80's- 2001	Comunicativo	Motivado	Headway	No había creación, repetición del profesor. Para este método lo que se hacía era adaptar el material. El texto se desarrollaba en forma completa.		Adaptación de materiales, Ej.: tiras cómicas. Cambios en los textos, las lecturas las adaptaban a un hecho específico y contexto de la época no al método.

TABLA 6: Profesor 4

AÑO	METODO	ESTUDIAN-TE	MATERIALES	CARACTERISTICAS	APROPIACION	ADAPTACION
75-79	Audiolin- Gual y Gramática Y traduc- ción	No muy motivado	English 900. English For Today. Lecturas de varios textos. Laboratorio.	Se usaba el inglés durante la clase pero se mezclaba el español, también para facilitar la comprensión de la Lengua por lo que las explicaciones se hacían en español, se hacía énfasis en la repetición de la lengua oral. Los ejercicios de clase eran principalmente escuchar al profesor la pronunciación y repetir. La estructura de la oración era muy importante. Para la lectura se la hacía oral y luego se realizaban preguntas para la comprensión del texto y traducción del mismo. Era importante la práctica de pronunciación en el laboratorio con el empleo de los materiales del libro guía.	Se tomó los ejercicios y postulados del método de gramática y traducción en cuanto a la importancia de la gramática y la traducción como proceso de comprensión. El uso de la L1 era necesario. Se observaba aquí una mezcla con el método audiolingual sobre todo con la apropiación de la práctica de escucha mediante el laboratorio.	
80'S- Hoy	Comunica tivo	Motivado	Crucigramas, láminas y textos.	Se seguía con la explicación gramatical por considerarla muy importante para la producción correcta de la lengua extranjera. Una cosa que si se hizo fue incluir crucigramas para el aprendizaje de vocabulario y se empezaba a desarrollar trabajos en		El uso de la explicación gramatical parte del conocimiento esencial de la lengua para luego poder seguir con la

				grupo para que los estudiantes practiquen la L2. Era imposible adoptar solo el método comunicativo, había que mezclarlo con otros métodos para que diera resultado acá.		comunicación. Materiales que no estaban en el libro de texto y que fueran atractivos para el estudiante de la Universidad de Nariño
--	--	--	--	---	--	---

TABLA 7: Profesor 5

AÑO	METODO	ESTUDIANTE	MATERIALES	CARACTERISTICAS	APROPIACION	ADAPTACION
78-hoy	Audioling	Motivado	Lado English series	La base de la clase consistía en la repetición y mecanización de la lengua. La práctica de la lengua en el laboratorio era esencial. El texto con su programa audiovisual ayudaba en el desarrollo de la conversación y proveía mucho énfasis en la pronunciación. Se utilizaba la lengua materna en las clases de principiantes y a medida que el estudiante avanzaba, el uso de la L1 disminuía.	La base metodológica del audiolingualismo se conservaba como en el método de origen. La práctica de laboratorio tan implementada en el método audilingual se aplicaba en estas clases.	
83-85	De transición	Motivado	English For Today	Es un método de transición entre el audiolingual hacia algo más comunicativo, por lo tanto empieza a introducirse en las clases audiolinguales más actividades que proveen material para que el estudiante empezara a hablar en L2 con un poco más de naturalidad.	El texto que desarrollaba como venía con los ejercicios propuestos y los input de éste por ser una propuesta de transición.	Este método como etapa transitoria a un enfoque comunicativo se constituyó en sí como una adaptación de métodos para la enseñanza de la LE. La principal adaptación consistía en proveer al estudiantes del contexto específico de la

						<p>universidad de Nariño unos materiales y estrategias que van desde los ejercicios audiolinguales repetitivos y de memorización hasta otros en los que con material de la vida diaria y situaciones del contexto del alumno se facilitaba los procesos de conversación que aunque todavía no se podía hablar de comunicaron real se aproximaban.</p>
--	--	--	--	--	--	---

86-9	Comunicativo	Motivado	Headway	<p>La clase se desarrollaba en primer lugar con una charla sobre el tema específico de clase y presentaba la estructura a practicar para facilitar la comprensión del estudiante durante la clase. Luego se realizaba el diálogo o input que proveía el texto guía, en otras ocasiones se partía de una lectura de donde se extraía el punto gramatical a tratar y luego se realizaba ejercicios que se preparaba de acuerdo al tema a estudiar. Trabajó mucho con canciones para las que debía desarrollar ejercicios propios para cada canción.</p> <p>Luego de los ejercicios terminaba la clase con textos variados como los folletos turísticos que motivaban al estudiante. Era la época del conversacionalismo</p>		<p>La iniciación de la clase se hacía con la presentación del tema específico en forma de input para que el estudiante no tuviera confusión durante la clase y el input que presentaban los textos guía pasaba a formar parte de otro ejercicio mas de clase.</p> <p>Realizó adaptaciones de material como en el caso de los folletos turísticos o textos de lectura variados en temas. Estas adaptaciones eran necesarias porque “no existe un texto ideal y hay necesidad de complementarlo.</p>

TABLA 8: Profesor 6

AÑO	METODO	ESTUDIANTE	MATERIALES	CARACTERISTICAS	APROPIACION	ADAPTACION
1974	Gramática y traducción	Desmotivado	Textos.	La clase se dictaba en español de forma tal que el estudiante comprendiera. De esta forma aprendió su inglés. La clase iniciaba con la explicación gramatical luego se realizaba la lectura que venía en el libro de texto, y se pasaba a la traducción del texto ya sea oraciones de un diálogo o de partes de textos literarios. De esta traducción se escogían ejemplos de la gramática. Luego venía la sección de repetición de los ejemplos y la memorización tanto de la regla gramatical como de los ejemplos y el vocabulario que se entregaba al estudiante mediante listas.	Los componentes del métodos de G y T se apropiaron del método de origen aunque en la clase se daba algún cambio de orden.. Apareció la enseñanza explícita de la gramática, el proceso de repetición, memorización y traducción. El uso de listas de palabras para la memorización es tomado también directamente del método.	
80's-	Comunicativo	Motivado	Propio	La clase se iniciaba con una lectura que la realiza el profesor y luego la repetían los estudiantes para ir puliendo la pronunciación, la lectura se tomó del material que diseñaba el profesor basándose en contextos familiares del estudiante lo que les permite una fácil comprensión de la		Con el Enfoque Comunicativo se observó una adaptación no tanto a nivel de método como si a nivel de materiales. El método no se aplicó como tal sino que se mezclaron técnicas y actividades del

			<p>lengua extranjera.</p> <p>De esta lectura se presentaban las estructuras gramaticales que se explicaban para la clase y luego los estudiantes las extraían del texto de lectura. En seguida se realizaban preguntas de comprensión y un poco de traducción cuando la L2 era difícil de entender. El siguiente paso era desarrollar una conversación con el estudiante de forma tal que aplicara el tema visto en forma oral. Luego se desarrollaban los ejercicios propuestos en el material.</p>		<p>método audiolingual con los del enfoque comunicativo.</p> <p>La contextualización del material si correspondía a una adaptación muy interesante aunque este material como lo presentaba el profesor sería mas ilustrativo de un enfoque audilingual.</p>
--	--	--	--	--	---

TABLA 9: Profesor 7.

AÑO	METO- DO	ESTUDIANTE	MATERIALES	CARACTERISTICAS	APROPIACION	ADAPTACION
77	Méto- do Direc- to	Poco motivado	Texto guía: English for today	La primera clase que dictó se basaba ante todo en el uso de las dos lenguas. La L2 para los contenidos de la lengua y la L1 para ayudar a la comprensión de los estudiantes. La clase iniciaba con una lectura que el profesor realizaba en forma oral. Los estudiantes escuchaban y realizaban la lectura oral respectiva para la corrección de errores. Como el libro presentaba estructuras gramaticales, el profesor proseguía a explicar el punto gramatical. Una vez los estudiantes lo memorizaban pasaban a desarrollar los ejercicio de libro que por lo general eran drills de complementación. Se asignaba luego un ejercicio de escritura de oraciones aplicando el punto gramatical estudiado. Se incluía la repetición de oraciones y	El procedimiento de clase con sus etapas era tomado del método así: preparación, presentación, asociación, sistematización y aplicación. Los ejercicios de pronunciación eran comunes en el método.	El uso de la lengua materna podría considerarse una adaptación al método ya que no lo consideraba en su literatura, es más había un rechazo hacia el uso de la L1. La explicación gramatical la aportaba el profesor, mas se constituyó como una asimilación del método de Gramática y Traducción porque el método aplicaba deductivamente la memorización. Se aplicó no como adaptación sino mas bien como una asimilación que pasa del método de Gramática y

				la memorización de la regla gramatical. Se hacía práctica de laboratorio ante todo para pronunciación pero por la calidad del laboratorio la práctica era escasa. Los ejercicios de escritura los desarrollaba el estudiante fuera de clase como aplicación del tema.		Traducción.
80'S-	Comunicativo	Motivado	Texto. Fotocopias. Ilustraciones. Fanelógrafo. Tarjetas.	La clase se desarrollaba partiendo de un input que lo daba el material ya sea el texto o alguna lámina o el fanelógrafo o tarjetas diseñadas por el profesor sobre situaciones comunicativas. En seguida se realizaba una charla basada en pregunta- respuesta sobre el material. De este material se deducía el punto gramatical a estudiar en clase mediante los ejemplos de oraciones del input. El profesor ejemplificaba de manera que los estudiantes deducían la regla gramatical y el profesor la aclaraba con una explicación corta y procedía a la deducción de	El material auténtico para los ejercicios de conversación lo contemplaba el método.	El énfasis en la gramática y su explicación no era una parte al método ya que en el método la gramática se deducía del contexto comunicativo y se aplicaba. La asignación de lecturas relacionadas con la literatura para una discusión de los contenidos de éstas en clase.

				<p>ejemplos de aplicación. Hacía énfasis en la gramática porque sin ésta la comunicación no se podía efectuar. La gramática ayudaba a la transmisión correcta del mensaje. Luego venía un trabajo en grupo con materiales auténticos como tiras cómicas. La lectura se practicaba con textos auténticos y luego se realizaba la comprensión mediante la escritura de resúmenes o respuesta a preguntas.,</p>		
--	--	--	--	--	--	--

TABLA 10: Profesor 8

AÑO	METODO	ESTUDIANTE	MATERIALES	CARACTERISTICAS	APROPIACION	ADAPTACION
81	Comunicativo	Motivado	In Touch Documentos auténticos: tiras cómicas	La clase se desarrollaba en la lengua nativa del estudiante sobre todo en niveles de principiantes, a medida que el nivel avanzaba se iba utilizando más la lengua extranjera. Esto con el fin de ayudar al estudiante con la comprensión de la lengua extranjera. El input para el inicio de la clase lo constituía el input que proveía el texto que usualmente consistía en un diálogo. Antes de leer el diálogo en forma oral, se realizaba una charla de introducción del tema del diálogo mediante la descripción de las láminas que lo acompañaban. El profesor leía el diálogo en forma oral y los estudiantes realizaban la lectura del mismo luego del profesor. Se realizaban preguntas de comprensión del diálogo que venían incluidas en el texto. Se pasaba a la explicación gramatical porque era muy importante para la comunicación clara. Se desarrollaba luego un ejercicio de lectura y se	El uso de materiales auténticos que era el recurso preferido por los proponentes del método.	El uso de la lengua materna del estudiante como medio de comprensión, que lo hacía el profesor en forma exagerada a nivel de principiantes, con el fin de facilitar la comprensión de los temas de clase. La enseñanza de la gramática como una explicación explícita dentro de la clase de inglés. Esta enseñanza explícita de la gramática no la presenta el método de origen.

				<p>sacaba una idea general del texto. Este tema se aplicaba en ejercicios orales entre los estudiantes. Luego se asignaba un ejercicio de aplicación del tema de clase que debía desarrollarse en forma escrita. Se desarrollaba ejercicios de escucha en el laboratorio de idiomas</p>		
--	--	--	--	---	--	--

TABLA 11 : Profesor 9

AÑO	METODO	ESTUDIANTE	MATERIALES	CARACTERISTICAS	APROPIACION	ADAPTACION
74	Método Directo	motivado	Texto: English for Today	La clase se desarrollaba en español. Iniciaba con una charla o repaso del tema anterior. Se utilizaba el texto para describir la lámina que introducía la unidad. Esta descripción la realizaba el profesor con los estudiantes por medio de preguntas. El siguiente paso era realizar la lectura del input que usualmente consistía en un diálogo o en un texto de lectura. El profesor leía en voz alta y los estudiantes repetían la pronunciación del texto. Se corregían inmediatamente los errores de pronunciación. En seguida se desarrollaba los ejercicios de comprensión del texto o diálogo que traía el libro. Luego se realizaba la explicación del punto	Los pasos de la clase eran recapitulación, presentación, asociación, sistematización y aplicación. Aunque se argumentaba que el profesor aplicó un enfoque directo, parece ser que apropió las técnicas del método de gramática y traducción y las aplicó dentro del método directo.	El uso de la lengua nativa para el desarrollo de la clase ya que el método no contemplaba en ninguna instancia el uso de la primera lengua para el aprendizaje de la lengua extranjera. Por la descripción de esta clase el método corresponde mas a uno audiolingual que a uno directo. Pero para respetar la clasificación asignada por el docente, podría argumentarse que por ejemplo adaptaba la explicación gramatical ya que el método directo consideraba que la gramática debía aprenderse deductivamente.

				<p>gramatical y los estudiantes aplicaban la teoría de la regla en ejemplos varios. Después de esta aplicación los estudiantes presentaban los ejemplos en forma escrita para la corrección respectiva. Se asignaba una tarea escrita sobre el tema de clase. Los exámenes orales y escritos se realizaban con base en el libro de texto.</p>		
--	--	--	--	---	--	--

TABLA 12: Profesor 10

AÑO	METODO	ESTUDIANTE	MATERIALES	CARACTERISTICAS	APROPIACION	ADAPTACION
70	Método Directo	Motivado	English 900	Se saludaba a los estudiantes en inglés y ellos respondían en la misma lengua. Luego se utilizaba los objetos de clase o se llevaba algunos que fueran necesarios para que los estudiantes entendieran el vocabulario a estudiar. Se utilizaba el vocabulario en ejercicios de complementación de oraciones y en escritura de oraciones siguiendo el modelo que el profesor presentaba en el tablero. Luego, el profesor iniciaba la lectura de un texto del libro guía. Los estudiantes escuchaban para luego repetir el texto tratando de lograr una pronunciación correcta de lo contrario el profesor corregía los errores cometidos inmediatamente después del	Se observa la apropiación del método directo en cuanto a las fases de la clase. La lectura del texto por parte del profesor era otro aspecto apropiado lo mismo que la consecuente lectura por parte de los estudiantes.	No se observaba ninguna adaptación realizada por el profesor, más bien se notaba la influencia del método de gramática y traducción en la explicación gramatical y la traducción.

				<p>error. Se realizaban preguntas de comprensión del texto en lengua extranjera pero si no había comprensión el profesor procedía a utilizar la lengua nativa para ayudar a los estudiantes con términos o estructuras que no entendían. Al finalizar la clase los estudiantes debían desarrollar una tarea en forma escrita en la que aplicaban el tema gramatical aprendido</p>		
--	--	--	--	---	--	--

ANEXO 5
TABLAS ENTREVISTAS EGRESADOS

TABLA 13: GRUPO 1

AÑO	METODO	GRADO MOTIVACION	MATERIAL	CARACTERISTICAS	APROPIACION	ADAPTACION
1968-1975	Gramática y Traducción	Bajo	Fotocopias English 900	Las clases se basaban en la lectura de un diálogo. El profesor leía el diálogo y los estudiantes repetían hasta que casi lo aprendían de memoria para luego recitarlo. Se realizaba la traducción del dialogo y así el profesor sabía si se había entendido el diálogo. Luego el profesor explicaba la gramática y hacía memorizar una regla gramatical y se hacían ejercicios escritos que representaban la regla gramatical estudiada en clase. La clase se dictaba en español.	Este método fue apropiado con sus características específicas. Hasta los materiales correspondían con el método asignado	No hubo adaptación en ningún sentido del método.

TABLA 14: GRUPO 2

AÑO	METODO	GRADO MOTIVACION	MATERIAL	CARACTERISTICAS	APROPIACION	ADAPTACION
1970-1979	Gramática y Traducción	Bajo	Texto: English for Today	Las clases se desarrollaban básicamente en español. El texto presentaba un diálogo que el profesor leía y hacía repetir a los estudiantes. El profesor explicaba el tema gramatical y daba ejemplos para que luego los estudiantes hicieran ejemplos similares en forma escrita en el tablero y en el cuaderno. El siguiente paso era salir a decir el diálogo en frente de la clase de memoria y en forma de dramatización con los compañeros representando los personajes del diálogo. El profesor cumplía con todas las actividades que traía el texto guía. Había mucha memorización de textos. Se enfatizaba la habilidad de lectura a través de las lecturas del libro de texto y se corregía la pronunciación. El aprendizaje del inglés consistía en el manejo de un gran número de estructuras.	Como se puede observar por las características proporcionadas por los egresados, se nota la apropiación de las bases metodológicas del método de Gramática y traducción.	La única adaptación que se puede considerar aquí es la eliminación de la traducción que contemplaba el método de Gramática y Traducción

TABLA 15: GRUPO 3

AÑO	METODO	GRADO MOTIVACION	MATERIAL	CARACTERISTICAS	APROPIACION	ADAPTACION
1982-1987	Audio-lingual	Medio	Texto: In touch	<p>Para la clase de inglés los profesores combinaban el uso del inglés y del español. La clase se desarrollaba alrededor del libro. El profesor leía el dialogo del libro y los estudiantes repetían el diálogo hasta lograr la memorización y pronunciación correcta del mismo. La habilidad del habla se desarrollaba con base en la repetición. La lengua que se practicaba era la que presentaba el libro. Las láminas que se usaban para la comprensión de la lengua eran las que traía el libro. Después de la lectura del diálogo el profesor presentaba ejemplos con la regla gramatical de la clase y los estudiantes debían deducir la regla que aplicaba a los ejemplos. Los ejercicios de aplicación eran los que presentaba el libro de texto y eran de complementación de oraciones. Había una sección de revisión gramatical con sus ejercicios de aplicación. Aunque el texto traía cassette para la práctica de la escucha, era muy escasa debido a las fallas del laboratorio y la escasez de grabadoras.</p>	<p>.Tal y como los estudiantes describieron los pasos de la clase se observa que el método Audilingual se apropió en la mayoría de sus rasgos. La parte que faltó de incluir era la práctica constante en el laboratorio que es un componente esencial del método.</p>	<p>No se observan adaptaciones realizadas ni al método ni a los materiales del método.</p>

TABLA 16: GRUPO 4

AÑO	METODO	GRADO MOTIVACION	MATERIAL	CARACTERISTICAS	APROPIACION	ADAPTACION
1988-1993	Audiolingual	Medio	Pathways to English	Las clases se desarrollaban con una metodología tradicional y eran prácticamente en la lengua materna. Se realizaban los diálogos que presentaba el libro de texto y se desarrollaban los ejercicios que acompañaban al diálogo que consistían en el desarrollo de drills. Los profesores llevaban materiales adicionales sobre todo de lecturas y copias relacionadas con puntos gramaticales. Se enfatizaba en la lectura y había pocos ejercicios de escritura. Casi al final de la carrera se realizó un poco de conversación, pero en general la clase consistía en realizar lecturas y memorizar diálogos. No había una conversación real y libre. El laboratorio de idiomas, aunque existía, siempre estaba en malas condiciones y realizabamos solo una práctica en toda la carrera, a pesar de oír sobre las ventajas del uso del laboratorio para el desarrollo de la práctica de escucha..	Como los estudiantes lo dicen y clasifican los pasos de las clases descritos corresponden a una apropiación tanto de actividades del método de Gramática y Traducción como del método Audiolingual.	Podría catalogarse como adaptación el uso de materiales que no estaban contemplados dentro del texto aunque cabe anotar que el texto estaba diseñado para una clase más comunicativa.

TABLA 17 : GRUPO 5

AÑO	METODO	GRADO MOTIVACION	MATERIAL	CARACTERISTICAS	APROPIACION	ADAPTACION
1984-1998	Comunicativo	Medio	Texto: Headway	<p>Los profesores trataban de dictar la clase en inglés pero siempre terminaban recurriendo al español como medio de comprensión para todo el curso. Aunque los profesores catalogaban este método como comunicativo se basaba mucho en la repetición de oraciones, aunque el texto estaba basado en el desarrollo de las habilidades de comunicación y de escucha. Cabe anotar que los profesores desarrollaban el texto al pie de la letra en los primeros semestres. La clase iniciaba con un diálogo o con el resumen de la noticia del día. Luego se trabajaban las estructuras gramaticales, la repetición y la memorización. En semestres mas avanzados y con profesores que habían viajado al exterior para sus estudios las clases de dictaban en inglés y la oportunidad de la práctica comunicativa era un poco mayor aunque por la falta de preparación inicial de los estudiantes debían volver a recurrir a las estructuras del idioma. Sin embargo se empezó a notar las oportunidades un poco más reales de comunicación. Incluso algunos profesores enseñaban estrategias de aprendizaje. Había algunos profesores que no utilizaban el texto guía sino que llevaban fotocopias de otros materiales los cuales nunca iban acompañados de la bibliografía.</p>	<p>No se puede decir que haya habido apropiación de los principios o técnicas del enfoque comunicativo ya que la descripción no corresponde exactamente a los aspectos que se describen en el método. Se observa mas bien una combinación de técnicas de otros métodos tratando de aproximarse al enfoque comunicativo.</p>	<p>Se podría hablar de adaptación de materiales más que del método en si.</p>

**ANEXO 6
ANALISIS LIBROS DE TEXTO**

TABLA 18: ASPECTOS EDITORIALES

TITULO	AUTOR	AÑO	CASA EDITORIAL	LIBROS
ENGLISH THIS WAY 1	EUGENE J. HALL	1963	The MacMillan Company - USA	4
ENGLISH 900. A BASIC COURSE	ENGLISH LANGUAGE SERVICES	1964	The MacMillan Company - USA	6
LADO ENGLISH SERIES. A COMPLETE COURSE IN ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE	ROBERT LADO	1970	Regents Publishing Company - USA	4
ENGLISH FOR TODAY. BOOK 2	THE NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH. WILLIAM SLAGER, PROJECT DIRECTOR	1973	McGraw Hill Book Company - USA	4
IN TOUCH. A BEGINNING AMERICAN ENGLISH SERIES	OSCAR CASTRO, VICTORIA KIMBROUGH, KATHLEEN ZANE (Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales)	1979	Editorial Norma, Longman, Imnre - USA y Mexico	6
LIFE STYLES	FRA NCISCO LOZANO JANE STURTEVANT	1981	Longman, Imnre (Instituto Mexicano Norteamericano de relaciones culturales) USA y Mexico	5
PATHWAYS TO ENGLISH	NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH HAROLD B. ALLEN, BETTY WALLACE ROBINETT, EDWARD A. VOELLER	1984	McGraw Hill International Book Company – USA	6
HEADWAY	LIZ & JOHN SOARS	1993	Oxford University Press (Hong Kong	6

TABLA 19: DESCRIPCIÓN LIBRO *ENGLISH THIS WAY*

TITULO	NUMERO DE UNIDADES	ORGANIZACIÓN UNIDADES	LAMINAS
ENGLISH THIS WAY	10 Unidades	Las unidades desde la 1 hasta la 9 se compone de tres partes (a excepción de la unidad 5): 1- Conversación: contiene diálogos y listas de palabras en inglés 2- Oraciones: Estas oraciones utilizan las palabras de las listas vistas en la primera parte. 3- Ejercicios: En esta sección se presentan ejercicios de repaso y de refuerzo de lo aprendido en la unidad. Las unidades 5 y 10 son un repaso de todas las estructuras aprendidas en las anteriores unidades. Se aplica ejercicios, oraciones, ejercicios de complementación. En la última parte del libro se presenta una sección con el alfabeto, lista de palabras, días de la semana y los números. Algunas unidades hacia la parte final contienen un resumen de Gramática	Las gráficas o dibujos se presentan en blanco y negro. Para los diálogos se presenta una escena o dibujo relacionado con los mismos. Se hace una representación gráfica de cada una de las palabras aprendidas En general se manejan los dibujos como un material que facilita el aprendizaje.

CONTINUACION TABLA 19

PRESENTACION LENGUA	EJERCICIOS	HABILIDADES	COMPARACION UNIDADES
<p>El libro presenta un método de enseñanza muy gramatical pero adecuado para un primer nivel de aprendizaje del inglés. La lengua que se maneja es básica: -1 Se aplica diálogos sencillos de fácil comprensión . -2 La estructuración de oraciones se presenta en forma sencilla -3 Se aplica el vocabulario aprendido en ejercicios de memorización.</p>	<p>Los ejercicios son en si representan un reposo del tema gramatical visto o de la estructura gramatical estudiada en cada unidad. En algunas unidades se utilizan gráficas o láminas para introducir el ejercicio de gramática. Hay oraciones para ejercicio de complementación. Se presentan también preguntas para ser respondidas con la estructura estudiada y con el vocabulario visto en clase. Como un ejercicio complementario se presentan diálogos que según las indicaciones en el libro deben memorizarse para ser repetidos oralmente.</p>	<p>La habilidades del lenguaje se enfocan en este texto de la siguiente forma: - Hay una sección denominada conversación en la que esta habilidad se presenta mediante un diálogo al inicio de cada unidad. El propósito es desarrollar ejercicios de repetición del diálogo haciendo énfasis en la pronunciación de cada palabra para luego enfatizar en la pronunciación de frases - Escritura. Esta habilidad se desarrolla mediante ejercicios de complementación de oraciones en forma de drills en los que el estudiante se limita a escribir la palabra que completa la oración dentro de un modelo o estructura gramatical determinada y que se practica a lo largo de toda la unidad. - Escucha. Aunque los ejercicios para el desarrollo de esta habilidad</p>	<p>No hay mayores diferencias entre las unidades. Se desarrollan con el mismo patrón y se siguen las mismas secciones en cada unidad así: 1. Conversación 2. Oraciones 3. Ejercicios La única diferencia se encuentra en las unidades 5 y 10 que son unidades de repaso y por lo tanto se componen de ejercicios fundamentalmente gramaticales en los que se revisa lo aprendido en el resto de unidades</p>

		<p>son escasos, se presenta uno al inicio de la unidad con la repetición del diálogo que puede escucharse mediante el uso de un cassette. -Lectura. Esta habilidad se maneja solamente a nivel de oraciones. El texto, al menos en este primer nivel no presenta textos de lectura con alguna extensión significativa. Las oraciones son los textos más extensos con los que cuenta el alumno para desarrollar esta habilidad.</p>	
--	--	--	--

TABLA 20: DESCRIPCIÓN LIBRO *ENGLISH 900*

TITULO	NUMERO DE UNIDADES	ORGANIZACIÓN UNIDADES	LAMINAS
English 900 . A basic course.	10 Unidad.	Este texto está organizado en unidades de las cuales 2 son de repaso y se ubican a continuación de las unidades 5 y 10; las 10 presentan contenido diferente a lo largo del texto. Cada unidad se encuentra dividida en 7 secciones: la primera se titula <i>talking or asking about</i> , en esta sección se presenta un tema que es el que va a regir la unidad. El profesor presenta una pregunta con su respuesta correspondiente sobre el tema de la unidad , la secuencia de preguntas y respuestas va formando una especie de diálogo. Esta primera sección va acompañada de una lámina. Sigue una sección de entonación en la que se trabaja el manejo de los sonidos y la fonética en general, esta entonación es la correspondiente a las mismas oraciones practicadas en la sección anterior. Esta sección se complementa con una tercera de preguntas y respuestas en las que los estudiantes vuelven a trabajar en la repetición de las preguntas y respuestas de la parte inicial de la unidad sin ningún cambio en vocabulario o estructuras, lo único que cambia aquí es que a cada pregunta y respuesta se le asigna un nombre personal en Inglés para convertirlo en diálogo. La siguiente sección presenta los ejercicios de sustitución (substitution drills). Se utilizan las mismas oraciones propuestas desde la primera sección de la unidad. Los drills se centran en la sustitución se sustantivos, pronombres, adjetivos y frases. La siguiente sección presenta seis diálogos en los que se práctica de nuevo las oraciones vistas al inicio de la unidad. La siguiente sección presenta una lectura que en todas las unidades	Son muy pocas las ilustraciones utilizadas. Por lo general representan gráficos muy sencillos para la comprensión de los diálogos. Estos gráficos en su mayoría representan a los actores del diálogo pero son en blanco y negro y a base de dibujo de líneas. Los gráficos son poco llamativos para los estudiantes y no tienen nada que ver con situaciones de la vida real. Hay que anotar que el libro se encuentra saturado de texto y se maneja pocas ilustraciones.

		<p>hace referencia a una persona la cual se describe y de la que se narran las actividades que desarrolla. La lectura viene acompañada de preguntas que se contestan textualmente.. Sigue una sección de ejercicios gramaticales tradicionales en los que en su mayoría se pide al estudiante cambiar las oraciones en tiempo o substituir partes de las mismas. La última sección de la unidad presenta una lista de palabras en inglés que contiene el vocabulario visto en la unidad junto con expresiones y verbos y formas verbales. Todas las unidades siguen el mismo patrón, lo que cambia es la estructura gramatical a ser enseñada.</p>	
--	--	--	--

CONTINUACION TABLA 20

PRESENTACION LENGUA	EJERCICIOS	HABILIDADES	COMPARACION UNIDADES
<p>El lenguaje empleado es muy gramatical. Aunque trata de utilizar lenguaje de comunicación en la presentación exagerada de diálogos se nota mucho la artificialidad del lenguaje usado en los diálogos. Si lo que se busca es la enseñanza repetitiva gramatical, la lengua que se presenta es adecuada para el nivel que esta diseñado el texto. Cabe aclarar que no se presentan palabras aisladas, todas van dentro del contexto de la oración. Se trata de presentar la lengua en sus diferentes formas gramaticales como por ejemplo, las oraciones en todos los tiempos y en todas sus formas: afirmativa, interrogativa y negativa.</p>	<p>Los ejercicios del libro básicamente se enfocan en responder preguntas, completar oraciones, escribir oraciones, seleccionar la palabra correspondiente para cada oración, utilizar la estructura correcta en cada oración y por último cada unidad presenta un repaso de vocabulario mediante la repetición de una lista de palabras.</p>	<p>El libro maneja las cuatro habilidades básicas del inglés, con un énfasis mayor en la gramática y la lectura. Los diálogos que presenta el texto son muy artificiales mostrando el uso gramatical que se les da a los mismos. La habilidad de escucha aunque no es explícita se puede deducir por la cantidad de diálogos que el profesor debe pronunciar y hacer repetir a los estudiantes. En la sección de descripción del texto se lee sobre el componente de escucha a ser practicado en el laboratorio de idiomas con una serie de casetes. El énfasis en la pronunciación se nota con los “pronunciation patterns” presentados en el libro en cada una de las oraciones de la unidad. La habilidad de lectura se desarrolla con la lectura de los diálogos y del texto relacionado con un a persona. La escritura se enfoca hacia ejercicios de complementación de oraciones.</p>	<p>Todas las unidades manejan la misma estructura. Las únicas unidades diferentes son las de repaso (6-11) y constan de oraciones para completar.</p>

TABLA 21. DESCRIPCIÓN LIBRO *LADO ENGLISH SERIES*

TITULO	NUMERO DE UNIDAD.	ORGANIZACIÓN UNIDADES	LAMINAS
Lado English Series	20	<p>Todas las unidades siguen el mismo patrón de organización. En primer lugar aparece una sección titulada <i>Memorize</i> en la que se presenta un diálogo corto para que el estudiante memorice con su correspondiente patrón de pronunciación. La segunda sección en cada unidad corresponde a <i>Substitute</i>, en esta sección el estudiante realiza ejercicios de sustitución (drills) usando las claves que aporta el texto en las distintas categorías gramaticales. A continuación viene una sección titulada <i>Study</i> que presenta unos cuadros gramaticales. Estos cuadros además de presentar la explicación gramatical del tema de la unidad, presenta ejemplos del punto gramatical. En seguida viene una sección titulada <i>Practice</i>. En esta sección se presenta 3 o 4 ejercicios diferentes basados en el concepto de <i>drills</i> y como aplicación del punto gramatical estudiado. La siguiente sección corresponde a <i>Speak</i>, y se trata de que el alumno repita diálogos cortos, (en ningún modo, se realiza una conversación real). La sección de <i>Pronounce</i>, muestra al estudiante los gráficos de la correcta pronunciación de vocales y consonantes con ejercicios de aplicación. La última sección corresponde a <i>Copy</i>, en donde se presenta una lista de vocabulario al estudiante. Es el vocabulario estudiado en la unidad para que el estudiante lo pase a su cuaderno.</p>	<p>Las láminas que presenta el texto son sencillas y poco llamativas. Son ante todo dibujos que representan las palabras que se introducen en cada tema de la unidad y se presentan en blanco y negro. Cabe destacar la presencia de los gráficos articulatorios para la pronunciación. El libro tiene suficientes ilustraciones que ayudan y complementan el aprendizaje del inglés en forma gramatical.</p>

CONTINUACION TABLA 21

PRESENTACION LENGUA	EJERCICIOS	HABILIDADES	COMPARACION UNIDADES
<p>El libro presenta un lenguaje adecuado en cada uno de los niveles. Lleva una progresión lógica en la presentación de la gramática y los temas de la serie. La base para la presentación del idioma son las oraciones y los ejercicios se basan en los <i>substitution drills</i> que aparecen a lo largo de todos los textos de la serie. Además de las oraciones trabaja mucho el nivel de palabra para la memorización y pronunciación.</p>	<p>Los ejercicios que se presentan en las unidades están enfocados principalmente a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responder preguntas - Aplicar la gramática de la unidad mediante sustituciones. - Ejercicios de pronunciación constantes. - Ejercicios de memorización de diálogos y listas de palabras. 	<p>Se maneja ante todo la gramática y la escritura. La habilidad del habla como proceso de comunicación no se observa sino que más bien la enfoca como un proceso de memorización de patrones dados y de diálogos que llevan el punto gramatical de la unidad. La habilidad de escucha se ejercita mediante la repetición de diálogos y palabras que pronuncia el profesor como modelo. No se observa por ninguna parte del texto la referencia a ejercicios de escucha significativos. La habilidad de escritura se desarrolla al nivel de la complementación de oraciones y copia de vocabulario. La habilidad de lectura se estudia mediante lecturas cortas acompañadas de preguntas de comprensión literal. No se observa una comprensión de lectura significativa ni textos interesantes para los estudiantes. Estos textos tratan sobre la vida de algún personaje u objetos totalmente descontextualizados para el estudiante extranjero. El libro presenta una estructura ante todo gramatical.</p>	<p>Todas las unidades presentan el mismo patrón de organización con un mismo modelo de ejercicios, láminas y prácticas de pronunciación.</p>

TABLA 22: DESCRIPCION LIBRO *ENGLISH FOR TODAY*

TITULO	NUM. DE UNID	ORGANIZACIÓN UNIDADES	LAMINAS
English for today	5	<p>Cada libro de la serie se enfoca hacia un tema principal que se desarrolla en 5 unidades. Las unidades del texto se dividen en 5 lecciones. Cada una con un tema diferente que se introduce mediante la presentación de oraciones que son pronunciadas por el profesor y que vienen acompañadas de láminas para facilitar su comprensión. En seguida, se presenta una lectura para la aplicación de las oraciones dentro de un contexto real. Esta lectura viene acompañada de unas preguntas de comprensión que se responden con información textual de la lectura. La lectura se explota al máximo para la realización de ejercicios gramaticales. Al finalizar la sección de ejercicios basados en la lectura que ocupan la mayor parte de la lección el libro presenta un resumen de la gramática practicada mediante la explicación explícita y la presentación de oraciones como ejemplo de la regla gramatical. La siguiente sección corresponde a la lectura de la lección. Esta lectura sigue desarrollando y reforzando el tema gramatical estudiado y va acompañada de preguntas de comprensión. Después de la comprensión de lectura viene un ejercicio de escritura que es ante todo un ejercicio de copia de oraciones o párrafos para luego aplicar drills de sustitución. La parte final de la lección presenta una sección de ejercicios que afianzan el vocabulario aprendido en la unidad. Este repaso del vocabulario se hace con base en la gramática y en categorías gramaticales. Este texto sigue un patrón gramatical en su organización. Es de destacar la unidad de repaso que aparece al inicio de cada libro a partir del segundo libro. Esta unidad resume toda la gramática aprendida en el libro anterior.</p>	<p>El texto presenta láminas en dos colores: negro y verde, negro y azul (de acuerdo al color de la portada del libro). Aunque estas láminas tratan de mostrar situaciones de la vida real, no son motivantes para el estudiante.</p>

CONTINUACION TABLA 22

PRESENTACION LENGUA	EJERCICIOS	HABILIDADES	COMPARACION UNIDADES
<p>El libro presenta un tema específico en cada lección. Al inicio de la lección aparecen los puntos gramaticales a desarrollar junto con las expresiones de lenguaje que se va a enfatizar. El lenguaje se presenta a nivel de oraciones y las palabras siempre van en el contexto de oraciones. El énfasis en oraciones hace que los diálogos a desarrollar sean escasos y cortos. El enfoque gramatical del texto se muestra en los ejercicios de <i>drills</i> que son los principales en cada lección. La lectura y escritura refuerzan siempre el tema gramatical de la lección. La explicación gramatical es explícita y va acompañada de ejemplos para cada caso.</p>	<p>Los principales ejercicios de las lecciones están constituidos por <i>substitution drills</i> que posibilitan al estudiante la práctica gramatical por categorías. Las preguntas de comprensión de lectura se ciñen a la información dada por el texto. Los ejercicios de escritura empiezan con la copia de oraciones y párrafos para en niveles mas avanzados optar por la composición guiada. Se trabajan como ejercicios de pronunciación los pares mínimos.</p>	<p>Se hace énfasis en la gramática. Esta se aplica en las habilidades de lectura y escritura principalmente con el desarrollo de lecturas y ejercicios de escritura que enfatizan el punto gramatical y estructuras de cada lección. Las habilidades de escucha y habla, aunque se practican, se desarrollan en un menor porcentaje que las habilidades receptivas. El habla se practica en forma de repetición y la escucha mediante la exposición del estudiante a la pronunciación del profesor.</p>	<p>Todas las unidades siguen el mismo patrón de organización Aunque hay que considerar que a medida que se avanza en nivel las lecturas, los diálogos y los ejercicios de escritura avanzan en complejidad.</p>

TABLA 23: DESCRIPCION LIBRO NEW LADO ENGLISH SERIES

TITULO	NUM. DE UNIDADES	ORGANIZACIÓN UNIDADES	LAMINAS
New Edition Lado English Series. A complete course in English as a second language.	10	<p>Todas las unidades manejan la misma estructura. La primera parte se denomina <i>Conversation</i>. Aquí el libro presenta un dialogo corto que presenta el tema gramatical. Este diálogo aparece con su correspondiente patrón de pronunciación marcado en cada oración. La sección de <i>Adaptation</i> es la siguiente. En esta sección se toman partes de oraciones del diálogo para que el estudiante las modifique de acuerdo a un modelo dado. Se trabaja con estructuras gramaticales. La siguiente sección corresponde a <i>Study</i>. Aquí se presentan los puntos gramaticales de la unidad en cuadros para facilitar la comprensión del estudiante. Al final de los cuadros se presenta la regla gramatical. Viene luego una sección denominada <i>Practice</i>. Aquí el estudiante practica la gramática estudiada en la sección anterior. Se presentan láminas que tratan de ilustrar el contexto en el que se usa la estructura gramatical. La sección de <i>Speak</i> presenta una serie de diálogos que aunque no son para memorizar, se repiten con el profesor, aspecto este que demuestra que la conversación es ante todo repetición. Sigue una sección llamada <i>Read</i>. En esta sección se presenta una lectura corta con sus correspondientes preguntas de comprensión. Se trata de utilizar dentro de la lectura la gramática y vocabulario estudiado no solo en la unidad sino en las unidades previas. La sección de <i>Think</i> es una aproximación al lenguaje real. Mediante láminas y algunas palabras claves, los estudiantes deben expresar oralmente lo que el ejercicio pida. La última sección es la de <i>Pronounce</i> en la cual se muestra los patrones de pronunciación y los gráficos para la representación de un sonido particular dentro de la unidad.</p>	<p>El libro contiene ilustraciones en dos colores. Son ilustraciones sencillas pero ayudan a complementar la explicación y comprensión de los temas. Estas ilustraciones representan diálogos, lecturas, estructuras y palabras. Los gráficos se utilizan ante todo para la práctica de la pronunciación. El libro presenta suficiente material gráfico.</p>

PRESENTACION LENGUA	EJERCICIOS	HABILIDADES	COMPARACION UNIDADES
<p>El texto presenta el lenguaje a nivel de oraciones y párrafos. Hay cierta contextualización en la presentación de la lengua si se tiene en cuenta que no hay vocabulario aislado de oraciones o párrafos. Los diálogos presentan frases, y oraciones que facilitan el repaso de la gramática de la unidad. La lengua que se presenta en los textos de lectura esta relacionada con el tema gramatical de la unidad y se presenta en lecturas que por lo general describen un personaje.</p>	<p>Los ejercicios promueven la aplicación del tema gramatical estudiado. Hay ejercicios de complementación de oraciones y muchos drills. Se presentan preguntas de todo tipo para ser respondidas por el estudiante, en estas oraciones el estudiante debe aplicar la gramática de la unidad. Los ejercicios de pronunciación y la comprensión de lectura están presentes en cada unidad.</p>	<p>Se desarrollan las 4 habilidades del lenguaje. Se presentan ejercicios de escucha mediante la lectura y pronunciación por parte del profesor de la lengua presentada en el libro. También se cuenta con cassettes para la práctica de laboratorio. La habilidad del habla hace énfasis en la repetición de oraciones y diálogos aunque hay cierta creatividad en la sección de think. La lectura se desarrolla a menor escala con lecturas cortas que aplican ante todo la gramática de la unidad. La escritura tiene un desarrollo muy lento y poco extenso. Se plantea ante todo la respuesta a preguntas y a medida que el nivel avanza se llega hasta la escritura de párrafos cortos.</p>	<p>Todas las unidades siguen el mismo patrón de organización.</p>

TABLA 24: DESCRIPCION LIBRO *IN TOUCH*

TITULO	NUM. DE UNIDADES	ORGANIZACIÓN UNIDADES	LAMINAS
In touch	10	<p>Cada unidad del texto y de la serie se encuentra organizada de la siguiente manera: Una primera sección en la que se presenta un diálogo que es el input para el desarrollo de los contenidos de lengua dentro de la unidad. El diálogo lo pronuncia el profesor y lo repiten los estudiantes, en seguida del diálogo se presentan unas oraciones de comprensión de lectura en el formato de falso y verdadero, cabe anotar que la información que se analiza del dialogo es muy textual. Luego se presenta una sección de ejercicios en la cual el estudiante practica las estructuras que se seleccionan del diálogo para enfatizarlas. Son ejercicios de complementación en forma de drills. Después de cada ejercicio viene una tabla con la explicación gramatical correspondiente o con alguna estructura que complemente el tema. En cada sección se presenta un solo ejercicio. Esta sección consta de 5 puntos. La siguiente sección se denomina <i>Expansion</i>, esta sección consta de 4 puntos con ejercicios variados que van desde la complementación de formas hasta la utilización de mapas y crucigramas. Por lo general, el último punto de esta sección está basado en el desarrollo de la habilidad de escucha y el libro lo muestra con el dibujo de un cassette en el numeral del ejercicio. La siguiente sección se denomina <i>How Much do you Know?</i>. En esta sección se desarrollan 3 patrones de ejercicios que corresponden a: completar una conversación, ordenar una diálogo y finalmente encerrar la respuesta correcta en referencia a oraciones dadas. Luego viene una sección de <i>Language Summary</i>, en donde se presenta un resumen de las estructuras que</p>	<p>El libro presenta fotografías o ilustraciones a blanco y negro que en cierto modo son llamativas e ilustran los contenidos expuestos en inglés. Las láminas de los textos ayudan a contextualizar los diálogos y lecturas a los que hacen referencia. El libro hace un manejo adecuado de las láminas, sin exagerar en su presentación ni quedarse corto en ella.</p>

	<p>el estudiante practicó en la unidad, en seguida unas tablas de gramática y al final una lista de palabras y expresiones usadas dentro de la unidad. La última sección de la unidad se titula <i>Review Exercises</i>, aquí el estudiante encuentra 7 ejercicios de formato diferente: completar oraciones, diálogos, crucigramas, trabajo con mapas, textos cortos de lectura para desarrollar preguntas de comprensión. Se puede decir que esta serie de textos empieza a incursionar en un patrón de textos comunicativos que tratan de mostrar al estudiante contextos reales de comunicación mediante los textos que presenta en los ejercicios. Da la posibilidad al estudiante de ir mas allá del texto y analizar contextos situacionales, aunque no abandona del todo el formato de la presentación estructural de la lengua.</p>	
--	--	--

CONTINUACION TABLA 24

PRESENTACION LENGUA	EJERCICIOS	HABILIDADES	COMPARACION UNIDADES
<p>El libro presenta diálogos y lecturas fáciles de comprender que manejan adecuadamente las estructuras gramaticales y vocabulario. La comprensión del lenguaje es fácil ya que es de uso diario y se presenta en contextos que representan situaciones reales de comunicación. El aspecto gramatical de la lengua se presenta en forma de explicaciones explícitas para luego facilitar la aplicación en ejercicios. El lenguaje que se emplea a lo largo de la serie es informal de uso conversacional.</p>	<p>Se presenta una variedad de ejercicios en cada unidad, aspecto que motiva al estudiante. En cada ejercicio el material presentado es también variado. Se complementan oraciones, diálogos, lecturas y se trabaja con mapas, crucigramas, láminas, planos. El libro es rico también en ejercicios de escucha que favorecen el desarrollo de la lengua oral.</p>	<p>Por la clase de ejercicios que presenta se puede distinguir el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje: escucha, habla, lectura y escritura con un gran énfasis en las habilidades de escucha y habla y un énfasis menor en lectura y escritura.</p>	<p>Aunque el formato de las unidades es el mismo, los materiales que desarrollan son variados.</p>

TABLA 25: DESCRIPCIÓN LIBRO LIFE STYLES

TITULO	NUMERO DE UNIDADES	ORGANIZACIÓN UNIDADES	LAMINAS
Life Styles	10	<p>Cada unidad se estructura de la siguiente manera: En primer lugar se presenta un input para que el estudiante desarrolle los temas de la unidad. En algunas unidades este input esta constituido por un dialogo, en otras por un artículo de revista, o por avisos clasificados, etc. El input en cada unidad es diferente. En seguida de ese input el alumno encuentra un ejercicio de explotación del input en el sentido que el estudiante debe extraer información de ese input. Este ejercicio viene formulado en forma de preguntas. A continuación se presenta un texto de información sobre los personajes del libro seguido de un ejercicio de conversación en el que el estudiante practica patrones gramaticales mediante los substitution drills. La siguiente sección presenta una continuación del diálogo de los personajes del libro seguido de un ejercicio de aplicación práctica del contenido de lengua como por ejemplo formas para completar con datos específicos o en ocasiones presenta textos autenticos para comprensión. La siguiente sección corresponde a un ejercicio de Role Play que se desarrolla en todas las unidades. La gramática se estudia con un énfasis específico en la siguiente sección en la que se presentan oraciones para complementar la palabra correspondiente o la forma verbal correspondiente según la pista dada por el libro. A continuación se presenta un ejercicio de listening con su correspondiente sección de comprensión mediante láminas que el estudiante debe identificar según lo escuchado en el cassette. La siguiente sección continua con la historia de los personajes del libro y desarrolla nuevos ejercicios de conversación. En cada sección de conversación se hace énfasis en el uso de una estructura gramatical determinada. A continuación se presenta una sección de gramática en la que el estudiante debe completar oraciones de acuerdo al punto gramatical estudiado. Viene luego un ejercicio de escritura. Este ejercicio da al estudiante un contexto específico para desarrollar la tarea de escritura, haciéndolo</p>	<p>Todas las láminas que presenta el texto son en blanco y negro y se usan para ilustrar diálogos, lecturas, y ejercicios de toda clase. Se observa mucho texto de revistas o periódicos que se incluyen en las unidades como textos auténticos. La presencia de crucigramas, gráficos de interpretación como de barras, y formas para completar es abundante.</p>

		<p>un poco real. Al final de cada unidad hay una sección de repaso de los aspectos gramaticales estudiados, de las estructuras vistas, de las funciones del lenguaje practicadas y se presenta una lista de palabras y expresiones de la unidad. Con estos contenidos los estudiantes completan ejercicios, la mayoría en forma de drills. Aparece también un nuevo Role Play y diálogos para complementar. La unidad 5 y la unidad 10 son unidades de Consolidación en las que el estudiante hace un repaso de lo visto en las unidades previas.</p>	
--	--	---	--

CONTINUACION TABLA 25

PRESENTACION LENGUA	EJERCICIOS	HABILIDADES	COMPARACION UNIDADES
<p>El lenguaje se presenta en su mayor parte dentro de textos muy parecidos a los auténticos. El lenguaje empleado en las oraciones y diálogos es el que se utiliza dentro de la comunicación diaria en situaciones reales. Las situaciones de conversación tratan de desarrollar el uso del idioma en contextos variados en situaciones cotidianas. El lenguaje escrito que debe utilizar el estudiante es formal y de práctica libre en contraste al de copia.</p>	<p>A pesar de que los patrones de los ejercicios son casi siempre los mismos, la variedad de material que se incluye como input para que el estudiante los desarrolle proporciona motivación y variedad. Los ejercicios más frecuentes corresponden a complementación de oraciones, drills de sustitución, producción de diálogos con base en una situación determinada, lectura de textos auténticos, comprensión de lectura en forma de deducción de información, práctica de escritura en ejercicios de composición guiada y libre.</p>	<p>Este texto presenta el desarrollo de las 4 habilidades. Hay ejercicios que desarrollan habla, escucha, lectura y escritura dentro de cada unidad. Cada habilidad se especifica muy claramente en el desarrollo de cada ejercicio.</p>	<p>Las unidades presentan un mismo patrón de organización pero con diferente material para cada sección, aspecto este que le da variedad al texto.</p>

TABLA 26: DESCRIPCION LIBRO *PATHWAYS TO ENGLISH*

TITULO	NUM. DE UNIDADES	ORGANIZACIÓN UNIDADES	LAMINAS
Pathways to English	3 unid.	<p>Las unidades de esta serie de libros se dividen en lecciones consecutivas que empiezan en la unidad 1 con la lección 1 y terminan en la unidad 3 con la lección 12. Al inicio de cada unidad, la primera hoja presenta los puntos a desarrollarse en las lecciones de las mismas y hace una breve introducción de los personajes con los que se va a trabajar en la unidad. En la siguiente hoja del libro inicia la primera lección que presenta las estructuras que se van a trabajar en el diálogo que viene a continuación. Se presenta el diálogo y en seguida las preguntas de comprensión del mismo. Luego viene una sección de ejercicios para practicar <i>speaking</i>. Esta sección lleva el título de <i>Speak Out</i>. Estos ejercicios son 7 con diferente input cada uno pero todos relacionados con el diálogo y las estructuras gramaticales estudiadas en éste con su correspondiente modelo para la práctica y desarrollo del ejercicio. Dentro de esta sección se observa 2 secciones tituladas <i>Presentation</i>. Estas secciones presentan puntos gramaticales en tablas resumidas. Estas tablas sirven de base para ejercicios de aplicación del punto gramatical respectivo. La siguiente sección corresponde a <i>Writing</i>. Se titula <i>Write it Down</i>. Aquí el estudiante desarrolla 3 ejercicios de escritura basándose en la gramática estudiada previamente. Estos ejercicios son de escritura guiada. La siguiente sección se titula <i>The Sound System</i>. Se desarrollan 2 ejercicios de pronunciación con énfasis en acento y diferenciación de pares mínimos. Todo esto con oraciones vistas en el diálogo. Sigue un ejercicio de escucha para práctica de los pares mínimos. La siguiente sección de la lección corresponde a <i>Reading</i>. Se presenta un texto de lectura sobre los personajes del diálogo acompañado de las preguntas de comprensión del mismo. Las preguntas se responden con información explícita dentro del texto. La última</p>	<p>Las ilustraciones se presentan en blanco y negro y en el formato de dibujo lineal con sombra. Todas las ilustraciones sirven para propósito de facilitar la comprensión de los textos que cada una de ellas ilustra. No corresponden a láminas que motiven o atraigan la atención del estudiante.</p>

		<p>sección de la lección corresponde a On your Own. En esta sección se presentan ejercicios para el desarrollo de la comunicación bajo el título: talking together. Aquí los estudiantes practican las estructuras vistas en la unidad con diálogos con modelos dados por el texto y otros de creación propia para práctica con los compañeros. En esta sección aparece también un juego de palabras que consiste en practicar las estructuras de la unidad. La última sección de cada lección está enfocada a la presentación de un resumen de la lengua estudiada en la lección. Se presentan las funciones del lenguaje, el vocabulario y las expresiones estudiadas.</p>	
--	--	--	--

CONTINUACION TABLA 26

PRESENTACION LENGUA	EJERCICIOS	HABILIDADES	COMPARACION UNIDADES
<p>Las unidades y lecciones están estructuradas en forma de secuencia lógica para los temas de lengua que presentan. El lenguaje se presenta ante todo con base en funciones del lenguaje, aspecto este que facilita el desarrollo de la habilidad de habla. Las estructuras gramaticales en las que se basa la unidad se identifican al inicio de cada unidad con el diálogo que las presenta. Aunque trata de ser un texto que va mas allá de la presentación gramatical todavía se basa en una presentación de la estructura del idioma.</p>	<p>Los ejercicios se presentan dentro de la gama de repetición de diálogos, complementación de oraciones, preguntas de comprensión textual de la información tanto de los diálogos como de las lecturas, ejercicios de escritura, trabajo en grupo para el desarrollo de conversación y juegos de palabras y crucigramas.</p>	<p>Los ejercicios del libro presentan la práctica de las cuatro habilidades del lenguaje en la siguiente secuencia: listening, speaking, Reading y writing. Se hace un énfasis importante en el desarrollo del conocimiento gramatical y de vocabulario dentro de cada lección de la unidad.</p>	<p>Las unidades están estructuradas en lecciones. Cada unidad desarrolla 4 lecciones y cada lección sigue un mismo patrón de organización tanto en la presentación del lenguaje como en los ejercicios de aplicación.</p>

TABLA 27: DESCRIPCIÓN LIBRO *HEADWAY*

TITULO	NUM. DE UNIDADES	ORGANIZACIÓN UNIDADES	LAMINAS
Headway	15 unid.	Cada unidad esta estructurada de la siguiente manera: Antes del titulo de la unidad se enuncia el aspecto gramatical a desarrollar en la unidad. En seguida viene el titulo de la unidad. Después del titulo se observa una sección titulada Presentation 1. Esta sección presenta un input para que el estudiante empiece a practicar uno de los puntos gramaticales que va a desarrollar la unidad. Los ejercicios pueden ser de diferente índole como leer y escuchar, completar formatos, describir una lámina, escuchar y completar, etc. Después de este input viene una sección denominada Practice, en la que el estudiante practica lo visto en este primer input. Se presentan ejercicios para la práctica del punto gramatical de esta primera sección en forma tal que se incluyen las 4 habilidades del lenguaje. Una segunda sección corresponde a Presentation 2. Aquí el estudiante recibe un nuevo input y se continúa con otra de las secciones gramaticales de la unidad. Este input también puede ser de varias clases. En esta sección por lo general se presentan cuadros con la explicación del punto gramatical que se esta tratando y a continuación se presentan ejercicios de aplicación del mismo en varios formatos y para el desarrollo de cualquiera de las habilidades del lenguaje. Se presenta en seguida una sección de Vocabulary, en la que el estudiante trabaja con un vocabulario que no es necesariamente el que se trabaja en la unidad pero que de alguna manera tiene cierta relación por lo tanto puede considerarse como una expansión en el conocimiento del vocabulario del estudiante. Se presenta el vocabulario con algún ejercicio de aplicación del mismo en un contexto determinado de uso. La sección siguiente se titula Reading and Listening. El estudiante además de practicar las dos habilidades mencionadas en el titulo se enfrenta por ejemplo a un texto de lectura o a un ejercicio de escritura que complementa esta sección. Sigue una sección titulada Everyday English. En esta sección el estudiante se enfrenta a textos auténticos ya sea escritos u orales seguidos de ejercicios de comprensión mediante preguntas abiertas de deducción o ejercicios	Las ilustraciones de este libro son muy llamativas y están constituidas por fotografías y por graficos. Contiene no solo láminas sino también tablas y formatos de texto de distintas clases tales como los de humor o caricatura. Esta variedad en las ilustraciones y por ende en los colores que presenta motivan al estudiante en el aprendizaje.

		de complementación de información que debe inferirse de los textos. La última sección de la unidad corresponde a Grammar Summary y hace un recuento completo y con ejemplos de toda la gramática estudiada en la unidad. Es un libro de texto totalmente diferente en formato a los tradicionales y con patrones de ejercicios diferentes.	
--	--	--	--

CONTINUACION TABLA 27

PRESENTACION LENGUA	EJERCICIOS	HABILIDADES	COMPARACION UNIDADES
<p>El lenguaje que utiliza el texto es el formal de temas académicos y el informal del lenguaje que se usa en situaciones de comunicación diaria. Los materiales de lengua que se emplean muestran al estudiante ejemplos de lengua de varios contextos y por lo tanto de aspectos culturales de la lengua extranjera y el pueblo que la usa. Parte siempre de contextos en los que presenta la lengua con sentido completo y el estudiante contextualiza así tanto el vocabulario como las expresiones idiomáticas presentes en el texto.</p>	<p>Los ejercicios son variados y van desde los ejercicios de complementación en forma de drills hasta los de composición libre para la creatividad del estudiante. Cada unidad presenta distinto formato de ejercicios con materiales diferentes para cada ejercicio. Se presentan formatos para completar, lecturas para escuchar, postales para describir, diálogos para completar, lecturas para ejercicios de comprensión y temas de composición, entre muchos otros.</p>	<p>El texto presenta ejercicios enfocados hacia la práctica de las 4 habilidades del lenguaje. La habilidad del habla se practica mediante diálogos y conversación libre, la habilidad de escucha se desarrolla mediante ejercicios de audición de cassettes y programas radiales, música y películas. La habilidad de lectura se practica mediante la comprensión lectora de toda clase de textos: de periódico, revistas, científicos, propaganda, etc. La habilidad de escritura se practica mediante la escritura que va desde las oraciones simples hasta la composición de párrafos guiados y libres.</p>	<p>Las unidades presentan formatos de organización diferente una de la otra. La secuencia en contenidos es lógica y avanza a medida que el texto avanza en contenidos. Todas las unidades presentan además de ilustraciones llamativas y motivantes, lecturas de temas interesantes y atractivos para los estudiantes y que versan sobre una gran variedad de temas. Después de cada 4 unidades se presenta una sección titulada <i>Stop and Check</i> que es una revisión de la parte gramatical del texto.</p>

ANEXO 7

ENTREVISTA A PROFESORES Y EGRESADOS: CONTEXTO HISTORICO

TABLA N. 28 Contexto Histórico Local

	PROFESORES	EGRESADOS
PASTO	<p>Ciudad pequeña Ciudad aislada por lejanía con el centro del país Atrazada en conocimientos No había centros culturales Crece hacia los años 90</p>	<p>Ciudad pequeña No centros comerciales No centros culturales No buenos teatros Aislada de otras más grandes Crece hacia los 90 Ciudad olvidada Transporte escaso Ciudad tranquila Apta para el estudio</p>
UNIVERSIDAD	<p>Universidad de provincia Muy pequeña Pocos programas de estudio Poca extensión a comunidad Edificación deficiente</p>	<p>Universidad pequeña Pocos programas para estudiar Edificaciones feas y sucias Tenía buena acogida en la sociedad Única universidad pública de la ciudad</p>
PROFESORES IDIOMAS	<p>Elite al servicio de los capitalistas Aversión se sectores izquierdistas Académicamente valorado Valorado y respetado Catalogado como pro-imperialista</p>	<p>Por se profesores universitarios eran considerados como una elite. Bien preparados aunque poco manejo de inglés oral Viajaron al exterior para postgrados Críticos de la situación social</p>
ESTUDIANTES	<p>Revoltosos por época Inconforme con aspecto social Protesta social</p>	<p>Revoltosos Los de inglés aislados por no participar en protestas. Muy inteligentes por saber otro idiomas</p>

INGLES	Lengua del imperialismo Política implemento este idioma Importante para turismo Para la docencia	La lengua del futuro La lengua del trabajo Ampliaba horizontes Posibilidad de viajes al exterior Posibilidad de becas
---------------	---	---